

Н.Н. Азизходжаева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
МАСТЕРСТВО**

*Рекомендовано Министерством высшего и среднего
специального образования в качестве учебного пособия
для студентов магистратуры всех областей образования*

74.58
А37

Под общей редакцией профессора Б.Г. Кадырова

Рецензенты:

*доктор педагогических наук, профессор М.Х. Тохтаходжаева,
доктор педагогических наук, профессор Н. Саидахмедов*

Н.Н. Азизходжаева

А37 Педагогические технологии и педагогическое мастерство: Учеб. пособ. для магистратуры всех специальностей /Н.Н. Азизходжаева; [Под общ. ред. Б.Г. Кадырова]; М-во высш. и сред. спец. образования Республики Узбекистан. – Т.: Издательско-полиграфический творческий дом имени Чулпана, 2005. – 200 с.

Данное учебное пособие, написанное заслуженным деятелем народного образования Н.Н. Азизходжаевой, раскрывает современные проблемы педагогических технологий и педагогического мастерства преподавателя высшей школы.

В учебном пособии, исходя из задач «Национальной программы по подготовке кадров», сделан анализ образовательного процесса в высшей школе. Раскрыты сущность, принципы и основные теории содержания образования.

Рассматриваются современные требования к формам и методам организации обучения в высшей школе, а также познавательная деятельность студентов. Дана характеристика инновационной деятельности преподавателя.

Особое внимание уделено научно-теоретическим основам педагогических технологий, даны разработки педагогических технологий. Конкретное использование на практике педагогических технологий связывается с педагогическим мастерством преподавателя. Раскрыты основы педагогического мастерства, виды педагогической деятельности преподавателя, вопросы педагогического общения и педагогической культуры.

Рекомендуется для всех специальностей магистратуры высшей школы.

ББК 74.58я73

А $\frac{4306020600-82}{360/04/-2005}$ – 2005

ISBN 5–8250–0969–8

© Издательско-полиграфический творческий дом имени Чулпана, 2005

ВВЕДЕНИЕ

В Узбекистане избран и реализуется курс на построение социально-ориентированного демократического правового государства и гражданского общества. Главной целью и движущей силой осуществляемых в республике преобразований является человек, его всестороннее развитие и повышение его благосостояния.

Важнейшим условием развития страны признано совершенствование системы подготовки кадров на основе развития экономики, науки, культуры, техники и технологий. Национальная программа по подготовке кадров направлена на коренную модернизацию структуры и содержания непрерывного образования.

Реформирование существующих систем образования и подготовки кадров в ходе реализации «Национальной программы» осуществляется при опоре на социальный опыт и достижения современной научной мысли, опережающее научно-методическое обеспечение образовательного процесса на всех ступенях, во всех формах и типах образовательных учреждений системы непрерывного образования.

На современном этапе к числу актуальных задач педагогической науки относится научное обеспечение целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития личности на основе использования достижений науки, техники и передовых технологий. Государственная политика в области подготовки кадров предусматривает становление разносторонне развитой личности-гражданина через систему непрерывного образования, которая выступает в данной системе как потребитель, так и производитель образовательных услуг.

Особое место в системе непрерывного образования занимает высшее образование. Высшее образование на базе общего среднего, среднего специального, профессионального образования является самостоятельным видом системы непрерывного образования и осуществляется в соответствии с законом Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальной программой по подготовке кадров».

В соответствии с Национальной программой по подготовке кадров определены основные задачи высшего образования.

Одной из определяющих задач высшего образования является обеспечение высокорезультативного обучения и подготовки квалифицированных кадров на основе современных образовательных-профессиональных программ. Современный этап реформирования высшего образования изменяет и функции преподавателя высшей школы. Деятельность преподавателя высшей школы должна быть ориентирована на создание условий для образования, формирования потребностей и способностей личности в учебном процессе. В квалификации каждого преподавателя высшей школы две грани, которые освещаются двумя науками: специальной и педагогической. Преподавателю высшей школы постоянно приходится решать вопросы: для чего учить? чему учить? как учить? Необходимо находить правильное решение этих вопросов. Такое решение должно быть основано на знании основных законов и положений педагогической науки с соответствующей их интерпретацией, учетом особенностей обучаемых.

Коренные общественные преобразования на современном этапе требуют пересмотра педагогических концепций, активного развития педагогической науки в русле современных требований к человеку — личности — индивиду.

Важнейшей проблемой становления педагогики на новых принципах является разработка стройной системы критериев качества, эффективности и продуктивности педагогического процесса, которая должна составить основу объективной оценки профессионализма преподавателя, а также используемых им методов и приемов обучения.

Преподаватель, независимо от его научных знаний по специальности, приступая к учебному процессу, должен владеть необходимым педагогическим минимумом, определенной суммой педагогических и психологических знаний, технологией и методикой преподавания. Исходя из этого, определяются основные задачи в подготовке преподавателей высшей школы:

♦ *формирование педагогической квалификации, обеспечивающей эффективность учебного процесса;*

♦ *формирование нового профессионального мышления, ориентированного на осознание социально-экономических перемен;*

♦ *овладение системой педагогических знаний как методологической основой деятельности преподавателя;*

♦ *овладение технологией обучения как системой методов, наиболее приближенных к профессиональной деятельности обучаемых.*

Предлагаемое учебное пособие должно стать подспорьем в решении задач, поставленных перед высшей педагогической школой Узбекистана.

Глава 1

Образовательный процесс в высшей школе

В данной главе рассматриваются особенности организационного процесса в высшей школе.

Высшая школа Республики Узбекистан вступила в новый этап своего развития. Независимость Узбекистана определила коренное реформирование высшего образования. Это реформирование имеет целью создание Национальной системы подготовки высококвалифицированных кадров на уровне развитых демократических государств, отвечающих требованиям высокой духовности и нравственности. Реформирование осуществляется на основе принципов, определенных государственной политикой в области высшего образования.

Образовательный процесс в высшей школе характеризуется своим содержанием, нацеленным на формирование личности будущего специалиста.

Сущность содержания образования определяется научными подходами к этому феномену. Характер образования позволяет определять на каждом историческом этапе соответствующие цели и задачи. Теории содержания образования предполагают обоснование сущности, цели, функций образовательного процесса.

Образовательный процесс в высшей школе республики организуется на основе государственных стандартов, учебных планов. Формы и методы организации обучения в вузах решают задачу активизации познавательной деятельности студентов.

Главная задача высшей школы Узбекистана – формирование специалистов широкого профиля, сочетающих глубокие фундаментальные знания и обстоятельную практическую подготовку.

1.1. Национальная программа по подготовке кадров и развитие высшей школы Республики Узбекистан

Формулируя основные принципы продвижения страны к демократическому, правовому обществу с открытой рыночной экономикой, Президент Республики Узбекистан И. Каримов определил в качестве одного из приоритетных направлений политики государства – развитие системы образования.

Особые изменения претерпевает высшая школа в республике. Дореформенный период высшей школы республики имел ряд объективных недостатков. Морально и физически устарела материально-техническая база большинства вузов. На низком уровне находилась обеспеченность современной информационной техникой и ее использование в образовательном процессе.

Действовавшее одноуровневое образование не учитывало в полном объеме потребности рынка труда, структурные изменения в производстве и позитивный международный опыт. Существенной проблемой стала слабая подготовленность большей части преподавателей, педагогов и воспитателей, их низкий образовательный и профессиональный уровень. Происходит «старение» научных и научно-педагогических кадров. В высших образовательных учреждениях республики количество докторов наук в возрасте до 40 лет составляет всего 0,9 процента от общей их численности, а в возрасте от 50 лет и выше – 79 процентов.

Целью высшего образования республики является обеспечение подготовки квалифицированных, конкурентоспособных кадров, отвечающих современным требованиям, способных обеспечить научно-техническое, экономическое, социальное и культурное развитие республики и обладающих высокими духовными и нравственными качествами.

Основными **задачами** высшего образования являются:

♦ *обеспечение высокорезультативного обучения и подготовки квалифицированных кадров на основе современных образовательных и профессиональных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами;*

♦ *систематическое совершенствование организации и методики подготовки кадров исходя из перспективного развития, экономического и социального прогресса страны, современных достижений науки, техники, технологии и культуры с учетом потребностей общества;*

♦ *воспитание молодежи на основе идеологии национального возрождения и познания общечеловеческих ценностей, в духе преданности идеалам независимости, любви к родине, семье и окружающей природе;*

♦ *сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей;*

♦ *удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии;*

♦ *развитие науки, техники и технологий, повышение эффективности научных исследований и творческой деятельности науч-*

но-педагогических кадров и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе;

- ♦ подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации;
- ♦ привлечение внебюджетных средств, в том числе иностранных инвестиций, в систему высшего образования республики;
- ♦ введение в практику обучения новых педагогических и информационных технологий, действенных механизмов интеграции образования с наукой и производством;
- ♦ развитие взаимовыгодного сотрудничества в области высшего образования с высокоразвитыми странами.

Система высшего образования состоит из:

- ♦ высших образовательных учреждений, реализующих образовательные и профессиональные программы в соответствии с государственными образовательными стандартами независимо от форм собственности и ведомственной подчиненности;
- ♦ научно-педагогических учреждений, выполняющих исследовательские работы, необходимые для развития высшего образования;
- ♦ органов государственного управления образованием, а также подведомственных им предприятий, учреждений и организаций.

Государственная политика в области высшего образования основана на следующих принципах:

- ♦ гуманистический, демократический характер обучения и воспитания;
- ♦ приоритетность университетского образования;
- ♦ непрерывность и преемственность среднего специального, профессионального, высшего и послевузовского образования;
- ♦ светский характер системы образования;
- ♦ общедоступность образования в пределах государственных образовательных стандартов;
- ♦ единство и дифференцированность подхода к выбору программ обучения;
- ♦ поощрение одаренности и таланта;
- ♦ сочетание государственного и общественного управления в системе высшего образования;
- ♦ интеграция высшего образования, науки и производства.

Высшее образование имеет две ступени: бакалавриат и магистратура.

Бакалавриат — базовое высшее образование, дающее фундаментальные и прикладные знания широкого профиля по определенному направлению подготовки с продолжительностью обучения не менее четырех лет.

Магистратура – высшее образование с получением фундаментальных и прикладных знаний по конкретным специальностям с продолжительностью обучения не менее двух лет на базе бакалавриата.

В Республике Узбекистан устанавливаются следующие типы высших образовательных учреждений:

университет – реализует образовательные программы высшего и послевузовского образования по широкому спектру областей знаний и направлений подготовки;

академия – реализует образовательные программы высшего и послевузовского образования по конкретной области знаний и определенному направлению подготовки;

институт – реализует образовательные программы высшего и, как правило, послевузовского образования по конкретным направлениям подготовки в пределах одной области знаний.

РЕЗЮМЕ

Современный этап развития высшей школы в Республике Узбекистан характеризуется государственными реформами. Реформирование высшей школы определяется Национальной программой по подготовке кадров. В соответствии с этой программой определены качественно новые цели, задачи и принципы высшего образования в республике.

Претерпела изменения структура системы высшего образования. Внедрены в практику две ступени высшего образования: бакалавриат и магистратура.

1.2. Содержание образования в высшей школе

1.2.1. Сущность содержания образования

Образовательный процесс в высшей школе характеризуется своим содержанием, направленным на реализацию задач формирования личности будущего специалиста.

В науке содержание образования трактуется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки.

Анализ сущности содержания образования определяется различными подходами.

При **знаниево-ориентировочном** подходе в центре внимания находятся знания как результат духовного богатства человечества, накопленного на протяжении всей его истории.

Однако этот подход имеет некоторые негативные моменты. Знания здесь рассматриваются как некая абсолютная надличност-

ная ценность безразличная к индивидуальным особенностям воспринимающих ее субъектов. Это ведет к академизму, регламентации научного ядра знаний.

Современный этап образования выдвинул **идею гуманизации образования и личностно-ориентированный подход к сущности содержания образования**. При этом подходе в центре внимания оказывается личность. Данный подход обеспечивает свободу выбора содержания образования. В ходе реализации личностно-ориентированного подхода удовлетворяются *образовательные, духовные, культурные и жизненные потребности личности*. Определяющими становятся гуманное отношение к личности, беспрепятственное развитие ее индивидуальных способностей и возможность более полной самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Личностно-ориентированный подход имеет целью развитие цельного человека, всех его природных, социальных и культурных задатков.

Представителями личностно-ориентированного подхода являются И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Леднев, Б.М. Бим-Бада, А.В. Петровский и др.

Содержание образования имеет **исторический характер**.

На каждом этапе развития общества содержание образования определяют поставленные перед ним цели и задачи. Оно меняется в соответствии с требованиями времени, уровнем развития научных знаний и производства. Содержание образования возникает как социальное явление, которое на начальном этапе носило прагматический характер. Оно удовлетворяло потребности людей в самых необходимых знаниях для выживания в суровых условиях.

Общественное развитие привело к появлению культурологических функций образования.

На развитие образования влияли и социальные факторы. В результате господствующие классы имели монополию на общекультурные и развивающие знания. Основные слои населения руководствовались прагматичными знаниями, необходимыми для повседневной жизни.

Эпоха Просвещения XVIII–XIX вв. характеризуется утверждением идей гуманизма. В. де Фельтре в «Школе радости» описывает свободное физическое и умственное развитие. Ж.-Ж. Руссо предлагает в развитии ребенка следовать за спонтанными проявлениями его совершенной природы. И.Г. Песталоцци развивает идею полного развития всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения его в активную жизнедеятельность.

Под влиянием этих идей появились новые школы во Франции, Швейцарии, элитарные школы в США, Германии, Авст-

рии, связывающие образование и воспитание личности с природой, свободным развитием, естественными отношениями между детьми и взрослыми.

1.2.2. Теории формирования содержания образования

Основные теории содержания образования сложились в XVIII – начале XIX вв. Педагогическая наука выделяет **материальную и формальную теории** формирования содержания образования.

Материальная теория содержания образования в некоторых источниках называется теорией **дидактического материализма** или **энциклопедизма**. Основная цель этой теории состоит в передаче как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделял Ян Коменский, который много лет жизни посвятил работе над учебником, в который хотел включить все знания, необходимые учащимся. Так же понимал цель образования и современник Яна Коменского английский поэт и историк Джон Мильтон (1608–1674).

Формальная теория (дидактический формализм) рассматривала содержание образования как средство развития способностей и познавательных интересов. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую.

В древности сторонником дидактического формализма был Гераклит, по мнению которого «многознание уму не научает». Аналогичную позицию занимал Цицерон.

В Новое время теорию дидактического формализма, принципиальной основой которого была философия И. Канта, а также неогуманизм, выдвигал И.-Г. Песталоцци. По его мнению, главной целью образовательного процесса должно стать обучение «правильному мышлению» («формальное образование»). В Германии близкие взгляды излагал А. Дистервег в своем «Руководстве для немецких учителей» (1850).

Заслуга преподавателей формальной теории содержания образования состоит в том, что они обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов обучающихся, их внимания, памяти, представлений, мышления и т.д. Слабость этой теории была обусловлена тем, что в программах обучения отражались прежде всего инструментальные предметы (языки, математика).

Обе теории были подвергнуты глубокой критике К.Д. Ушинским. Он писал, что «формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, рассудок развивается только в действительных реальных знаниях» (Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. С. 661).

К.Д. Ушинский считал, что школа должна обогащать человека знаниями и приучать его пользоваться этим богатством. Ему принадлежит идея единства дидактического материализма и дидактического формализма.

На рубеже XIX и XX столетий в США появляется **концепция дидактического утилитаризма**. Эту идею выдвинул американский педагог Дж. Дьюи. В Европе аналогичные взгляды высказывал известный немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Дж. Дьюи считал, что источником связи между содержанием отдельных учебных предметов является индивидуальная и общественная деятельность обучаемых. Эти виды деятельности обеспечивают ту оптимальную программу, которая основывается не на последовательности и преемственности учебных предметов, а на предоставлении ученику свободы формировать новые отношения и типы поведения, связанные с его опытом.

Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние как на содержание, так и на методы учебной работы в американской школе. В соответствии с его положениями обучаемым старались предоставить максимальную свободу, в частности, в отношении выбора учебных предметов, которые, в свою очередь, были разделены на обязательные и факультативные. Учебно-воспитательный процесс приспособлялся к субъективным запросам учащихся.

Польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием **функциональный материализм**. Основу этой теории составили положения об интегральной связи познания с деятельностью. В этой теории отмечается единство как требований, предъявляемых к образованию обществом, так и индивидуальных запросов учащихся. В середине 50-х годов XX века в связи с появлением программированного обучения была разработана **теория операциональной структуризации** содержания образования. Эта теория пытается ответить на вопрос, каким образом учить?

Сторонники этой теории считают необходимым проводить **тщательный анализ знаний, составляющих содержание учебного предмета, а также связей между ними**. Этот анализ предполагает четкое и конкретное определение программируемого текста.

1.2.3. Принципы и критерии отбора содержания образования

В педагогической теории основные принципы формирования содержания образования разработаны В.В. Краевским. Такими являются следующие принципы:

1. *Принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности.* Этот принцип

предполагает включение в содержание образования необходимых знаний, умений и навыков, а также знаний, отражающих современный уровень развития общества, науки, культуры и возможностей личности.

2. *Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения.* Этот принцип отражает единство конкретных особенностей учебного процесса, его принципов, технологии передачи знаний и уровней его усвоения.

3. *Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях.* Его формирование предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность обучающего.

4. *Принцип гуманизации содержания образования* предполагает создание условий для активного творческого и практического освоения общечеловеческой культуры личности, развитие ее духовных потребностей и способностей.

5. *Принцип фундаментализации содержания образования* требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знаний, установления преемственности и междисциплинарных связей.

6. *Принцип соответствия основных компонентов содержания образования структуре базовой культуры личности.*

Современная педагогическая наука выделяет следующие компоненты содержания образования:

- ♦ *когнитивный опыт личности;*
- ♦ *опыт практической деятельности;*
- ♦ *опыт творчества;*
- ♦ *опыт отношений личности.*

Когнитивный опыт личности. Этот компонент включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности. Он считается основным компонентом, так как основу формирования личности составляют знания. **Знания** определяются как результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления. Функциональная универсальность знаний позволяет им служить средством создания общей картины мира, инструментом познавательной и практической деятельности, основой целостного научного мировоззрения.

Практический компонент содержания образования включает формирование умений и навыков. Существуют внешние или практические и внутренние, или интеллектуальные умения и навыки.

Умения и навыки могут быть общими для всех учебных предметов и специфическими, характерными для конкретного учебного предмета. Умения и навыки составляют основу конкретного вида деятельности. К видам деятельности можно отнести: позна-

вательную, трудовую, художественную, общественную, ценностно-ориентационную и коммуникативную.

Опыт творческой деятельности. Опыт творческой деятельности проявляется в готовности решения новых проблем и творческого преобразования действительности.

Опыт отношений личности. Это система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений, которая проявляется в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

РЕЗЮМЕ

Одним из основных средств развития личности специалистов, формирования их глубоких фундаментальных знаний и практической подготовки выступает содержание образования в высшей школе.

Сущность содержания образования определяется традиционной педагогикой. Научные ориентиры в области содержания образования выделяют знаниево-ориентировочный и личностно-ориентированный подходы к сущности содержания образования.

Содержание образования имеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Содержание образования изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях. Накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению культурологической функции знания. Прагматическая и культурологическая тенденции определили направления в отборе содержания образования.

Материальная и формальная теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII — начале XIX веков.

Концепция дидактического утилитаризма появилась на рубеже XIX и XX столетий. Дальнейшее развитие понятие содержания образования получило в теориях функционального материализма и организационной структуризации. Систематическое обновление содержания образования показало, что оно учитывает изменения общественных и индивидуальных потребностей обучаемых и имеет развивающую, воспитательную и познавательную ценность.

Педагогическая теория обосновала такие принципы формирования образования, как принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности; единой содержательной и процессуальной стороны обучения; структурного единства содержания образования на разных уровнях; гуманизации содержания образования; фундаментализации содержания образования; соответствия основных компонентов содержания образования структуре базовой культуры личности.

Основными компонентами содержания образования являются: когнитивный опыт личности; опыт практической деятельности; опыт творчества; опыт отношений личности.

Глава 2

Современные требования к формам и методам организации обучения в высшей школе

Каждая наука оперирует открытыми ею законами соответствующей сферы объективной реальности. Дидактические законы рассматриваются в тесном взаимодействии преподавания и учения, в их единстве.

Какие же закономерности процесса обучения существуют в современной дидактике высшей школы?

С позиций системно-структурного подхода учебный процесс в высшей школе рассматривается в двух взаимосвязанных ракурсах.

Во-первых, учебный процесс выступает как сложная система, имеющая свои компоненты: цели обучения, обучающая и учебная деятельность, содержание образования, средства обучения. Они все связаны между собой.

Во-вторых, учебный процесс представляется как подсистема более широкой системы — педагогического процесса. Эта подсистема выступает в единстве процессов обучения, образования и воспитания. В свою очередь, эта более широкая система входит в систему высшего образования и так далее.

Всеобъемлющей системой в этом ряду выступает система общественных процессов и потребностей, закономерности развития которой оказывают опосредованное влияние на вузовский учебный процесс.

Таким образом, выделяются внешние и внутренние существенные связи процесса обучения. На этом основании дается классификация закономерностей обучения. Собственно дидактическими закономерностями можно назвать необходимые, повторяющиеся и существенные связи между компонентами процесса обучения.

Специалистами выявлены следующие социально-педагогические закономерности:

♦ *процесс обучения в высшей школе детерминирован развитием общественного производства;*

♦ *процесс обучения в вузе закономерно связан с процессами воспитания и развития студентов;*

♦ *процесс обучения в вузе закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает;*

♦ процессы преподавания и учения в целостном процессе обучения образуют двустороннюю закономерную связь, опосредованную содержанием образования в высшей школе;

♦ целенаправленное научение студента той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность;

♦ между целью обучения, содержанием образования, методами и формами обучения в вузе существует тесная взаимосвязь;

♦ учебный процесс протекает только при соответствии целей студента целям преподавателя, в условиях, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого содержания;

♦ темп и прочность усвоения содержания образования пропорциональны обеспеченному преподавателем познавательному интересу студентов к осуществляемой ими учебной деятельности;

♦ успешность и быстрота обучения и развития зависят от включения студентов в учебно-познавательную деятельность на оптимальном для данного индивида уровне трудности;

♦ прочность усвоения осознанного содержания учебного материала тем больше, чем регулярнее организовано прямое и отстраненное повторение этого содержания и введение его в систему усвоенного ранее содержания.

Теоретические знания, полученные путем обоснования закономерностей учебного процесса, должны служить дальнейшему совершенствованию учебного процесса. Для этого необходим переход от научного описания обучения к конструированию его проекта, т.е. от теории к практике.

Как использовать познание закономерности в процессе обучения? Для этого необходимо руководствоваться дидактическими принципами.

Дидактические принципы – это методологическое отражение познанных дидактических закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании и структуре обучения.

Таким образом, системе дидактических закономерностей в вузовской теории обучения соответствует система дидактических принципов, которые выступают основополагающими положениями для организации и планирования учебного процесса.

Принцип (лат. *Principium*) – основа, первоначало, исходное положение, руководящая идея, обобщенное требование.

Разработка дидактических принципов принадлежит В.И. Загвязинскому, Л.И. Гриценко, М.А. Данилову, И.И. Кобыляцкому, М.Г. Гарунову и др.

При обосновании принципов обучения дидактика высшей школы учитывает следующие условия:

- ♦ цели обучения, обусловленные потребностями общества;
- ♦ объективные закономерности обучения;
- ♦ конкретные условия течения процесса обучения.

Вузовская дидактика оперирует различными подходами к обоснованию принципов обучения. Один подход заключается в условиях вуза, другой — разрабатывает и находит особые специфические принципы вузовского учебного процесса. Вузовская специфика включает:

- ♦ сближение учебной работы с научной;
- ♦ высокую активность студента в самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

♦ профессиональную содержательность учебных дисциплин.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- ♦ существуют основные дидактические принципы, общие для школы и вуза, но соблюдение их в школе и в вузе не одинаково;
- ♦ имеются специфические принципы, реализуемые в условиях высшей школы.

Таким образом, при создании системы дидактических принципов для вуза необходимо учитывать как общие закономерности обучения в высшей школе, ее специфику, так и положения общей теории обучения.

Какая же система дидактических принципов реализуется в практике высшей школы?

В систему дидактических принципов высшей школы входят следующие принципы: научность; доступность; систематичность и последовательность; преемственность; связь теории с практикой; сознательность, активность и самостоятельность; наглядность; прочность; сочетание коллективного обучения с индивидуальным подходом; воспитывающе-развивающий характер обучения; профессиональная направленность обучения.

2.1. Формы обучения в высшей школе

Процесс обучения в высшей школе реализуется в рамках многообразной целостной системы организационных форм и методов обучения.

Совокупность форм и методов обучения в высшей школе образует единый дидактический комплекс, который определяется объективными закономерностями учебного процесса.

Классификация форм и методов обучения в вузе опирается на две взаимосвязанные и взаимообусловленные деятельности:

- ♦ деятельность преподавателя по управлению и организации учебного процесса;
- ♦ учебно-познавательную деятельность студентов.

К формам учебного процесса в высшей школе относятся лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные занятия, учебные конференции, консультации, экскурсии, экспедиции, учебная производственная (педагогическая) практика, курсы и дипломные работы, самообразование студентов.

Лекция — это логически стройное, систематически последовательное и ясное изложение того или иного научного вопроса.

С.И. Архангельский отмечает, что лекция — очень эффективная форма живого непосредственного контакта сознания, чувств, воли, интуиции, убежденности — всего богатства личности преподавателя с внутренним миром студентов. При этом она способствует реализации ориентирующей, информационной, методологической и воспитывающей функции обучения.

Ориентирующая функция реализуется благодаря тому, что лекция позволяет акцентировать внимание студентов на основных положениях учебного материала, его роли и значимости в обучении и будущей профессиональной деятельности, методах его усвоения и т.п. **Информативная функция** на лекции осуществляется в ходе раскрытия преподавателем сущности основных научных фактов, положений и выводов. **Реализации методологической функции** обучения помогают сравнение и сопоставление методов исследования, выявление подходов и принципов научного поиска. **Воспитывающая функция** обучения на лекции осуществляется путем возбуждения эмоционально-оценочного отношения к учебному материалу, развития интересов, уяснения логики рассуждения и доказательств.

Анализ практики показывает, что **основными задачами**, решаемыми на лекции, являются:

- ♦ *сообщение определенной суммы научных знаний;*
- ♦ *ознакомление студентов с методологией науки и исследований;*
- ♦ *показ методических связей между всеми видами учебного труда и учебных занятий.*

Лекции имеют свою специфику в зависимости от их дидактического назначения, места в системе учебного процесса и метода подачи информации. По дидактическому назначению различают **вводные, тематические и заключительно-обзорные лекции.**

Вводная лекция раскрывает место курса (раздела, темы) в системе научных дисциплин (в курсе, разделе), возможности использования этого материала в практике, методы изучения содержания курса (раздела, темы). Главная особенность такой лекции состоит в том, что преподаватель может лишь коснуться в той или иной мере основных вопросов, детальное раскрытие которых будет осуществляться в дальнейшем.

Тематическая лекция является наиболее распространенной. Это, как правило, лекция по той или иной конкретной теме, содержащая описания фактов, их анализ, выводы и доказательства конкретных научных положений.

Заключительно-обзорная лекция нацелена на новый уровень обобщения изученного ранее материала. Ее содержание не тождественно ранее изложенному. Оно представляет собой систематизацию усвоенной студентами информации на более высокой ступени абстракции. Такая лекция имеет особую значимость для углубления знаний студентов и лучшего представления или методологии учебной дисциплины.

По месту в системе обучения различают лекции, предваряющие учебный процесс по курсу (разделу, теме), и лекции, завершающие определенный этап обучения. В лекциях, предваряющих определенный этап обучения, преподаватель имеет возможность дать достаточно глубокий и разносторонний анализ научных проблем и, тем самым, более полно реализовать методологическую и воспитывающую функции.

Исходя из подачи информации, лекции подразделяют на догматические, информативно-иллюстративные и проблемные. Однако, следует заметить, что несмотря на специфику каждой лекции, выделяют ряд общих подходов, реализация которых необходима при их построении и чтении. К ним относят:

- ♦ *научность;*
- ♦ *доступность;*
- ♦ *профессиональную направленность;*
- ♦ *осуществление обратной связи.*

В систему обучения высшей школы, кроме лекций, входят и такие виды аудиторных занятий, как практические (упражнения, семинарские и лабораторные занятия), которые призваны выполнять следующие функции: образовательную, воспитывающую и функции связи теории с практикой.

Термин «практическое занятие» трактуется в педагогической литературе, как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле термин «практическое занятие» принимается собирательно, как понятие, включающее такие виды занятий, как упражнение, семинар в его разновидностях и лабораторную работу. Одним из критериев отличия практических занятий от лекционных является иной характер взаимодействия участников процесса обучения. Различаются они по задачам. Если, например, лекция закладывает основы научных знаний в обобщенном виде, то практические занятия призваны углубить, расширить и детализировать знания. Кроме того, к важным задачам практических занятий относится проверка знаний студентов.

Одной из форм практических занятий является семинар. Семинарские занятия решают следующие основные задачи:

- ♦ *закрепление теоретических положений, изложенных в лекциях;*
- ♦ *расширение и углубление знаний по данному предмету;*
- ♦ *развитие исследовательских, познавательных способностей студентов;*
- ♦ *использование на практике знаний, приобретенных в процессе теоретического обучения.*

В педагогической теории и практике различают три вида семинарских занятий: просеминар, собственно семинар и спецсеминар.

Просеминарские занятия проводятся, главным образом, с целью ознакомления студентов со спецификой самостоятельной работы. На них обучаются приемам работы над литературой, справочниками и другими источниками. Просеминары в первоначальной форме знакомят с переходами к научным исследованиям.

Просеминарские занятия служат подготовительной формой к семинарским занятиям, поэтому, как правило, проводятся на первых курсах. Ведущая роль в просеминаре принадлежит преподавателю, так как учащиеся слабо ориентируются в особенностях учебной работы по данной специальности и не могут в достаточной степени проявить свою инициативу.

На **семинарах** и на **спецсеминарах** решаются более серьезные задачи, чем на просеминарах. Так, одни семинары имеют основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связаны с ним. Другие — предназначены для основной деятельности отдельных, наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы курса.

Спецсеминар проводится по независимой от лекции тематике, которая выходит за пределы учебной программы. Как правило, исследуются отдельные частные проблемы науки с целью углубления их проработки.

В ходе семинарских занятий налаживаются постоянные контакты между преподавателем и студентами, обеспечивается двусторонняя связь между ними. Это имеет и воспитательное значение: преподаватель вступает в более близкий и длительный контакт со студентами. Он общается с меньшим их количеством, чем в лекционном потоке, ведет с ними живую беседу, обменивается мнениями, высказывает различные точки зрения.

Роль преподавателя во время семинара весьма велика. Очень важно, чтобы, не подменяя студентов и не отвечая за них, преподаватель сумел стать организатором и дирижером обсуждения.

Вступительное слово преподавателя, в зависимости от конкретных условий, может вводить студентов в проблему, очерчивать круг обязательных для выяснения вопросов, а иногда только напоминать ход размышлений на прошлом занятии. Так или иначе оно должно быть четким, емким и лаконичным.

Замечания по выступлениям студентов должны:

- ♦ *направлять ход размышления;*
- ♦ *уточнять форму или суть предложенного выступающим вопроса;*
- ♦ *резко выявлять точку зрения спорящих студентов;*
- ♦ *поощрять нестандартное решение вопроса.*

Эти замечания должны показывать студентам, что преподаватель заинтересован, чутко следит за ходом обсуждения, внимателен к позиции каждого участника семинара.

Заключительное слово следует делать после каждого занятия. Оно должно содержать:

- ♦ *характеристику общего уровня обсуждения проблемы, достигнутого современной наукой;*
- ♦ *оценку и анализ выступлений отдельных студентов; общую оценку занятия (активность студентов, степень их подготовленности, тенденцию роста, культуру мышления и т.п.).*

Активизация семинарских занятий способствует написанию рефератов студентами, с их рецензированием и обсуждением.

Лабораторные работы. Основная характеристика лабораторно-практических работ заключается в том, что студенты самостоятельно выполняют задачу или проводят эксперимент. *Лаборагет* в переводе означает работать, самому делать.

Лабораторные занятия в условиях научно-технического прогресса дают возможность глубоко и наглядно изучать механизм применения теоретических знаний.

Лабораторные работы развивают мышление студента, придают ему активный характер. На лабораторных занятиях у студента формируются исследовательские навыки, развивается творческий подход к науке, технике.

Таким образом, основной целью лабораторных работ является развитие научного мышления студента, приобщение к поиску в науке, овладение общей методикой эксперимента.

Основными дидактическими требованиями к лабораторным работам являются:

- ♦ *умение планировать и проводить лабораторные занятия;*
- ♦ *увлечение студентов возможностью углубления знаний в науке или производстве;*
- ♦ *четкое формирование цели лабораторных работ;*
- ♦ *обеспечение возможности студенту самостоятельно добыть результат;*

- ♦ *теоретическая подготовка студента;*
- ♦ *лабораторные занятия — не только завершающий этап изучения конкретной темы, но и метод воспитания студентов.*

В коренной перестройке системы подготовки специалистов важное место отводится повышению роли в учебно-воспитательном процессе самостоятельной работы студентов.

Анализ литературы показывает, что под самостоятельной работой понимают вид учебного труда, основанного на самостоятельной деятельности студентов, обеспечивающий наравне с приобретением знаний и формирование навыков самоорганизации.

При этом на практике реализуют четыре типа самостоятельных работ.

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ первого типа — формирование у студентов умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе заданного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания, т.е. формирование знаний первого уровня. Достижение этой цели предусматривает необходимость решения студентами познавательных задач.

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ второго типа заключается в формировании знаний, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию и выполнять типовые задания, т.е. знание второго уровня.

Эта цель может быть достигнута в ходе решений познавательных задач, требующих от студентов или точного описания объектов и явлений на основе характеризующих их отобранных фактов, или формулирования и обоснования причин выявленных изменений в изучаемых объектах и явлениях. И то, и другое студенты должны выполнять на основе умения правильно привлекать и актуализировать сформированные ранее определенные системы знаний.

Познавательная деятельность студентов заключается в чистом воспроизведении и частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации.

Такое реконструирование и преобразование предполагает необходимость анализировать данное описание объекта, различные возможные пути выполнения задания, выбирать наиболее правильные из них или последовательно находить логически следующие друг за другом способы решения.

Общая характерная особенность всех видов работ по самообразованию второго типа заключается в том, что в задании к этим работам должна сообщаться идея (принцип) решения и должно

выдвигаться требование к студентам развивать этот принцип или идею в способ или способы применительно к данным, конкретным условиям.

Частно-дидактической целью самостоятельных работ третьего типа является формирование у студентов знаний третьего уровня – знаний, лежащих в основе нетиповых задач. Эта цель может быть достигнута в ходе решения студентами познавательных задач, требующих от них составления алгоритмов обоснования причин изменений в изучаемых объектах.

Познавательная деятельность студентов при выполнении самостоятельных работ третьего типа заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане нового для них опыта деятельности на базе усвоенного ранее формализованного опыта (опыта действий по известному алгоритму), путем осуществления переноса знаний, умений и навыков.

Суть заданий работ этого типа сводится к поиску, формулированию и реализации идеи решения. Это всегда выходит за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления требует от студентов варьирования задания рассмотрения их под новым углом зрения (с точки зрения требований данного конкретного задания).

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ четвертого типа – создание предпосылок для творческой деятельности. Познавательная деятельность студентов при выполнении этих работ заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее идей и принципов решения генерирования новой информации. При этом студент на каждом этапе выполнения задания вынужден задумываться над сущностью новых для него действий, над характером той новой для него информации, которую следует создавать.

В педагогической литературе рассматриваются следующие типы самостоятельных работ:

- ♦ *самостоятельные работы по образцам;*
- ♦ *реконструктивно-вариативные;*
- ♦ *эвристические (частично-поисковые);*
- ♦ *творческо-исследовательские.*

Самостоятельные работы по образцу включают решение типовых задач, выполнение различных упражнений по образцу. Они позволяют усвоить материал, но не развивают творческой активности.

Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы предусматривают обязательное воспроизведение не только функциональ-

ной характеристики знаний, но и структуры знаний, привлечение известных знаний для решения задач и проблем.

Эвристические самостоятельные работы связаны с решением отдельных вопросов, проблем, поставленных на лекциях, лабораторных, практических занятиях, семинарах.

Исследовательские самостоятельные работы предполагают умение видеть проблему исследования, самостоятельно ее формулировать, выделять гипотезу, разрабатывать план решения проблемы, решать ее.

Творческо-исследовательские самостоятельные работы. В этих работах задания содержат условия, стимулирующие возникновение проблемных ситуаций.

Деятельность студента освобождается от использования готового образца, приобретает поисковый характер. К таким работам относятся задания, связанные с постановкой эксперимента, проектированием приборов, макетов, установок. Таким образом, самостоятельная работа – важный метод обучения, предполагающий индивидуальную активность самих обучаемых при закреплении полученных знаний, навыков, умений и при подготовке к занятиям.

К основным условиям эффективной организации самостоятельной работы следует отнести:

- ♦ *творческий, исследовательский характер самостоятельной работы;*
- ♦ *формирование потребности в самостоятельном пополнении знаний;*
- ♦ *индивидуализация заданий по самостоятельной работе;*
- ♦ *методическое руководство организацией самостоятельной работы.*

Учебный процесс в высшей школе предусматривает организацию и самообразование студентов.

Самообразование рассматривается как целеустремленная работа студентов по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых навыков и умений.

Основная цель работы по самообразованию – развитие личностных и профессиональных качеств студентов.

Самообразование служит обновлению интеллектуального потенциала личности студента; повышению его идейно-теоретического уровня; совершенствованию профессионального мастерства и культуры.

Учебный процесс в высшей школе должен быть направлен на формирование потребности в самообразовании. Самооценка студентов должна выявлять их подготовленность, осознание необходимости приобретения новых знаний.

Для обеспечения целеустремленности и систематичности занятий должны составляться соответствующие планы по самообразованию. Планом должны быть предусмотрены:

- ♦ *объем и очередность намечаемой работы;*
- ♦ *сроки, отводимые на ее осуществление;*
- ♦ *целевая установка по каждому виду самостоятельной деятельности.*

Процесс самообразования должен включать определение его конкретных форм, методов и средств.

Содержание самообразования охватывает общее, профессиональное, психолого-педагогическое, художественное и т.д.

В процессе самообразования происходит конкретное знакомство с предметом, вторичное изучение, анализ и самооценка результатов. Результатом самообразования должны стать новые знания, навыки и умения, приобретенные качества, применение полученных знаний на практике.

К основным методам самообразования относится самостоятельная работа над литературой. Этот метод формирует умение ориентироваться в потоке информации, находить нужную информацию, правильно ее оценивать, использовать эту информацию в профессиональной деятельности. На основе полученной информации можно применять такие методы, как самоупражнение и самотренировка. Использование этих методов позволяет вырабатывать и закреплять качества, необходимые для практической деятельности.

К методам самообразования относятся также выполнение самостоятельных практических заданий и работа с аудиовизуальными средствами. Необходимым методом самообразования студентов служит общение.

Конечной целью педагогического самообразования должно стать приобщение к творческому поиску, многогранной исследовательской работе и осознание необходимости непрерывного самосовершенствования.

2.2. Методы обучения в высшей школе

Проблема методов обучения в педагогической литературе представляется одной из важнейших. Исследования дидактов свидетельствуют о том, что метод — сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом.

Метод обучения занимает определяющее место в системе «цели — содержание — методы — формы — средства обучения».

Метод обучения (от греч. *Metodos*) — путь к чему-либо.

Под методами обучения понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. В структуре методов обучения выделяются приемы. Прием — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода.

Метод обучения — сложное, многомерное, многокачественное образование.

В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы, формы обучения. Диалектика связи методов с другими категориями дидактики взаимнообратная, будучи производной от целей, содержания, форм обучения, методы оказывают обратное влияние на дидактические категории.

В структуре методов выделяются объективная и субъективная части. В объективной части отражены общие для всех дидактические положения, законы и закономерности, принципы и правила, а также постоянные компоненты целей содержания, форм учебной деятельности. Субъективная часть методов обусловлена личностью педагога, особенностями обучающихся и конкретными условиями.

Многомерность методов обучения породила большое количество классификаций. Классификация методов обучения — это упорядоченная система на основе определенных признаков.

Дидактические исследования рассматривают обучение как диалектический процесс.

Исходя из этого, система методов обучения представляется динамичной, подвижной, учитывающей все изменения, происходящие в содержании образования.

К наиболее обоснованным классификациям методов обучения относятся следующие:

1. Традиционная. Это группа методов берет начало в древних философских и педагогических системах. С учетом требований современности в ней выделяется пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод.

2. Классификация методов по назначению (М.А. Данилов, Б.П. Есинов):

- ♦ *приобретение знаний;*
- ♦ *формирование умений и навыков;*
- ♦ *применение знаний;*
- ♦ *творческая деятельность;*
- ♦ *методы закрепления;*
- ♦ *методы проверки знаний, умений, навыков.*

3. Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин):

♦ *объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)*. Характерные признаки: знания предлагаются в «готовом виде», организуется восприятие этих знаний; осуществляется восприятие (рецепция) и осмысление знаний, фиксация их в памяти;

♦ *репродуктивный метод*: знания предлагаются в готовом виде; знания не только сообщаются, но и объясняются; знания усваиваются сознательно, достигается их понимание и запоминание, прочность знаний обеспечивается путем многократного повторения;

♦ *метод проблемного изложения*;

♦ *частично-поисковый (эвристический) метод*. Знания не предлагаются в готовом виде, необходимо самостоятельное добывание знаний; организуется поиск новых знаний; осуществляется самостоятельное рассуждение, решение познавательных задач, создание и решение проблемных ситуаций;

♦ *исследовательский метод* - формулирование проблемы, добыча знаний в процессе исследования проблемы.

4. По дидактическим целям: (Т.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.):

♦ *методы первичного усвоения знаний*;

♦ *методы закрепления и совершенствования приобретенных знаний*.

5. Бинарные и полинарные классификации методов обучения. Бинарная система М.И. Махмутова построена на сочетании методов преподавания и методов учения.

Методы обучения (М.И. Махмутов)

Метод преподавания	Метод учения
Информационно - сообщающий	Исполнительный
Объяснительный	Репродуктивный
Инструктивно-практический	Продуктивно-практический
Объяснительно - побуждающий	Частично-поисковый
Побуждающий	Поисковый

Полинарная классификация методов обучения разработана В.Ф. Паламарчук и В.И. Паламарчук.

Эта классификация построена на сочетании источников знаний, уровней познавательной активности, логических путей учебного познания.

Классификация немецкого дидакта Л. Клинберга выделяет методы в сочетании с формами сотрудничества в обучении.

Монологические методы	Формы сотрудничества	Диалогические методы
Лекция Рассказ Демонстрация	Индивидуальные Групповые Фронтальные Коллективные	Беседы

Академиком Ю.К. Бабанским выделены три группы методов обучения.

♦ *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;*

♦ *методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;*

♦ *методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.*

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности

Словесные Наглядные Практические	Индуктивные и дедуктивные	Репродуктивные и проблемно-поисковые	Методы самостоятельной работы под руководством преподавателя
Источники	Логика	Мышление	Управление

Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности

Методы стимулирования и мотивации интереса к учению	Методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении
---	--

Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности

Методы устного контроля и самоконтроля	Методы письменного контроля и самоконтроля	Методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля
--	--	--

Разработанный в дидактике функциональный подход лег в основание системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей.

Таким образом, историческое наследие, педагогическая практика, исследования отечественных и зарубежных специалистов позволяют выделить следующие методы обучения.

Методы обучения и их функции

Метод обучения	Теоретическая оценка пригодности для выполнения функций				
	<i>обучающей</i>	<i>развивающей</i>	<i>воспитывающей</i>	<i>побуждающей</i>	<i>контрольно-корр.</i>
Рассказ	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Беседа	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Лекция	+++++	+++++	+++++	+++++	+
Дискуссия	+++	+++++	+++++	+++++	++++
Работа с книгой	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Демонстрация	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Иллюстрация	+++++	+++++	+++++	+++++	++
Видеомет	++++	++++	+++++	+++	+++++
Упражнения	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
Лабораторный метод	+++++	+++++	++++	+++++	+++
Практический метод	+++++	+++++	+++++	++++	+++
Познавательная игра	++++	+++++	+++++	+++++	++++
Методы программированного обучения	+++++	+++	+++	++++	+++++
Обучающий контроль	++	++	++	+++++	+++
Ситуационный метод	++++	+++++	+++++	+++++	+++

Рассмотрение общедидактических основ методов обучения позволяет перейти к анализу более конкретных проблем, именно, проблемы методов обучения в высшей школе.

Несмотря на большое количество исследований, проблема методов обучения в высшей школе не является до конца решенной. Это объясняется диалектичностью методов обучения, совершенствованием содержания образования в высшей школе и растущим научно-техническим прогрессом.

Прежде чем рассматривать проблему методов обучения в высшей школе, на наш взгляд, необходимо обосновать специфические особенности методов обучения вуза. И.Т. Огородников в своих исследованиях отмечает, что главной особенностью методов обучения в вузе является их сближение с методами науки.

С.И. Архангельский считает, что метод обучения в высшей школе выражает не столько соединение способов и приемов преподавания, сколько систему направленного познания в учебной и научной деятельности студентов. Таким образом, методы обучения в высшей школе имеют свою специфику. Но встает вопрос, чем же методы высшей школы отличаются от школьных методов? Это отличие определяется спецификой вузовского обучения.

В школе изучаются основы наук, дается общее образование. В высшей школе студент овладевает современной наукой, получает специальное образование. Поэтому вузовские методы являются не только способом передачи и осмысления знаний, но и методами проникновения в процесс развития науки, раскрытия ее методологических и идейных основ.

При обосновании методов обучения в высшей школе ученые-дидакты оперируют особенностями вузовского учебного процесса и познавательной деятельностью студентов. Большое значение придается задачам профессиональной и личностной подготовки студентов. Вузовский процесс, включающий активную творческую познавательную деятельность студентов, их самостоятельную работу, позволяет выделять две различные группы методов обучения: методы *обучения* и методы *учения*.

Методы обучения рассматриваются как способы передачи знаний, направленного руководства научно-познавательной деятельностью студентов и формирующего воздействия ученого-педагога на студентов. *Методы учения* определяются как способы научно-познавательной деятельности студентов, направленной на творческое овладение знаниями, умениями и навыками и разработку методических и идейно-политических убеждений.

Специфика вузовского обучения выражается в организации учебного процесса. Школьное обучение предлагает определение методов и организационных форм обучения. В вузовском обучении происходит слияние организационных форм и методов обучения. Каждый метод преподавания в вузе является одновременно и организационной формой обучения.

Методы обучения в высшей школе берут на себя дополнительную нагрузку — организацию занятия.

Актуальной остается проблема классификации методов обучения в высшей школе. Дидактические подходы классификации методов обучения в высшей школе не подменяют общедидактические подходы, а развивают их. Они руководствуются спецификой учебного процесса в высшей школе и характером его дидактических задач. Вузовские методы обучения и учения сводятся к следующей наиболее распространенной классификации, в которой выделяются следующие группы:

I. Методы, обеспечивающие передачу, восприятие и усвоение знаний и формирование убеждений. В эту группу входят такие методы, как лекция, самостоятельная работа студентов, работа по самообразованию, наблюдение за производственными процессами, консультации, инструктаж, восприятие материалов средств массовой информации, программированного материала и др.

II. Методы применения и закрепления знаний, выработки умений и навыков, углубления убеждений. В этой группе выделяются семинарские и практические занятия, лабораторные работы, выполнение контрольных заданий, занятия в кабинете программированного обучения, производственная практика.

III. Методы учета знаний, сформированности убеждений и профессиональной подготовки студентов. Это рейтинговая оценка учебной деятельности студентов, коллоквиумы, собеседования, оценка курсовых и дипломных работ и проектов итоговой государственной аттестации.

Данная классификация построена на основе преобладающих признаков, определяющих возможности конкретного материала.

В первой группе такими признаками являются восприятие и усвоение знаний, во второй группе — применение и закрепление, в третьей — аттестация и учет знаний.

К системе методов обучения в высшей школе предъявляются психолого-педагогические требования:

♦ *система методов должна обладать образовательной функцией. Это кратчайшие способы достижения дидактических целей и задач обучения;*

♦ *система методов должна обладать воспитывающе-развивающей функцией. Она должна решать задачи самостоятельной работы студентов, их творческого отношения к делу, формировать личностные качества студентов, развивать внимание, волю, эмоции, память, мышление, потребность в овладении знаниями, умениями, навыками.*

Одна из серьезных дидактических проблем — от чего зависит выбор методов обучения? Дидактическая литература дает возможность выделить следующие зависимости методов обучения:

♦ *первая зависимость — от дидактических целей и задач учебного занятия;*

♦ *вторая зависимость — от характера излагаемого материала;*

♦ *третья зависимость — от уровня развития и знаний обучаемых;*

♦ *четвертая зависимость — от методов той науки, основы которой изучаются на данном этапе учебного процесса;*

♦ *пятая зависимость — от тех условий, в которых находится вуз или кафедра;*

♦ *шестая зависимость — от материально-технического оснащения учебного процесса;*

♦ *седьмая зависимость — от педагогического мастерства преподавателя, уровня его готовности и организации учебного процесса, знания современных методов преподавания.*

Таким образом, процесс обучения в высшей школе реализуется в рамках многогранной целостной системы организованных форм и методов обучения. Каждая форма решает свою специфическую задачу, но совокупность форм и методов обучения образует единый дидактический комплекс. Реализация дидактического комплекса определяется психолого-педагогическими закономерностями учебного процесса.

Актуальной задачей реформирования высшего образования в республике является совершенствование системы форм и методов обучения, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов, внедрение новых технологий в учебный процесс.

2.3. Научно-педагогические воззрения мыслителей-энциклопедистов Востока о познавательной деятельности

Перестройка содержания образования в высшей школе, поиск новых эффективных форм подготовки специалистов непосредственно связан с активизацией познавательной деятельности студентов.

Проблема активизации познавательной деятельности на современном этапе в силу своей значимости становится актуальным предметом исследования представителей самых различных областей науки: философии, социологии, педагогики, психологии, частных методик.

Однако полное освещение данной проблемы возможно только при условии обращения к гносеологическим воззрениям ученых-энциклопедистов средневековья. Исследования узбекского ученого Х.Х. Тлашева дают обобщенный анализ дидактических воззрений ученых средневековья.

Гносеологические воззрения Хорезми, Кинди, Фараби, Беруни, Ибн Сины, Омара Хайяма и других их соратников и последователей состоят в анализе предмета и источников познания. Их интересовало из каких ступеней складывается процесс познания, каковы отношения между познавательной и практической деятельностью.

Особый интерес в этом плане представляют труды таких мыслителей Востока, как: Аль-Хорезми; Аль-Кинди («Трактат о количестве книг Аристотеля и о том, что необходимо для усвоения

философии», «О первой философии», «Книга о пяти сущностях», «Объяснение ближайшей картины возникновения и уничтожения» и др.); Фараби («Трактат о разуме», «Трактат о достижении блаженства», «Социально-этические трактаты», «Комментарии к Альмагесту Птолемея», «О разуме и науке», «Научное творчество», «Логические трактаты» и др.); Ибн Сина («Трактат об этике», «Философское озарение», «Трактат. Нет ни абсолютного счастья, ни абсолютного несчастья (в этом мире)», «Трактат о состоянии души», «Трактат об интеллектах», «Сокровища познания» и др.); Абу Райхан Беруни («Фармакогнозия в медицине», «Канон Маьсуда», «Книга вразумления начаткам науки о звездах», «Краткая антология» и др.); Омар (Хайям «Рубайи» и трактаты); Абдурахман Джами («Избранное», «Трактат о музыке» и др.); Алишер Навои («Махбуб ул кулуб», «Хамса» и др.).

Хорезми внес значительный вклад в развитие теории познавательной деятельности. Он обосновал опытно-наблюдательный и экспериментальный метод познания. Он конкретизировал принцип единства единичного, особенного и общего в аспекте индукции и дедукции.

Хорезми были обоснованы следующие общедидактические принципы, методы и формы: самостоятельность, творческая активность, описание и последовательное объяснение наблюдаемых фактов и явлений; опытно-наблюдательный и экспериментальный методы; принцип единства единичного и общего в аспекте индукции и дедукции; вопросно-ответная форма обучения.

Последователь Хорезми Аль-Кинди считал субстанцию главным предметом всякого научного знания. Он утверждал, что прежде всего необходимо чувственное восприятие количества и качества.

Кинди, выдвинул концепцию трех ступеней научного познания: от логики и математики через естественные науки знание восходит к проблемам метафизическим. Он придавал особое значение математике и естествознанию в обосновании философских взглядов, противопоставляя путь научного познания мистическим фантазиям. Аль-Кинди считал, что человеческое познание делится на чувственное и рациональное. Чувственное познание, по его мнению, обусловлено самим предметом, его объектом является все телесное и материальное. Он утверждал, что если чувственное познание — познание единичного, то рациональное — познание общего.

По мнению Кинди, огромную помощь человеческому разуму в познании истины и в согласовании собственных поступков с истиной оказывает выявление причины. Он писал: «Искомую истину мы познаем, только находя причину. Причиной же позна-

ния любой вещи и его устойчивости является истина, ибо все, что обладает бытием, обладает и истинностью. Истина необходима познаваема; следовательно, и вещи, обладающие бытием, познаваемы».

Большое внимание процессу познания уделял Фараби. В своих трудах «Трактат о разуме» и «Трактат о достижении блаженства» он подробно рассматривает стремление человека к познанию. Фараби писал, что стремясь познать какую-либо вещь, человек познает какое-либо одно ее состояние, присоединяя вновь познанное к своему предшествующему знанию. Это и есть поиск истины, к которой он стремится.

Обобщая научные идеи Фараби Х.Х. Тглашев указывает, что работы Фараби, посвященные теоретическому обоснованию наук о познании, в частности логики, являются одной из первых попыток раскрыть сущность познавательных процессов и форм знания в науке. Эти процессы в логике формулируются как законы, следование которым способствует совершенствованию мышления и оберегает от грубых ошибок в сложном процессе познания.

В своих трудах Фараби обосновал дидактические принципы и методы, направленные на активизацию мыслительной деятельности. К ним он отнес: практическую направленность обучения, преемственность научного знания и метод познания; логичность и последовательность, методы и способы рассуждения, метод индукции и дедукции.

Взгляды Фараби на процесс познания разделял Ибн Сина. По их пониманию, логика устанавливает правила и нормы как основу человеческого знания, активизирует познавательную деятельность человека и развивает его правильное мышление.

Развитию гносеологических идей способствовала классификация наук, сделанная Фараби. Он писал, что классификация наук помогает человеку «сопоставить науки между собой и знать, какая из них достойнее, полезнее, совершеннее, достовернее и сильнее, а какая — менее значительна и слабее», а также «с чего начать, что именно следует изучить, что годно, а что не годно для изучения, и какой степени он достигнет. Таким образом, его подход к наукам будет зиждиться на знании и разуме, а не на слепоте и невежестве».

В своих произведениях ученые средневековья рассматривали два вида деятельности человека: трудовую и познавательную. Они отмечали, что «знание — это образы познаваемого в душе познающего. Знай, что не бывает знания без обучения и усвоения науки. А обучение — это побуждение, исходящее от души, знающей актуально, к душе, знающей потенциально. Усвоение знаний —

это восприятие душой форм познаваемого. Знай, что душа воспринимает формы познаваемых предметов тройко: во-первых, посредством чувств, во-вторых, посредством доводов, в-третьих, посредством размышления и созерцания».

Размышления о пользе знаний даны Кей Кавусом в «Кабуснаме». Автор отмечает: «...если оскудеешь имуществом, старайся разбогатеть разумом, ибо богатство разумом лучше, чем богатство добром. Ведь разумом можно добыть богатства, а богатством разума не накопишь. Невежда живо обнищает, а разум ни вор не может унести, ни вода, ни огонь не могут загубить. Итак, если у тебя разум, учись чему-нибудь, ибо разум без умения — тело без платья или человек без лица, ведь сказали: образование — лицо разума».

Фараби в своих работах разработал рекомендации по организации познавательной деятельности. Он выделял три условия: 1) хорошо знать все принципы, лежащие в основе данной науки; 2) уметь делать необходимые выводы из этих принципов и данных, относящихся к данной конкретной науке, т.е. владеть правилами рассуждения; 3) уметь опровергать ошибочные теории и анализировать мнения других авторов, чтобы отличить истину от лжи и исправлять ошибки.

Беруни важное значение придавал соотношению философско-гносеологического и конкретно-методологического подходов к познанию предмета.

Он писал: «Познание устройства Вселенной и того, какова фигура неба, Земли, и того, что находится между ними, при помощи обучения, воспринятого с помощью повторения, весьма полезно для искусства астрономии, ибо обучающийся таким образом приобретает навык и привыкает к словам, употребляемым людьми этого искусства, так что ему легко представить себе эти слова и понять их значение. Когда же он возвратится к ним, изучая различные причины и доказательства этого искусства, он подойдет к этому со свободным разумом, не уставшим от усвоенный того и другого».

Беруни большое внимание уделял проблеме чувственного познания. По его мнению, человеческие чувства отражают материальный мир; знание человека, полученное им при помощи чувств, есть знание о реальных вещах и явлениях природы.

Беруни рассматривал познание как бесконечный, непрерывно протекающий процесс. Он писал: «Областей знания много, их становится еще больше, когда к ним непрерывной грядой обращаются умы людей эпохи восходящего развития, признаком последнего является стремление людей к наукам, их уважение к ним и их представителям».

Рассматривая познание неизвестных сторон действительности Ибн Сина отмечал: «Для всего познаваемого существуют пути, посредством которых оно познается».

Интерес представляют рассуждения Ибн Сины о ступенях развития разума. Он выделял три ступени. Первая ступень — умозрительное восприятие — это понимание умственных категорий. Вторая ступень — восприятие двояко мыслимого. Третья ступень разума достигается тогда, когда он воспринимает приобретенное мыслимое.

Омар Хайям в своих высказываниях уделял большое внимание вопросам гносеологии. Он писал: «Разум не может судить о вещи, если он не отвлечен от индивидуальных случайностей, и невозможно, чтобы эта отвлеченность находилась вне вещей□». Анализ воззрений ученых энциклопедистов средневековья позволяет сделать вывод о том, что основой их гносеологических воззрений являлось признание существующего внешнего мира и отражения его в сознании людей.

Ученые-энциклопедисты источником познания считали реальную действительность. Их мнения сводились к тому, что человек черпает знания из окружающего мира, и они суть отражения этого мира.

Анализ педагогических воззрений ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока показывает целостность этих воззрений, их связь с гносеологическими установками, взглядами на человека и путями его формирования и развития практической деятельности.

2.4. Познавательная деятельность студентов в высшей школе

Процесс подготовки специалистов в высшей школе невозможно ограничить только приобретением знаний, умений и навыков по определенным дисциплинам. В современных условиях необходима серьезная качественная перестройка учебного процесса. В этой связи особое значение приобретает проблема активизации познавательной деятельности студентов высшей школы.

Вопросы познавательной деятельности раскрыты в творческом наследии психолога и педагога П.П. Блонского. Он первым в педагогической психологии дал анализ мышления обучаемых в плане логики, охарактеризовав формирование и развитие видов суждений (проблематических, гипотетических) и умозаключений.

Познавательную деятельность П.П. Блонский рассматривает в диалектической связи с психологическими явлениями памяти, воли, восприятия. Формулируя теорию памяти, он вскрывает внутреннюю связь памяти с мышлением и речью.

Продуктивными представляются идеи Блонского о стимулировании активности и самостоятельности на основе интереса к учению, об организации активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности обучаемых.

Проблеме познавательной активности посвящены исследования многих других ученых-педагогов и психологов (работы Л.П. Аристовой, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, Г.С. Ноги, М.Н. Скаткина, М.И. Махмутова, И.Г. Огородникова и др.)

Анализ дидактической и психологической литературы указывает на определенную дифференциацию понятий «познание» и «обучение».

Понятие «познавательная деятельность» несколько шире понятия «учебная деятельность». Содержательная сторона познавательной деятельности выходит за рамки формального обучения, обусловленного учебными программами. Познавательная деятельность необходима не только для вооружения человека знаниями, умениями и навыками важными для его социальной, общественной активности и значимости, но и для формирования у человека умений выбирать, организовывать и направлять свои действия в соответствии с поставленными задачами, потребностью в пополнении и совершенствовании знаний.

Теория педагогики подходит к вопросу активизации познавательной деятельности с учетом комплекса разнообразных факторов: социальных предпосылок (объективного и субъективного характера), наличия у субъекта определенных духовных потребностей. Для активизации познавательной деятельности студентов необходимо формировать:

- ♦ *готовность к познанию;*
- ♦ *умения и навыки познавательной деятельности;*
- ♦ *потребность в познавательной деятельности.*

Процесс формирования у студентов устойчивой потребности в познавательной деятельности опирается на психологическое обоснование мотивации этой деятельности. С.Л. Рубинштейн отмечал: «Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость – это в потенции будущая черта характера в ее генезисе, черта характера – это сгусток мотивов, который раз за разом, реализуясь в поступках человека, оседая в нем, переходит в личностное свойство».

Активными побудителями познавательной деятельности являются:

- ♦ *непосредственный, активный интерес к конкретной деятельности;*

♦ *мотивы нравственно-эстетического и психологического удовлетворения.*

Исследования А.К. Громцевой свидетельствуют о том, что мотивация познавательной деятельности приобретает в юношеском возрасте вполне осознанный характер.

Ю.В. Шаров выделил несколько стадий развития познавательной потребности:

♦ *стадия элементарной ориентировочно-исследовательской деятельности и формирование потребности во внешних впечатлениях;*

♦ *стадия формирования потребности в познании окружающего мира;*

♦ *стадия формирования потребности в учении как деятельности в овладении способом познания;*

♦ *стадия формирования избирательной направленности познавательной потребности;*

♦ *стадия развития потребности в самообразовании.*

|| *Таким образом, активизация познавательной деятельности должна быть направлена не только на улучшение процесса усвоения знаний, но и на формирование активности и самостоятельности как существенных качеств личности.*

За время обучения в вузе студенты включаются в разные виды деятельности, в процессе которой они овладевают знаниями, умениями и навыками, у них формируются основные черты личности. В этих формах деятельности возникают и развиваются потребности, интересы, склонности, чувства, мотивы, а также общие и специальные способности.

Ученые доказывают, что воспитательная эффективность всякой деятельности находится в прямой зависимости от ее организации, когда учитываются возрастные особенности, происходит необходимое чередование и дозировка самих видов деятельности.

Особую роль в активизации познавательной деятельности играет **интерес**.

Интерес к учению рассматривается учеными как положительное, эмоционально окрашенное, избирательное отношение к процессу овладения знаниями, умениями и навыками.

Интерес к познанию — специфическая разновидность интереса в обучении. Г.И. Щукина характеризует **познавательный интерес** как сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему, глубокому изучению, познанию их существенных свойств.

Познавательный интерес имеет избирательную направленность, это связано с потребностями личности. Познавательный интерес связан с сутью познавательной деятельности, с бесконечным приближением мышления к объекту.

Признаками познавательного интереса являются:

- ♦ *интеллектуальный характер;*
- ♦ *поисковый характер.*

Стадии развития познавательного интереса:

- ♦ *любопытство – элементарная степень ориентировки – «ориентировочный интерес»;*
- ♦ *любопытность – стремление проникнуть за пределы зримого, сопровождаемая удивлением, радостью познания;*
- ♦ *познавательный интерес – стремление к проникновению в сущность явлений, отысканию истины;*
- ♦ *теоретический интерес – стремление к познанию закономерностей, теоретических основ – непосредственно связан с активным воздействием на окружающую действительность.*

Возникновение и развитие интереса условно можно разграничить на уровни:

- ♦ *непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, фигурирующим в информации, получаемой на занятиях, интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, действующих в различных условиях;*

- ♦ *устойчивый познавательный интерес к учению, весьма характерный для использования в обучении студентов, у которых мотив познавательного интереса нуждается во внешней стимуляции, обусловлен условиями и средствами реального учебного процесса.*

В устойчивый познавательный интерес входят:

- интеллектуальная активность (показатели – самостоятельность вопросов и ответов, стремление по собственной инициативе участвовать в активной деятельности);*

- активное оперирование умениями, навыками, активная обрачиваемость (знания превращаются в метод познания новых, а познавательный интерес поднимается на более высокий уровень своего развития);*

- эмоциональные проявления, характеризующиеся эмоциональным настроением (гнев, радость, сопереживание, эмоции интеллектуального порядка);*

- волевые проявления – напряженное внимание, слабая отвлеченность, стремление к завершенности учебных действий;*

- свободный выбор деятельности – оказание предпочтений тем или иным занятиям в свободное от учебы время.*

Одним из существенных условий формирования у студентов интереса к познавательной деятельности может быть создание

эмоциональной обстановки, потребности в познании и развитии понятийного мышления.

В структуру познавательной деятельности студентов входит активность, т.е. такое деятельное состояние, где в единстве выступают интеллектуальные, волевые, эмоциональные процессы, характеризующие усиленную познавательную деятельность. Активная познавательная деятельность это проявление всестороннего, глубокого интереса к знаниям, приложение определенных усилий, направленность внимания, умственных и физических сил на достижение поставленной цели.

Познавательная активность индивидуальна, она не является врожденной чертой личности, а формируется в процессе деятельности.

Для активной познавательной деятельности студентов свойственны:

- ♦ *глубокий, всесторонний интерес к знаниям и учебным задачам;*
- ♦ *активное приложение умственных, физических и интеллектуальных сил;*
- ♦ *напряжение внимания, памяти, воли и других психических качеств.*

В процессе познавательной активности выделяется четыре уровня:

- ♦ *репродуктивная активность, характеризуемая стремлением успешно овладеть «готовыми знаниями», энергичной воспроизводящей деятельностью;*
- ♦ *аппликативная активность, для которой характерна готовность к энергичной выборочно-воспроизводящей деятельности;*
- ♦ *интерпретирующая активность, которую отличает готовность к энергичному толкованию, объяснению, раскрытию смысла;*
- ♦ *продуктивная активность, для которой типична готовность к энергичному творческому созданию нового.*

Развитие познавательной активности имеет несколько стадий:

- ♦ *активность в практической деятельности, при которой проявляется стремление к самостоятельным действиям;*
- ♦ *стремление проникнуть в суть и принципы изучаемых явлений;*
- ♦ *творческая активность (высшая стадия), заключается в неустанном поиске и раскрытии скрытых причинных зависимостей и связей явлений, стремление к продуктивности живой творческой мысли, ее жизненной и познавательной ценности.*

Анализ педагогической и психологической литературы позволяет сделать вывод, что под активизацией познавательной деятельности в обучении понимается главным образом активная работа мысли. Мыслительная активность в познавательной деятельности проявляется в целенаправленном анализе и синтезе, в

конкретизации и систематизации учебного материала, в применении индукции и дедукции, в овладении системой знаний, в выработке мировоззрения, представлений и понятий. Развитие творческой активности студентов сопряжено со стремлением глубоко проникать в сущность изучаемых вещей и явлений, способностью вносить в процесс познавательной деятельности элементы новизны и творчества. Активность студентов рассматривается в тесной связи с самостоятельностью. Эти понятия дополняют друг друга, поскольку в самостоятельных действиях уже проявляются элементы активности личности, а проявление активности зачастую вызывает самостоятельность действий.

Познавательная самостоятельность характеризуется следующими признаками:

- ♦ *стремление и умение самостоятельно мыслить;*
- ♦ *способность ориентироваться в новой ситуации, найти свой подход к новой задаче;*
- ♦ *желание не только понять усваиваемые знания, но и способы их добывания;*
- ♦ *критический подход к суждению других;*
- ♦ *независимость собственных суждений.*

Б.П. Есипов самостоятельную работу связывает с такими дидактическими задачами, как отыскание знаний; упрочнение умений и навыков; использование знаний в новых условиях; практическое применение знаний.

Г.И. Щукина подчеркивает в познавательной самостоятельности единство мотивационной и операционной сторон учения, как характерную черту подлинно самостоятельного мышления, выделяемую способность ставить новые познавательные и практические задачи, и находить верные способы их решения.

Психолого-педагогическая литература различает следующие основные типы познавательной деятельности:

- ♦ *перцептивная;*
- ♦ *репродуктивная;*
- ♦ *продуктивная.*

Перцептивная познавательная деятельность — это такой тип деятельности, при котором признаки и содержание предметов, явлений, событий, а также некоторые сведения о них воспринимаются в наблюдении посредством устной и письменной речи. Перцептивная деятельность начинается с ощущений и заканчивается формулированием представлений.

Репродуктивная познавательная деятельность — это деятельность, связанная с последующим воспроизведением этих знаний на практике в творчестве. Этот тип познавательной деятельности охватывает усвоение знаний, применение их в твор-

ческой работе, овладение различными средствами учебной деятельности.

Продуктивная познавательная деятельность — такой тип деятельности, который направлен на решение творческих задач различных типов. Один из видов продуктивной познавательной деятельности — эвристическая деятельность. Наряду с эвристической деятельностью осуществляется самостоятельная деятельность студентов.

Для формирования и развития у студентов перцептивных, репродуктивных и продуктивных познавательных умений, навыков и способностей необходим правильный подбор соответствующих каждому из них содержания и формы деятельности, постоянное увязывание их, чередование и использование в единстве.

Познавательная активность рассматривается и как цель деятельности, и как средство ее достижения, и как результат.

В понятии «познавательная активность» выделяют мотивационный, интеллектуальный и эмоционально-волевой компоненты.

РЕЗЮМЕ

Таким образом, под активизацией познавательной деятельности студентов можно понимать целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствование содержания, форм и методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формирования умений и навыков, применение их на практике.

Контрольные вопросы

1. Каким образом осуществляется реформирование высшего образования в Республике Узбекистан?
2. Что понимается под содержанием образования в высшей школе?
3. Какие существуют подходы к определению сущности содержания образования?
4. Какие вы знаете теории формирования содержания образования?
5. Какие закономерности процесса обучения существуют в современной дидактике высшей школы?
6. Какие существуют классификации форм и методов обучения в высшей школе?
7. Что объясняет эффективность использования форм и методов обучения в высшей школе?
8. Какие современные требования предъявляются к совершенствованию форм и методов обучения в высшей школе?

ЛИТЕРАТУРА

Конституция Республики Узбекистан. — Т.: Узбекистан, 1993.

Каримов И. Узбекистан на пороге XXI века. — Т.: Узбекистан, 1997.

Каримов И. Узбекистан, устремленный в XXI век. — Т.: Узбекистан, 1999.

Аль-Кинди. Трактат о количестве книг Аристотеля и о том, что необходимо для усвоения философии. О первой философии. Книга о пяти сущностях. Объяснение первой действующей причины возникновения и уничтожения. Избранные произведения мыслителей стран Ближнего и Среднего Востока IX—XIV вв. — М., 1961.

Аль-Фараби Абу Наср. Трактат о разуме / Инв №2385/XVIII. Лл. с. 406.

Аль-Фараби. Математические трактаты / Пер. с араб. и вступ. статья Б.А. Розенфельда и А. Кубясова. — Алма-Ата: Наука, 1972.

Беруни Абу-Райхан Мухаммад ибн Ахмед. Собрание сведений для познания драгоценностей (Минералогия) / Пер. с араб. А.М. Беленицкого. — Л., 1963.

Беруни Абу-Райхан. Канон Масъуда. / Пер. с араб. и вступ. статья П.Г. Булгакова и Б.А. Розенфельда // Изб. произведения. — Т. V. — Т.: Фан, 1973—1976.

Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. — Т., 1997.

Громкова М.Т. Если вы — преподаватель. — М., 1998.

Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. — М.: Изд. МСХА, 1993.

Ибн Сина. Даниш-намэ / Пер. с араб. и вступ. статья А.М. Богоутдинова. — Сталинабад: Таджикгосиздат, 1957.

Кабус-намэ / Пер. с араб., статья и прим. Е.Э. Бертельса., 2-е изд. — М., 1958.

Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — Минск: Харвест, 1999.

Леднев В.С. Содержание образования. — М., 1989.

Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.

Омар Хайям. Трактаты / Пер. с араб. и вступ. статья Б.А. Розенфельда. – М.: ВЛ, 1961.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М.: Академия, 1999.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976.

Тлашев Х.Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья. – Т.: Фан, 1989.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.

Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

Глава 3

Характеристика развития личности студенческого периода

Главным субъектом и объектом подготовки кадров является *личность*.

Личность — это потребитель и производитель образовательных услуг.

В своем докладе на XIV сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан И. Каримов одним из основных приоритетов проводимых реформ и преобразований назвал «...дальнейшее духовное обновление общества», а также отметил, что говоря о духовности, он представляет ту внутреннюю силу, которая побуждает человека к духовному очищению и росту, обогащению внутреннего мира, укреплению воли, целостности убеждений, пробуждению совести.

И. Каримов определил как главную задачу формирование духовности свободного гражданина, личности.

«Духовность, — сказал И. Каримов, — это стремление глубже познать самого себя, свое место в обществе. Это повышение уровня сознания людей — политического, экономического, правового. Укрепление в сознании людей, особенно молодежи, незыблемых нравственных и духовных понятий, гуманитарных и демократических ценностей».

Государственная политика в области подготовки кадров предусматривает становление разносторонне развитой личности — гражданина, через систему непрерывного образования, неразрывно связанную с интеллектуальным и духовно нравственным воспитанием человека. Личности как потребителю образовательных услуг гарантируется государством получение полноценного образования и профессиональной подготовки.

Как производитель образовательных услуг, личность, получившая профессиональное образование должна участвовать в передаче знаний и опыта в процессе образования, деятельности в сфере материального производства, науки, культуры и услуг.

Исходя из этого, перед высшей школой республики стоит глобальная задача формирования не только профессиональных качеств будущего специалиста, но и его личностных качеств. В тесном взаимодействии и единстве должны решаться эти задачи. Их

решению должен быть подчинен весь учебно-воспитательный процесс высшей школы.

В данной главе в логическом порядке рассматривается структура качеств личности, особенности формирования у будущего специалиста знаний, умений и навыков; раскрыт механизм формирования мировоззренческих качеств личности и ее готовности к трудовой деятельности.

3.1. Общие закономерности развития личности

Личность – это конкретный человек, представитель определенной социальной группы, занимающийся конкретным видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный определенными индивидуально-психологическими особенностями.

К психологическим свойствам личности относятся характер, темперамент, способности, совокупность преобладающих чувств и мотивов деятельности, а также особенности протекания психических процессов.

У каждого человека это неповторимое в своей индивидуальности сочетание свойств образует устойчивое единство. Это единство рассматривается как относительное постоянство психологического облика или склада личности. Оно сохраняется несмотря на непрерывное изменение психических состояний и процессов.

Необходимо отметить также, что психический склад личности сохраняет известную динамичность, изменчивость как следствие перемен в условиях ее существования и детерминирован процессом общественного воспитания.

Личность формируется в процессе активного взаимодействия с окружающим миром.

Источником активности являются многообразные личные потребности человека, потребности того общества, коллектива, к которому он принадлежит.

Сложными производными потребностей служат интересы, склонности, вкусы, установки, убеждения, желания, которые в совокупности образуют «мотивационную сферу», «направленность» личности.

Личность характеризует система объективных и субъективных отношений к действительности. Личность – это воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Развитие личности осуществляется в деятельности. Это развитие управляется системой мотивов, присущих данной личности и значимых для нее.

Движущей силой развития личности являются внутренние противоречия между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения. Потребности выступают в качестве предпосылки и результата развития личности.

В исследованиях А.В. Петровского отмечено, что одной из характерных сторон личности человека является ее индивидуальность. В структуре личности А.В. Петровский отмечает неповторимое сочетание особенностей личности, к которым относятся характер, темперамент, специфика протекания психических процессов, совокупность преобладающих чувств и мотивов деятельности, запас знаний и умений, сформировавшиеся способности.

Человека как индивида отличает совокупность физического и психического содержания. Психика человека, как показывают исследования делится на эмоции и сознание.

Сознание отличает человека от животного, отражая в его мозгу окружающий мир. Именно сознание составляет основу того, что называют личностью.

Таким образом, по определению Г.К. Селевко, **личность — это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств.**

К таким системам качеств относятся:

- ♦ *совокупность социально значимых свойств человека;*
- ♦ *система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой;*
- ♦ *система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов;*
- ♦ *осознание окружающего мира и себя в нем;*
- ♦ *система потребностей;*
- ♦ *совокупность способностей, творческих возможностей;*
- ♦ *совокупность реакций на внешние условия и т.д.*

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, **развитие личности обусловлено тремя факторами: наследственностью, средой и воспитанием.**

Наследственный фактор включает передачу родителями детям определенных качеств и особенностей. Носителями наследственности являются гены.

Современная наука доказала, что свойства организма зафиксированы в своеобразном генном коде, хранящем и передающим всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека. Исследования ученых свидетельствуют о том, что человек как биологический вид подвергся очень незначительным изменениям за всю известную людям историю своего развития.

Человек становится личностью только в процессе социализации, т.е. общения, взаимодействия с другими людьми. Как доказывают исследования, вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может.

Среда является реальной действительностью, в которой развивается личность.

К внешним условиям, влияющим на развитие личности, ученые относят географические, социальные, школьные, семейные.

Выделяется ближняя и дальняя среда. К ближней среде относят домашние условия, к дальней среде — социальные.

Ближняя среда — это семья, родственники, друзья.

Социальная среда включает: общественный строй, систему производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов.

Исследования К.К. Платонова показывают, что соотношение в структуре личности биологических и социальных факторов, позволяют выделить четыре иерархических уровня качеств личности:

1)уровень темперамента включает качества, обусловленные наследственностью. Сюда относят особенности потребностей и инстинктов, половые, возрастные, национальные и др. качества личности;

2)уровень особенностей психических процессов. Этот уровень включает индивидуальный характер ощущений, восприятий, воображения, внимания, памяти, мышления, чувств, воли. В этот же уровень учеными включаются мыслительные логические операции (ассоциации, сравнения, абстрагирование, индукция, дедукция и т.п.);

3)уровень опыта личности. Этот уровень характеризуется такими качествами, как знания, умения, навыки, привычки;

4)уровень направленности личности. Это такие качества личности, которые определяют отношение человека к окружающему миру, являются основой поведения. Это интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы и мировоззрение.

Выделение этих уровней не означает автономности личностных качеств. Все группы качеств личности тесно взаимосвязаны, обуславливают и зачастую компенсируют друг друга, представляя сложнейшую целостную систему.

Таким образом, личность формируется и развивается под влиянием **внешних и внутренних факторов.**

К внешним характеристикам ученые-психологи относят *социальную природу, целостность, стадиальность.*

Социальная природа личности определяется общественными отношениями: отношения в производстве производства и потребления материальных благ, политические отношения в конкретной социальной группе.

Целостность личности. Это комплекс внешних влияний, определяющий ее нормальное и всестороннее развитие.

Стадиальность – это формирование человека как личности в определенные периоды возрастного и социального становления.

Обусловленность особенностей развития личности.

Проблема личности и ее развития является предметом исследования многих психологов, социологов, педагогов. Анализ этих исследований позволяет выделить ряд подходов:

Социогенетический подход развития личности старается объяснить развитие ее исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с окружающим миром. В рамках этого подхода существуют теории: теория социализации, теория научения, теория ролей.

Теория социализации утверждает, что человек, рождаясь биологической особью, становится личностью лишь благодаря воздействию социальных условий.

Теория научения (Э. Торндайк, Б. Скиннер и др.) считает, что жизнь личности, ее отношения с окружающим миром являются результатом подкрепляемого научения, усвоения суммы знаний и навыков.

Теория ролей (У. Доллард, К. Левин и др.) исходит из того, что личности в обществе отведена определенная роль (набор устойчивых способов поведения). Эта роль определяет характер поведения личности, ее отношения с другими людьми.

Недостатком этих теорий является игнорирование объективных общественно-исторических условий жизни человека.

Биогенетический подход ставит в основу развития личности биологические процессы созревания организма. В этом направлении можно выделить исследования З. Фрейда, который считал, что поведение личности обусловлено физиологическими, бессознательными влечениями человека.

Э. Кречмер выводит типы личности из особенностей телосложения человека. С. Холл утверждает, что развитие личности в свернутом виде – это такие стадии развития общества, как собирательство, охота и т.д.

Психогенетический подход не отрицает значения ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. В рамках этого подхода выделяются *психодинамическая, когнитивная и персонологическая теории.*

Теория психодинамической ориентации (Э. Эриксон) — поведение личности объясняет эмоциями, влечениями и другими вне-рациональными компонентами психики.

Представители *когнитивистской теории* (Ж. Пиаже, Д. Келли и др.) оперируют особенностями интеллектуально-познавательной сферы психики личности.

Теория персонологической ориентации рассматривает развитие личности в целом (Э. Шпрингер, А. Маслоу и др.)

Несомненный интерес представляют исследования Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, В.В. Мясницева, К.К. Платонова, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна.

Б.Г. Ананьев рассматривает человека, личность в единстве четырех сторон: 1) человек как биологический вид; 2) онтогенез и жизненный путь человека как индивида; 3) человек как личность; 4) человек как часть человечества.

К.А. Абульханова представляет личность как субъект жизненного пути и субъект деятельности. В основе ее становления лежит развитие таких качеств, как активность (инициатива, ответственность), способность к организации времени, социальное мышление.

А.Н. Леонтьев и **А.В. Петровский** считают, что согласно этому подходу, при объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия, в силу чего в личности можно выделять компоненты разной меры общности и устойчивости.

В.В. Мясницев рассматривает ядро личности как систему ее отношений к внешнему миру и самому себе, которая формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности, являясь одной из форм этого отражения.

По **К.К. Платонову** динамическая функциональная структура личности имеет: 1) направленность; 2) опыт; 3) особенности психических процессов; 4) биопсихические свойства.

Подход Д.Н. Узнадзе определяет личность как целостное и духовное образование, мотивы и поступки которой могут носить и неосознанный характер и является основателем теории установки как общепсихологической концепции, раскрывающей закономерности развития и функционирования психики личности в процессе ее целенаправленной активности.

Согласно Д.И. Фельдштейну, в онтогенезе личность развивается поуровнево, проходя различные этапы социальной зрелости. При этом ведущим фактором ее формирования является общественно значимая деятельность.

Таким образом личность определяется существом активным и сознательным. Личность является не только объектом общественных отношений, но и их субъектом. **Личность** человека как члена общества складывается в процессе производства и потребления материальных благ.

3.2. Становление личности в юношеском периоде

Социологи отмечают, что личность необходимо рассматривать с точки зрения проявления в ней социально значимых черт и свойств, относящихся к сущности общества в целом, а также к конкретной социальной группе. Эта социальная среда определяет основные социальные функции личности.

Студенчество, или, как правило, юношеский возраст, представляет собой специфическую социальную группу. Эта социальная группа характеризуется особыми условиями жизни, труда и опыта, социальным поведением и психологией, системой ценностной ориентации. Как социальная группа студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами.

Юношеский возраст характеризует физическая зрелость, завершается период бурного роста и развития организма, наступает относительно спокойный период физического развития. В юношеском возрасте замедляется рост тела, заметно нарастает мышечная сила и работоспособность, увеличивается объем грудной клетки, заканчивается окостенение скелета, формирование и функциональное развитие тканей и органов.

В юношеском возрасте происходит жизненно-трудовое определение человека, приобретает та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает его вполне способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности.

Личность юноши и девушки складывается под влиянием нового положения, которое они начинают занимать в обществе, коллективе, системе общественных отношений.

Основными видами деятельности в юношеском возрасте становятся **учение и производственный труд**. В этих условиях происходят характерные изменения в умственном развитии юношей и девушек. Растет сознательное отношение к труду и учению. Учение приобретает непосредственный жизненный смысл. Формируется осознанность того, что необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой жизни являются приобретенные знания, умения и навыки.

Для юношеского возраста характерны широта и разносторонность интересов. Познавательные интересы приобретают более

широкий, устойчивый и деятельный характер. Развиваются читательские интересы, тесно связанные с направленностью познавательных интересов. Формируется умение сосредоточиваться на работе, пользоваться разнообразными приемами логического запоминания. Изменяется характер умственной работы. Умственная деятельность приобретает более активный, самостоятельный и творческий характер.

Мыслительная деятельность поднимается на более высокий уровень обобщения и абстрагирования, нарастает тенденция причинного объяснения явлений, формируется умение аргументировать и доказывать положения, делать глубокие обоснованные выводы. Развивается критичность мышления.

Развитие мыслительной деятельности становится предпосылкой формирования теоретического мышления, способности к познанию общих законов природы и общества, усвоению философских категорий.

Одной из основных черт психического развития в юношеском возрасте является формирование мировоззрения. Отличается также и развитие творчества в разных областях знания и в разных видах деятельности. Юношеский возраст отличается богатством и многообразием переживаемых чувств, эмоциональным отношением к различным сторонам жизни. Для этого периода характерно развитие моральных и общественно-политических чувств.

Таким образом, согласно теории В.Г. Крысько, основные тенденции психического развития юношеского возраста заключаются в следующем:

♦ *произвольное сознательное взаимодействие с окружающей средой;*

♦ *усложнение эмоционально-волевой сферы деятельности мозга;*

♦ *абстрактно-логическое осмысление действительности;*

♦ *постепенная интеллектуализация деятельности;*

♦ *адаптация к социальному и профессиональному окружению.*

При анализе особенностей юношеского возраста особое значение имеет деятельность.

|| Деятельностью называется совокупность действий человека направленных на удовлетворение его потребностей и интересов.

Психология различает три вида деятельности: игра, учение, труд.

Игра — вид деятельности в условных ситуациях, направленный на усвоение общественного опыта.

Учение — это процесс систематического овладения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для выполнения трудовой деятельности.

Труд — деятельность, направленная на создание общественно полезного продукта, удовлетворяющего материальные или духовные потребности людей.

Общественный характер деятельности студенческого периода заключается в том, что юноши и девушки в результате своих действий усваивают и совершенствуют все то, что достигнуто обществом в процессе его исторического развития, общественного труда.

Целенаправленность деятельности студентов заключается в сознательном и систематическом движении к своей основной цели — овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Плановость деятельности состоит в том, что все действия этого возрастного периода представляют собой определенную систему с внутренними взаимосвязями, которая располагается в определенном порядке и строится по соответствующему плану.

Систематичность деятельности. Эта особенность заключается в постоянной, систематичной, по определенному графику времени, подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Особое место в деятельности личности занимает ее направленность. По определению психологов, направленность личности — это такое психическое свойство, в котором выражаются потребности, мотивы, мировоззрение, установки, цели жизни и деятельности.

Основные потребности студентов в структуре направленности личности, это овладеть знаниями, профессиональными умениями и навыками.

Потребности студенческого периода имеют тенденцию к возрастанию. Они охватывают не только сферу учебной деятельности, но и духовную, и материальную. Возникающие в этом плане противоречия и являются движущей силой развития личности студента.

Мотивы — это те внутренние силы, которые связаны с потребностями и побуждают личность к определенной деятельности.

Установки студенческого периода представляют собой внутреннюю настроенность на тот или иной вид деятельности.

Цель — характеризуется овладением или достижением значимых для личности студента предметов, явлений, задач и объектов.

Мировоззрение студента — это складывающаяся система убеждений, научных взглядов на природу, общество, человечество. Мировоззрение характеризуется внутренним достоянием лично-

сти, определением жизненных целей, интересов, отношений, позиций. Таким образом, юношеский период является особо значимым в становлении личности.

Новые условия жизни и деятельности юношей и девушек, их активная учебная, общественная, трудовая деятельность накладывает отпечаток на становление личности будущего специалиста. Рост теоретических знаний, широкий круг общения, заключительное обогащение житейского опыта оказывают влияние на формирование мировоззрения.

Перспектива периода к самостоятельной трудовой жизни формирует направленность на будущее.

3.3. Особенности умственной деятельности студентов

Умственное воспитание в педагогической теории определяется как важнейшая сторона подготовки к жизни и труду. Умственное воспитание заключается в руководстве развитием ума и познавательных способностей путем возбуждения интереса к интеллектуальной деятельности, вооружения знаниями, методами их добывания и применения на практике, привития культуры умственного труда.

В педагогических и психологических исследованиях в понимании проблем умственного воспитания существует две наиболее важные концепции. Одна из них заключается в усвоении в процессе обучения наполненных человечеством систематизированных знаний. Эти воззрения развивались со времен Платона многими философами и педагогами (Ян Коменский, Дж. Локк, И.-Ф. Герbart и др.). Представители этой концепции основывали умственное воспитание на прочном фундаменте общественного опыта человечества. Это несомненно положительная сторона данной концепции. Однако в ней не учитывались возможности, запросы и интересы обучаемых.

Сторонники другой концепции (Ж.-Ж. Руссо и его последователи) исходили из положения, что ум ребенка развивается прежде всего в его естественной деятельности. Для обучаемых необходимо предоставить полный простор, дать возможность работать, действовать, быть самостоятельным. Роль науки отодвигалась на второй план. Эта концепция также имела положительные и отрицательные стороны.

Положительной являлась идея воспитания ума в процессе активной самостоятельной деятельности. Однако объявление естественного начала самодостаточным было ошибкой. Нельзя отвергать систематизированный опыт человечества, сконцентрированный в науке.

Концепция усвоения систематизированных знаний была подвергнута резкой критике сторонниками прагматической теории. Дж. Дьюи утверждал, что школа, в которой жизнь и опыт развивающейся личности подчинены учебным программам, которые определяют круг систематических знаний, подлежащих изучению, является источником всего мертвого, механического и формального. Он предлагал отказаться от изучения традиционных курсов «школьных предметов», настаивая на введении обучения в «процессе делания».

В ходе развития умственного воспитания делались неоднократные попытки обогатить указанные концепции.

К.Д. Ушинскому принадлежит вывод о том, что развивать ум можно и формально и реально.

Таким образом, анализ различных подходов дает возможность рассматривать умственное развитие в тесной зависимости от действительных отношений. Под действительными отношениями личности понимаются ее отношения к природе, производству, обществу и коллективу, искусству.

Основная роль в ряду этих отношений принадлежит овладению наукой, в которой сконцентрирован и систематизирован многовековой опыт человечества. Необходимо добиваться не простого усвоения знаний, а глубокого проникновения в их сущность, овладения методами их приобретения и применения, превращения знаний в убеждения, в орудие мышления и деятельности.

Умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительного процесса, богатством и правильным применением логических операций и умственных действий.

Общим условием умственного воспитания является разносторонняя деятельность.

Важную роль играет и характер деятельности. При расширении научной базы, на которую она опирается, умственное развитие становится интенсивным.

Противостоящим этому положению является бездеятельное состояние и бесцельное времяпровождение. Оно порождает интеллектуальную слабость, беспомощность.

Основные процессы умственного развития раскрыты в исследованиях Л.С. Выгодского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, Л.В. Занкова, М.А. Данилова, Б.П. Есинова, М.Н. Скаткина. В этих исследованиях отражается тенденция, что умственное развитие — непрерывный процесс, совершающийся

в учении, труде, играх, жизненных ситуациях. Умственное развитие наиболее интенсивно происходит в ходе активного усвоения и творческого применения знаний.

К типичным чертам развитого интеллекта относятся:

- ♦ активное отношение к окружающему миру;
- ♦ стремление выйти за пределы известного;
- ♦ постоянная необходимость расширения знаний и творческого применения их в теоретических и практических целях;
- ♦ наблюдательность, способность выделить в явлениях и фактах их наиболее существенные стороны и взаимосвязи;
- ♦ системность, обеспечивающая связи между задачей и средствами, необходимыми для наиболее рационального решения проблем, последовательность действий и поисков;
- ♦ дисциплинированность, обеспечивающая точность в работе и надежность получаемых результатов;
- ♦ емкость интеллекта — производное качество, опирающееся на системность умственной деятельности и развитую память;
- ♦ способность ориентироваться в обширной научной информации;
- ♦ широкий научный горизонт, умение пользоваться техническими и компьютерными средствами;
- ♦ гибкость в усвоении и использовании понятий, отражающих непрерывные процессы реальной действительности;
- ♦ динамичность умственной деятельности;
- ♦ самостоятельность и творческий характер.

Высшей формой развитого ума является творческое мышление.

Мышление, как известно, высшая ступень человеческого познания, процесса отражения объективной действительности.

Творческое мышление, являясь высшей формой активности и самостоятельной деятельности человека, характеризуется социальной значимостью и оригинальностью. Творческое мышление личности включает: постановку вопроса, требующего творческого ответа, умение видеть проблему; мобилизацию необходимых знаний для постановки предварительной гипотезы, для определения путей и способов решения задач; специальные наблюдения и эксперименты, оформление возникших мыслей.

Развитому уму присуще логическое мышление.

Логическое мышление включает тщательный анализ условий и логически обоснованный синтез на базе наблюдаемых фактов.

По утверждению Г. Селевко, мышление представляет собой процессы познания человеком объектов и явлений окружающего мира и их связей, решения жизненно важных задач, поиска неизвестного, предвидения будущего.

Рассматривая мыслительный процесс, исследователи выделяют способы умственных действий. Классификация способов умственной деятельности предложенная Г. Селевко, сводится к следующему:

- ♦ *по характеру средств мышления*: предметно-действенные, наглядно-образные, абстрактные, интуитивные;

- ♦ *по логической схеме процесса*: сравнение, анализ, абстрагирование, обобщение, синтез, классификация, индукция, дедукция, инверсия, рефлексия, антиципация, гипотеза, эксперимент и др.;

- ♦ *по форме результата*: создание нового образа, определение понятия, суждение, умозаключение, теорема, закономерность, закон, теория;

- ♦ *по типу логики мышления*: рассудочно-эмпирические и разумно-теоретические или согласно определению В.В. Давыдова, диалектико-логические.

И.С. Якиманская разработала «способы учебной работы». В это понятие ею включена область процессуальных умений, определяющих эффективность процесса научения.

Исходя из этого выделяются общеучебные способы работы — умения и навыки:

- ♦ *планирования учебной деятельности*;

- ♦ *организации учебной деятельности*;

- ♦ *восприятия информации*;

- ♦ *мыслительной деятельности*;

- ♦ *оценки и осмысления результатов учебной деятельности*.

В процессе мыслительной деятельности студентов главным результатом является сформированность знаний, умений и навыков.

В классификации, представленной Г. Селевко, знания выделяются по локализации отражения; форме отражения; области и предмету познания; психологическому уровню; степени обобщенности.

По локализации отражения выделяются:

- ♦ *индивидуальные знания — совокупность чувственных и умственных образов и их связей, возникающих при взаимодействии индивида с действительностью, его личный опыт общения, труда, познания мира*;

- ♦ *общественные знания — продукт обобщения, результат познания окружающей действительности, отраженный в науке, технике, материальных и духовных ценностях*.

По форме отражения:

- ♦ *знаковые, вербальные или теоретические знания*;

- ♦ *образные — представленные в образах, воспринятых органами чувств*;

- ♦ *вещественные — существующие в предметах труда, искусства*;

- ♦ *процедурные — знания, заключенные в текущей деятельности людей*.

По области и предмету познания: гуманитарные и точные математические науки, философия, живая и неживая природа, общество, техника, искусство.

По психологическому уровню выделяются знания: узнавание, воспроизведение, понимание, применение, автоматические действия, отношение и знание — потребность.

По степени обобщенности: факты-явления, понятия-термины, связи-закономерности, гипотезы-теории, методологические знания, оценочные знания. Все это позволяет заключить, что **знания** — проверенные практикой результаты познания окружающего мира, его верное отражение в мозге человека.

Умения определяются как способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях.

Навыки — это способность выполнять какие-либо действия автоматически.

Мыслительная деятельность является сложной проблемой.

Определение уровня умственного развития студентов достигается в процессе анализа конкретных социально значимых видов деятельности.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие известны общие закономерности развития личности?
2. Какие силы участвуют в развитии личности?
3. Какие основные психолого-педагогические факторы развития личности вы можете назвать?
4. Определите студенчество как социальную группу.
5. Основные тенденции психического развития студентов.
6. Какова направленность личности студентов?
7. Чем характеризуются особенности умственной деятельности студентов?

ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1995.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.

Немов Р.С. Психология: В 3-х т. — М.: Просвещение, 1995.

Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. — М., 1977.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.

Глава 4

Инновационная деятельность преподавателя высшей школы

Современный этап развития народного образования выдвигает на передний план новое направление – педагогическую инноватику. Термин «инновационная педагогика» и соответствующие исследования появились в Западной Европе и США в середине 60-х годов. Инновационная деятельность исследуется в трудах Ф.Н. Гоноболдина, С.М. Годнина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. В этих исследованиях инновационная деятельность рассматривается с точки зрения теории и практики достижений педагогической науки и распространения передового педагогического опыта.

В работах Х. Барнет, Дж. Бассета, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хейвлок, Д. Чен, Р. Эдем анализируются вопросы управления инновационными процессами, организации изменений в образовании, условия, необходимые для «жизнедеятельности» инноваций, планирование инноваций, способы регламентирования инноваций.

Социально-психологический аспект распространения нововведений в американской инноватике разработан Э. Роджерсом. Он исследует типологию участников нововведенного процесса, их отношение к новшеству, готовность к восприятию и др.

Инновационная деятельность преподавателя высшей школы является одной из глобальных проблем педагогики высшей школы. В этом плане в данной главе раскрываются концепция формирования инновационной деятельности преподавателя высшей школы, анализ социокультурных и жизнедеятельных аспектов инновации.

4.1. Теоретические предпосылки инновационной деятельности

«Инновация» (от англ. Innovation – нововведение, новация, введение новизны).

А.И. Пригожин определяет «инновацию», как целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную едини-

цу — организацию, поселение, общество, группу — новые, относительно стабильные элементы. Это деятельность инноватора.

Исследователи (А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой, А.Г. Кругликов, А.С. Ахиезер, Н.П. Степанов и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: микроуровень индивидуального новшества и макроуровень — взаимодействие отдельных нововведений.

При первом подходе — рассматривается некоторая новая идея, вложенная в действительность.

Второй подход — это взаимодействие отдельных нововведений, их сочетание, конкуренция, последовательная смена.

Ученые при анализе микроструктуры инновационного процесса выделяют концепцию «жизненного цикла». А концепция исходит из того, что нововведение есть процесс, протекаемый во времени. В этом процессе вычлняются этапы, определяющиеся особенностью деятельности.

В педагогической литературе используется **схема инновационного процесса с выделением следующих его этапов:**

1. *Этап рождения новой идеи или возникновения концепции новшества; его называют этапом открытия;*
2. *Этап изобретения, т.е. создания новшества;*
3. *Этап практического применения полученного новшества;*
4. *Этап распространения новшества, его широкое внедрение;*
5. *Этап господства новшества в конкретной области. На этом этапе новшество теряет свою новизну. Появляется эффективная альтернатива.*

6. *Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым, альтернативным.*

В.А. Сластенин рассматривает нововведение как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами.

Авторы системной концепции нововведений (А.Н. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой) выделяют две значимые формы инновационных процессов.

К первой форме относят простое воспроизводство нововведения. Это касается той организации, в которой его производство было впервые освоено.

Ко второй форме относят расширенное воспроизведение новшества.

Анализ теоретических предпосылок свидетельствует о том, что нововведение есть динамическая система, характеризующаяся как внутренней логикой (инновационный процесс), так и закономер-

ным развитием во времени ее взаимодействие с окружающей средой (жизненный цикл).

В педагогической инновации стержневым является понятие «новое». В педагогической науке представляет интерес **частная, условная, местная и субъективная новизна.**

Частная новизна, по определению В.А. Слостенина подразумевает обновление одного из элементов продукта, системы в порядке текущей модернизации.

Сочетание уже известных элементов, ведущих к сложному и прогрессивному преобразованию является **условной новизной.**

Местная новизна определяется использованием новшества на конкретном объекте.

Субъективную новизну отличает, когда объект нов для данного объекта.

Научные тенденции выделяют понятия «**новшество**» и «**инновация**».

Новшество — это средство: новый метод, методика, технология и т.д.

Инновация — это процесс, который развивается по определенным этапам.

В.И. Загвязинский, давая определение «**новому**», считает, что новое в педагогике — это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало. Они позволяют в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования.

«**Педагогическое новшество**» Р.Н. Юсуфбекова определяет как такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания.

В педагогической инноватике Р.Н. Юсуфбекова **выделяет три блока в структуре инновационных процессов.**

Первый блок — блок создания нового в педагогике. Сюда входят: новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, критерии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике.

Второй блок — блок восприятия, освоения и оценки нового: педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педагогического общества к восприятию и оценке нового.

Третий блок — блок использования и применения нового. Это закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового.

Представляет интерес определение инновационного процесса М.М. Поташником. Он выделяет следующую **структуру инновационного процесса**:

♦ *деятельностная структура — совокупность компонентов: мотивы — цель — задачи — содержание — формы — методы — результаты;*

♦ *субъективная структура — деятельность всех субъектов развития;*

♦ *уровневая структура — инновационная деятельность субъектов на международном, региональном, районном, городском и т.д. уровнях;*

♦ *содержательная структура — рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении и т.д.;*

♦ *структура жизненного цикла, выражающаяся в этапности: возникновение — быстрый рост — зрелость — освоение — диффузия (проникновение, распространение) — насыщение — рутинизация — кризис — иррадиация — модернизация новшества;*

♦ *управленческая структура — взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование — организация — руководство — контроль;*

♦ *организационная структура — диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий.*

Инновационный процесс представляет собой систему, включающую структурные связи и закономерности.

В педагогической литературе выделяются **четыре основные закономерности протекания инновационных процессов**:

♦ *закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды;*

♦ *закон финальной реализации;*

♦ *закон стереотипизации;*

♦ *закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций.*

Сущность закона необратимой дестабилизации сводится к тому, что происходит разрушение целостных представлений о педагогических процессах и явлениях, происходит разделение педагогического сознания, оценок педагогического новшества и последующая поляризация значимости и ценности новшества.

Закон финальной реализации заключается в жизнестойкости новшества, которое реализуется рано или поздно, стихийно или сознательно.

Закон стереотипизации заключается в том, что педагогическая инновация имеет тенденцию переходить в стереотип мышления и практического действия. В этом случае педагогический стереотип обречен на рутинизацию, на становление барьером на пути реализации других новшеств.

Сущность **закона цикловой повторяемости**, возвращаемости педагогических инноваций заключается в повторном возрождении новшества в новых условиях.

Исследователи педагогической инноватики выделяют **два типа инновационных процессов**:

первый тип — инновации, происходящие стихийно, без особого учета потребности в них, без осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса;

второй тип — инновации, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно обоснованной деятельности.

Инновационные процессы в высшей школе исследуются В.А. Сластениным, М.М. Левиной, М.Я. Виленским и др.

В основе инновационных процессов в высшей школе выделяются **следующие подходы**:

- ♦ *культурологический (приоритетное развитие «человекознания»);*
- ♦ *лично-деятельностный (новые технологии обучения);*
- ♦ *полисубъектный (диалогический), подход — персонализация к профессиональной подготовке;*
- ♦ *индивидуально-творческий (взаимоотношения преподавателя и студента).*

Субъектом инновационной деятельности в вузе является преподаватель, его личностный потенциал. На первое место выдвигается социокультурный, интеллектуальный и нравственный потенциал личности преподавателя.

В работах С.М. Годника выделены **личностные качества студента как субъекта педагогического процесса**. К ним он относит: осознание принятия цели, задач, установок учебно-воспитательного процесса на настоящем и предстоящих этапах обучения; овладение новыми процедурами интеллектуального труда; целенаправленное профессиональное самовоспитание и самообразование, мажорное преодоление трудностей, удовлетворенность расширившимися интеллектуальными и профессиональными возможностями, перспективами роста и самоутверждения; активная позиция в выполнении функций социальной роли и т.д.

Характеризующими инновационный педагогический процесс являются **самоуправление и самоорганизация личности**.

Одна из **важнейших тенденций** заключается в развитии познавательной деятельности студента. Эта направленность включает

активизацию учебной работы студентов, активизацию профессионального самоопределения.

Ключевыми направлениями являются интеграция образования, науки и производства, переход к новым принципам их взаимодействия.

Таким образом, анализ теоретических предпосылок инновационной деятельности позволяет заключить, что важнейшим ее направлением является гуманистическая аксиология. Аксиология рассматривает человека как высшую ценность и самоцель общественного развития. Аксиологический подход к инновационной деятельности определяет совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в процесс создания новшества.

4.2. Структура инновационной деятельности преподавателя

Инновационная деятельность преподавателя рассматривается как созидательный процесс и результат творческой деятельности.

В.А. Сластенин при построении инновационной деятельности преподавателя опирается на акмеологический подход.

Акмеология (акме) — в переводе с древнегреческого — высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора.

В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркач и др. рассматриваются наиболее творческие периоды в жизни человека, этапы зрелости, сопровождающиеся повышением эффективности профессиональной деятельности. Ими рассматривается профессионализм зрелых людей, закономерности психического развития личности в период расцвета, многовершинность процесса высокохождения к профессионализму.

В.А. Сластенин обосновал предмет акмеологии, субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма, творческого долголетия специалистов. К объективным факторам относятся качество полученного образования, к субъективным — талант и способности человека, его ответственность, компетентность, умение эффективно решать производственные задачи.

Достижение вершин профессионализма характеризуется следующими факторами:

- ♦ *задатки;*
- ♦ *одаренность;*
- ♦ *способности;*
- ♦ *талант;*
- ♦ *условия семейного воспитания;*

- ♦ учебные заведения;
- ♦ самодвижение.

Акмеология с научных точек зрения рассматривает соотношение профессионализма и творчества. В этой связи выделяются следующие категории:

- ♦ творческая индивидуальность;
- ♦ процесс саморазвития и самосовершенствования;
- ♦ креативный опыт как результат самореализации.

Творческая индивидуальность преподавателя включает:

- ♦ интеллектуально-творческую инициативу;
- ♦ интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;
- ♦ чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу;
- ♦ информационный голод, чувство новизны, необычного в проблеме, профессионализм, жажда познания (Н.В. Вишнякова).

Основные функции реализации творческой индивидуальности В.А. Сластенин определил следующим образом:

- ♦ обогащение культуры, определяющейся критерием общественной значимости;
- ♦ преобразование педагогического процесса и личности;
- ♦ нахождение новых технологий, определяющихся критериями продуктивности и значимости;
- ♦ саморазвитие на основе самоопределения, самовыражения личности.

Таким образом, формирование творческой индивидуальности преподавателя представляется динамическим инновационным процессом преобразования и саморазвития личности.

Продуктивное самосознание, характеризующее творческую индивидуальность, включает: осознание неповторимости личности при сравнении себя с другими; совокупность креативных проявлений и представлений о себе; целостность и гармоничность, внутреннее единство индивидуальных креативных особенностей; динамичность и непрерывность процесса собственного саморазвития личности и становление ее как творца; самоутверждение личности и осознание собственной компетенции; самореализация творца и осознание собственной значимости в личностном и социальном аспектах. (В.А. Сластенин).

Акмеологический подход при анализе структуры инновационной деятельности дает возможность раскрыть закономерности развития личности преподавателя в период достижения им вершин профессионального мастерства, соотнести профессионализм с творчеством, стимулировать рефлексивные действия.

Важнейшей характеристикой инновационной деятельности преподавателя является креативность. Термин «креативность»

появился в англо-американской психологии в 60-х годах. Он обозначал способности, отражающие свойства индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки.

Дж. Гилфорд выделил ряд интеллектуальных способностей, характеризующих креативность:

- ♦ *беглость мысли;*
- ♦ *гибкость мысли;*
- ♦ *оригинальность;*
- ♦ *любопытность;*
- ♦ *способность к разработке гипотезы;*
- ♦ *фантастичность и др.*

Н.М. Гнатько и др. рассматривают креативность как творческие возможности человека, как некоторое особое свойство человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально-творческую активность.

Для обозначения понятия творчества используют процессуально-результативную характеристику, а для обозначения креативности используют субъектно-обуславливающую характеристику.

Исследования критериев творчества, его психологических механизмов, техники развития творческого мышления представлены в работах В.А. Кан-Калика, Я.А. Пономарева, С.Ю. Степанова, Т.В. Фролова и др.

В работах Д.Б. Богоявленской выделены единицы анализа творчества. В качестве этой единицы автор выделяет интеллектуальную активность.

Д.Б. Богоявленской выделены три уровня интеллектуальной активности:

♦ *стимульно-продуктивный или пассивный уровень. Для этого уровня личности характерно безынициативное принятие того, что задано извне;*

♦ *эвристический уровень интеллектуальной активности. При этом уровне продолжается анализ состава и структуры своей деятельности, сопоставляются отдельные задачи, которые дают возможность открытия нового, более остроумного способа решения;*

♦ *креативный уровень интеллектуальной активности. Для людей этого уровня эмпирически обнаружена закономерность становится объектом дальнейшего исследования.*

Для стимульно-продуктивного и эвристического уровней характерна экстенсивная умственная деятельность, а для креативного — интеллектуальная деятельность.

Н.М. Гнатько для изучения механизмов креативности предлагает следующее деление:

- ♦ *потенциальная креативность;*
- ♦ *актуальная креативность.*

Потенциальная креативность, по мнению Н.М. Гнатько, креативность деятельностная, характеризующая индивидуума в плане его потенциальной предрасположенности, выражается в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях. Потенциальная креативность — необходимое субъективное условие творчества.

Актуальная креативность — порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциально креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности. Актуальная креативность — достаточное субъективное условие творчества (Н.М. Гнатько).

Как свидетельствуют исследования, потенциальная креативность — креативность в возможности. Переход ее в актуальную креативность осуществляется через кардинальное преобразование посредством освоения ее носителем определенного вида деятельности.

В.А. Сластенин разделяет подход Н.М. Гнатько о последовательном преобразовании потенциальной креативности в актуальную через механизм подражания. Он считает, что креативность развивается от подражания — копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству.

Применительно к деятельности преподавателя можно определить несколько стадий креативности. На первой стадии осуществляется хорошее копирование готовых методических рекомендаций; на второй стадии в существующую систему вносятся некоторые модификации, методические приемы; на третьей стадии полностью разрабатываются содержание, методы и формы реализации идеи; на четвертой стадии создаются собственная оригинальная концепция и методика обучения и воспитания.

Необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности преподавателя является рефлексия.

Рефлексия рассматривается как познание и анализ преподавателем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны. В.А. Сластенин).

Анализ педагогической литературы свидетельствует о наличии двух традиций в трактовке рефлексивных процессов:

- ♦ *рефлексивный анализ сознания, ведущий к разяснению значений объектов и их конструирование;*
- ♦ *рефлексия как понимание смысла межличностного общения.*

В этой связи учеными-педагогами выделяются следующие рефлексивные процессы:

- ♦ *самопонимание и понимание другого;*
- ♦ *самооценка и оценка другого;*
- ♦ *самоинтерпретация и интерпретация другого.*

Рефлексия (от лат. *Reflexio* — обращение назад) понимается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Рефлексия в философско-педагогической литературе означает процесс размышления личности о происходящем в ее сознании. Психологический словарь дает следующую трактовку. Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

В.А. Лефевр утверждал, что человек может выступать не только в роли «наблюдателя», «исследователя» по отношению к своим действиям, своим мыслям, но также вставать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям.

М.В. Клариним особенности творческого мышления связаны с рефлексией. В такой взаимосвязи рефлексия включает в себя: построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем.

В.А. Петровский при анализе деятельности выделяет два вида рефлексии:

- ♦ *ретроспективный;*
- ♦ *проспективный.*

Ретроспективная рефлексия, по определению В.А. Петровского, — это «рефлексия в форме ретроспективного восстановления истории акта деятельности».

Проспективная рефлексия — это динамика переживания потребности в ходе осуществления деятельности.

В работах С.Ю. Степанова, И.Н. Семенова выделяется интеллектуальная и личностная рефлексия. В исследованиях В.В. Давыдова обосновывается формальная и содержательная рефлексии. И.С. Ладенко рассматривает аналитическую и синтетическую рефлексии.

Таким образом, к структурным компонентам инновационной деятельности преподавателя относятся мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный.

Системное ценностное представление о структуре инновационной деятельности, обоснование ее функций, критериев и уров-

ней сформированности является необходимой предпосылкой ее реализации в практике высшей школы.

4.3. Условия формирования инновационной деятельности преподавателя

Инновационность, характеризую педагогический процесс, относится не только к его дидактическому построению, но и к социально-значимым результатам, и психологическому облику преподавателя.

Инновационность означает открытость, готовность к признанию иного мнения, иных решений и точек зрения.

Инновационная деятельность преподавателя предполагает в динамике столкновение и взаимообогащение различных позиций.

Эффективное осуществление инновационной деятельности преподавателя связано с рядом условий. К этим условиям относится готовность преподавателя к конструктивному общению, непредвзятое отношение к контраргументации, установка на признание рационального момента в иной позиции. В результате преподаватель приобретает широкий спектр мотивов, стимулируется процесс его познавательной и научной деятельности.

В деятельности преподавателя особое значение приобретают такие мотивы, как самоактуализация, сотворчество, самопознание и преобразование. Это дает возможность формировать креативность личности преподавателя.

Важным условием нововведения является **создание новой ситуации общения.**

Новая ситуация общения – это способность преподавателя создать новую собственную позицию, новое отношение к миру, педагогической науке, к себе.

Преподаватель освобождается от авторитарных претензий на единственную точку зрения, он открывается богатым формам педагогического опыта. В этой ситуации меняется способ мышления преподавателя, культура его интеллекта, развивается эмоциональная интуиция.

Следующее условие – это **открытость учителя культуре и обществу.**

Инновационная деятельность преподавателя направлена на изменение действительности, определение проблем и способов их разрешения.

Изменение типа общения между преподавателем и студентами является одним из условий инновационной деятельности.

Новые отношения должны утрачивать характер принуждения, подчинения власти традиции и носить характер сотруд-

ничества, взаиморегуляции, взаимопомощи равных. Главная особенность этих отношений – это сотворчество преподавателя и студента.

Инновационная деятельность характеризуется следующими основными функциями:

- ♦ *сознательный анализ профессиональной деятельности;*
- ♦ *критическое отношение к нормативам;*
- ♦ *открытость к профессиональным новшествам;*
- ♦ *творческое преобразующее отношение к миру;*
- ♦ *стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни.*

Таким образом, преподаватель выступает в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций.

Необходимость в инновационной деятельности преподавателя в современных условиях развития общества, культуры и образования обуславливается следующими обстоятельствами:

- ♦ *социально-экономические преобразования требуют коренного обновления системы образования, методологии и технологии учебного процесса. Инновационная деятельность преподавателя в этих условиях включает в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств;*
- ♦ *гуманитаризация содержания образования требует постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения;*
- ♦ *изменение характера отношения преподавателя к освоению и применению педагогических новшеств.*

Анализ инновационной деятельности преподавателя требует использования определенных критериев, определяющих эффективность нововведения. К таким критериям относятся: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Новизна, как критерий педагогического новшества, включает в себя сущность предлагаемого нового, уровень новизны. Ученые-педагоги выделяют несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения (М.С. Бургин).

Критерий оптимальности означает затрату сил и средств преподавателя и студентов для достижения результатов. **Результативность** означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности преподавателя.

Педагогическое новшество по своей сути должно стать достоянием массового опыта. На начальном этапе педагогическое новшество включается в деятельность отдельных преподавателей. На

следующем этапе после апробации и объективной оценки педагогическое новшество рекомендуется к массовому внедрению.

Проведенные В.А. Слостениным исследования дают возможность определить профессиональную готовность преподавателя к инновационной деятельности. Профессиональная готовность к инновационной деятельности включает следующие основные характеристики:

♦ *прогноз успешности намечаемого нововведения в целом, его отдельных этапов;*

♦ *выявление недочетов как в самом новшестве, так и в организации его внедрения с целью его последующей доработки;*

♦ *сопоставление новшества с другими инновациями, выбор наиболее эффективного из них, уточнение его значимости и разработанности;*

♦ *проверка степени успешности внедрения новшества;*

♦ *оценка инновационной способности организации, в которой это новшество будет внедряться (В.А. Слостенин).*

Инновационная деятельность преподавателя включает в себя анализ и оценку новшества, формирование цели и концепции будущего действия, реализацию этого плана и его коррекцию, оценку эффективности.

Эффективность инновационной деятельности определяется личностью педагога.

В исследованиях В.А. Слостенина выделены основные характеристики преподавателя, определяющие его способность к инновационной деятельности. К таким характеристикам относятся:

♦ *мотивационно-творческая направленность личности.* Это: любознательность, творческий интерес; стремление к творческим достижениям; стремление к лидерству; стремление к самосовершенствованию и др.;

♦ *креативность.* Это: фантазия, воображение; способность отказать от стереотипов; стремление к риску; критичность мышления, способность к оценочным суждениям; способность к самоанализу, рефлексии;

♦ *оценка профессиональных способностей.* Это: способность к овладению методологией творческой деятельности; владение методами педагогического исследования; способность к созданию авторской концепции, технологии деятельности; способность творчески разрешать конфликты; способность к сотрудничеству и взаимопомощи в творческой деятельности и др.;

♦ *индивидуальные способности преподавателя.* Это: темп творческой деятельности; работоспособность личности в творческой деятельности; решительность, уверенность в себе; ответственность; честность, правдивость; способность к самоорганизации и др.

Таким образом, анализ исследований инновационной деятельности позволил выделить критерии готовности преподавателя к инновационной деятельности (В.А. Сластенин):

- ♦ осознание необходимости в инновационной деятельности;
- ♦ готовность к вовлечению в творческую деятельность;
- ♦ согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- ♦ готовность к преодолению творческих неудач;
- ♦ уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности;
- ♦ влияние инновационной деятельности на профессиональную самостоятельность;
- ♦ способность к профессиональной рефлексии.

Таким образом, характер инновационных процессов в высшей школе определяется особенностями нововведения, профессиональным потенциалом преподавателей, средой и особенностями инновационной деятельности инициаторов и участников нововведения.

Одним из важных вопросов инновационной деятельности является личность преподавателя. Преподаватель-новатор должен быть творчески продуктивной личностью, обладать креативностью, широтой интересов и увлечений, богатым внутренним миром, восприимчивостью к педагогическим новациям. Инновационная деятельность состоит из основных структурных компонентов. Это: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный.

Подготовка преподавателя к инновационной деятельности должна осуществляться в двух взаимосвязанных направлениях:

- ♦ формирование инновационной готовности к восприятию новшества;
- ♦ обучение умениям действовать по-новому.

Особое значение в организации инновационной деятельности имеет учебно-познавательная деятельность студентов и руководство ею.

Изучение педагогических основ инновационных процессов, их функций, закономерностей развития, механизма и технологии их осуществления, принципов управления способствует организации учебного процесса в высшей школе на уровне мировых стандартов и с учетом достижений педагогической и психологической науки.

Контрольные вопросы и задания

7. Что означает термин «инновационные процессы» в образовании?
8. Объясните суть акмеологического подхода в инновационной деятельности.

9. Как вы понимаете «креативность» в инновационной деятельности?
10. Объясните «рефлексию» в структуре инновационной деятельности.
11. Охарактеризуйте условия формирования инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Вишнякова Н.В. Креативная психопедагогика. — Минск, 1995.

Годник С.М. О сущности профессионально-педагогической деятельности. — Воронеж, 1992.

Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. — Тюмень, 1990.

Инновационное обучение: стратегия и практика. — М., 1994.

Инновационные методы обучения в вузе: Сборник научных трудов. — Мурманск, 1993.

Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М., 1990.

Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. — М., 1994.

Сластенин В.А., Кодымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997.

Глава 5

Научно-теоретические основы педагогических технологий

Научно-технологический прогресс обусловил технологизацию не только многочисленных отраслей производства, он неумолимо вторгся в сферу культуры, гуманитарных областей знания. Сегодня существуют информационные, медицинские технологии, в том числе, в сфере образования.

Технологизация — это объективный процесс, подготовительный этап эволюции образования для решения качественно новых задач.

Историческое понятие «технология» возникло в связи с техническим прогрессом и соответствует понятию учения об искусстве, ремесле, науке. Под технологией, как правило, понимается совокупность методов обработки сырья и процессов производства, а также их научное описание. Политический словарь (М., 1989) дает следующее определение технологии: ...1) совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм сырья, материала или полуфабриката в процессе производства; 2) наука о способах воздействия на сырье, материалы и полуфабрикаты соответствующими орудиями производства.

Энциклопедический словарь дает сходное определение, но несколько расширяет его. «Задача технологии как науки — выполнение физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов» (М., 1979).

В переводе с греческого технология означает: *технос* — искусство, мастерство; *логос* — учение.

Педагогическая технология выявляет систему профессионально значимых умений педагогов по организации воздействия на воспитанника, предлагает способ осмысления технологичности педагогической деятельности.

На современном этапе проблемы образовательных технологий, опыт педагогических инноваций требуют систематизации и конкретизации. Применительно к высшей школе встают проблемы обеспечения научных основ педагогических технологий, их классификации, раскрытия сущности и технологичности в учебном процессе.

5.1. Научные основы педагогических технологий

Анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что в настоящее время понятие «педагогическая технология» прочно вошло в практику и теорию научного образования. Но пока остается неясным его место и взаимосвязи в тезаурусе педагогики.

В истории становления и развития понятия педагогической технологии усматриваются различные понимания, начиная с первоначального толкования как об учении с помощью технических средств до представления о педагогической технологии как о систематической и последовательной организации спроектированного процесса обучения. На сегодняшний день существует ряд определений педагогических технологий.

В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, осуществляемой на практике. Автор исходит из того, что педагогическая система является основой для разработки технологии. Основное внимание сосредоточивается на предварительном проектировании учебно-педагогического проекта. Используются понятия «дидактическая задача» и «технология обучения». При такой постановке вопроса В.П. Беспалько защищает идею необходимости проектирования процесса. Но нет ясности в понятиях «педагогическая технология» и «проект».

Несмотря на то, что педагогические технологии вторгаются в образовательный процесс, их статус остается неопределенным. Как показывают исследования ученых, педагогические технологии занимают промежуточное место между наукой и практикой.

Н.Ф. Талызина считает, что каждый педагог, прежде чем построить реальный педагогический процесс, должен иметь систему знаний об учебном процессе, представленную на технологическом уровне. Она отмечает, что между наукой и практикой должна быть особая наука, которая выводит принципы, разрабатывает методы, определяет последовательность их применения и т.д. Без нее не может быть обоснованного педагогического процесса (технологии, как реального процесса обучения).

Некоторые авторы делают попытки отводить для технологии обучения место между наукой и искусством. Другие авторы связывают технологию с проектированием.

Таким образом, при одном подходе технология обучения определяется как некий инструментарий, включающий всевозможные средства обучения. Тогда технология представляет способ технизации процесса обучения.

Другой подход дает возможность рассматривать технологию в качестве способа обеспечения знания необходимых процедур для

проектирования новой или несколько модернизированной практики обучения. В этом случае технология рассматривается как применение научных принципов и практик обучения.

Введение технологии относится к 60-м годам в связи с формированием американского и западноевропейского образования. Известны технологии Б. Блума и Дж. Королла, П.Я. Гальперина, В.И. Давыдова, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, Л.И. Занкова и др.

Разработка технологических подходов к организации обучения принадлежит Ю.К. Бабанскому, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридман, Ю.Н. Кулюткину, Г.С. Сухобской, Т.В. Кудрявцеву, А.М. Матюшкину, М.И. Махмутову и многим другим психологам и дидактам.

Анализ технологических подходов показывает, что многие технологии обучения продолжают оставаться на уровне давно устаревших требований. В ряде технологий преобладают теоретические основы, деятельностная сторона является не совсем конкретной.

Технологии Т.А. Балло касаются только одной стороны обучения, а именно заданного подхода в обучении.

Другие характеризуются или программированным компьютерным обучением, или организацией проблемной структуры обучения.

Исследования Л.В. Занкова, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова характеризуют целостные технологии развивающего обучения.

Проблема педагогических технологий содержит много невыясненных вопросов. Исследование этой проблемы связано с определением понятия и методологической сущностью технологии обучения.

Педагогическая технология определяется как 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.

С целью раскрытия сущности педагогических технологий считаем целесообразным привести некоторые определения педагогов-дидактов.

«Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б. Лихачев).

«Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П. Беспалько).

«**Педагогическая технология** – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков).

«**Технология** – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (В.М. Шепель).

«**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 учителя» (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 взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО).

«**Педагогическая технология** означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М.В. Кларин).

«**Педагогическая технология** является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников)» (Г.К. Селевко).

Анализ этих определений показывает, что **педагогическая технология понимается как планирование и применение в рамках образования системы средств для получения необходимого результата.**

Под технологией обучения понимается теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и системой необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития обучаемых.

Личностно-ориентируемые технологии обучения разрабатываются на основе теории и целеполагания. Функционирование педагогической системы связано с их адаптацией и личностными особенностями обучающихся, их технологическими и индивидуальными критериями. Особое значение приобретает гибкость этих технологий, их вариативность, этапы выполнения действий обучающихся.

На уровне технологии обучения раскрываются все компоненты процесса обучения.

В основе технологий, имеющих личностную направленность, лежат интеллектуальное и эмоционально-мотивационное развитие, формирование знаний и профессиональных умений, обеспечение ценностного отношения к образовательному процессу, повышение активности, формирование самосознания и самостоятельности студентов.

Синтезируя эти исследования, можно определить, что педагогическая технология — это проект системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленная на достижение целей образования и развития личности. Эти основные цели и ставятся перед высшими учебными заведениями.

Задачи реформирования высшего образования заставляют подойти к этим вопросам с научно обоснованных позиций.

Не всякое проектирование, являясь средством научного обоснования обучения, является технологичным.

Основная функция педагогических технологий — реализация целей учебного процесса и развития личности. Отсюда вытекают принципы целостности технологий, предусматривающие закономерности развития системы: инвариативность ее структуры при гармоническом взаимодействии всех ее составных элементов.

Второй принцип появления технологий — **инвариативно-личностная организация**, т.е. ее адаптивность к личностным индивидуальным особенностям.

Чтобы выявить специфику педагогических технологий в аспекте проектирования педагогической системы высших учебных заведений, в которых представлены взаимодействия педагога и обучаемых необходимо иметь в виду, что проектирование не сводится к различению обучающих систем или отдельных компонентов этих систем.

Проектирование выполняет методологическую функцию. Оно выступает как средство исследования закономерностей психического развития обучающихся, особенностей формирования учебной деятельности и способов педагогического управления.

В целях совершенствования образования в высших учебных заведениях требуются новые формы педагогических коммуникаций, переработка структурирования информации, управления учебной деятельностью.

Технологический прогресс сегодня является наиболее значительным компонентом, способным реагировать на социальные процессы. Улучшение технологий педагогического образования — условие для формирования культурного сознания общества и его экономического благосостояния. Технологии обучения формируют деятельную основу образования, обеспечивают перенос знаний в сферу труда, формируют сознательность педагога, влияют на его целеустремленность и жизненную стратегию. Технологии профессионального обучения создают социокультурное пространство, в котором формируются личность, дисциплина, воля, интерес к специальности. Образовательные технологии, нацеленные на удовлетворение всесторонних требований к специалисту, направлены на практическую реализацию психолого-педагогич-

ческих условий, оптимально адаптированных к взаимодействию педагога и обучающихся.

Технологическим принципом профессиональной подготовки специалиста является единство целей, функций содержания, методов обучения, создающих ориентацию на будущую профессию. Исходя из этого и разрабатываются педагогические технологии.

Разные подходы к определению педагогической технологии свидетельствуют о том, что на самом деле технология обучения занимает промежуточное место между наукой и производством — учебно-педагогическим процессом. Эта самостоятельная область знаний в системе профессиональной дидактической подготовки связана с дидактической теорией и практикой обучения. Она обладает функциями проектирования и конструирования процесса управления учебной деятельностью. В состав технологии обучения включены знания как теоретические, так и практические о конкретных способах управления учебным процессом, о процедурах управления, адекватных стратегии обучения. Устанавливается их последовательность в соответствии с условиями, в которых протекает учебный процесс.

Технология обучения, теория обучения, техника обучения — это области педагогического знания об управлении учебной деятельностью. Они различаются по уровням обобщения.

Педагогическая технология выражает процессуальный аспект стратегии обучения.

Назначение технологии обучения — нормативное регулирование учебного процесса с образовательным и развивающим эффектом в области профессиональной деятельности.

Технологии работают на уровне установления субъект — субъектных и объект — объектных отношений.

Технологии обучения занимают промежуточное положение между теорией и практикой.

В научной литературе педагогическая технология представляется тремя аспектами: научным, описательным, действенным.

Научный аспект педагогической технологии включает научное обоснование целей, содержания, методов обучения и проектирования педагогических процессов.

Описательный аспект — составление алгоритма процесса, представляющего совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения.

Действенный аспект — включает осуществление технологического педагогического процесса.

Применительно к образовательной практике педагогическая технология рассматривается на трех уровнях: общепедагогическом, частнометодическом, локальном (модульном).

Общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс.

Частнометодическая технология характеризуется совокупностью методов и средств реализации учебно-воспитательного процесса в рамках одного предмета.

Локальная (модульная) технология характеризуется внедрением технологий в отдельные части учебно-воспитательного процесса. Эта технология представляет собой решение частных дидактических и воспитательных задач.

В педагогической науке наряду с технологиями обучения имеют место образовательные технологии. Предполагается, что образовательные технологии определяют содержательно-информационный аспект, а процессуальный – технологии обучения. Четких различий между этими технологиями в науке не установлено. Педагогические технологии должны быть адаптированы к уровню подготовленности обучающихся, их информационной осведомленности и деятельной готовности.

Технологии обучения в системе профессионального обучения отражают процесс усвоения фундаментальных и прикладных знаний, рефлексивность действий и формируют профессиональное самоопределение.

Педагогическая технология определяется деятельностью преподавателя и деятельностью обучаемых. Исходя из особенностей этих видов деятельности и определяется структура педагогических технологий.

Структура педагогической технологии включает: концептуальную основу, содержание образовательного процесса, технологический процесс.

Каждая педагогическая технология опирается на **определенную научную концепцию**. Научная концепция педагогической технологии включает философское, психологическое, социально-педагогическое и дидактическое обоснование достижения образовательных целей.

Содержание образовательного процесса составляют общие и конкретные цели образовательного процесса, содержание учебного материала.

Технологический процесс составляет организацию учебного процесса, деятельность преподавателя, деятельность студента, способы управления учебным процессом, диагностику процесса обучения.

Исследования ученых выделяют критерии, которым должна удовлетворять любая педагогическая технология.

Педагогическая технология должна опираться на **научную концепцию**. Системность как критерий педагогической технологии

включает логику процесса, взаимосвязь всех частей педагогической технологии, целостность.

Критерием педагогической технологии является **управляемость**. **Управляемость** включает диагностику учебного процесса, его планирование, проектирование его осуществления, варьирование средствами и методами обучения.

Эффективность как критерий педагогической технологии предполагает получение оптимальных результатов в конкурентных условиях организации образовательного процесса.

Одним из критериев педагогической технологии должна быть **воспроизводимость**. Воспроизводимость подразумевает возможность применения педагогических технологий в других образовательных учебных заведениях.

Профессиональная подготовка специалиста в высшей школе представляет собой сложную и динамичную систему. В этой системе особое место занимает технологическая подготовка будущего преподавателя.

Технологическая подготовка будущего педагога связана с проблемами интеллектуального развития, активного обучения, становления творческой личности, восприятия профессиональной направленности мышления, с реализацией исследовательского принципа в организации учебной познавательной деятельности будущего педагога. Для полноценной технологической подготовки необходимо активное использование в учебном процессе высшей школы современных педагогических технологий.

Наиболее распространенными педагогическими технологиями в высшей школе являются: проблемное обучение, технология дифференцированного и индивидуального обучения, технология программированного обучения, компьютерные, информационные технологии, авторские технологии.

5.2. Технология проблемного обучения

Современной высокоэффективной технологией обучения в высшей школ является **проблемное обучение**. **Проблемное обучение** – это технология *развивающего обучения*. Функция проблемного обучения заключается в том, чтобы стимулировать активный познавательный процесс, формировать исследовательский стиль мышления. Проблемное обучение соответствует целям воспитания творчески активной личности. В процессе проблемного обучения роль самостоятельности обучающихся неизмеримо возрастает в сравнении с репродуктивными формами обучения.

Современная педагогическая литература содержит различные определения и характеристики проблемного обучения. На наш

взгляд, наиболее полным и точным является определение М.И. Махмутова, который характеризует проблемное обучение как систему правил применения приемов учения и преподавания, построенную с учетом логики мыслительных операций (анализа, обобщения и т.п.) и закономерностей поисковой деятельности студентов (проблемной ситуации, познавательного интереса, потребности и т.д.).

Сущность проблемного обучения составляют организация преподавателем проблемных ситуаций в учебной работе студентов и управление их познавательной деятельностью по усвоению новых знаний путем решения учебных задач, проблем и вопросов. Это *поисковый путь* усвоения знаний.

Известно, что в основе любого типа обучения лежат определенные закономерности человеческой деятельности, развития личности и сформулированные на их базе принципы и положения педагогической науки. На основе объективных закономерностей процесса познавательной деятельности человека (разрешение логико-познавательных противоречий) и зиждется дидактический принцип — «проблемность».

Анализ современного процесса обучения подтверждает правильность выводов психологов и педагогов о том, что мышление начинается с проблемной ситуации, с удивления, изумления от встречи с неожиданным. Именно эта «взбудораженность» интеллекта и эмоций студента в условиях обучения и становится своего рода толчком к размышлению и умственному поиску.

Проблемная ситуация всегда возникает в специфических условиях процесса обучения, целенаправленно создаваемых определенными педагогическими средствами. Кроме того, необходимо разрабатывать специальные способы создания таких ситуаций, исходить из особенностей изученной тематики. Таким образом, проблемная ситуация в обучении не может рассматриваться просто как состояние интеллектуального затруднения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли. Это — состояние умственного напряжения, специально вызванное с познавательной целью. В основе такой ситуации лежит остаточность ранее усвоенных знаний и способа умственного или практического действия для решения новой возникающей задачи. При этом важно отметить, что не любое затруднение связано с проблемной ситуацией. Затруднение не будет проблемным, если заключенное в нем новое знание не связано с прошлым знанием. Такое затруднение не стимулирует умственный поиск.

Проблемная ситуация отличается от любого мыслительного затруднения тем, что студент, как бы подспудно, осознает в ней наличие внутренней связи объекта (понятия, факта), вызвавшей

го затруднение, с определенным понятием, фактом, известным ему ранее или данным в задаче, вопросе.

Итак, **сущность проблемной ситуации** заключается в диалектическом противоречии между известными студентам сведениями и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно. Это противоречие — движущая сила творческого усвоения знаний. **Признаками проблемной ситуации следует считать:**

- ♦ *наличие неизвестного для студентов;*
- ♦ *установку студентов на разрешение задания, «личную заинтересованность» в разрешении возникшего познавательного затруднения.*

Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы: что именно неизвестно, ее речевой формулировкой и решением.

Мысленный анализ проблемной ситуации есть первый план самостоятельной умственной деятельности студентов. Он приводит студентов к пониманию того, что явилось причиной возникшего интеллектуального затруднения, к видению и словесной формулировке проблемы, т.е. к началу активного мышления. Здесь четко видна последовательность — **сначала возникает проблемная ситуация, а потом формируется учебная проблема.**

В практике обучения может встречаться и другой вариант — постановка самой проблемы внешне как бы совпадает с возникновением проблемной ситуации. Формулировка проблем в виде вопроса, содержащего противоречивость фактов, суждений, теоретических положений, обычно сразу совпадает с вопросом «почему?», отражающим наличие проблемной ситуации. В этом случае проблемная ситуация и факт осознания проблемы как бы совпадают.

Проблема имеет три компонента: известное (из данной задачи), неизвестное (нахождение которого приводит к формированию новых знаний) и прежние знания (опыт студентов), необходимые для осуществления поиска в направлении нахождения неизвестного. Таким образом, учебную проблему можно определять как задачу, способ выполнения или результат которой студентам заранее неизвестен, но студенты обладают исходными знаниями и умениями для того, чтобы осуществить поиск этого результата или способа решения.

Таким образом, задача, способ самостоятельного решения которые студенты знают, не является учебной проблемой. С другой стороны, если студенты не знают способа решения какой-либо задачи и не имеют средств для поиска решения, то она также не будет учебной проблемой.

Главными признаками учебной проблемы являются:

♦ *наличие неизвестного, нахождение которого приводит к формированию новых знаний;*

♦ *наличие у студентов определенного запаса знаний для осуществления поиска в направлении нахождения неизвестного.*

В процессе разрешения учебной проблемы важным этапом умственной деятельности студентов являются нахождение способа ее решения путем догадки или выдвижения гипотезы, а также доказательства гипотезы.

Учебная проблема может последовательно разворачиваться в проблемные вопросы, каждый из которых послужит ступенью в ее решении. Структура проблемы, характер соотношения известного и неизвестного должны вызывать потребность в знаниях и побуждать к активному познавательному поиску.

Следует отметить, что **обязательным условием проблемного обучения является создание у студентов положительного отношения к процессу поиска истины и к его результатам.**

Творческая, поисковая познавательная деятельность студентов при проблемном обучении состоит в том, что при возникновении проблемной ситуации на занятии **студенты формулируют проблему**, т.е. словесно выражают сущность возникшего познавательного затруднения (того, что в данном случае им известно); далее они **ищут способ решения проблемы** и для этого выдвигают различные предположения; одно из предположений, кажущееся студентам верным, они **обосновывают как гипотезу и доказывают ее: поиск завершается проверкой решения проблемы или задачи.**

Эти этапы поисковой познавательной деятельности личности обычно выражают схемой: проблемная ситуация — учебная проблема — поиск способа ее решения — решение проблемы.

При организации и проведении занятий в условиях проблемного обучения очень важно понимание преподавателем их обучающе-воспитательной функции. Преподаватель должен не предлагать студентам готовых истин, а развивать в нужном направлении их собственный поиск, иными словами, не навязывать студентам знания, а помогать им перерабатывать в сознании ту информацию, те события, факты, явления, с которыми они сталкиваются и на занятиях, и в своей повседневной практике.

Проблемное обучение обладает большими возможностями активизации познавательной деятельности студентов для повышения сознательности и прочности усвоения знаний, выработки собственного активного отношения к окружающей действительности.

Преподаватель при проблемном обучении так организует познавательную деятельность студентов, что они на основе анализа

фактов стремятся самостоятельно разрешить интеллектуальные затруднения, сделать выводы и обобщения, сформулировать закономерности, применить полученные знания в новой ситуации. **В одних случаях преподаватель может лишь возбуждать интерес студентов, не разрешать учебную проблему сам, а в других он руководит самостоятельной работой студентов по разрешению учебной проблемы.** В результате у студентов формируется способность самостоятельно добывать знания и находить новые способы умственных действий путем выдвижения гипотез и их доказательств, вырабатываются навыки переноса знаний, развивается внимание и воображение.

Поскольку студенты при проблемном обучении усваивают знания и способы умственных действий через восприятие учебного материала в условиях проблемной ситуации, самостоятельно анализируют изученное, формируют и решают учебные проблемы с выдвижением гипотез и их доказательств, то это способствует их интеллектуальной активности.

Таким образом, функция проблемного обучения – содействовать эффективному усвоению студентами системы знаний и способов умственной и практической деятельности, выработка у них умения творчески применять полученные знания в новой ситуации, решать учебные проблемы воспитания познавательной самостоятельности.

Функциональный анализ процесса обучения открывает возможность определить специфику проблемного обучения. **Суть проблемного обучения состоит в особой организации педагогом информации, подлежащей усвоению обучающимися.**

Первым условием для построения проблемного обучения является система развивающих структур учебной информации.

Второе условие проблемного обучения реализуется, когда при переводе информации в учебную задачу предусматривается возможность выбора способов ее решения.

Третье условие проблемного обучения – субъективная позиция обучающихся, осознание и принятие ими цели познания и самооценка имеющихся средств для решения и получения результатов.

Методика проведения учебных занятий в условиях проблемного обучения требует обоснования методов, используемых при проблемном обучении. **Основными методами являются:** исследовательский, частично-поисковый или эвристический, проблемное изложение информации, изложение информации с проблемным началом.

Исследовательский метод позволяет наиболее полно реализовать требования творческой самостоятельности обучаемых. Вы-

полняя задания преподавателя, студенты сами формулируют учебную проблему, сами выдвигают гипотезу ее решения, осуществляют поиск и приходят к окончательному результату.

Таким образом, исследовательский метод студентов по своей структуре приближается к исследовательской деятельности ученого. Преподаватель лишь осуществляет общее руководство поисковой работой, а задание предполагает полный цикл их самостоятельных учебно-познавательных действий: от сбора информации до ее анализа, от постановки учебной проблемы до ее решения, от проверки решения до применения новых знаний.

Исследовательский метод рекомендуется использовать при изучении важнейших узловых тем, таких, которые заключают в себе общие основы изучаемого курса. Это должно способствовать более осмысленному усвоению всего остального материала. В то же время преподавателю необходимо помнить, что отбираемые для такого изучения разделы должны быть доступными для их восприятия студентами.

Исследовательский метод требует довольно длительного времени и специфических условий для работы обучаемых. По форме организации исследовательская работа студентов может быть весьма многообразной. Это подготовка доклада или выступления на семинаре, теоретическое изучение состояния какого-либо вопроса (детальная работа с литературными источниками; изучение документов и архивов) и изготовление наглядных пособий или дидактических материалов.

Особенностью частично-поискового метода является расчленение сложной проблемы на серию доступных вопросов, каждый из которых представляет собой шаг на пути к ее решению. При этом студенты могут активно участвовать в постановке учебной проблемы, выдвижении предположений и доказательств своих гипотез. Их деятельность включает и репродуктивный, и поисковый элементы обучения. Основные приемы обучения при этом — поисковая беседа, рассказ преподавателя в сочетании с дополнениями и ответами студентов, наблюдение и обобщение фактов. Важным является вопрос о соответствии в этом случае репродуктивной и поисковой деятельности обучаемых. Оно может значительно меняться от самостоятельного решения одного какого-то этапа в разрешении учебной проблемы до решения большинства из них.

Следует отметить целесообразность применения на занятиях **поисковой беседы**, в ходе которой студент, опираясь на имеющиеся у него знания и опыт поисковой деятельности, под руководством преподавателя ищет и самостоятельно находит решение проблемы. Отвечая на вопросы или выступая по собственной инициативе, студенты высказывают различные предположения, выд-

вигают варианты решения проблемы, обнаруживают разнообразие связей между явлениями, спорят, критически оценивают высказывания других. Мера помощи им со стороны преподавателя при этом зависит от подготовленности аудитории.

Подготовка поисковой беседы — весьма ответственное для преподавателя дело. Ему необходимо заранее продумать вопросы, которые заставят студентов задуматься над сущностью тех или иных явлений, прогнозировать возможные направления беседы, постановку проблем и варианты их решения. Преподаватель должен предусмотреть и такую ситуацию, когда участники беседы окажутся недостаточно подготовлены к решению проблемы в целом. На этот случай в запасе должны иметься усложняющие и упрощающие дополнительные вопросы, дающие возможность расчленить проблему на подпроблемы, проблемные задачи, которые поэтапно творчески решат обучаемые.

Преподаватель должен обладать терпением и не торопиться с подсказками студентам, допускающим неточности и высказывающим ошибочные суждения. Целесообразнее постановкой дополнительных вопросов подвести их к пониманию ошибок и правильным решениям.

Особое внимание в ходе поисковой беседы следует уделять наименее подготовленным студентам, «выпадающим из общего живого обмена мнениями», а так же тем из них, которые предпочитают отмалчиваться. Учитывая их особенности, необходимо заранее продумать вопросы способные «расшевелить» этих студентов.

Беседа поискового характера является необходимой ступенью к учебной исследовательской работе. В ней заслуживают внимания логические задачи проблемного характера, требующие от обучаемых выполнения частично-поисковой деятельности с элементами исследовательской работы.

Проблемное изложение материала — это активизирующее изложение проблем, при котором поиск осуществляет сам преподаватель. Он в ходе сообщения нового материала сам выстраивает их решения. При этом преподаватель подчеркивает противоречия, рассуждает вслух, высказывает предположения, обосновывает истину с помощью фактов и системы логических доказательств. Если все это преподаватель делает удачно, то студенты внимательно следят за ходом его мысли, включаются в поток решения проблемы, соразмышляют, сопереживают, становятся как бы соучастниками. В этом случае преподаватель руководит познавательным процессом обучаемых с помощью встречных вопросов и «контрвопросов», которые заостряют внимание аудитории на противоречиях в изучаемом материале и заставляют задуматься. При этом, как правило, прежде чем преподаватель сам

разреши́т поставленны́й вопро́с, обуча́емые уже́ даю́т «про себя́» свой отве́т, сверя́я его́ чере́з некото́рое вре́мя с хо́дом сужде́ния и выво́дом препода́вателя.

Проблемное изложение материала значительно отличается от простого информационного, в процессе которого лишь описываются признаки и свойства того или иного явления, понятия, положения, излагаются готовые выводы.

Другим вариантом использования методов проблемного изложения учебной информации может быть описание пути открытия учеными того или иного закона в истории развития науки.

Широкое распространение в учебном процессе получил метод, условно называемый «изложение учебной информации с проблемным началом». От предыдущего метода (проблемного изложения материала) он отличается тем, что проблемная ситуация создается лишь в начальный момент изложения. В дальнейшем материал излагается информационным способом. Конечно, этот метод не способствует формированию навыков творческой поисковой деятельности в такой степени, как рассмотренные выше методы, особенно исследовательский. Но эмоциональный заряд в начале занятия, полученный студентами благодаря ему, обуславливает их активное восприятие всего материала, повышает их интерес. Из всех методов проблемного обучения этот метод наиболее простой.

Организуя проблемные ситуации, необходимо иметь в виду следующие возможные дидактические цели: привлечь внимание обучаемых к учебному материалу, пробудить в них познавательный интерес, активизировать познавательную деятельность студентов, поставить их перед посильными интеллектуальными затруднениями, показать, что посредством имеющихся у студентов знаний, умений и навыков невозможно удовлетворить возникшую познавательную потребность, помочь студентам в анализе учебной проблемы и определении наиболее рационального пути ее решения.

Различают несколько типов проблемных ситуаций в учебном процессе. Первый: студенты не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, объяснить новый факт и т.п. Второй: студенты сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых обстоятельствах, условиях. Третий: имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа. Четвертый: имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у студентов знаний для его теоретического обоснования (объяснения).

В литературе отмечается, что наиболее часто встречаются в практике следующие способы и приемы создания проблемных ситуаций:

♦ постановка проблемных заданий на объяснение явлений, выявление сущности изучаемого понятия;

♦ постановка проблемных заданий на поиск способов практического применения усвоенных знаний;

♦ побуждение обучаемых к объяснению противоречий и несоответствия между явлениями и фактами;

♦ побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между научными понятиями о них и житейскими представлениями;

♦ побуждение студентов к сравнению, сопоставлению фактов, явлений, действий, выводов;

♦ ознакомление студентов с фактами, имеющими как будто бы необъяснимую природу и приведенными в истории науки к постановке научной проблемы.

Указанными приемами не исчерпываются, все возможные варианты создания проблемных ситуаций. В своей практической деятельности каждый преподаватель, творчески работая с учебным материалом, может найти и другие возможности для их организации.

Проблемная ситуация, вызывая напряжение мысли студентов, создает у них определенный эмоциональный настрой, способствует состоянию удовлетворения от процесса познания, от открытий, сделанных самостоятельно. Эмоции удивления, недоумения или радости служат признаком правильно организованной проблемной ситуации. Известно, что эмоциональный подъем является важным фактором эффективного усвоения знаний, поиска и постижения истины.

В зависимости от сложности проблемы, уровня знаний и умений студентов, навыков их поисковой деятельности, дидактической целесообразности возможны разные варианты взаимодействия преподавателя и аудитории при проблемном обучении, как принято считать, **разные уровни проблемности**.

В педагогической литературе характеризуются главным образом три уровня проблемности.

Первый уровень отличается тем, что преподаватель сам ставит проблему, формирует ее и направляет студентов на самостоятельный поиск решения.

Второй уровень характеризуется тем, что преподаватель только создает проблемную ситуацию, а студенты самостоятельно формулируют проблему и решают ее.

Третий, самый высокий уровень проблемности предполагает такое положение, когда преподаватель даже не указывает опре-

деленную проблему, а только «подводит» к ней студентов и направляет их на самостоятельный поиск, руководит им, оценивает результаты. Студенты самостоятельно осознают проблему, формулируют ее, исследуют способы ее решения.

Процесс постановки учебных проблем облегчается, если придерживаться некоторых правил. Нельзя ставить проблему без актуализации того круга ранее усвоенных знаний, которые непосредственно связаны с новыми понятиями, подлежащими усвоению путем решения проблемы. До организации проблемных заданий необходимо убедиться, что студенты владеют приемами установления причинно-следственных связей, необходимо научить студентов анализировать проблемные ситуации. Не менее важным является и то обстоятельство, что преподаватель должен выдвигать перед студентами только те проблемы, которые доступны их пониманию. Наряду с этим следует помнить, что решение проблемы начинается уже с правильной ее постановки.

Реализация этих правил связана, прежде всего, со спецификой содержания учебного материала и с рядом требований к его составу и структуре. Учебный материал должны характеризовать:

- ♦ *элементы новизны (новые понятия, новые признаки, свойства, стороны неизвестного понятия, новые связи, новые способы действия);*

- ♦ *противоречия между известным и новым знанием, содержащимся в материале в виде противоречивых фактов, познавательной задачи, вопроса;*

- ♦ *логическая адекватность изложения материала методологическим правилам педагогической теории (соблюдение требований общепедагогических и дидактических принципов).*

Процесс обучения, конечно, не может быть реализован с помощью только «проблемных» или «непроблемных» методов. Условием его эффективности является целесообразное сочетание разных методов. Преподаватель должен осуществлять их выбор и сочетание вместе с постановкой цели занятия, отбором содержания учебного материала, анализом характера аудитории, уровня ее подготовленности. Только в этом случае будет обеспечена высокая эффективность учебного процесса.

Кроме того, следует иметь в виду, что эффективность проблемного обучения во многом зависит от подготовленности обучаемых к поисковой деятельности, к формулированию и решению проблем. Включать их в поисковую деятельность рекомендуется постепенно, переходя с изложения с проблемным началом на исследовательскую работу, постепенно проходя всю цепочку методов проблемного обучения от более простых к более сложным.

В педагогической литературе имеются указания на то, что поисковая, творческая деятельность студентов невозможна без сформированной ранее репродуктивной, воспроизводящей. Преподаватель не сможет организовать поисковую деятельность студентов, если они не будут знать, и помнить азы изучаемого курса (раздела, темы), необходимых методических материалов и правил пользования ими.

Следовательно, для того чтобы проблемное обучение было достаточно эффективным, оно должно являться органичной частью целостного учебно-воспитательного процесса.

В ходе проведения проблемных лекций **важное место занимает формирование у студентов необходимых мотивов**, ценностных установок и ориентировок на творческую деятельность.

Следует иметь в виду, что хотя мотивизационная сфера учебной деятельности и характеризуется большей совокупностью мотивов, **определяющими выступают две группы.**

К первой группе относятся специальные мотивы. Они включают глубокое осознание студентами всех жизненных потребностей, понимание общественной необходимости приобретения знаний, подготовки себя как специалистов. Усилить мотивы этой группы преподаватель может путем их превращения из понимаемых в действенные за счет показа прикладного характера и профессиональной направленности курса.

Мотивы второй группы связаны с развитым познавательным интересом к учебной науке. Усилить значение мотивов этой группы преподаватель может, связывая интерес студентов к содержанию учебной дисциплины с формированием у них знания о самом процессе познания. Для этого на лекции особо выделяется учебный материал, представляющий **дидактическую ценность** для формирования **типовых способов действий, логических приемов построения определений, действия «подведение под понятие» по определению и признаку, построению доказательств и т.п.**

Формирование у студентов вышеизложенных умений на лекциях предусматривает такую методику их проведения, которая обеспечит смещение акцента с получения готовых знаний на способы оперирования ими. Для достижения этой дидактической цели необходимо фиксировать внимание аудитории на том, как формируются определения, какие есть способы определения понятий, каким требованиям должна удовлетворять та или иная формулировка, как следует выделять исходные посылки, аргументы, делать выводы, заключения и т.п.

Способствовать реализации этой методики обучения может своевременный подход с информационно-описательного чтения лекций к частично-поисковому и исследовательскому. Они пре-

дусматривают создание для студентов определенных познавательных затруднений на разных этапах лекций и условий, обеспечивающих их успешное преодоление в ходе деятельности на основе мобилизации и реконструкции ранее сформулированных знаний и умений.

Большое значение в системе подготовки студентов к творческой деятельности имеет **умение преподавателя создавать на лекции ценностные ориентиры, формировать установки, адекватные специфике учебно-познавательной деятельности.** С этой целью лекция должна влиять на развитие интеллекта личности, формирование ее мировоззрения, содержать приемы систематизации и динамизации знаний, экономного овладения ими, а также воспитание правильной самооценки.

Методика этих лекций, кроме того должна позволять делать акцент на том, что практика (эксперимент) подтверждает истину и проверяет действительность усвоенных знаний и способов построения рассуждений. Такая ориентация учебного занятия будет помогать обучаемым формировать умение проводить основные этапы научного теоретического исследования и эксперимента, входить в атмосферу научного поиска, делового контакта, планировать этапы исследования, формулировать его цели и задачи, разрабатывать целесообразные методики.

Обеспечить необходимое для проблемного обучения качество усвоенной студентами информации могут **семинары по углублению и расширению знаний.**

Как известно, основным способом проведения таких семинаров является организация коллективного обсуждения докладов и сообщений, подготовленных обучаемыми.

Эффективность семинаров этого типа в значительной степени определяется качеством подготовки студентов к семинару. Особое значение имеет подготовленность выступающих с докладами и сообщениями.

Подготовка студентов к выступлению на семинаре организуется поэтапно. **На первом этапе** преподаватель обеспечивает выбор студентами темы для выступления на семинаре. При этом важно с самого начала не допускать формально-ученического отношения обучаемых к выбору темы и предстоящему докладу или сообщению. Необходимо подвести их к осмыслению значимости и актуальности тем, выносимых для обсуждения на семинаре, осознанию важности их углубленного изучения для последующего успешного усвоения учебной дисциплины, для более полной и быстрой ориентировки в современных социальных и научных проблемах. Для организованной и экономной по времени подготовки студентов следует достаточно конкретно пореко-

мендовать литературу по каждой теме, в ряде случаев вплоть до указания параграфов и страниц.

На первом этапе подготовки студенту также дается задание на составление достаточно подробного плана реферата и по теме предстоящего доклада или сообщения.

На втором этапе подготовки студентов к выступлению преподаватель обсуждает с ними и, при необходимости, корректирует подготовленные ими планы рефератов. Это дает возможность оперативно осуществлять изменения, уточнения, дополнения исходного замысла и в результате повысить качество предстоящего выступления.

На третьем этапе подготовки преподаватель знакомится с содержанием рефератов, подготовленных студентами. При необходимости ставит вопросы, ответами на которые студент должен дополнить реферат, а также вопросы, на которые ему следует ответить в ходе выступления. Кроме того, с обучаемыми обсуждается структура и стиль выступления на семинаре.

Важно обеспечить не только подготовку студентов, выступающих с докладами, но и всех других участников семинара. Всем студентам, участвующим в семинаре, должны быть заранее известны темы, вынесенные на семинар, они должны проработать содержание лекционного и дополнительного материалов, связанных с темами семинарского занятия, быть готовыми к контролю усвоения соответствующих знаний и обсуждению намеченных тем. Начинают такое семинарское занятие обычно с напоминания обсуждаемых тем, обоснования их значимости и актуальности, связей с лекционным материалом. После этого актуализируют знания учащихся по соответствующему материалу. Это делается либо в форме беседы (уплотненного опроса) по заранее подготовленным вопросам, предполагающим краткие содержательные ответы, либо при помощи текстового корректирующего контроля.

Как показывает практика, оба эти способа актуализации знаний очень оперативны, что является важным условием эффективности проведения соответствующего этапа семинара. В процессе актуализации знаний выявляется достаточность их усвоения студентами и готовность к последующим выступлениям на семинаре и участию в обсуждении. При недостаточной готовности студентов следует организовать усвоение ими необходимых знаний либо путем их изложения преподавателем, либо в форме беседы со студентами (второй вариант более эффективный).

После актуализации и корректировки знаний **организуется выступление студентов с подготовленными докладами и сообщениями.** По ходу выступлений преподаватель внимательно следит за

логикой развертывания содержания материала, способом его изложения, реакцией аудитории. В тех случаях, когда содержание доклада или сообщения перестает интересовать аудиторию, либо наоборот, когда поднятые в ходе выступления вопросы вызывают повышенный интерес и возникает потребность их обсудить, целесообразно тактично остановить докладчика на некоторое время и перевести семинар в русло коллективного обсуждения.

Коллективное обсуждение содержания доклада является в педагогическом аспекте наиболее значимой частью семинара, поскольку студенты вовлекаются при этом в процесс активной познавательной деятельности. Переходя к организации обсуждения докладов и сообщений, преподаватель должен прежде всего оценить, насколько правильно понято их содержание аудиторией. Понимание оценивается по содержанию вопросов, задаваемых участниками семинара докладчику, и по ответам студентов на вопросы, поставленные преподавателем (преподаватель обычно предлагает студентам вопросы в тех случаях, когда они сами вопросов не задают, либо когда их вопросы касаются лишь частных аспектов содержания темы).

Вопросы по содержанию доклада можно разделить на две группы: вопросы, направленные на уяснение содержания, и вопросы, связанные с дальнейшим развитием содержания. Ответы на вопросы по уяснению содержания, требуют повторения (как правило, реконструктивного) некоторых изложений доклада; ответы на вопросы, связанные с развитием содержания, предполагают дополнения к докладу. Преподаватель вначале организует обсуждение вопросов первой группы, и затем коллективный поиск ответов на вопросы второй группы.

Обсуждение вопросов, связанных с развитием содержания доклада, нередко приводит к появлению у студентов различных, порой альтернативных ответов. Наличие таких ответов ведет к столкновению точек зрения и позволяет превратить семинар в дискуссию. Перевод семинара в форму организованной дискуссии — важная задача преподавателя: дискуссионная форма семинара содержит действенные предпосылки для формирования мыслительных и коммуникативных способностей студентов.

Организация дискуссии на семинаре предполагает:

- ♦ *обеспечение свободны высказываний и обоснований студентами своих ответов на поставленные в ходе семинара вопросы;*
- ♦ *обеспечение понимания соответствующих ответов другими студентами;*
- ♦ *организацию критики высказанных точек зрения, их уточнения, дополнения, изменения;*
- ♦ *обеспечение понимания уточнений, дополнений, изменений;*

♦ *организацию выработки аргументированных ответов на поставленные вопросы.*

Дискуссия завершается формулированием выводов, содержащих ответы на поставленные в ее ходе вопросы, и формулированием проблем, поиск ответов на которые будет организован на последующих семинарах или в процессе самостоятельной работы студентов.

Обсуждение каждого доклада в целом должно завершаться кратким обобщением, фиксирующим основные положения доклада и результаты обсуждения (дискуссии).

Семинар завершается подведением итогов по содержанию темы семинарского занятия, оценкой подготовленности докладчиков и участников семинара, их активности в ходе семинара, общей оценкой результативности семинара и постановкой целей следующих семинарских занятий.

Таким образом, семинар по углублению и расширению знаний включает следующие этапы:

12. Вводная беседа преподавателя с целью обоснования актуальности темы семинара;

13. Актуализация знаний, необходимых для понимания содержания темы семинара;

14. Организация выступлений студентов с подготовленными докладами и обеспечение их понимания участниками семинара;

15. Организация обсуждения студентами докладов, вынесенных на семинар, организация дискуссии;

16. Подведение итогов семинара.

Сформировать и развить у студентов навыки самоорганизации могут помочь семинары, предусматривающие приобретение умений ставить цели и задачи, планировать, анализировать, контролировать и оценивать собственную деятельность. Формирование этих умений, как правило, проводится на материале деятельности, составляющей содержание учебной работы: конспектирование лекций, научной и учебно-методической литературы, составление докладов и рефератов, организация понимания и запоминания содержания учебной и научной информации и др.

При подготовке к проведению семинарского занятия этого типа преподаватель изучает принципы, специфику и методику выполнения той работы, на материале которой будут обучаться студенты, выявляет критерии успешности как работы в целом, так и отдельных действий, приводит к требуемому результату.

Формирование умений самоорганизации деятельности предполагает выполнение студентами цикла последовательных блоков действий, к которым относятся:

- ♦ выполнение определенного вида учебной работы (конспектирование, реферирование и т.д.) на заданном учебном материале;
- ♦ оценка результата выполненной работы путем сопоставления с образцом и критериями успешности результата деятельности;
- ♦ ознакомление с методикой эффективного выполнения работы данного вида;
- ♦ анализ и оценка использования способов выполнения работы путем выявления их соответствия методике;
- ♦ составление плана выполнения работы на новом предметном материале путем конкретизации методики эффективного выполнения работы с учетом проведенной оценки собственной деятельности;
- ♦ выполнение работы по намеченному плану, выявление возникающих затруднений, анализа их причин и поиск способов преодоления (при необходимости помощи преподавателя);
- ♦ анализ и оценка результата выполненной работы по критериям успешности деятельности;
- ♦ постановка задач дальнейшего совершенствования способов собственной работы.

При подготовке семинара этого вида студенты по заданию преподавателя самостоятельно выполняют определенный вид учебной работы (например, конспектирование) на конкретном материале небольшого объема и представляют ее результат на семинаре.

Начиная семинар, преподаватель знакомит студентов с целью и задачами занятия и проверяет факт выполнения ими задания. После этого преподаватель предъявляет студентам заранее подготовленный образец выполнения задания и организует его сопоставление с результатом, полученным студентами. Сопоставляя образец с результатами своей работы, студенты имеют возможность наглядно убедиться в их различии, что ведет к осознанию необходимости совершенствования своих умений. Чтобы придать оценке результата выполненной работы конкретность, студентов подводят к пониманию тех критериев, которым отвечает представленный образец. Студенты убеждаются в том, что результат выполнения предложенной ими работы определяется его соответствием системе определенных критериев. Используя предложенные критерии, они под руководством преподавателя более детально, чем в начале, оценивают результат выполненной ими работы. Так закладываются основы умений контролировать и оценивать результаты собственной деятельности.

Здесь студентов необходимо привести к пониманию того, что результаты собственной учебной (и не только учебной) работы можно и нужно контролировать и оценивать как в целом, так и дифференцированно по системе критериев, которым они должны соот-

ветствовать. Это позволяет выявить степень соответствия или несоответствия результатов проведенной работы образцу (норме) и наметить направления совершенствования собственной деятельности.

После оценки результатов проведенной работы студентами преподаватель знакомит их с методикой эффективного выполнения соответствующей работы (или частью методики, если она в целом сложна). Методика представляет собой описание последовательности действий, каждое из которых должно быть обоснованно с точки зрения его необходимости для получения требуемого результата. По каждому действию, входящему в состав методики, задается критерий, позволяющий оценить качество выполнения действий.

На основе полученных студентами знаний о методике выполнения работы они, по заданию преподавателя, должны провести анализ последовательности и состава ранее выполненных ими действий и выявить их соответствие действиям, предусмотренным методикой. В результате каждый выделяет те действия, которые необходимо освоить, чтобы повысить качество своей работы. Далее студентам предлагается задание на выполнение того вида учебной работы, что и в самом начале, но на другом предметном содержании. После выполнения задания преподаватель организует коллективное обсуждение полученных результатов на примере нескольких выполненных работ. При обсуждении используются критерии оценки, предложенные в начале семинара. Каждый студент должен применить эти критерии для оценки своей работы, выявления ее сильных и слабых сторон.

Семинарское занятие завершается подведением итогов. Преподаватель оценивает результаты работы, проведенной студентами, выделяет действия, выполненные успешно, а также действия, при выполнении которых были допущены ошибки, намечает задачи по дальнейшему совершенствованию способов работы на последующих занятиях.

В целом семинар по формированию умений самоорганизации деятельности предусматривает следующие этапы:

- 1. Постановка целей и задач семинара.*
- 2. Организация анализа и оценки студентами результатов предварительно выполненной ими работы.*
- 3. Ознакомление с методикой выполнения работы.*
- 4. Организация анализа способов выполнения проведенной студентами предварительной работы.*
- 5. Организация составления плана работы на новом предметном содержании.*
- 6. Организация выполнения работы по намеченному плану.*

7. Организация анализа и оценки результатов выполненной работы.

8. Подведение итогов занятия.

Следует отметить, что семинары рассмотренных типов представляют систему занятий, имеющих целью решение комплекса педагогических задач, значимых для подготовки студентов к проблемному обучению. Соответствующее обучение может быть осуществлено непосредственно на семинарах проблемного типа.

Тема семинарского занятия представляется студентам в форме проблемы, не имеющей очевидного скорого решения.

В процессе подготовки семинарского занятия, направленного на развитие мыслительных способностей, преподаватель тщательно разрабатывает сценарий, включающий:

- ♦ описание, способствующее актуализации знаний студентов, необходимых для участия в решении проблемы, а также заданий для актуализации знаний;

- ♦ введение в проблему на основе актуализированных у обучаемых знаний и формулировку проблемы;

- ♦ формулировку заключительного вывода — итога правильного решения проблемы;

- ♦ формулировку проблем, решение которых обеспечивает решение проблемы в целом;

- ♦ формулировку промежуточных выводов, содержащих ответы на подпроблемы;

- ♦ формулировку проблемных вопросов, правильные ответы на которые обеспечивают решение подпроблем.

Разработка системы проблемных вопросов предполагает продумывание и учет возможных ответов студентов. В связи с этим сценарий занятия отражает один из возможных вариантов занятия, реалистичность которого определяется знаниями преподавателя об исходных мыслительных способностях обучаемых. Однако, даже при наличии достаточно хорошо проработанного сценария в ходе семинара неизбежны отклонения от предварительного плана, обусловленные индивидуальными особенностями студентов, различием уровня и объема их знаний. В связи с этим для эффективного проведения семинара преподаватель должен в совершенстве владеть содержанием материала по соответствующей теме.

В начале семинарского занятия преподаватель, используя подготовленные вопросы или задания, организует актуализацию у обучаемых знаний, необходимых им для активного участия в семинаре. Актуализация знаний проводится теми же способами, что и на семинаре по углублению и расширению знаний. После этого, опираясь на актуализированные знания, преподаватель

знакомит студентов с проблемой, которая будет решаться на занятии и основными ее аспектами, и формулирует ее.

Для того, чтобы с самого начала обеспечить принятие поставленной проблемы студентами, следует после постановки проблемы организовать попытки ее решения методом *«мозгового штурма»*. Организуя эти попытки, преподаватель анализирует и совместно со студентами обсуждает предполагаемые решения, выявляет возникшие у них затруднения. В результате первых попыток «сходу» решить проблему студенты должны понять, что это невозможно. Этот момент — проблемная ситуация — выступает для них внутренним психологическим обоснованием необходимости дальнейшего развернутого поиска способов решения проблемы.

Переходя к организации поиска способов решения, преподаватель формулирует первую проблему и затем через постановку проблемных вопросов и обсуждение ответов на них подводит обучающихся к отысканию способа решения данной проблемы, т.е. к первому промежуточному выводу. Далее аналогично организуется поиск способов решения последующих проблем, который завершится решением проблемы в целом и формулированием заключительного вывода.

После постановки проблемы, до того, как перейти к раскрывающим ее проблемным вопросам, преподаватель может организовать попытки студентов решить подпроблему (аналогично организации попыток решения проблемы в целом). Эти попытки приводят их к вторичному затруднению, что становится дополнительным стимулом для активного участия в поиске других способов решения проблемы.

Наиболее ответственным этапом семинарского занятия рассматриваемого типа, его «сердцевиной», является организация поиска ответов на проблемные вопросы. После постановки проблемного вопроса и получения ответов преподавателю не следует сразу оценивать ответы как правильные или неправильные. Необходимо получить от студентов достаточно развернутое обоснование их ответов. Если студент, предлагающий определенный ответ, затрудняется в том, чтобы дать ему обоснование, то преподавателю следует выявить согласных с этим ответом, и предложить им в свою очередь обосновать данный ответ. В том случае, если на один и тот же проблемный вопрос у студентов имеются различные ответы, им предлагается сопоставить их и выявить суть расхождений. Такая мыслительная работа достаточно сложна и предполагает понимание сути всех высказанных точек зрения, выявление их сильных и слабых сторон с целью отыскания верного ответа.

Таким образом, организация поиска правильного ответа на проблемный вопрос представляет собой цикл последовательных шагов, включающих:

- ♦ постановку проблемного вопроса;
- ♦ организацию мыслительных действий учащихся по поиску и обоснованию ответов на поставленный вопрос («мозговой штурм»);
- ♦ организацию критического анализа ответов, выявления их сильных и слабых сторон;
- ♦ организацию сопоставления ответов между собой с целью выработки согласованной позиции — конструирования наиболее верного ответа;
- ♦ переход к постановке следующего проблемного вопроса.

В процессе выполнения этой совокупности организуемых преподавателем действий развиваются навыки аналитического мышления студентов.

При постановке перед студентами проблемных вопросов необходимо обеспечить преемственность проблемных вопросов, их связь с результатами уже проведенного поиска.

В целом семинар, направленный на развитие мыслительных способностей студентов, включает следующие этапы:

1. Актуализация знаний, необходимых для активного участия в поисковой деятельности по решению учебной проблемы.
2. Введение в проблему, ее формулирование.
3. Организация попыток решения проблемы на основе ранее усвоенных студентами знаний.
4. Организация развернутой поисковой деятельности студентов по решению проблемы — мозговой штурм (постановка проблемы, проблемных вопросов, организация поиска ответов на проблемные вопросы, формулирование промежуточных и заключительного выводов).
5. Подведение итогов занятия.

Цементирующей основой учебного процесса в условиях проблемного обучения является целенаправленная подготовка учащихся к самостоятельному мышлению, формирование и развитие у них самостоятельности как личностного качества. Это говорит об особой роли в обучении самостоятельной работы, о правомерности выдвижения ее в центр педагогической системы учебного заведения, необходимости организации ее собственной системы. Однако следует констатировать, что до сих пор эта задача остается не до конца решенной на практике.

Проведение практических занятий осуществляется в несколько этапов. На первом этапе проводится контроль знаний, наличие которых способствует пониманию методики решения задач, которая будет отрабатываться на занятии.

После проведения контроля усвоения знаний преподаватель организует ознакомление студентов с методикой решения задач определенного класса. В процессе ознакомления с методикой преподаватель должен обеспечить понимание студентами всех действий, входящих в состав методики.

Для организации практического овладения действиями в соответствии с изученной методикой, преподаватель выдает студентам индивидуальные задания. В ходе решения студентами поставленных перед ними задач преподаватель их консультирует, оперативно помогая преодолевать возникшие затруднения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить осмысленное выполнение задания каждым студентом.

После выполнения заданий преподаватель проводит анализ хода и результатов работы студентов, показывает и обсуждает с группой типичные затруднения и способы их преодоления, ставит задачи по дальнейшему совершенствованию формируемых умений.

Таким образом, практические занятия алгоритмического типа состоят из следующих этапов:

1. *Контроль усвоения знаний, способствующих пониманию методики решения задач определенного класса.*

2. *Ознакомление с методикой решения задач, являющейся объектом усвоения.*

3. *Организация индивидуальной деятельности учащихся в соответствии с изученной методикой на материале конкретных задач.*

4. *Анализ хода и результатов организованного студентами коллективного обсуждения типичных затруднений и путей их преодоления, постановка задач по дальнейшему совершенствованию усваиваемых умений.*

Организация практического занятия проблемного типа предусматривает следующие этапы:

Контроль усвоения студентами знаний, необходимых для разработки методики решения задач определенного класса.

Постановка новой задачи, которая предполагает разработку методики ее решения.

Организация мыслительных действий студентов, направленных на разработку методики решения поставленной задачи.

Анализ результатов работы студентов, организация коллективного обсуждения затруднений, возникших в ходе разработки методики, выявление их причин и выбор способа преодоления.

Эффективной формой организации коллективной деятельности студентов при решении практических задач и проблем являются деловые учебные игры. Как известно, деловая учебная игра представляет собой организацию совместной деятельности обучаемых,

в ходе которой воссоздается предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая эффективность деловой учебной игры в значительной мере определяется качеством ее подготовки, результатом которой является разработка сценария игры. Деловая учебная игра должна быть направлена на решение ряда педагогических задач практической подготовки учащихся. К таким задачам прежде всего относятся: формирование практических умений и навыков применительно к условиям реальной профессиональной деятельности; формирование мыслительных способностей, обеспечивающих анализ практических ситуаций и разработку адекватных им способов действий; формирование способностей, позволяющих активно участвовать в коллективной деятельности.

Содержание и структура игры должны быть подобраны и построены таким образом, чтобы соответствующие умения и способности формировались у каждого ее участника на протяжении всей игры. Педагогические задачи игры должны быть четко отражены в ее сценарии.

При подготовке деловой учебной игры для моделирования в учебной ситуации выбирается такое содержание коллективной профессиональной деятельности, которое связано с решением достаточно сложной практической задачи (проблемы). **Необходимо проанализировать соответствующую задачу, определить состав руководителей и исполнителей, участвующих в ее решении, их функции и порядок взаимодействия, исходные данные, этапы и критерии эффективного решения задачи, необходимые технические средства, нормативные, справочные, методические и другие источники.**

Методы совершенствования учебного процесса в условиях проблемного обучения доказали свою эффективность. Их применение способствует более быстрому становлению творческой личности студента — будущего специалиста. Этому типу обучению должен быть отдан приоритет в формировании и развитии познавательной самостоятельности студентов, так как она подразумевает сформированность у них устойчивых познавательных интересов, инициативности и систематической самостоятельной деятельности, определенной системы умственных действий и качеств ума.

Поскольку познание должно начинаться на конкретном предметном уровне, доступном пониманию студентов, соответствовать данному этапу их развития и способности постигать суть явлений в природе и обществе, с усвоением от простого к сложному научных знаний, то необходимо чаще обращаться к достаточно очевидным и наглядным примерам (сравнениям) из более не менее знакомых им областей и сфер деятельности. Задача внедрения метода проблемно-поискового обучения не решается «самотеком».

Решение ее требует специальной и систематической тренировки мысли. Речь идет об организационном, педагогически целесообразном процессе изучения учебного материала с самым тесным и активным взаимодействием между преподавателем и студентами.

Таким образом, проблемное обучение — это педагогическая технология обучения, по своему содержанию и структуре синтезирующая творческие процессы педагога и обучающихся.

Особенностями педагогической деятельности при проблемном обучении становятся: процесс конкретизации целей путем перевода содержания учебной информации в систему учебных проблемных задач, проблемных ситуаций.

Регулируется поисковая учебная деятельность при соблюдении основного правила проблемного обучения — представления в определенной мере свободы действий и регламентации этих действий в системе полной структуры познавательного процесса.

Благодаря проблемному обучению у студентов вырабатывается исследовательский подход к решению учебных проблем и профессиональных задач, у них формируется умения пользоваться методами самостоятельного познания. Применение проблемного обучения способствует пониманию студентами законов познания, формирует психологическую и профессиональную готовность к педагогическому творчеству, к более быстрому овладению навыками профессионального мастерства.

Проблемное обучение требует построения специальной структуры учебной информации. Технология проблемной лекции предусматривает последовательное раскрытие через систему вопросов, построение гипотезы, ее решения, осуществление контроля, внесение корректив.

В технологию проблемной лекции входит также система моделирования проблемных ситуаций и вариативное их решение. Реализация такой технологии в учебном процессе возбуждает интерес, тренирует интеллект, создает установку на преодоление познавательных барьеров, знакомит с логикой исследования и его поэтапным построением, воспитывает теоретический стиль мышления.

При проведении проблемной лекции можно выстроить структуру учебной информации например следующим образом. Читается проблемная лекция на тему «Современная концепция развития народного образования в Республике Узбекистан».

При проведении этой лекции проблемная ситуация строится на предложении сделать выбор способа решения поставленной проблемы, затем организуется обсуждение избранных способов решения и вводится новая информация. Лекция должна иметь про-

блемное содержание и проблемную структуру педагогического управления учебным процессом.

Для создания проблемной ситуации студентам предлагается два теоретических положения (позиции). Это: прогнозирование развития народного образования и цель народного образования. Предлагается сделать выбор между ними, или же составить свое новое теоретическое положение, которое определяется проблемной задачей.

На следующем этапе организуется обсуждение выбранных задач, прослеживается ход решения, анализ информации, проверка правильности выбора решения. Затем переходят к составлению новой теоретической позиции.

Проблемная лекция побуждает студентов быть не только слушателями, но и активными участниками. Она вырабатывает исследовательский стиль мышления.

Проблемные задания включают операционно-процессуальные компоненты. Они ориентируют на анализ, понимание и интерпретацию, теоретическое осмысление изучаемой научной проблемы через преобразование информационного содержания и получение нового знания. В ходе проблемной лекции используются знания, имеющиеся у студентов, осуществляется их перестройка и обогащение новой информацией.

Проблемная лекция обеспечивает активное управление познавательной деятельностью студентов.

Технология проблемного обучения требует:

- ♦ отбора самых актуальных, сущностных задач;
- ♦ определения особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- ♦ построения оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методологических пособий и руководств;
- ♦ личностный подход и мастерство преподавателя.

5.3. Игровые технологии

Основу использования игровых технологий составляет активизирующая и интенсифицирующая деятельность обучаемых.

Игра, согласно исследованиям ученых, наряду с трудом и учебой — один из основных видов деятельности. По утверждению психологов, психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции и самореализации.

Игра определяется как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного

опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

По определению Д.Н. Узнадзе игра — форма психического поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности.

Л.С. Выгодский характеризует игру как пространство внутренней социализации ребенка, средство усвоения социальных установок.

А.Н. Леонтьев рассматривает игру как свободу личности в воображении, «иллюзорную» реализацию нереализуемых интересов.

Психологи отмечают, что способность включиться в игру не связана с возрастом человека, но в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

Игровая деятельность призвана выполнять определенные функции. К таким функциям относятся:

- ♦ *развлекательная;*
- ♦ *коммуникативная;*
- ♦ *самореализации;*
- ♦ *игротерапевтическая;*
- ♦ *диагностическая;*
- ♦ *межнациональной коммуникации;*
- ♦ *социализации.*

Исследователями разработаны особенности игр. Главные черты игр раскрыты С.А. Шмаковым. Им выделены:

свободная развивающая деятельность. Такая деятельность предпринимается лишь по желанию, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (*процедурное удовольствие*);

творческий характер игры. Он имеет в значительной мере импровизационный, очень активный характер — «поле творчества».

Игры сопровождаются эмоциональной приподнятостью их участников. Она вызывается соперничеством, духом состязательности и конкуренции.

Характеризует игру наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Игра в теоретическом плане исследователями рассматривается как деятельность, как процесс, как метод обучения. Как деятельность она включает: целеполагание, планирование, реализацию цели, анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект.

Мотивация игровой деятельности исходит из добровольного характера игры, элементов соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации.

Структура игры как процесса включает (по Г.К. Селевко):
а) роли, взятые на себя играющими;

- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;*
- в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;*
- г) реальные отношения между играющими;*
- д) сюжет (содержание) — область действительности, условно воспроизводимая в игре.*

Игра как метод обучения используется в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета. Она организуется в качестве знания или его части (введения, закрепления, упражнения, контроля).

Игры имеют спектр целевых ориентаций. Это: дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие.

Дидактическая цель игр заключается в расширении кругозора, активизации познавательной деятельности, в применении знаний, умений и навыков в практической деятельности, в развитии общеучебных и трудовых умений и навыков.

Воспитывающие цели предполагают воспитание самостоятельности, волевых качеств, формирование определенных нравственных позиций, эстетических и мировоззренческих установок, стремления к сотрудничеству, коллективизма, общительности, толерантности.

Развивающие игры направлены на развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии и оптимальные решения, игры помогают усилить мотивации учебной деятельности.

Социализирующие игры предполагают приобщение к нормам и ценностям общества, адаптацию к условиям среды, стрессовый контроль, саморегуляцию, обучение общению, психотерапию.

В педагогической литературе существует понятие «педагогическая игра».

Обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр лежит составляет «игровые педагогические технологии».

Педагогическая игра характеризуется четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. В основе педагогических игр создание игровых приемов и ситуаций, стимулирующих обучающихся к учебной деятельности.

Г.К. Селевко разработана классификация педагогических игр и основные направления их реализации. **Реализация педагогических игр происходит по следующим основным направлениям:**

- ♦ *дидактическая цель ставится в форме игровой задачи;*
- ♦ *учебная деятельность подчиняется правилам игры;*
- ♦ *учебный материал используется в качестве средства игры;*

♦ *в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;*

♦ *успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.*

В разработанной классификации педагогических игр выделяются игры по виду деятельности, по характеру педагогического процесса, по игровой методике, по предметной области, по игровой среде (см. табл. на стр.107).

В практике высшей школы особое значение придается *деловым играм*.

Теория деловых игр неразрывно связана с теориями деятельности игр вообще.

Теоретическое обоснование деловых игр дано в работах известных психологов Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, П.Я Гальперина и др.

Деловые игры по характеру являются действенным средством формирования личностных качеств человека.

Как инструментарий познания и обучения деловые игры стали бурно развиваться в 20-е годы XX столетия. Им предшествовали имитационные игры как инструмент познания. Имитационным играм, в свою очередь, предшествовали военные и военно-политические игры.

А.А. Вербицкий рассматривает деловые игры как форму знаково-контекстного обучения. По его мнению, при деловых играх учебная деятельность и будущая профессиональная деятельность соотносятся между собой как модель и ее прототип, как некоторая искусственная и естественная системы. Поэтому учебная деловая игра рассматривается в качестве знаковой модели профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами — с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык.

А.А. Вербицкий задачу учебных заведений видит в организации такого обучения, которое обеспечит естественный перевод студента с одного ведущего типа деятельности (учебный) на другой (профессиональный) с соответствующей трансформацией предмета, мотивов; целей, средств, способов и результатов деятельности.

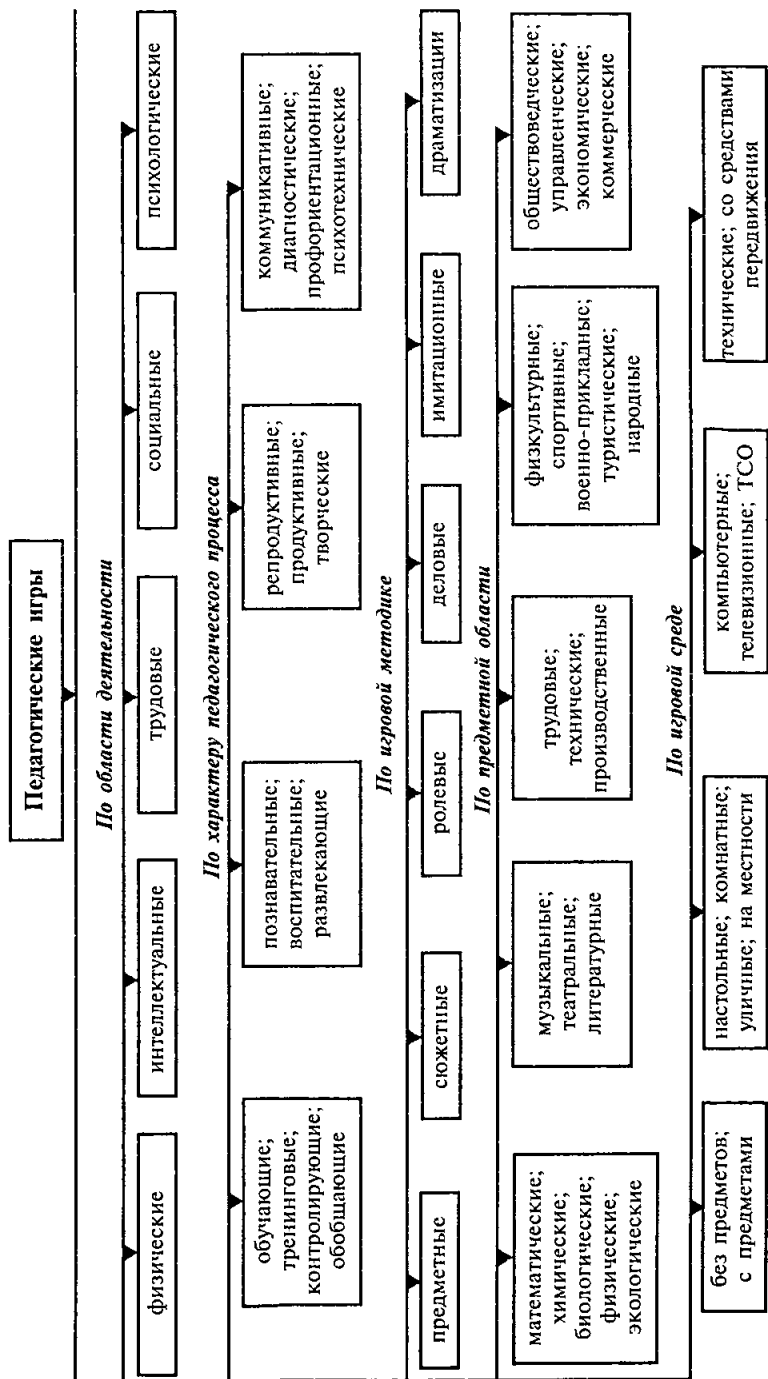
Новый технологический подход к деловой игре заключается в:

♦ *системности содержания учебного материала, представленной в имитационной модели производства;*

♦ *воссоздание структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности в игровой учебной модели;*

♦ *приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении;*

Классификация педагогических игр



- ♦ совокупности обучающего и воспитательного эффекта игры;
- ♦ обеспечении переходов от организации и регуляции деятельности студентов преподавателем, ведущим игру, к самоорганизации и саморегуляции действий и деятельности самими студентами.

В исследованиях А.С. и Г.Ф. Арбеньевых деловая игра оценивается как один из эффективных методов формирования эвристического мышления специалиста.

А. Тюков считает, что несмотря на разнообразие проектируемых конкретных игровых форм, при организации каждой из них должны соблюдаться следующие требования:

- ♦ целостность имитации профессиональной сферы. Игра должна иметь общий сюжет или основную тему, задающую основную действительность, структура и процессы которой подлежат игровой имитации;
- ♦ направленность на самоорганизацию;
- ♦ проблемность обучения;
- ♦ методологическое, психологическое и техническое обеспечение.

Организационная игра должна обеспечить подлинное развивающее обучение. С этой целью в ней осуществляется имитация полного цикла развития деятельности — от подхода к решению какой-либо ситуации до обобщенной оценки найденного решения.

А.А. Тюков выделяет следующие этапы цикла игры:

- ♦ продуктивная работа самостоятельного мыслительного поиска участников игры по ее основной сюжетной теме в режиме анализа ситуации и проблематизации;
- ♦ общее критическое обсуждение результатов работы функциональных групп;
- ♦ рефлексивный анализ процессов игры и действий участников;
- ♦ этап организации решений.

Я.С. Гинзбург и Н.М. Коряк выделяют следующие социально-психологические особенности игр:

- ♦ групповой характер;
- ♦ деятельностный, условный;
- ♦ символический, неутилитарный характер;
- ♦ неопределенность, пространственная особенность.

К социально-психологическим проблемам подготовки деловой игры относятся:

- ♦ отбор участников;
- ♦ распределение ролей;
- ♦ социально-психологическая подготовка руководителя игры;
- ♦ приобретение общетеоретических знаний по социальной психологии;
- ♦ умение использовать теоретические знания на практике;
- ♦ личностная подготовка.

И. Аллаеров рассматривает деловые игры как форму организации учебной работы. Он считает, что игры в учебном процессе имеют собственное место и выполняют четко определенные дидактические функции, которые зависят от сущности, структуры и основных задач учебного процесса, а также дидактической природы материала изучаемых дисциплин.

К дидактическим функциям деловых игр относят:

- ♦ *формирование у обучаемых приемов умственной деятельности;*
- ♦ *закрепление и применение знаний;*
- ♦ *реализация в учебном процессе дидактического положения о том, что профессиональная деятельность будущего специалиста должна быть не только предметом изучения, но и выполнения;*
- ♦ *максимальное приближение учебно-познавательной деятельности обучаемых к характеру и структуре будущей профессиональной деятельности.*

Деловая игра, как социально-педагогическая система имеет следующие этапы подготовки:

Первый этап. Постановка учебно-познавательной задачи в форме проблемного ситуационного задания:

- ♦ *уяснение цели предстоящей деловой игры;*
- ♦ *осознание проблемной ситуации;*
- ♦ *сообщение обучаемым первоначальных сведений о предстоящей деловой игре.*

Второй этап. Использование ранее приобретенных знаний, необходимых для выполнения предстоящего задания:

- ♦ *получение обучаемыми новых знаний от педагога или через анализ литературных источников;*
- ♦ *инструктирование их о работе;*
- ♦ *обобщение полученных знаний и усвоение научных понятий, методов работы;*
- ♦ *самоконтроль усвоения.*

Третий этап. Инструктирование по условиям деловой игры и собственной подготовки по участию в ней:

- ♦ *сообщение новых практических знаний, необходимых для выполнения задания.*

Четвертый этап. Планирование предстоящей работы:

- ♦ *выбор способов выполнения отдельных ее этапов из числа уже им известных;*
- ♦ *поиск новых методов на основе ранее усвоенных знаний, инструктажа и собственного творчества;*
- ♦ *самоконтроль планирования.*

Пятый этап. Самостоятельная работа по изучению и анализу условия задания, инструктажных материалов по его выполнению и определение собственной позиции по участию в деловых играх.

Шестой этап. Выполнение обучаемыми работы по плану на основе имеющихся у них знаний, умений и опыта:

- ♦ приобретение новых знаний и умений;
- ♦ систематический контроль за своими действиями и их результатами;
- ♦ устранение замеченных ошибок и их причин;
- ♦ совершенствование намеченного плана (допланирование и перепланирование);
- ♦ самопроверка и анализ конечного результата.

Седьмой этап. Контроль за деятельностью обучаемых, их знаниями, умениями, навыками и текущий инструктаж.

Восьмой этап. Проверка преподавателем результатов выполнения самостоятельной работы обучаемых;

- ♦ оценка результатов выполненной работы с целью определения подготовленности обучаемых к проведению деловых игр.

Девятый этап. Инструктаж обучаемых по проведению деловых игр и участию в них:

- ♦ распределение ролей между ними и дополнительный инструктаж каждого при необходимости.

Десятый этап. Деловая игра обучаемых по заранее разработанному сценарию.

Одиннадцатый этап. Текущий инструктаж участников игры.

Двенадцатый этап. Самооценка участниками игры своей роли в ходе ее проведения и самоконтроль.

Тринадцатый этап. Обсуждение результатов деловой игры и оценка учебно-игровой деятельности студентов.

Таким образом, деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общих умений.

Существуют различные модификации деловых игр:

Имитационные игры преследуют цель имитировать деятельность какой-либо организации, предприятия и его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловые совещания, обсуждения плана, проведение беседы и т.д.), обстановка, условия, в которых осуществляется деятельность. В сценарий такой игры входит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Эти игры направлены на отработку выполнения конкретных специфических операций. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс.

Ролевые игры. В них отрабатывается тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица.

Деловой театр. В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Основная задача этой игры

— научить ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты.

Для «делового театра» составляется сценарий, с конкретной ситуацией, с функциями и обязанностями действующих лиц.

Психодрама и социодрама. Это своего рода «театр», но социально-психологический. Основными его задачами являются умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти в продуктивный контакт.

Технология деловой игры представлена Г.К. Селевко.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Этап подготовки	Разработка игры	<ul style="list-style-type: none"> · разработка сценария · план деловой игры · общее описание игры · содержание инструктажа · подготовка материального обеспечения
	Ввод в игру	<ul style="list-style-type: none"> · постановка проблемы, целей · условия, инструктаж · регламент, правила · распределение ролей · формирование групп · консультации



Этап проведения	Групповая работа над заданием	<ul style="list-style-type: none"> · работа с источниками · тренинг · мозговой штурм · работа с игротехником
	Межгрупповая дискуссия	<ul style="list-style-type: none"> · выступления групп · защита результатов · правила дискуссии · работа экспертов



Этап анализа и обобщения	<ul style="list-style-type: none"> · вывод из игры · анализ, рефлексия · оценка и самооценка работы · выводы и обобщения · рекомендации
---------------------------------	--

Эта технология включает этап подготовки. Он начинается с разработки сценария — условного отображения ситуации и объекта. Сценарий включает: учебную цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.

Ввод в игру. На этом этапе определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации.

Этап проведения – процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Корректировать действия может только ведущий.

Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. На этом этапе осуществляются выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов.

Таким образом, деловые и эвристические игры создают огромные возможности для развития опыта научно-творческой деятельности будущих специалистов.

Исследователи проблем высшей школы выделяют следующие виды деловых и эвристических игр:

1. Деловые и эвристические игры на основе программно-ролевого распределения функций между специалистами научно-технической школы, созданной на объекте профессиональной деятельности будущих специалистов.

Таковыми функциями могут «быть»:

♦ *«изыскатели задач»*, занятые их активным поиском и выявлением на производстве, где они будут работать;

♦ *«активизаторы»*, выполняющие функцию своеобразных катализаторов творческого коллектива на уровне активности всех участников творческого коллектива;

♦ *«генераторы идей»* – студенты, высказывающие нетривиальные мысли и предлагающие пути, предположительно ведущие к решению научной проблемы;

♦ *«резонаторы»* – студенты, помогающие рождению идей и их восприятию остальными членами творческого коллектива;

♦ *«контролеры»* – студенты, занятые переработкой и выбором оптимального варианта решения проблемы.

Такие игры целесообразно проводить на конкретном объекте. Руководители и преподаватели заранее определяют роли.

Например, если игра направлена на освоение технологии конструкторского бюро, выделяются:

- ♦ *«начальник КБ»*;
- ♦ *«главный конструктор»*;
- ♦ *«изобретатель»*;
- ♦ *«оппонент»*;
- ♦ *«чертежник»*;
- ♦ *«проверяющий»*;
- ♦ *«консультант»*;
- ♦ *«контролер»* и т.д.

Далее составляются:

- ♦ инструкции по функциональным обязанностям каждого из них;
- ♦ оценке их действий;
- ♦ разрабатывается программа процесса игры по ее основным циклам.

В процессе игры должны присутствовать элементы состязательности, соревнования.

При проведении игры руководитель, выполняющий роль «заказчика», дает оценку качества выполнения той или иной операции, а также студентам, выполняющим роли в этой операции. На основе этих оценок выводится оценка всей группе за игру в целом, а также отдельным студентам за выполнение ролей. Организация такой игры должна предусматривать диагностику способностей будущих специалистов. С этой целью рекомендуется осуществлять смену ролей студентов, чтобы каждый из них мог побывать в различных ролях от «деталировщика» до «начальника КБ».

Деловые и ролевые игры, направленные на формирование умений применять определенные стратегии, тактики и методы на отдельных этапах творческой деятельности.

Например, игра типа «Доклад, дискуссия в научно-исследовательской работе». В этой игре основными ролями являются:

«ведущие» — преподаватель, специалист с производства;

«лидеры» — докладчики, которые представляют ситуацию по определенным вопросам обсуждаемой проблемы;

«оформители» — участники игры, которые должны наглядно представить и объяснить доклады и выступления лидеров;

«ассистенты» — помощники лидеров, которые должны помогать лидерам и оппонентам в демонстрации всего наглядного;

«официальные оппоненты» — участники игры, которым официально поручено выступить по докладам или другим материалам, подготовленным «лидерами»;

«неофициальные оппоненты» — все остальные студенты-участники игры, выполняющие научно-исследовательскую работу по проблеме коллективно или самостоятельно;

«провокаторы» — участники игры (специалисты производства или научного учреждения, преподаватели и научные сотрудники вуза, аспиранты и студенты) которые должны ставить вопросы, вызывающие активность участников игры, на основе изложения дополнительных негативных явлений, фактов и т.п. на производстве, в научном учреждении;

«регистраторы» — участники игры, записывающие ход дискуссии;

«эксперты» — участники игры (специалисты производства или научного учреждения, преподаватели и научные сотрудники вуза,

аспиранты и студенты), которые должны давать объективные оценки докладам, выступлениям, коллективным решениям;

Основными целями таких игр являются:

- ♦ *научить будущих специалистов обмениваться информацией;*
- ♦ *формировать у них умения аргументировать и отстаивать свои взгляды, свою точку зрения, проникаться идеями других людей, принимать коллективные решения.*

Игры-дискуссии способствуют формированию у будущих специалистов заинтересованного отношения к постановке и решению научно-производственной проблемы, самостоятельности мышления, объективности, вырабатывают навыки корректного поведения в постановке проблемы и в обсуждении хода и результатов ее решения. Они предусматривают организацию спора — дискуссии по какой-либо проблеме. Спор — это процесс обсуждения проблемы, способ ее коллективного исследования, при котором каждая из сторон, аргументируя и оппонируя мнение собеседника (противника), претендует на монопольное установление истины.

Существуют разные варианты протекания спора-дискуссии:

эвристический — когда одна из сторон, не настаивая на своем подходе к решению проблемы, используя методы убеждения, интуицию и здравый смысл, постепенно склоняет к своей точке зрения других участников спора;

логический подход к ведению спора, для которого характерны жесткий логический анализ и аргументация, благодаря чему, участники приходят к окончательному выводу;

софический подход, когда одна из сторон стремится победить своего оппонента любым, даже логически неправильным путем, используя софизмы;

авторитарный подход, когда одна из сторон, опираясь на авторитеты либо используя свой авторитет, навязывает свою точку зрения другим;

критикующий подход, когда одна из сторон всецело акцентирует внимание лишь на недостатках, слабых местах и позициях своих оппонентов, не стремится увидеть позитивные элементы в противоположной точке зрения и не может предложить свое решение.

демагогический — заключается в том, что одна из сторон ведет спор не ради истины, а скорее всего для того, чтобы увести дискуссию в сторону от истины, преследуя при этом свои личные цели;

прагматический подход заключается в том, что одна или каждая из сторон ведет спор не только ради истины, но и ради своих практических целей, которые скрыты и неизвестны участникам спора.

При проведении спора необходимо соблюдать следующие правила:

- ♦ *следить за мыслью, аргументацией своего оппонента;*
- ♦ *не торопиться прерывать своего оппонента;*
- ♦ *не обращать внимание на детали, стремиться увидеть, понять главное;*
- ♦ *искать и анализировать слабые места, аргументы, примеры;*
- ♦ *не считать оппонента сильнее вас;*
- ♦ *исключать самонадеянность и самоуверенность;*
- ♦ *помнить, что страх перед действиями противника — поражение.*

Пример: Игра «Искусство побеждать в споре» (разработка П.И. Пидкасистого).

Данная игра рассчитана на 2–3 часа.

Цель игры: развитие и оценка умений и способностей студентов вести дискуссии — спор.

Проблематика дискуссии — спора. Проблемы, выносимые на дискуссионный спор, непременно должны быть интересные и актуальные для студентов.

В качестве примера — следующие вопросы:

1. Каков мой идеал творческой, конкурентоспособной личности?
2. В чем проявляются особенности творческой, интеллигентной и конкурентоспособной личности?
3. Как я представляю процесс саморазвития личности?
4. Как реализовать себя в условиях рыночных отношений?

Роли и задачи участников игры.

Ведущий-преподаватель рассказывает о замысле, основных этапах игры, задачах ее участников. Это две конкурирующие между собой команды (по 7–10 человек), которые ведут дискуссию по перечисленным выше вопросам. Ведущий-преподаватель направляет ход игры в нужное русло, стимулирует активность ее членов, следит за корректностью дискуссии, окончательно подводит ее итоги.

Эксперты студенты оценивают участников дискуссии, дают оценку командам и отдельным ее членам по следующим критериям:

- а) логика, аргументация высказываний;
- б) культура речи, владение приемами ораторского искусства;
- в) доказательность выводов;
- г) разнообразие и эффективность применения приемов спора;
- д) умение ставить вопросы и др.

Этапы игры.

Первый этап — организационный: формируются конкурирующие команды и команда экспертов. Преподаватель рассказывает о целях и правилах игры.

Второй этап – процесс самой игры. Во время спора команды могут брать тайм-аут для того, чтобы продумать и найти новую неожиданную стратегию дискуссии, выработать новые оригинальные идеи, вопросы и др.

Третий этап – подведение итогов игры. На этом этапе дается возможность высказаться каждому из экспертов, которые обосновывают как критерии своих оценок, так и результаты выступлений участников дискуссии – спора.

Задача экспертов:

- ♦ обосновать победу команды;
- ♦ выявить из числа участников игры а) самого дипломатичного; б) самого интеллектуального; в) самого авторитетного; г) самого творческого.

В заключение преподаватель анализирует и подводит итоги игры. Он акцентирует внимание на ее ходе, достоинствах и недостатках. Выделяются удачные, спорные, творческие ситуации, на которые необходимо обратить внимание в перспективе.

Реализация игровых технологий требует использования методов развития творческой деятельности будущих специалистов.

К методам развития опыта творческой деятельности относятся методы, активизирующие творческое мышление, помогающие выработать умения решать новые проблемы, ведущие к целенаправленному сознательному поиску решения проблемы.

Г.С. Альтшуллером, О.Г. Богдановой, А.В. Брушлинским, Г. Мелхорном, Б. Мироновым, П. Якобсоном и др. разработаны методы развития творческой деятельности. К ним относятся:

Методы с применением затрудняющих условий:

2. Метод временных ограничений основывается на учете существенного влияния временного фактора на конструкторскую деятельность: у одних временные ограничения вызывают повышение активности и достижение даже более высоких результатов, чем в «спокойной» обстановке; другие (их больше всего) в различной степени меняют свое поведение, снижают свои результаты и не всегда достигают конечного решения; на третьих, временные ограничения оказывают тормозящее, своего рода шоковое влияние, они приходят в замешательство, поддаются панике и более или менее отказываются от решения задачи.

3. Метод внезапных запрещений заключается в том, что на том или ином этапе запрещается использовать в своих действиях какие-то механизмы (детали и т. д.), что способствует разрушению штампов в конструкторской деятельности, возможности применения хорошо известных типов устройств, узлов, деталей.

4. Метод скоростного эскизирования, в процессе которого требуется как можно чаще рисовать все то, что представляют сту-

денты в тот или иной момент конструкторской деятельности, изображать все конструкции, которые приходят в голову, что способствует более строгому контролю своей деятельности, регулированию посредством образов процесса конструкторского творчества.

5. Метод новых вариантов заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения.

6. Метод информационной недостаточности применяется тогда, когда ставится задача особой активности на первых этапах конструкторской деятельности студентов. Для этого исходное условие задачи представляется с явным недостатком данных.

7. Метод информационной насыщенности основывается на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений.

8. Метод абсурда заключается в том, что предлагается решать заведомо невыполнимую конструкторскую задачу (вроде построения вечного двигателя).

9. Метод рекодификации состоит в том, чтобы выразить явление по-другому с целью породить новые и оригинальные идеи, связанные с фактом «перевода» явления, основываясь на понятии «матрица открытий». Рекодификацию можно было бы определить как переход с одного языка на другой (в науке часто — язык математический). Он не может быть языком всех рекодификаций. Это может быть также графическое представление, схемы, таблицы, диаграммы.

Методы группового решения творческих задач:

10. Метод Дельфи — помогает выбрать из предлагаемых серий альтернатив лучшую: от членов группы требуется дать оценку каждой альтернативе в определенной последовательности. Процедура здесь такая. Например, с помощью статистических методов выявлено пять причин дефектов. Какую назвать главной? Участники обсуждения (У.О.) проблемы сначала ранжируют все причины по степени важности. На первое место каждый ставит ту альтернативу, которую считает самой главной, а на пятое — второстепенную. Затем каждая альтернатива каждым человеком оценивается по 10-балльной системе в зависимости от издержек, связанных с той или иной причиной дефектов. При этом за высший балл здесь принимается 1, а за низший — 10. На третьем этапе оба результата по каждой альтернативе перемножаются между собой и находится сумма произведений. Наименьшая сумма укажет на причину, которую надо устранять в первую очередь. Для удобства подсчета делается специальная таблица:

У.О										Альтернативы														
1					2					3					4					5				
	Р	Б	П	Р	Б	П	Р	Б	П	Р	Б	П	Р	Б	П	Р	Б	П	Р	Б	П			
А	4	7	28	3	4	12	1	1	1	2	3	6	5	10	50									
Б	5	2	10	3	6	18	2	7	14	1	10	10	4	4	16									
В	2	8	16	1	1	1	4	3	12	3	4	12	5	2	10									
Г	5	10	50	4	5	20	3	4	12	2	3	6	1	1	1									
Сумма произведений		104			51			39				34									77			

Где: Р – ранговая оценка (от 1 до 5);
 Б – оценка в баллах (от 1 до 10);
 П – произведение РхБ.

2. Метод «черного ящика»: решение проблем на основе этого метода осуществляется посредством анализа конкретных ситуаций, которые подбираются таким образом, что при их анализе участники дискуссии невольно затрагивают вопросы возникновения дефектов. К этому участников побуждают специальными, целенаправленными вопросами, например: «К чему может привести данная ситуация?» или «Насколько устойчива в данном случае работа механизмов?» и т. д. Сущность метода «черного ящика» состоит в том, что причины дефектов выявляются как бы косвенным путем. Здесь развязывается творческая инициатива людей.

3. Метод дневников: каждому члену группы качества раздаются карманные записные книжки. Туда в течение, скажем, недели вписываются все возникающие по обсуждаемой проблеме идеи. Нередко записи всех участников анализируются лидером группы с последующим обсуждением подготовленного материала на последнем заседании. Данный метод ценен тем, что, во-первых, появившаяся идея, конкретные рациональные предложения приобретают коллективную групповую окраску, а во-вторых, все неувязки и различные точки зрения выявляются до заседания группы, категоричные точки зрения сглаживаются. На заседание выносятся обычно «усредненное» мнение.

4. Метод 6—6: не менее 6 членов группы качества в течение 6 минут стараются сформулировать конкретные идеи, которые должны способствовать решению стоящей перед группой проблемы. Каждый участник на отдельном листе записывает свои соображения. Это делается в лаконичной форме: нарушение герметизации, разрушение материала, нарушение технологии и т. д. И после этого в группе организуется обсуждение всех подготовленных списков. В процессе обсуждения отсеиваются явно ошибочные мнения, уточняются спорные, группируются по определенным признакам все оставшиеся. Задача — отобрать несколько наиболее важных альтернатив, причем их количество должно быть меньше числа участников дискуссии.

5. Прямая коллективная «мозговая атака». Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении студентов от инерции мышления, преодоления привычного хода мысли при решении творческой задачи. Этот метод был предложен А.Ф. Осборном. Основные принципы и правила этого метода — абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик и шуток. Успех применения этого метода во многом зависит от преподавателя — руководителя занятия. Оптимальное число участников «мозговой атаки» не должно превышать 15 человек. Длительность занятия до одного часа.

6. Массовая «мозговая атака». Этот метод был предложен Дж. Дональдсом Филипсом. Он позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников от 20 до 60 человек). Всех участников делят на малые группы численностью 5 - 6 человек. После разделение каждая малая группа самостоятельно проводит прямую «мозговую атаку» решаемой творческой задачи, проблемы в течение примерно 15 минут. После этого представители каждой малой группы сообщают идеи, генерированные в группе, и коллективно, под руководством преподавателя проводится их оценка. Затем выбирается наиболее оригинальная.

7. «Мозговой штурм» — диалог с деструктивной отнесенной оценкой. Этот метод предложен Е.А. Александровым и модифицирован Г.Я. Бушем. Сущность диалога состоит в активизации творческого потенциала участников при коллективном генерировании идей с последующей формулировкой контридей.

Занятие проводится поэтапно следующим образом:

1-й этап — формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2-й этап — формулирование исходной задачи, проблемы;

3-й этап — генерирование идей в каждой группе по правилам прямой «мозговой атаки»;

4-й этап — систематизация и классификация идей;

5-й этап — деструктирование идей, то есть оценка идей на реализуемость;

6-й этап — оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа.

Наиболее эффективные результаты достигаются тогда, когда все участники рационально распределяются на группы: 1) генерирования идей; 2) анализа проблемной ситуации и оценки идей; 3) генерирования контр идей.

8. В последнее время получает развитие разновидность в форме *«теневого мозгового штурма»*. Исходным в сущности последнего метода является то, что не каждый человек может творчески трудиться, генерировать идеи в присутствии посторонних лиц и при активном их вмешательстве: они хотя и способны генерировать идеи, но нуждаются для этого в полном уединении и тишине. Поэтому при «теновом мозговом штурме» формируют две подгруппы генераторов: первая из них — генераторы, выдвигающие идеи в ходе обычного мозгового штурма, вторая — теневая, которая не принимает участия в обсуждениях первой группы. Для этого могут создаваться «теневые кабинеты», которые размещаются в других помещениях, откуда последние следят с помощью телемонитора за деятельностью

тью первой подгруппы; возникающие у них идеи записывают и передают «экспертам».

9. Метод синектики (предложен У. Гордоном в 1960 году, США) позволяет студентам научиться формулировать проблемы, составляющие ее элементы, выделять главную цель поиска, искать аналогии решения задач самого разнообразного характера: прямой (как решаются задачи, похожие на данную), личный (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и попытайтесь рассуждать с этой точки зрения), символический (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастический (как эту задачу решили бы сказочные персонажи). При этом у будущих специалистов формируется способность к синектическому мышлению: умению абстрагироваться, мысленно отделяться от предмета обсуждения, склонность к раздумьям, фантазии, способность переключаться, отходить от навязчивых идей, умение слушать других, терпимо относиться к идеям, высказанным коллегой, привычка находить в обычном необычное и в необычном обычное, умело пользоваться аналогиями.

10. Метод морфологического анализа и синтеза технических решений (предложен швейцарским астрофизиком Цвикки). На основе выделения нескольких характерных для исследуемой технической системы структурных или функциональных морфологических признаков, по каждому из которых составляют список его возможных конкретных альтернатив, технического выражения; они располагаются в форме таблицы, называемой морфологическим ящиком или матрицей, и перебором сочетания вариантов выделенных признаков, выявляются новые решения задачи. При морфологическом анализе будущие специалисты учатся комбинировать всевозможные элементы решения технических задач, так как этот метод основан на следующем принципе: при решении творческой задачи технического характера выделяют главные характеристики объекта с помощью осей координат, а затем на каждой оси записывают всевозможные варианты. К ним относятся:

- сформулировать задачи ясно. Попробовать новые формулировки. Определить второстепенные и аналогичные задачи. Выделить главные из них;

- перечислить недостатки имеющихся решений, их основные принципы, новые предложения;

- набросать фантастические, биологические, экономические, молекулярные и другие аналогии;

- построить математическую, гидравлическую, электронную, механическую и другие модели (они точнее выражают идею по сравнению с аналогиями);

— установить варианты, зависимости, возможные связи, логические совпадения.

— узнать мнение некоторых совершенно неосведомленных в данном деле людей и т. д.

11. Метод функционально-стоимостного анализа (разработчиками данного метода считаются: инженер из Перми Ю.М. Соболев и американские инженеры фирмы «Дженерал электрик» во главе с Л. Майлзом) — метод технико-экономического исследования технических объектов, оптимизирующий соотношение между их потребительскими свойствами и затратами на обеспечение этих свойств. Суть метода заключается в рассмотрении объекта с точки зрения выполняемого им комплекса функций и требований потребителя. Этот метод является экономически эффективным и способствующим в решении сложного комплекса задач обработки конструкций на технологичность, «концентрированной атакой» на непродуктивные расходы, на повышение эффективности использования материальных и трудовых ресурсов. С переходом научных организаций и предприятий на полный хозрасчет и самофинансирование потребуется широкое использование этого метода и в нашей стране. Следовательно, основам ФСА необходимо обучать будущих специалистов-исследователей (конструкторов, технологов) уже в вузе. Это позволит, им в научном учреждении (предприятии), где они будут работать после окончания вуза, выявлять конкретные пути улучшения конструкции изделия, технологии его изготовления, организации производства и эксплуатации за счет выявления новых возможностей и ликвидации причин возникновения излишних затрат. Дело в том, что с точки зрения ФСА все затраты на изготовление продукции могут быть разделены на полезные, бесполезные и излишние. Последние представляют собой явные или завуалированные потери. Повышению эффективности обучения этому методу может способствовать использование опыта разработки спецкурсов по технологичности конструкций и ФСА, накопленного в вузах страны.

12. Методы «АРИЗ—ТРИЗ» (разработаны Г.С. Альтшуллером и его школой). Эти методы существенно отличаются от метода проб и ошибок и всех его модификаций. Вместо поисков вслепую они строятся на системе логических операций, подчиненных закономерностям развития технических систем. Основная идея теории: технические системы возникают и развиваются не произвольно, а по определенным законам, которые можно использовать для сознательного и целенаправленного решения изобретательских задач. Процесс решения этих задач можно рассматривать как выявление, анализ и решение технического противоречия, а ме-

тодика применения обозначенных задач заключается в последовательном выполнении определенных действий по выявлению, уточнению и разрешению научно-технических противоречий в создании техники и технологии. Система включает в себя около 40 приемов, своеобразных операторов преобразования, помогающих разрешать такие противоречия. Вот некоторые из них:

1. «Дробление»: а) разделить объект на независимые части; б) выполнить объект разборным; в) увеличить степень дробления.

2. «Объединение»: а) соединить однородные или предназначенные для смежных операций объекты; б) объединить во времени однородные или смежные операции.

3. «Матрешка»: а) один объект разместить внутри другого, который, в свою очередь, разместить внутри третьего и т. д.; б) один объект пропустить сквозь полость в другом объекте.

4. «Наоборот»: а) сделать движущуюся часть объекта или внешней среды неподвижной, а неподвижную — движущейся; б) вместо действия, диктуемого условиями задачи, осуществить обратное действие; в) перевернуть объект «вверх ногами», вывернуть его.

5. «Обратить вред в пользу»: а) использовать вредные факторы (например, вредное воздействие среды) для получения положительного эффекта; б) устранить вредный фактор за счет сложения с другими вредными факторами; в) усилить вредный фактор до такой степени, чтобы он перестал быть вредным и другие.

РЕЗЮМЕ

Учебная деятельность студентов должна быть сознательно направлена на осуществления целей обучения, принимаемых ими как лично-значимые. Д.Б. Эльконин указывал, что «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Эта деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в самом субъекте».

Доминирующим мотивом учебной деятельности является внутренний учебно-познавательный мотив. Важнейшим фактором мотивации учебной деятельности является интерес и склонность студента к будущей профессии.

Процесс обучения должен приносить студенту эмоциональное удовлетворение, чувство радости от приобретаемых знаний, овладения профессиональными умениями и навыками. В решении этих задач огромное значение имеет использование в процессе обучения игровых технологий. Использование активных методов обучения в игровых технологиях способствует достижению демократического стиля общения, поощряет фантазию студентов, стимулирует зарождение оригинальных идей, развивает творческие силы и способности студентов.

5.4. Интерактивные стратегии обучения

В практику учебного процесса высшей школы широко входят интерактивные методы обучения и интерактивные курсы по Одним из проектов в этом направлении является совместный проект по критическому мышлению Международной читательской ассоциации и университета Северной Айовы, при спонсорской поддержке Института Открытое Общество Джорджа Сороса.

В нашем учебном пособии излагаются материалы проекта обучения чтению и письму в целях развития критического мышления, подготовленные Женни Стилл, Керт Мередж, Чарльзом Темплом в 1998 году.

В последующем изложении используются материалы из пособия «Основы развития критического мышления» (междисциплинарная программа).

Данный проект осуществляется совместно педагогами во всем мире. Целью их сотрудничества является внедрение в педагогику таких методов преподавания, которые способствуют развитию критического мышления учащихся всех возрастов независимо от изучаемого предмета.

Авторы проекта изначально рассматривают «критическое мышление».

Что такое критическое мышление?

Критически мыслить – это мыслить осознанно, аналитически. Элементарное понимание информации является отправной точкой, а не завершающим этапом обучения. Обладая критическим мышлением, человек знакомится с теми или иными идеями и рассматривает возможные последствия их реализации.

Критическое мышление – сложный мыслительный процесс, начинающийся с восприятия информации и кончающийся принятием решения.

Критическое мышление – сложный процесс творческого интегрирования идей и возможностей, переосмысления и перестройки концепций и информации. Это активный и интерактивный процесс познания, происходящий одновременно на нескольких уровнях.

Критическое мышление – сложный мыслительный процесс, возможный в любом возрасте.

Разработанный авторами курс является теоретической базой. Практические стратегии обучения основаны на теоретической основе. Исходя из этого, данный курс предлагает интерактивные и увлекательные стратегии преподавания, которые погружают слушателей в подлинно учебную деятельность. Основы данного курса представляются трехступенчатой моделью преподавания.

давания и учения. Эта модель разрабатывалась в различных формах разными авторами и исследователями, среди которых Воган и Эстес (1986), Огл (1986), Жиллет и Темпл (1996), Тирни, Риденс и Дишнер (1985).

Представленная для анализа модель рассматривает мышление как познавательный процесс, в который учащиеся должны быть вовлечены до, во время и после учебных занятий.

Этот курс основан на опыте. Анализ процесса критического мышления включает несколько стадий:

1. Представление СТАДИИ ВЫЗОВА (активизация полученных прежде знаний).

2. Представление СТАДИИ ОСМЫСЛЕНИЯ (усвоение нового содержания).

3. Представление СТАДИИ РАЗМЫШЛЕНИЯ (закрепление новых знаний).

Авторы разработки основ развития критического мышления (в дальнейшем ОСНОВА), исходили из того, что знания имеют ценность только тогда, когда они полезны и понятны концептуально. Для того, чтобы успешно действовать в изменяющемся мире, учащиеся должны уметь просеивать информацию и принимать решения о том, что важно, а что нет.

Рассматривая мыслительные навыки учащихся (Коллинз и Манчиери, 1992), утверждали, что процесс критического анализа должен быть систематическим. Этот процесс должен не только помогать правильно разобраться в получаемой информации, но и служить основой для дальнейшего самостоятельного критического мышления и рефлексирования.

Описывая основы обучения и учения, авторы в применении к обучению предлагают концептуальную базу, которая может быть последовательно реализована в классах, независимо от параллели, года обучения и содержания дисциплины. Они считают, что такой подход в обучении развивает у учащихся способности к критическому анализу, к осуществлению разумных и критических мыслительных процессов. Предлагаемая модель основана частично на модели, разработанной Воганом и Эстесом, которую видоизменили и расширили Мередис и Стил (1997).

Составители основ обучения и учения предлагают включить Основы в учебный контекст, то есть построить урок. Обучение начинается с мозговой атаки содержания.

Предлагается, к примеру, прочесть короткую статью, озаглавленную «Морские черепахи», автор Кит Г. Хай (статья дается в приложении к параграфу). Перед чтением предлагается немного подумать о морских черепахах. Для этого выбирается партнер для обсуждения. В течении трех-пяти минут составляется совместно с

партнером список имеющихся знаний о черепахах. Важно записывать все, что придет на ум. Не имеет значение правильность того, что написали. Важно записать как можно больше. После того, как партнеры завершили обсуждение, необходимо попросить членов группы поделиться своими знаниями о морских черепахах. По мере того, как участники делятся своими идеями, их необходимо записывать на листе бумаги, прикрепленной к стене, или на пленке кодоскопа. Любые разногласия должны быть вынесены на обсуждение. В процессе этой работы время от времени необходимо задавать вопрос – все ли согласны с тем, что было сказано. Также целесообразно способствовать дискуссии, дружеским разногласиям и разным позициям по тому или другому из обсуждаемых вопросов.

Следующим этапом является чтение самой статьи. Рассчитанное время на эту работу от одного до полутора часов. (Экземпляры статьи у всех учащихся или же идет чтение преподавателем). Перед чтением статьи дается объяснение метода интерактивной системы записи, помогающей эффективно читать и писать (ИН-СЕРТ). Пометки в тексте статьи должны быть следующие:

“V” – поставьте “V” (да) на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете, или думали, что знаете;

“-” – поставьте “-” (минус), если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали, или думали, что знали;

“+” – поставьте “+” (плюс) на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым;

“?” – поставьте “?” на полях, если то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Таким образом, в процессе чтения будут делаться четыре типа пометок на полях, в соответствии со своими знаниями и пониманием. Совсем не обязательно помечать каждую строчку или каждую предлагаемую идею. С помощью этих пометок необходимо отразить свое представление об информации в целом.

После завершения чтения статьи необходимо предложить минутную паузу для обсуждения с партнером прочитанного. Какие знания подтвердились? Какие представления не подтвердились? Какую новую информацию встретили? Какие вопросы возникли?

Следующий этап: дискуссия относительно спорных вопросов и поиск дополнительных источников знания. На этом этапе все обсуждают статью, возвращаясь к идеям, записанным на плакате или на пленке кодоскопа во время групповой мозговой атаки. Вначале рассматриваются вопросы, имеющие всеобщее согласие. Затем обсуждаются разногласия.

Вся процедура должна занять час-полтора.

Вызов

После окончания обсуждения необходимо объяснить, что задача на данном этапе состоит в том, чтобы вернуться назад и проанализировать то, что было сделано. Первая задача заключалась в том, чтобы вспомнить все, что знали о морских черепахах и составить список этих знаний. Следующим этапом была групповая дискуссия. Важным на этом этапе было «вытащить» из памяти все, что думалось о морских черепахах.

Эта первая фаза в трехфазовой основе развития критического мышления называется фазой вызова.

Во время этой фазы важно, чтобы учитель говорил как можно меньше, и давал больше возможности говорить учащимся. Роль учителя состоит в том, чтобы выступать в качестве проводника и заставлять учащихся думать, при этом внимательно выслушивая соображения учащихся.

На первой фазе осуществляется несколько познавательных видов деятельности. Во-первых, обучаемый активно участвует в восстановлении того, что он знает о данной тематике. Это заставляет его анализировать собственные знания и начинать думать о той теме, которую они начнут разбирать во всех подробностях.

Вторая цель фазы вызова — активизация обучаемого. Участие становится активным тогда, когда учащийся целенаправленно думает, выражает свои мысли собственными словами. Демонстрация знаний (себе и партнеру) происходит при активной мыслительной деятельности с помощью устной или письменной речи. Таким образом, полученные знания выводятся на уровень осознания и становятся базой для усвоения нового знания.

На третьей стадии вызова вызывается интерес и определяется цель рассмотрения предлагаемой темы. Интерес и цель важны для поддержания активности учащихся. Существует два типа целей:

- ♦ *Цель, поставленная преподавателем в предлагаемом тексте;*
- ♦ *Цель, выбранная учащимися самостоятельно.*

Цели, выбранные самостоятельно, более сильны, чем цели, навязанные извне. Мотивация учебной деятельности снижается, если устойчивый интерес отсутствует. В примере со статьей о морских черепахах интерес был вызван методом мозговой атаки (списка).

В результате групповой дискуссии к этой «смеси» идей были добавлены новые. Некоторые из этих идей и представлений могут иметь противоречивый характер. Важно это выяснить в классе, так как разногласия приводят к собственным вопросам, а собственные вопросы могут стать движущей силой для чтения и понимания.

Американский исследователь (Пирсон, 1991) предложил, что определением понимания является «получение ответов на свои вопросы».

Осмысление

Вторая фаза — осмысление. Это фаза, на которой обучаемый вступает в контакт с новой информацией или идеями. Этот контакт может принимать форму чтения текста (как в примере с морскими черепахами), просмотра фильма, прослушивания выступления или выполнения опытов. Во время этой второй фазы обучаемый должен самостоятельно и активно участвовать в работе. После контакта с новой информацией учащимся задается вопрос — «Что они только что проделали?». Дается время подумать и обсуждается их собственный учебный опыт.

Одной из стратегий, поддерживающей высокий уровень активности обучаемых, является ИНСЕРТ.

ИНСЕРТ — мощный инструмент, дающий возможность активно отслеживать свое собственное понимание в процессе чтения. Такое явление, когда человек дочитывает страницу и совершенно не может вспомнить ничего из того, что он только что прочитал, является типичным для многих читателей. Поэтому ИНСЕРТ способствует поддержанию активности в работе с текстом.

Реализация стадии осмысления имеет важное значение для процесса познания.

Главная задача второй стадии — стадии осмысления — состоит в том, чтобы поддержать активность, интерес и энергию движения, созданную во время фазы вызова.

Важной задачей является поддержание усилий обучаемых по отслеживанию собственного понимания.

Процесс, когда учащиеся отслеживают собственное понимание, соотносят новую информацию со своими установившимися представлениями, сознательно увязывают новое с уже известным, показан на рисунке 1.

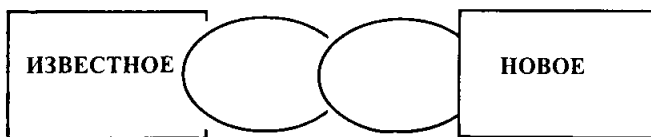


Рис. 1. Связь между имеющимися и новыми знаниями

Согласно этому рисунку учащиеся строят мосты между старыми и новыми знаниями для того, чтобы создать новые.

При организации процесса повышения активности и оптимизации понимания определяется, цель, организуется критический анализ, сравнительный анализ и синтез.

Размышление

Третьей фазой является фаза размышления. Эта фаза часто упускается из виду в процессе преподавания, хотя является не менее важной, чем другие. Именно в это время учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают свои представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Именно на этой фазе учащиеся действительно делают новые знания своими.

В примере с морскими черепахами эта стадия была реализована различными методами. Сначала при рассмотрении и обсуждении прочитанного со ссылкой на список, составленный до чтения материала, затем была построена таблица для того, чтобы наглядно отобразить различные пометки, сделанные во время чтения, используя метод ИНСЕРТ, затем была проведена групповая дискуссия, чтобы определить, требуется ли дополнительная информация. Все это приводит читателя к необходимости вновь просмотреть текст и подумать над его содержанием.

На стадии размышления решается несколько важных целей

Во-первых, учащиеся должны попробовать выразить новые идеи и информацию собственными словами. Это необходимо для того, чтобы выстроить новые представления. Долгосрочность результатов учения, а также степень понимания у различных людей различны.

Долгосрочный характер понимания рассчитан Пирсоном и Филдингом (1991г). В соответствии с этим учащиеся помнят лучше всего то, что они поняли в собственном контексте, выражая это своими собственными словами. Когда активно переформулируется понимание с использованием собственного словаря, то создается личный осмысленный контекст.

Во-вторых, на этой стадии организуется живой обмен идеями между учащимися, что дает им возможность расширить свой экспрессивный словарь, а также познакомиться с представлениями других учащихся.

Дискуссия на стадии рефлексии дает возможность рассмотреть целый ряд различных вариантов. В это время ознакомление с разнообразными способами интегрирования новой информации приводит к более гибким конструкциям, которые могут применяться в будущем более эффективно и целенаправленно.

На этой стадии преподаватель может:

- ♦ активизировать мышление учащихся;
- ♦ выделить цели учения;
- ♦ способствовать активной дискуссии;
- ♦ повышать мотивацию учения;
- ♦ обеспечивать активную учебную деятельность;
- ♦ стимулировать перемены;

- ♦ стимулировать рефлексию;
- ♦ давать учащимся возможность услышать разные мнения;
- ♦ помогать учащимся задавать свои вопросы;
- ♦ способствовать самовыражению;
- ♦ обеспечить обработку информации учащимися;
- ♦ способствовать критическому мышлению.

Главная задача преподавателя - стать не просто проводником механической информации, а способствовать качественному, а не иллюзорному учению в содержательном контексте (Мередис и Стил, 1995). Преподаватель должен превратиться в партнера, учащийся занимает активную учебную позицию. Все это приводит к личностным изменениям, что является условием приобретения прочных знаний. Учащийся в определенной мере становится преподавателем, а класс превращается в сообщество.

Таким образом, критическое мышление предполагает способность понимать и рефлексировать по поводу того, что человек знает и думает. Но чтобы это стало возможным, необходимо вывести свое знание и понимание на уровень осознания. Очень часто учащиеся не могут активизировать свои предыдущие знания, что осложняет продумывание новой информации в значимых терминах. Из-за того, что им не удастся активизировать предыдущие знания, у них могут остаться путанные или даже противоречивые представления, которые могут помешать дальнейшему учению. Для того чтобы думать критически, необходимо сначала определить уровень своих знаний.

Рефлексия и критический анализ требуют вдумчивого творческого рассмотрения того, как новые знания могут быть совмещены с предыдущими представлениями, как предыдущее представление может быть изменено под влиянием новой информации.

Это активный процесс, который требует времени, внимания и воли. Обычно он не происходит спонтанно. Учащимся необходимо давать время, чтобы активизировать предыдущие знания. Для этого необходимо организовать педагогический процесс так, чтобы знания были обнаружены и привели к перестройке представлений. Обучение развивающему мышлению связано с познавательным и метапознавательным процессами. Процесс становится познавательным тогда, когда учащиеся думают о содержании, то есть об идеях и представлениях, об информации и общих знаниях.

Однако метапознание заключается также и в том, *что* учащиеся думают и о том, *как* они думают. Критически мыслящий человек всегда спрашивает себя:

- «Что я об этом думаю?»
- «Как эта информация увязывается с тем, что я уже знаю?»
- «Что я могу делать иначе после того, как получил эту новую информацию?»
- «Как изменились мои взгляды под влиянием этих идей?»

Критически мыслящий человек — это активно мыслящий человек, который работает систематически, размышляет над своей базой знаний для того, чтобы заново определить свои представления и подумать над тем, как меняется его мир в процессе собственного роста и учения. Когда учащиеся начинают понимать и контролировать собственный метапознавательный процесс, они начинают лучше слышать и понимать новые идеи, представления, пути интегрирования информации и понятий.

Их представления становятся более гибкими и менее хрупкими, потому что они начинают лучше сознавать собственную систему взглядов. Повышается способность учащихся размышлять о новой информации, потому что они получили более широкий доступ к своему мышлению и контроль над ним. Они лучше справляются с новой информацией, так как у них появляется больше уверенности в своей способности успешно интегрировать новые знания со старыми. Польза от этого очень велика. Те учащиеся, которые способны эффективно управлять метапознавательным процессом и думать критически, менее подвержены манипуляциям и причудам моды.

При развитии критического мышления рекомендуется использовать таблицу стратегий (см. таблицу).

Организационная схема стратегий основ развития критического мышления

Вызов	Осмысление	Размышление
Чтение в парах Групповая мозговая атака	ИНСЕРТ	Обсуждение в парах Групповые обсуждения Составление графика V + - ?

Приложение

Морские черепахи.

В океанах плавают самые большие черепахи в мире. Эти гигантские пресмыкающиеся называются морскими черепахами.

Если бы вы, и вся ваша семья одновременно могли встать на весы в ванной, то ваш общий вес был бы меньше, чем вес этих кожистых черепах.

Кожистые черепахи являются крупнейшими из пяти различных видов черепах, которые встречаются вдоль нашего Атлантического побережья и побережья Мексиканского залива. Некоторые из них весят более 682 килограммов или 1500 фунтов! Четыре другие вида черепах — это каретта, черепаха ридли, ложная каретта и большая черепаха. Последняя из них — это не та зеленая крошечная черепашка, которую вы можете купить в зоомагазине, хотя она является ее родственницей.

Морские черепахи плавают в открытом море и в прибрежных заливах по всему миру в течение миллионов лет. Они имеют мощное тело для того, чтобы жить в океане. У них сильные плавники для плавания, а также они обладают способностью, набирать в грудь воздух и находиться под водой более часа.

Огромные твердые панцири защищают их от большинства врагов. Но для голодной акулы даже мощная черепаха кажется весьма аппетитной. Когда морская черепаха подвергается нападению, она может поднять свой корпус и бить плавниками по воде, чтобы отпугнуть нападающего.

Черепахи плавают в морях стаями. Группа черепах в течение года может проплыть более тысячи миль. Большую часть своего времени они проводят на поверхности моря и спят. Иногда они заплывают в реки, которые впадают в океаны, где их ловят на крючки рыболовы. Но достаточно одного взмаха огромного плавника, и леска рыболова порвана. Многие рыболовы удивились бы, если бы узнали, что крупная рыба, которая сорвалась с их крючка, на самом деле была очень крупной морской черепахой.

В море черепахи находят различные виды пищи. Часто они имеют на обед только рыбу, но иногда едят также морские растения, крабов, моллюсков, устриц, креветок, даже медуз.

Мы знаем об этих морских гигантах очень мало. Практически их можно увидеть только в зоопарках или огромных аквариумах.

Мы знаем, однако, что они проплывают огромные расстояния по морю, но возвращаются поздней весной и летом каждый год в тот же самый район, для того чтобы совокупляться и откладывать яйца. В Соединенных Штатах места их размножения находятся в основном вдоль побережья от Северной Каролины до Техаса.

Летними ночами во время прилива большие черепахаматеры подплывают на берег, чтобы построить гнездо и отложить яйца. Каждая из них передвигается, по пляжу до тех пор, пока не найдет наиболее подходящее место для того, чтобы устроить там гнездо. Она выкапывает небольшую ямку в песке, используя все

четыре плавника. Затем она начинает делать круглую дырку в песке, используя лишь только задние плавники. Очень осторожно она двигается из стороны в сторону и по очереди своими плавниками аккуратно вынимает из ямки песок. Когда яма достигает достаточной для нее глубины — обычно около 60 см (2 фута) глубиной и 25 см (10 дюймов) шириной — она перестает копать и начинает откладывать свои яйца.

Когда яйца начинают вываливаться из нее, она перестает обращать внимание на зевак. По ее лицу текут крупные «слезы». Но на самом деле она не плачет. Глаза ее все время смачиваются водой для того, чтобы она могла вымывать из них песчинки.

Черепahi-матери требуется примерно 20 минут, чтобы отложить от 100 до 150 яиц. Они абсолютно круглой формы, размером с мячик для гольфа, у них толстая скорлупа, и поэтому они не разбиваются, когда падают в гнездо. Черепаха немедленно закрывает яму песком, утрамбовывает песок своими плавниками и присыпает сверху еще песком, чтобы гнездо никто не смог найти.

Отдохнув несколько минут, она поворачивается к темному океану, устало входит в прилив и выплывает в море. Яйца ее нагреваются на солнце, и молодые черепашки вылупляются из них, предоставленные самим себе.

Маленькие черепашки вылупляются примерно через 60 дней. Их размер колеблется от 1 до 4 дюймов в зависимости от вида морской черепахи. Общими силами они прорывают тоннель и выбираются из гнезда, где их радостно встречают враги, жаждущие их съесть. На берегу водятся еноты, дикие собаки, кабаны и другие враги, которые ищут пищу, а в море ждут большие рыбы. Никто не знает, что происходит с малыми черепашками после того, как они уплывают в океан. И их становиться видно только тогда, когда они подрастут.

Немногие из этих крошек доживают до зрелого возраста. Хорошо, что мать откладывает так много яиц, потому что выживают лишь немногие черепашки. Но, даже, несмотря на это, поголовье морских черепах за последнее время сокращается.

В прошлом черепахи яйца собирали и продавали тысячами на рынках. Мясо некоторых черепах очень вкусное, и их все еще продолжают ловить для того, чтобы готовить из них суп или «черепахобергеры». Осталось мало пляжей, которыми могут пользоваться морские черепахи для гнездования. И даже эти пляжи постепенно осваиваются человеком.

Правительство Соединенных Штатов охраняет многие виды диких животных, отводя для них большие территории суши,

которые называются заповедниками. Там они могут жить, и человек их не беспокоит. Два заповедника, где гнездятся морские черепахи, это мыс Ромейн в штате Южная Каролина и остров Блэкбед у берегов штата Джорджия.

Теперь приняты законы, которые позволяют охранять морских черепах. Хотя не запрещается охотиться за ними в море, запрещено собирать их яйца или мешать жить взрослым или малышам на суше.

Все эти охраняемые меры необходимы для того, чтобы эти интересные древние пресмыкающиеся могли уцелеть.

5.5. Активные методы развития критического мышления

Методы, способствующие развитию критического мышления, разработаны в рамках проекта «Чтение и письмо для критического мышления», который осуществляется консорциумом «За демократическое образование».

Члены консорциума – Международная ассоциация чтения, колледжи Хобарта и Уильяма Слимса и университет штата Северной Айовы. Проект финансируется Институтом Открытое Общество – Нью-Йорк и Фондами Сороса в Центральной и Восточной Европе, Центральной Азии.

В данном параграфе содержание методов раскрывается в соответствии с материалами указанного проекта.

При разработке активных методов критического мышления разработчики проекта исходят из обоснования что такое критическое мышление.

Мышление – это процесс, сходный с чтением, письмом, говорением и слушанием. Это активный, координированный комплексный процесс, который включает в себя мышление о чем-то подлинном.

Мышление – это не навык, который можно привить вне контекста.

Критическое мышление – это не то, чему можно научиться в условиях оторванности от общего контекста школьной программы или повседневной жизни.

Браун (1989) утверждает, что учебные навыки, изолированные от задач и целей реального мира, могут дать возможность учащимся хорошо сдавать объективные тесты, но при этом они не смогут применить эти навыки в новых ситуациях.

Определение учения и мышления, данное Рихером, основано на результатах исследований в области когнитивной психологии, философии и мультикультурного образования.

Основные результаты этих исследований:

1. В основе эффективного неразрывного учения должна быть активность учащихся, когда они осваивают, синтезируют информацию и присваивают ее (Андерсон и соавторы, 1985).

2. Процесс учения успешнее, если используются разнообразные стратегии развития мыслительной деятельности. Такие стратегии делают процесс учения более осмысленным (Палинкар и Браун, 1989).

3. Учение и критическое мышление развиваются, когда учащиеся имеют возможность применять новые знания к конкретным задачам (Ресник, 1987).

4. Учение укрепляется, когда оно опирается на предварительные знания учащихся, на их опыт. Все это дает возможность учащимся увязывать то, что они уже знают, с новой информацией. (Рос, 1990).

5. Критическое мышление и учение возможно, когда учителя понимают и ценят разнообразие идей и опыта. Критическое мышление невозможно при менталитете, принимающем «единственный правильный ответ» (Бэнкс, 1988).

Создание среды для развития критического мышления.

Развитие критического мышления — это не простая задача. Это не та задача, которая может быть завершена на определенном возрастном уровне и забыта. Нет окончательно заданных путей, которые ведут к критическому мышлению. Однако существует определенный набор учебных условий, который способствует становлению критических мыслителей. Так, необходимо:

1. Предоставить время и возможность для приобретения опыта критического мышления.

2. Давать возможность учащимся размышлять.

3. Принимать различные идеи и мнения.

4. Способствовать активности учащихся в учебном процессе.

5. Убедить учащихся в том, что они не рискуют быть высмеянными.

6. Выражать веру в том, что каждый учащийся способен на критическое суждение.

7. Ценить проявление критического мышления.

При этом, учащиеся должны:

8. Развить уверенность в себе и понимать ценность своих мнений и идей.

9. Активно участвовать в учебном процессе.

10. С уважением выслушивать различные мнения.

11. Быть готовым как формировать суждения, так и воздерживаться от оных.

Время

Критическое мышление требует времени.

Пирсон, Хансен, Гордон (1979) утверждают, что поиск собственных мыслей приводит к некоторого рода археологическим исследованиям предыдущих идей, представлений, встреч и опыта.

Время необходимо для того:

- ♦ чтобы выражать мысли свои собственными словами;
- ♦ чтобы делиться критическими мыслями;
- ♦ чтобы выражать свои идеи и получать в ответ конструктивные предложения;
- ♦ чтобы вербализовывать мысли в благоприятной атмосфере облика идеями и более полно и ясно сформулировать свои идеи.

Разрешение

Для того чтобы критическое мышление проявлялось свободно, учащиеся должны получить разрешение на то, чтобы размышлять, творить, говорить очевидные или глупые вещи. Когда учащиеся понимают, что это допустимо, они более активно занимаются критическим анализом.

Разрешение на критический анализ должно опираться на принцип сознательности. Должна быть определена разница между анализом и вседозволенностью. Разрешение мыслить критически предусматривает, что мышление будет происходить в дружественной и продуктивной обстановке, где имеется подлинная цель для размышлений.

Разнообразие

В процессе размышления учащихся появляется разнообразие мыслей и идей. Разнообразие мнений и идей появляется тогда, когда представление о том, что возможен только один правильный ответ будет отброшено. Появляется столько мнений, сколько учащихся. Попытка ограничить выражение мнений, приводит к ограничению мышления учащихся.

В случае, когда существует только один правильный ответ, необходимо использовать различные средства и процессы, с помощью которых ученики приходят к ответу.

Активность

Критическое мышление неразрывно связано с активностью учащихся.

Как правило, учащиеся — это пассивные слушатели, с твердой уверенностью, что учитель обладает знаниями, или эти знания заложены в тексте, а сам учитель несет ответственность за их

знания. Только активное участие учащихся в учебном процессе и их готовность принимать на себя ответственность за собственную учебу даст результат критически мыслить.

Активность повышает такой педагогический подход, когда учащиеся вовлекаются в размышления, обмен идеями и мнениями.

Михалы Чикжентмихалий (1975) утверждает, что когда учащиеся активно участвуют в учебном процессе на достаточно сложном уровне, они испытывают большое удовольствие от участия в процессе познания и испытывают чувство глубокого удовлетворения.

Идти на риск

Свободомыслие может быть рискованным. Следует поощрять людей, которые смело идут на риск в своей познавательной деятельности.

В рамках мыслительного процесса могут создаваться ситуации, когда выдвигаются «дурацкие идеи», безумные сочетания или понятия. Преподаватель должен объяснить учащимся, что это естественная часть учебного процесса. Но необходимо привести учащихся к убеждению, что лучше всего думается в среде, свободной от риска, где уважают идеи, где учащиеся имеют высокую мотивацию для активного участия в мыслительной деятельности.

Уважение

Одним из факторов критического мышления является уважение к мыслительному процессу учащихся.

В организованном мыслительном процессе когда, учащиеся понимают, что учитель уважает их идеи, представления, они отвечают проявлениям большей ответственности и заботы. Сами учащиеся начинают проявлять большее уважение к собственному мыслительному процессу, начинают более серьезно относиться к процессу мышления и его последствиям.

Ценность

В ходе организации мыслительного процесса необходимо довести до сознания учащихся, что их мысли, то есть результат их собственного критического анализа имеет ценность.

Преподавателю нужно преодолеть стереотип школы, когда от учащихся требуют простого воспроизведения известного материала. Это ведет к тому, что учащиеся убеждаются в том, что самым важным и наиболее ценным является механическое воспроизведение чужих идей.

Учащимся необходимо показать, что на самом деле ценится собственное мнение учащихся, их собственные идеи и представления. Они должны поверить в то, что их мнение имеет ценность, должны признать, что их мысли имеют уникальное значение и представляют вклад в процесс понимания обсуждаемых понятий и вопросов.

Обмен мнениями

Мыслительный процесс предполагает, что учащиеся должны делиться своими мыслями. Когда учащиеся обмениваются мнениями, они вносят свой вклад в создание обучающегося сообщества. От учащихся требуется раскрыть себя в качестве мыслителей, имеющих способности к великим мыслям и простым ошибкам.

Обмен мнениями требует от учащихся того, чтобы они слушали, воздерживались от навязывания своей собственной системы взглядов и стремления поправить других выступающих.

В ответ они пользуются коллективным разумом других. Благодаря расширенному диалогу, учащиеся становятся более способными анализировать и уточнять свои собственные идеи и встраивать их в ту систему идей, которую они создают из собственных знаний и жизненного опыта. При организации мыслительного процесса существует несколько моделей проведения. Это:

1. Уверенность в себе.
2. Активное участие в работе.
3. Обмен мнений с товарищами и учителем.
4. Умение слушать других.

Вопросы, стимулирующие критическое мышление.

В процессе мыслительной деятельности используются вопросы, направленные на анализ и интерпретацию информации, анализ идей, построение собственных предположений к изучаемому рассказу.

В анализируемом пособии эти вопросы взяты из версии Сэндерса (1969) систематики вопросов Блума. Эти вопросы являются средством стимулирования различных видов мышления на разных уровнях сложности.

Для Сэндерса различные типы вопросов образуют иерархию, вопросы на запоминание или вопросы формального уровня относятся к самому низкому уровню. Вопросы на оценку или вопросы на суждения рассматриваются как второй уровень стимулирования мышления.



Рис. 2. Схема критического расследования

Вопросы формального уровня — это такие вопросы, которые задаются с целью получения фактологической информации. Они требуют лишь механического вспоминания и у учащегося может быть лишь краткосрочное знание фрагментов предметного содержания для успешного ответа.

Вопросы на перевод требуют от учащегося трансформации информации в другую форму. Вопрос на перевод задается учащимся для того, чтобы они представили себе ситуацию, сцену или событие, которые они изучают и описали то, что они увидели.

Вопросы на перевод поощряют учащихся к переработке или трансформации в другие образы. Учащимся необходимо создать сенсорный опыт, затем озвучить его, чтобы проинформировать других о своем видении. Это активный творческий процесс вовлечения в размышление.

Вопросы на интерпретацию задаются учащимся для раскрытия связей между идеями, фактами, определениями или ценностями.

Сэндерс рассматривает вопросы на интерпретацию в качестве ключевых, требующих более высокого уровня мышления, а многие авторы (Вогн и Эстес) полагают, что понимание фактически является интерпретацией.

Примерами вопросов на интерпретацию могут быть следующие: «Почему вы думаете, что главный персонаж ждал, пока его отец не пришел домой?», «Какова, по вашему мнению, была причина того, что это трагическое событие произошло именно сейчас?».

Вопросы на применение дают возможность решать или более глубоко исследовать проблемы логики, встретившиеся в процессе чтения или опыте изучения.

Вопросы на анализ сводятся к тому, что учащийся должен ответить, достаточно ли хорошо разъяснено значение того или иного события.

Вопросы на синтез поощряют решение творческих проблем на основе оригинального мышления. Они дают учащимся возможность использовать все свои знания и опыт для творческого решения проблемы, предлагают создавать альтернативные сценарии. Например, вопросы на синтез могут быть такими: «Что по-вашему могли бы сделать эти два персонажа, чтобы избежать подозрений?», «Как иначе можно рассмотреть эти обстоятельства, с тем чтобы избежать проблем, которые теперь перед нами стоят?»

Вопросы на оценку задаются для того, чтобы вынести суждения о хорошем и плохом, справедливом и несправедливом, а также для того, чтобы учащиеся оценили качество информации, свое поведение в свете новой информации.

Авторы проекта развития критического мышления предлагают четыре типа восприятия при организации мыслительного процесса:

— глобальное восприятие — форма восприятия, которая дает нам общее понимание о теме или предмете;

— интерпретационное восприятие — аналогично уровню интерпретации Блума. Этот тип восприятия возникает, когда обучаемый может обсудить значения, раскрыть взаимосвязь идей и явлений, соединить идеи или информацию из различных, возможно поверхностно связанных областей предмета;

— личностное восприятие описывает процесс понимания, который связывает понимание нового знания с персональным опытом и структурой знаний, которые уже имеются у учащегося;

— критическое восприятие дает возможность учащемуся отойти от содержания, проанализировать его, оценить его относительную ценность, правильность, полезность и значимость в свете

того, что учащийся уже знает, понимает и принимает.

Таким образом, использование методики вызова, осмысления и размышления дает возможность решать ряд важных задач:

- ♦ *дает возможность учащимся определить цели;*
- ♦ *поддерживать активность на уроке;*
- ♦ *вызывает продуктивную дискуссию;*
- ♦ *способствует тому, чтобы учащиеся составляли и задавали собственные вопросы;*
- ♦ *помогает учащимся выражать их собственное мнение;*
- ♦ *поддерживает мотивацию учащихся к чтению;*
- ♦ *создает такую атмосферу, где уважается любое мнение;*
- ♦ *дает возможность учащимся развивать в себе сочувствие к персонажам;*
- ♦ *создает условия для размышления о том, что учащиеся ценят;*
- ♦ *служит в качестве стимула к переменам;*
- ♦ *ряд ожиданий для критической вовлеченности учащихся.*

5.5.1. Педагогические стратегии развития критического мышления

Разбивка на кластеры.

Разбивка на кластеры — это педагогическая стратегия, которая помогает учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Она требует выделения лишь тех структур, которые дают возможность стимулировать размышления о связях между идеями. Это нелинейная форма мышления. Она тесно связана с тем, как работает наш мозг.

Разбивка на кластеры используется как на этапе вызова, так и на этапе размышления. Она может использоваться для стимулирования мыслительной деятельности до того, как определенная тема будет изучена более тщательно. Разбивка на кластеры может применяться и в качестве средства для подведения итогов того, что учащиеся прошли и в качестве стимулирования появления новых ассоциаций или графического изображения этих представлений. Это та стратегия, которая дает доступ к собственным знаниям, пониманию или представлению об определенной теме.

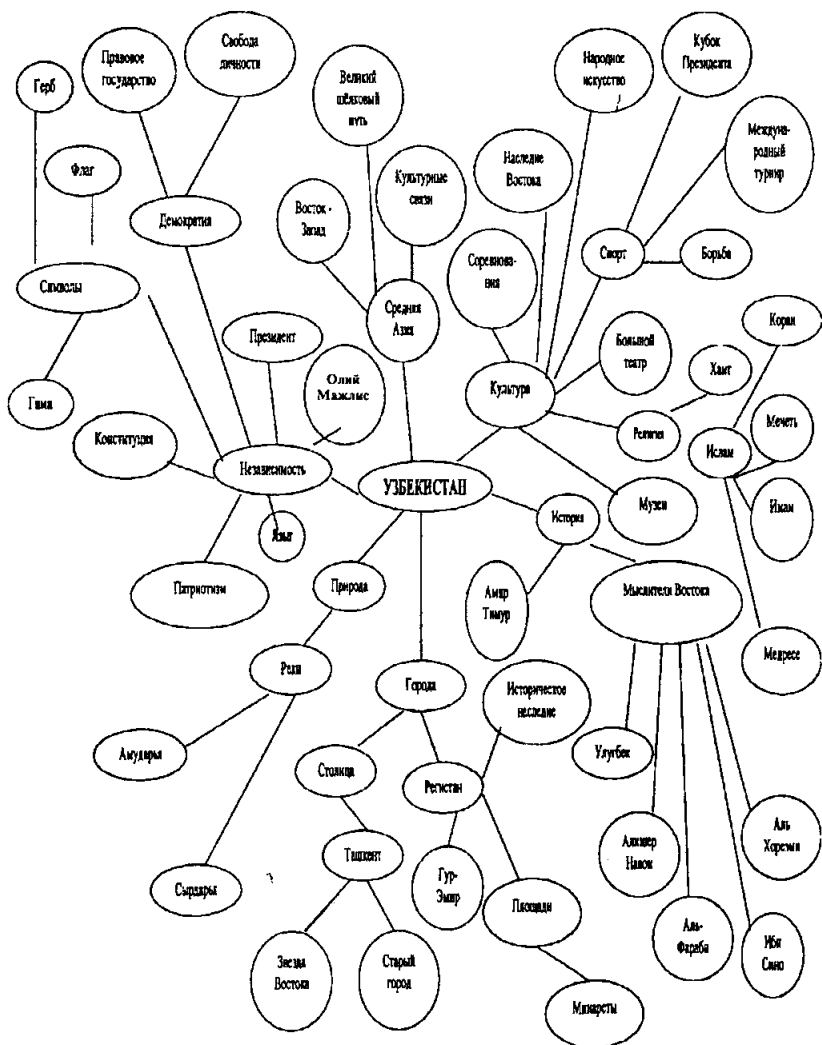
Разбивка на кластеры осуществляется следующим способом:

1. Записывается все, что приходит вам на ум. Не судите о качестве этих мыслей, просто записывайте их.
2. Не обращайте внимание на орфографию и другие факторы, сдерживающие письмо.
3. Не переставайте писать, пока не выйдет время. Если идеи перестают приходить вам на ум, то порисуйте на бумаге, пока у вас не появятся новые идеи.

4. Постарайтесь построить как можно больше связей. Не ограничивайте качество идей их поток и связи между ними.

Разбивка на кластеры, по описанию Стил и Стил (1991) – это гибкая стратегия. Она может осуществляться как индивидуально, так и в группе. При групповой деятельности она служит в качестве каркаса для идей группы, что дает учащимся возможность приобщиться к ассоциациям и взаимосвязям которые каждый из них продуцирует.

Пример кластера



Синквэйн

Способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах — важное умение. Оно требует вдумчивой рефлексии, основанной на богатом понятийном запасе.

Синквэйн — это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях, что позволяет описывать или рефлексировать по какому-либо поводу.

Слово «синквэйн» происходит от французского слова, которое означает пять. Таким образом, синквэйн — это стихотворение, состоящее из пяти строк.

Правила написания синквэйна следующие:

1. В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).
2. Вторая строчка — это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).
3. Третья строчка — это описание действия в рамках этой темы тремя словами.
4. Четвертая строчка — это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме.
5. Последняя строчка — это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

Образец

Название (обычно существительное) _____

Описание (обычно прилагательное) _____

Действия _____

Чувство (фраза) _____

Повторение сути _____

В практике работы синквэйны очень полезны в качестве:

1. Инструмента для синтеза сложной информации.
2. Средств оценки понятийного багажа учащихся.
3. Средства творческой выразительности.

Синквэйны являются быстрым, но мощным инструментом для рефлексирования, синтеза и обобщения понятий и информации.

Кубики

Кубики (Кован и Кован, 1980) — это методика преподавания, которая облегчает рассмотрение темы с меняющихся перспектив. Используется кубик с различными подсказками для мышления/письма, расположенными на каждой стороне кубика. Кубик можно сделать, наклеив бумагу на небольшую коробку, предпочтительно с размером сторон от 15 до 20 сантиметров. На

каждой из сторон кубика напишите следующие шесть подсказок: опишите это, дайте ассоциацию к этому, проанализируйте это, и дайте аргументы за или против этого.

Преподаватели ведут учащихся через этот процесс составления кубика, предоставляя им непродолжительное время (2-4 минуты) для свободной письменной работы по определенной теме. Процесс будет проходить следующим образом.

Во-первых, задается тема. Затем учеников просят подумать о теме и описать ее, т.е. тщательно рассмотреть предмет и описать его так, как они его видят: цвета, формы, черты, признаки и т.д.

Направляемые такими инструкциями, ученики свободно пишут в течении определенного периода времени на определенную тему. Процесс продолжается, как указано выше, в соответствии со всеми шестью сторонами кубика. Инструкции для шести сторон кубика следующие:

Опишите это. Посмотрите внимательно на предмет (возможно только в ваших мыслях) и опишите, что вы видите. Цвета, формы, размеры и т.д.

Сравните это. На что это похоже? От чего он отличается?

Дайте ассоциацию. О чем он заставляет вас думать? Что приходит вам на ум? Это могут быть похожие вещи, или разные: вещи, люди, места. Просто дайте волю вашему воображению и посмотрите, с чем у вас ассоциируется этот предмет.

Проанализируйте это. Скажите, как его сделали (Вам не обязательно знать, придумайте это).

Примените это. Скажите, что вы можете сделать с ним. Как его можно использовать?

Приведите аргументы за или против этого. Постарайтесь найти убедительные доводы. Используйте любые аргументы, которые вы хотите — логические, глупые, или что-то среднее между ними.

После завершения этой письменной работы, ученики делятся своими ответами по каждой стороне кубика. Часто такой обмен сначала проводится со своим партнером. Каждый выбирает три стороны кубика, по которым он будет делиться своими взглядами, и прочитает то, что он написал своему партнеру.

Таким образом, критическое мышление рассматривается как выработка идей, которые идут дальше того, что было дано. Это видение новых измерений в теме, нахождение и решение проблем, а также нахождение различий между идеями.

Развитие критического мышления может реализоваться в практике посредством вопросов:

- ♦ *Вопрос на анализ;*
- ♦ *Вопрос на синтез;*
- ♦ *Вопрос на толкование;*
- ♦ *Вопрос на применение;*
- ♦ *Вопрос на перевод;*
- ♦ *Вопрос на оценку.*

Педагогическими стратегиями вызова, осмысления, размышления являются: «Кубики», «Разбивка на кластеры», «Синквэйн».

5.6. Авторские технологии

Технология обучения как педагогическая стратегия обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность обучающихся и обучаемых. К таким технологиям можно отнести:

- ♦ *педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (технология Ш.А. Амонашвили);*
- ♦ *технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (технология В.Ф. Шаталова);*
- ♦ *технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технология С.Н. Лысенковой, технология планирования системы обучения Н.П. Гузика);*
- ♦ *технология индивидуализации обучения (Инге Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков);*
- ♦ *технология программированного обучения (В.П. Беспалько).*

5.6.1. Педагогические технологии на основе личностной ориентации

В основе технологий на основе личностной ориентации лежат идеи гуманистической философии, психологии и педагогики.

Стержнем этой технологии является личность – уникальная целостная личность со стремлением к самоактуализации, к восприятию нового опыта, целенаправленная, сознательная и ответственная. Личностно-ориентированные технологии направлены на становление разносторонне развитой личности гражданина, проявление творческих способностей, интеллектуального развития с неразрывной связью с духовно-нравственным воспитанием.

Содержание образования – это та среда, в которой происходит становление личности.

Педагогика сотрудничества

Педагогика сотрудничества свое развитие получила в 80-е годах XX века, вызвав к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании.

В основе этой технологии опыт выдающихся русских и зарубежных педагогов (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой, Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.).

Педагогика сотрудничества реализуется по четырем основным направлениям:

- ♦ *гуманно-личностный подход к личности;*
- ♦ *диалектический активизирующий и развивающий комплекс;*
- ♦ *концепция воспитания;*
- ♦ *педагогизация окружающей среды.*

Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.

Амонашвили Шалва Александрович – известный педагог-ученый и практик. Разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, личностный подход, оригинальные методики обучения языку и математике.

Основная цель работы Ш.А. Амонашвили заключалась в следующем:

- ♦ *способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств;*
- ♦ *облагораживание души и сердца ребенка;*
- ♦ *развитие и становление познавательных сил ребенка;*
- ♦ *обеспечение условий для расширенного и углубленного объема знаний и умений;*
- ♦ *идеал воспитания – самовоспитание.*

При реализации своей технологии Ш.А. Амонашвили использовал следующие методики и методические приемы:

- ♦ *гуманизм;*
- ♦ *индивидуальный подход;*
- ♦ *мастерство общения;*
- ♦ *резервы семейной педагогики;*
- ♦ *учебная деятельность.*

Особую роль в технологии Ш.А. Амонашвили играет оценивание деятельности ребенка. Использование отметки очень ограничено. Вместо количественной оценки – качественное оценивание: характеристика, пакет результатов, обучение самоанализу, самооценка.

5.6.2. Технология интенсификации обучения

Разработал и воплотил на практике технологию интенсификации обучения Шаталов Виктор Федорович. Он показал огромные еще не раскрытые резервы традиционного классно-урочного способа обучения.

Целевые ориентации В.Ф. Шаталова.

- ♦ *формирование знаний, умений, навыков;*
- ♦ *обучение всех детей, с любыми индивидуальными данными;*
- ♦ *ускоренное обучение.*

Принципы:

♦ *многократное повторение, обязательный поэтапный контроль, высокий уровень трудности, изучение крупными блоками, динамический стереотип деятельности, применение опор, ориентировочной основы действий;*

- ♦ *лично-ориентированный подход;*
- ♦ *гуманизм;*
- ♦ *ученье без принуждения;*
- ♦ *бесконфликтность учебной ситуации, гласность успехов каждого, открытие перспективы для исправления, роста, успеха;*
- ♦ *соединение обучения и воспитания.*

Особенностью методов В.Ф. Шаталова являются:

- ♦ *материал вводится крупными дозами;*
- ♦ *поблочная компоновка материала;*
- ♦ *оформление учебного материала в виде опорных схем-конспектов.*

Конспект опорных сигналов



Как видно из таблицы, опорный конспект представляет собой наглядную схему.

Под опорой В.Ф. Шаталов понимает ориентировочную основу действий, способ внешней организации внутренней мыслительной деятельности ребенка.

Опорный сигнал – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение.

Опорный конспект – система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Заслуга В.Ф. Шаталова в разработке системы учебной деятельности, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую активность на занятиях. Технологическая схема учебного процесса по В.Ф. Шаталову представлена в таблице.

Технологическая схема системы В.Ф. Шаталова



Методика Шаталова имеет четкие этапы, которые включают целый ряд приемов и методических решений.

1. Изучение теории в классе: обычное объяснение у доски (с мелом, наглядностью, ТСО); повторное объяснение по красочному плакату – опорному конспекту; краткое обозрение по пла-

кату; индивидуальная работа учащихся над своими конспектами; фронтальное закрепление по блокам конспекта.

2. Самостоятельная работа дома: опорный конспект + учебник + помощь родителей. Памятка учащемуся: вспомни объяснение учителя, используя конспект; прочти заданный материал по книге; сопоставь прочитанное с конспектом; расскажи материал учебника с помощью конспекта (кодирование-декодирование); запомни наизусть конспект как опору рассказа; воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

3. Первое повторение – фронтальный контроль усвоения конспекта: все учащиеся воспроизводят конспект по памяти; учитель проверяет работы по мере поступления; одновременно идет «тихий» и магнитофонный опрос; после письменной работы – громкий опрос.

4. Устное проговаривание опорного конспекта – необходимый этап внешнеречевой деятельности при усвоении (П.А. Гальперин) происходит во время различных видов опроса.

5. Второе повторение – обобщение и систематизация: уроки взаимоконтроля; публикация списков зачетных вопросов заранее; подготовка; использование всех видов контроля (у доски, тихого, письменного и др.); взаимопрос и взаимопомощь; игровые элементы (соревнования команд, разгадка ребусов и т.д.).

Контроль, оценка. В.Ф. Шаталов решил проблему глобально поэтапного контроля ЗУН учащихся. Применяются сочетание постоянного внешнего контроля с самоконтролем и самооценкой, поэтапный контроль каждого, посильность требований, открытые перспективы для исправления, гласность результатов, отсутствие двойки, снятие страха перед низкой оценкой.

Формы контроля: письменный по опорным конспектам, самостоятельные работы, устный громкий опрос, тихий опрос, магнитофонный, парный взаимоконтроль, групповой взаимоконтроль, домашний контроль, самооценка.

Каждая оценка, получаемая учеником, заносится на открытый для обозрения лист учета знаний. Он представляет как бы послужной список ученика, а оценки приобретают значение положительной зашифрованной характеристики. Публикация такой характеристики играет огромную воспитательную роль. Очень важным обстоятельством в этой характеристике является то, что каждый ученик в любое время может исправить любую оценку на более высокую. В этом состоит принцип открытых перспектив. Каждая оценка, считает Шаталов, должна быть прежде всего стимулом, который обязательно должен вызвать положительную реакцию ученика. Двойки вызывают отрицательные эмоции, конфликт с учителем, предметом. Шаталов исключает эти конфликтные ситуации.

Шлейф методических приемов (педагогических микроэлементов) включает: полетное повторение, релейные контрольные работы, десантный метод, метод цепочки, «купание» в задачах, поиск ошибок в книгах, решение задач на листочках, решение задач по выбору (плашки), решение в 4 руки, урок опытов, удар «по мозгам», решение снизу вверх, поощрение подсказки, урок открытых мыслей, шестой балл, творческий конспект, скороговорки, приемы снятия напряжения (музыка, свет, паузы и т.п.) и др.

Разработанная В.Ф. Шаталовым система учебной деятельности экспериментально охватывает школьников. Однако его методика перешагнула рамки обучения математики и охватила не только точные науки, но и гуманитарные: русский язык, историю и др.

Успешно методика Шаталова применяется и в высших учебных заведениях.

5.6.3. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса

Г.К. Селевко педагогическую технологию определяет как управляемую систему с планируемыми результатами.

Структуру технологического процесса он представляет тремя основными каналами движения информации.

Структура технологического процесса обучения



В этой структуре Г.К. Селевко выделяет три канала:

1. Основной канал — движение содержания, передача информации от источника (учителя) к приемнику (ученику) (ее предъявление ученикам, управление учебно-познавательной деятельностью, процедура восприятия, усвоения, закрепление знаний учениками).

Существенным обстоятельством является наличие дополнительных управляемых источников информации — книг, ТСО, компьютера и самостоятельного ее восприятия учеником (процесс самоуправления).

2. Канал управляющих воздействий, включающий в себя планирование (стратегическое и тактическое), коррекцию основного психологического движения обучающей информации.

3. Канал передачи информации от ученика к учителю о результатах процесса (обратная связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации).

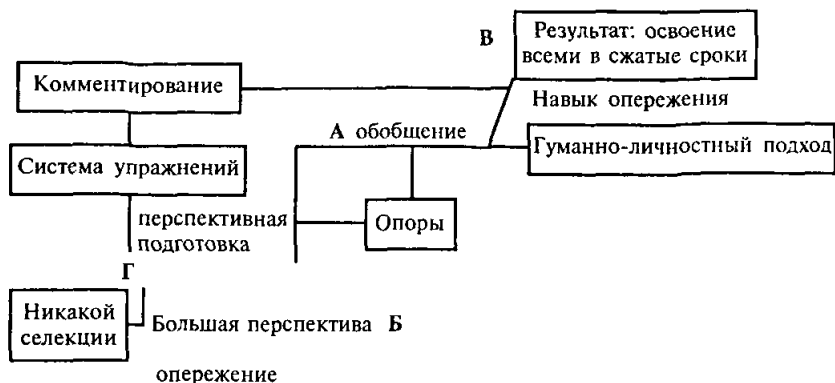
Эффективность учебного процесса связана с:

- ♦ оптимальной структурой содержания учебной информации;
- ♦ эффективностью управления и организации познавательной деятельности;
- ♦ использованием возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации;
- ♦ организацией эффективного контроля за усвоением информации.

Перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении. Технология С.Н. Лысенковой.

В основу технологии С.Н. Лысенковой положены:

- ♦ личностный подход педагогики сотрудничества;
- ♦ успех — главное условие развития детей в обучении;
- ♦ комфортность в классе: доброжелательность, взаимопомощь;
- ♦ предупреждение ошибок, а не работа над ними;
- ♦ последовательность, системность содержания учебного материала;
- ♦ дифференциация, доступность заданий для каждого;
- ♦ к полной самостоятельности постепенно;
- ♦ через знающего ученика учить незнающего.



Особенность методики С.Н. Лысенковой заключается в том, что изучение трудной темы начинается не в заданные программой часы, а раньше. Это – перспективная подготовка.

Перспективная подготовка – это начало попутного прохождения трудной темы, приближенной к изучаемому в данный момент материалу.

Обобщение – это обобщение по теме на основе определенных знаний.

Усвоение материала по методике Лысенковой проходит в три этапа:

1. Предварительное введение первых малых порций будущих знаний;
2. Уточнение новых понятий, их обобщение, применение;
3. Развитие беглости мыслительных приемов и учебных действий.

Связующим звеном между годами обучения является большая перспектива.

5.6.4. Дифференциация обучения

В исследованиях Г.К. Селевко дифференцированное обучение рассматривается как форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа).

Дифференцированное обучение определяется также как часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Технология «комбинированной системы обучения» (Гузик Н.П.).

Технология «комбинированной системы обучения» характеризуется внутриклассной дифференциацией обучения по уровню и развивающимся циклом уроков по теме.

Уроки по каждой теме составляют пять типов, которые следуют друг за другом:

первый — уроки общего разбора темы (их называют лекциями);
второй — комбинированные семинарские занятия с углубляющей проработкой учебного материала в процессе самостоятельной работы учащихся (таких уроков от трех — до пяти);

третий — уроки обобщения и систематизации знаний (тематические зачеты);

четвертый — уроки межпредметного обобщения материала (защита тематических заданий);

пятый — уроки-практикумы.

На следующем этапе учитель организует уровневую дифференциацию работы учащихся на всех этапах: при предъявлении нового материала, закреплении и повторении, при контроле знаний, умений и навыков.

В этой технологии выделяются три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С» разной степени сложности.

Программы решают следующие задачи:

♦ *обеспечение определенного уровня овладения знаниями, умениями и навыками;*

♦ *обеспечение определенной степени самостоятельности детей.*

Программа «С» зафиксирована как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Задания программы «С» должен уметь выполнять каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе.

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися темы общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Дополнительные сведения, вводимые в эту программу, расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий.

Программа «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Она предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. В этой программе заложены развивающие сведения, углубляющие материал, его логическое обоснование, открывающие перспективы творческого применения.

При повторении материала применяется методика свободного выбора разноуровневых заданий.

При контроле заданий дифференциация углубляется и переходит в индивидуализацию.

5.6.5. Технология индивидуализации обучения

В исследованиях Инге Унт, А.С. Границкой, В.Д. Шадрикова индивидуальное обучение определяется как форма, модель организации учебного процесса, при которой:

- ♦ *учитель взаимодействует лишь с одним учеником;*
- ♦ *один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.д.).*

При индивидуальном обучении содержание, методы и темпы учебной деятельности адаптируются к особенностям ребенка.

Индивидуальный подход – это:

- ♦ *принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности;*

- ♦ *ориентация на индивидуальные особенности;*
- ♦ *учет индивидуальных особенностей в процессе обучения;*
- ♦ *создание психолого-педагогических мероприятий не только для развития всех учащихся, но и для развития каждого ребенка в отдельности.*

Индивидуализация обучения – это:

- ♦ *организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся;*

- ♦ *различные учебно методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход.*

Таким образом, в соответствии с исследованиями дидактов технология индивидуализированного обучения – такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными.

В педагогической практике существуют целостные педагогические технологии, в основе которых - индивидуализация обучения. К таким технологиям относится «Метод проектов».

Метод проектов связан с именем Е. Паркхарста, который в 1919 году в городе Дальтон (США) сделал попытку заменить классно-урочную систему индивидуальной работой с каждым учеником с последующей работой каждого ученика по плану, выработанному совместно с педагогом.

Ученики продвигались в обучении каждый своим темпом. Первая половина посвящалась самостоятельной работе на основе

составленных планов, вторая половина — занятиям в группах по интересам. Этот метод получил название «Дальтон-план».

В дальнейшем в педагогической практике он использовался как метод проектов.

Метод проектов — это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Индивидуализация обучения получила свое обоснование в следующих авторских технологиях:

- ♦ *технология индивидуализированного обучения Инге Унт;*
- ♦ *адаптивная система обучения А.С. Границкой;*
- ♦ *обучение на основе индивидуально-ориентированного плана В.Д. Шадрикова.*

Технология индивидуализированного обучения Инге Унт своей основной концепцией имеет положение о том, что в современных условиях главной формой индивидуализации обучения является самостоятельная работа учащегося в школе и дома. Инге Унт считает, что особенностью содержания и методики являются индивидуальные учебные задания для самостоятельной работы, рабочие тетради на печатной основе руководства к индивидуализированной самостоятельной работе, приспособления к имеющейся учебной литературе.

В своей адаптивной системе обучения А.С. Границкая исходит из того, что в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы класса, при которой 60–80% времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками. Особенности методики А.С. Границкой заключаются в оригинальной нелинейной конструкции урока:

- ♦ *часть первая — обучение всех;*
- ♦ *часть вторая — два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа учителя с отдельными учениками. Использование обобщенных схем, работа в парах сменного состава, многоуровневые задания с адаптацией.*

Гипотезой В.Д. Шадрикова является положение, что развитие способностей будет эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который сегодня для него возможен, доступен. В основе методики В.Д. Шадрикова учебный план, программы и методические пособия для шести уровней, которые позволяют вести обучение в зависимости от способностей каждого ученика. Выбирая посильный уровень сложности по каждому предмету, ученики оказываются в классах с переменным составом. И, не

теряя в объеме и содержании предмета, вместе движутся в освоении учебной программы. Выбор уровня сложности достаточно подвижен и делается «не навсегда», как в классах выравнивания, например, а в соответствии с сегодняшним наличным состоянием способностей учащегося.

Шесть уровней сложности позволяют охватить практически всех детей, организовать учебный процесс, посильный для всех, адаптированный к способностям ученика, к развитию их.

В основе этих авторских технологий индивидуализации обучения лежат общие принципы:

- ♦ индивидуализация есть стратегия процесса обучения;
- ♦ индивидуализация является необходимым фактором формирования индивидуальности;
- ♦ использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам;
- ♦ интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности;
- ♦ учение в индивидуальном темпе, стиле.

К общим особенностям технологий индивидуализации относятся:

- ♦ учет факторов, которые обуславливают неуспеваемость;
- ♦ способы преодоления индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления;
- ♦ учет и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразрывности мотивации, слабости воли;
- ♦ оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы);
- ♦ предоставление свободы выбора процесса обучения;
- ♦ формирование общеучебных умений и навыков;
- ♦ формирование адекватной самооценки учащихся;
- ♦ использование технических средств обучения, включая ЭВМ.

К технологиям индивидуализации обучения относятся:

Батовская система. Система, разработанная в США, в которой учебный процесс делится на две части.

Первая часть — это урочная работа с классом в целом;

Вторая часть — индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждаются в таких занятиях: либо для того, чтобы не отстать от общепринятых норм, либо с теми, кто отличается сравнительно развитыми способностями.

С категорией с развитыми способностями работает учитель, а с менее способными и отстающими учениками занимается помощник учителя.

План Трампа — технология, широко известная в США. Это система организованных форм обучения, сочетающая занятия в больших аудиториях, с индивидуальными занятиями в малых группах.

Лекции с использованием современных технических средств для больших групп в 100—150 человек читают высококвалифицированные преподаватели, профессора.

Малые группы в 10—15 человек обсуждают материал лекций, ведут дискуссии.

Индивидуальная работа проводится в школьных кабинетах, лабораториях.

На лекционные занятия отводится 40%, на занятия в малых группах 20%, на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях — 40%. Классов как таковых нет, состав малых групп непостоянный.

5.6.6. *Технология программированного обучения*

Программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX века. Связано оно с именем американского психолога Б. Скиннера. Он предложил повысить эффективность управления усвоения материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и их контроля.

Н. Краудер разработал разветвленные программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы.

Г.К. Селевко дает следующее определение программированному обучению.

Под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»); подаваемых в определенной логической последовательности.

В.П. Беспалько предложена классификация педагогических технологий по типу организации и управления познавательной деятельностью.

Взаимодействие учителя с учеником (управление) он определяет следующим образом:

- ♦ *разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся);*
- ♦ *циклическим (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем);*

♦ *рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным)*;
♦ *ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств)*.

Виды технологий (по В.П. Беспалько).

1. Классическое лекционное обучение (управление – разомкнутое, рассеянное, ручное);

2. Обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);

3. Система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное);

4. Обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа;

5. Система «малых групп» (циклическое, рассеянное, ручное) – групповые дифференцированные способы обучения;

6. Компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное);

7. Система «репетитор» (циклическое, направленное, ручное) – индивидуальное обучение;

8. «программированное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

Первый принцип – определенная иерархия управляющих устройств.

Термин «иерархия» означает ступенчатую соподчиненность частей в каком-то целостном организме (или системе) при относительной самостоятельности этих частей.

В иерархической структуре технологии программированного обучения в первую очередь выступает педагог; создание предварительной общей ориентировки в предмете; индивидуальная помощь и коррекция в сложных нестандартных ситуациях обучения.

Второй принцип – принцип обратной связи требует циклической организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности.

При этом осуществляется прямая связь – передача информации о необходимом образе действия от управляющего объекта к управляемому; обратная связь – передача информации о состоянии управляемого объекта управляющему.

Обратная связь, по утверждению В.П. Беспалько, нужна не только педагогу, но и учащемуся. Учащемуся – для понимания учебного материала, другому – для коррекции.

Существует внутренняя и внешняя обратная связь.

Внутренняя обратная связь, служит для самостоятельной коррекции учащимися результатов и характера его умственной деятельности.

Внешней называется обратная связь, когда воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом).

Третий принцип — состоит в осуществлении шагового технологического процесса при раскрытии и подаче учебного материала.

Шаговая учебная процедура — это технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий (отражающих определенную теорию усвоения знаний учащимися и способствующих эффективному усвоению знаний и умений).

Совокупность информации для прямой и обратной связи и правил выполнения познавательных действий образует шаг обучающей программы.

В состав шага включается три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль.

Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу — основу технологии программированного обучения.

Четвертый принцип — заключается в следовании принципу индивидуального типа и управления в обучении.

Он предлагает направленный информационный процесс и предоставление каждому учащемуся возможность продвигать в учении со скоростью, которая для его познавательных сил наиболее благоприятна и в соответствии с этим приспособлять и подачу управляющей информации.

Пятый принцип — использование специальных технических средств для подачи программированных учебных материалов.

Научное обоснование технологии программированного обучения дает возможность выделить ряд обучающих программ:

- ♦ *линейные программы;*
- ♦ *разветвленная программа;*
- ♦ *адаптивная программа;*
- ♦ *комбинированная программа;*
- ♦ *алгоритм;*
- ♦ *блочное обучение;*
- ♦ *модульное обучение;*
- ♦ *полное усвоение знаний.*

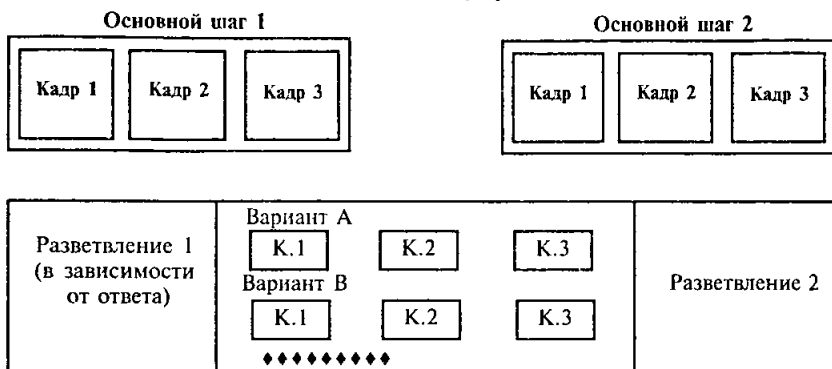
Линейные программы — это последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольными заданиями.

Технологические схемы программированного обучения

Линейная программа



Разветвленная программа



При линейной программе обучающийся должен дать правильный ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. В случае правильного ответа он получает новую учебную информацию, а если ответ неправильный, то предлагается вновь изучить первоначальную информацию.

Разветвленная программа. Обучаемому в случае неправильного ответа, может предоставляться дополнительная учебная информация, которая позволит ему выполнить контрольное задание, дать правильный ответ и получить новую порцию учебной информации.

Адаптивная программа. Предоставляет возможность самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к элементарным справочникам, словарям, пособиям.

Комбинированная программа. Включает фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

Алгоритм — это предписание, определяющее последовательность умственных и практических операций. Он может быть как самостоятельным средством обучения, так и частью обучающей программы.

Блочное обучение. На основе гибкой программы, обеспечивает ученикам возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач.

Выделяются следующие последовательные блоки:

- ♦ *информационный блок;*
- ♦ *тестово-информационный (проверка усвоенного);*
- ♦ *коррекционно-информационный (в случае неверного ответа - дополнительное обучение);*
- ♦ *проблемный блок: решение задач на основе полученных знаний;*
- ♦ *блок проверки и коррекции.*

Модульное обучение. Такая организация учения, при которой учебные программы составлены из модулей.

Модуль представляет содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Программный материал подается одновременно на всех возможных кодах: рисуночном, тестовом, символическом и словесном.

Обучающий модуль — автономная часть учебного материала, состоящая из следующих компонентов:

- ♦ *точно сформированная учебная цель (целевая программа);*
- ♦ *банк информации: собственно учебный материал в виде обучающих программ;*
- ♦ *методическое руководство по достижению целей;*
- ♦ *практические занятия по формированию необходимых умений;*
- ♦ *контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.*

Технология полного усвоения знаний. Материал разбивается на фрагменты — учебные элементы, подлежащие усвоению, затем разрабатываются проверочные работы по разделам, далее организуется обучение, проверка — текущий контроль, корректировка и повторная, измененная проработка — обучение.

РЕЗЮМЕ

Современный этап образования характерен внедрением в учебный процесс педагогических технологий.

Использование педагогических технологий связано с разработкой научных основ образовательных технологий, изучением огромного опы-

та педагогических инноваций, авторских школ и экспериментальных новых технологий. Этот опыт требует систематизации и обобщения.

Педагогические технологии рассматриваются как целостные явления. Исследуются интегративные качества технологий, составные компоненты, структура, функциональные характеристики, коммуникативные свойства, историчность и преемственность.

Исследованию подлежат понятия «технология», «педагогическая технология».

Обоснование классификации педагогических технологий, раскрытие содержания видов технологий, определение путей внедрения этих технологий в учебный процесс позволяет повысить эффективность содержания образования на всех уровнях.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение педагогических технологий.
2. Обоснуйте классификацию педагогических технологий.
3. В чем заключается технология проблемного обучения?
4. Раскройте особенность методики проблемного обучения.
5. Какие виды игровых технологий вы знаете?
6. Дайте классификацию педагогических игр.
7. Назовите примеры авторских технологий.

ЛИТЕРАТУРА

Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии в подготовке учителя. — Т., 2000.

Аллаеров И.А. Дидактические основы активного обучения управленческим дисциплинам. — Т., Фан, 1994.

Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.

Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

Бордовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. — 1993. — № 5.

Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. — М., 1967.

Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — Рига, 1995.

Кларин М.В. Педагогическая технология. — М., 1989.

Кудрявцев П.О. Проблемное обучение. Истоки и сущность.: Знание, 1991.

Молибог А.Г. Программированное обучение. — М., 1967.

Лидкасистый И.И. и др. Технология игры в обучении и развитии. — М.: РПА, 1996.

Самоунина Н.В. Организационно обучающие игры в образовании. — М.: Народное образование, 1996.

Селевко Г.К. и др. Дифференциация обучения. — Ярославль, 1995.

Селевко Г.К. Опыт разработки теории педагогики сотрудничества. Методические рекомендации. Ч. I, II. — Ярославль, 1988, 1989.

Селевко Г.К., Тихомирова Н.К. Педагогика сотрудничества о перестройке школы. — Ярославль, 1990.

Унт Инге. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990.

Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. — М.: Педагогика, 1980.

Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1979.

Юдин В.В. Педагогическая технология. — Ярославль, 1997.

Глава 6

Основы педагогического мастерства

Педагогическая профессия по своей сути очень индивидуальна.

Главное жизненное назначение каждого преподавателя – стать мастером своего дела.

Мастер определяется как особенно сведущий, или искусный в своем деле специалист.

Мастерство преподавателя проявляется в деятельности. Преподаватель прежде всего должен владеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. В этом плане огромное значение приобретают обобщенные умения педагога, его педагогическая техника.

Мастерство – это особое состояние. Нельзя быть Мастером в большей или меньшей степени. Можно или достигнуть мастерства или нет. Настоящий Мастер всегда прекрасен в момент трудовой деятельности.

Восхождение к педагогическому мастерству невозможно без определенных личных качеств преподавателя.

Педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической техникой, а так же личность педагога, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию.

6.1. Понятие о педагогическом мастерстве

«Педагогическое мастерство» как категория имеет свои научные основы.

Анализ научных подходов к этому феномену с 1987 по 1997 годы позволил сделать следующие выводы:

Педагогическое мастерство понимается как яркое проявление индивидуальности в профессиональной сфере.

Категория педагогического мастерства характеризует индивидуальность человека с позиции профессиональной деятельности.

Своеобразие педагогического мастерства в современных исследованиях сводится к категориям:

Педагогическое мастерство (А.С. Белкин, В.И. Загвязинский, Н.П. Лебедник, И.А. Зязюн, Т.Ф. Кузина, Н.В. Кухарев, С.Б. Елканов, А.К. Маркова);

Педагогическое творчество (В.В. Белич, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, А.К. Маркова, Т.В. Фролова, Т. Калошина, Г.Ф. Похмелкина, С.Ю. Степанов);

Новаторство (В.И. Загвязинский, А.К. Маркова);

Профессиональная компетентность (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедник, А.К. Маркова);

Стиль деятельности (А.К. Маркова);

Инновационная деятельность (Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый, Н.В. Юсуфбекова);

Педагогическая технология (Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, Е.А. Осипова);

Мастерство (Н.В. Кузьмина, Т.В. Фролова, Т.Ю. Калошина, Г.Ф. Похмелкина, С.Ю. Степанов).

Различные понятия, используемые для описания одного явления в работах различных исследователей, получают иную смысловую окраску.

Отсутствие единого, признанного всеми авторами определения педагогического мастерства позволяет сделать вывод о том, что это живой процесс исследования.

Разнообразие понятий, смыслов свидетельствует о сложности и многозначности этого явления.

Смысловой акцент во всех определениях делается на личность, таким образом отражая социальную значимость педагогического мастерства.

Зязюн И. А. И Лебедник Н.А. доказывают взаимосвязь социальной зрелости личности и профессионального мастерства.

Мастерство усваивается студентами поэтапно, в зависимости от достигаемого уровня социальной зрелости.

Компоненты социальной зрелости соотносятся с компонентами педагогического мастерства следующим образом. К компонентам социальной зрелости будущего учителя относятся:

Социальное самоопределение — реализация собственных педагогических способностей и убеждений;

Социальная активность — умение работать с людьми и совершенствовать опыт воспитания других;

Социальная ответственность — знания, превращаемые в компетентность учителя.

Исследованию компонентов педагогического мастерства посвящены исследования Н.В. Кузьминой, В.А. Слостенина, И.А. Зязюна, В.И. Загвязинского, Г.И. Хозяинова, Т.Ф. Кузиной, А.И. Мященко, Н.П. Лебедника, Т. Нойнера, Ю.К. Бабанского, Н.В. Кухарева. Они обозначают определенную логическую последовательность в основных направлениях педагогического мастерства.

К основам педагогического мастерства относятся: профессионально-педагогические знания; гуманистическая направленность; педагогическая техника; опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности; личность педагога.

К этапам формирования мастерства относятся репродуктивный (начальный); поисковый; творческо-новаторский.

Уровни педагогического мастерства являются продолжением уровней работы учителя.

I. Репродуктивный (очень низкий). II. Адаптивный (низкий). III. Локально-моделирующий (средний, достаточный). Этот уровень характеризуется высоким качеством в отдельных направлениях учебно-воспитательной работы с детьми. **IV. Системно-моделирующий (высокий).** На этом этапе достигается высокое качество во всех видах деятельности учителя. **V. Системно-моделирующий (высший).** Это проявление творческого отношения ко всем видам деятельности, осуществление научного поиска путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Компоненты педагогического мастерства отражают взгляд на профессиональную деятельность с точки зрения умений, необходимых для исполнения профессиональных функций.

Исследователи под умением понимают возможность эффективно выполнять систему действий в соответствии с целями и условиями ее осуществления.

Выделяются следующие группы умений, которые образуют компоненты педагогического мастерства: 1. **Проектировочные;** 2. **Конструктивные;** 3. **Организаторские;** 4. **Коммуникативные;** 5. **Гностические и рефлексивные.**

В последние годы сформулировался новый подход к категории педагогического мастерства. Определился некоторый отход от традиционного толкования педагогического мастерства (работы И.А. Зязюна, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др.).

Санкт-Петербургская школа педагогов исследователей характеризует педагогическое мастерство как особое состояние человека, профессиональным занятием которого является педагогика в широком понимании, как специфическая область работы с человеком.

В основу педагогического мастерства ставится понятие «**педагогическая компетентность**».

Под педагогической компетентностью понимается интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

Педагогическая компетентность предполагает, что человек, профессионально работающий в области педагогики, способен рационально использовать всю совокупность цивилизованного опыта в деле воспитания и обучения, а значит, в достаточной степени владеет способами и формами целесообразной педагогической деятельности и отношений.

Исходный показатель профессионально-педагогической компетентности — это личностно-гуманная ориентация.

Профессионально-педагогическая компетентность включает умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать. Это свойство обеспечивает возможность целостного, структурированного видения логики педагогических процессов, понимания закономерностей и тенденций развития педагогической системы, облегчает конструирование целесообразной деятельности.

Профессиональная компетентность включает свободную ориентацию в предметной области. Компетентность предполагает владение современными педагогическими технологиями, связанными с тремя очень важными для учителя моментами:

- ♦ *культурой коммуникации при взаимосвязи с людьми;*
- ♦ *умением получать информацию о своей предметной области, преобразуя ее в содержание обучения и используя для самообразования;*
- ♦ *умение передавать учебную информацию другим.*

Таким образом, профессионально-педагогическая компетентность характеризуется основными четырьмя компонентами:

- ♦ *личностно-гуманная ориентация;*
- ♦ *системное восприятие педагогической реальности;*
- ♦ *ориентация предметной области;*
- ♦ *владение педагогическими технологиями.*

В современной образовательной ситуации профессионально-педагогическая компетентность дополняется еще тремя компонентами:

- ♦ *компетентность проявляется в умении интегрироваться с опытом, то есть способности соотносить свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогики;*
- ♦ *способности продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом;*
- ♦ *умении обобщить и передать свой опыт другим.*

Профессиональная компетентность учителя характеризуется креативностью.

Креативность — это способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне

целей, содержания, технологий многообразных образовательных процессов и системы.

Креативность помогает учителю адаптироваться в море инновационных изменений.

Профессионально-компетентный педагог любого уровня должен быть способен к рефлексии.

Рефлексия — особый способ мышления, предполагающий отстраненный взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность как носителя определенной профессиональной позиции.

Все названные составляющие профессионально-педагогической компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику.

Компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе деятельности и только в рамках конкретной профессии.

В педагогической среде применительно к оценке деятельности учителя употребляется термин «педагогическая культура».

Педагогическая культура связана с индивидуальным смыслом профессиональной деятельности.

Педагогическая компетентность обеспечивает учителю высокую результативность работы.

Педагогическая культура придает эстетическую форму деятельности и отношениям.

Педагогическая деятельность служит предпосылкой для анализа понятия педагогической культуры.

Педагогическая культура есть проявление культуры вообще.

Будучи процессом и результатом деятельности, культура представляет собой социальное явление, охватывающее все, что творит субъект, осваивая мир объектов. Культура включает в себя то, что человек создает, а также *какими* средствами и методами он создает.

В педагогической культуре, как и в культуре вообще, представлены предметно-продуктивная и технико-технологическая стороны.

Педагогическая культура имеет ряд системообразующих элементов. К ним относятся:

Культура педагогического проектирования. Это умение правильно выбрать цель, соотнося потребности и желания с объективными возможностями, наметить задачи, спланировать этапы их решения, подобрать соответствующие средства.

Проявлением **проективной культуры** является способность к творчеству, т.е. создание принципиально нового, постоянному выходу за пределы установившихся норм и образцов.

Следующий элемент — **культура знаний**. Она заключается в разнообразии педагогического знания и в овладении практическими педагогами этим знанием.

Мировоззренческая культура. Уровень ее во многом предопределяет процесс и результат взаимоотношений педагога и ученика.

Существование различных типов мировоззрения, в частности: стихийного и систематического, научного и мистического, религиозного и атеистического, рационального и иррационального, оптимистического и пессимистического, догматического и критического предполагает наличие ряда типов субъектов педагогической деятельности.

Мировоззренческая культура формируется в ходе знакомства с такими элементами духовной культуры, как наука, философия, религия.

Педагогическая культура включает в качестве элемента **культуру мышления**.

Культура мышления создается как обыденными средствами в процессе повседневной жизни, так и специальными средствами, к числу которых относится изучение формальной логики.

Культура чувств. Это выработка широчайшей гаммы, высших (человеческих) переживаний, без которых общение в педагогическом процессе невозможно.

Следующий элемент — **культура оценки**, то есть способность высказывать по поводу тех или иных явлений квалифицированные суждения нравственного, эстетического, политического, правового, религиозного или философского характера.

Культура общения — важнейший компонент педагогической культуры, включающий культуру общения педагога с учениками, общения с родителями, общения с коллегами выше, ниже, и равностоящими, наконец, культуру общения с людьми, находящимися за пределами педагогической сферы.

В систему педагогической культуры входит **организационная культура**, позволяющая организовать на самых различных уровнях педагогической сферы (в обществе в целом, в учебном заведении, в группе детей) процессы обучения и воспитания.

Таким образом, к «составляющим» педагогического мастерства относятся:

♦ *способность «видения» эволюции каждого ученика и актуальных для него жизненных смыслов, знание того, какую помощь учитель может предложить ученику для содействия его вектору эволюции, раскрытия и реализации его смысла жизни;*

♦ *способность «видения» группы учеников (класса и т.п.) как живого организма с его эволюцией и раскрывающимися смыслами,*

являющимися интеграцией отдельных смыслов и векторов эволюции отдельных учеников;

♦ *умение «увидеть» и распознать интегральный смысл и интегральный вектор эволюции класса;*

♦ *высокий уровень осознания своего организма. Умение отделить информацию, в которой действительно нуждается класс, ученик, от своих собственных желаний, мотивов, предпочтений;*

♦ *умение отделить восприятие различных ситуаций от искажений, возникающих как следствие личностных особенностей;*

♦ *высокая управляемая чувствительность с возможностью тонкого дифференцирования своих ощущений;*

♦ *широкий поведенческий репертуар, разнообразие стилей поведения, владение «инструментами» подачи информации: голосом, движениями, мимикой и др.;*

♦ *большой арсенал профессиональных приемов и методов;*

♦ *владение методологией.*

Мастер обладает возможностью не только «видения», но имеет большой арсенал стратегий, позволяющих выбрать наиболее адекватную и оптимально ее реализовать.

6.2. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза

Эффективная деятельность преподавателя вуза связана с его глубокими и разнообразными профессиональными знаниями, владением методикой преподавания, учетом психологических основ своего труда.

В решении этих задач особое значение придается личности педагога.

6.2.1. Требования к личности преподавателя

К личности преподавателя высшей школы предъявляются серьезные требования. Они глубоко обоснованы в исследованиях педагогов и психологов.

Главные требования к личности преподавателя направлены на его высокую квалификацию, без которой невозможна преподавательская деятельность.

Преподаватель вуза также должен отвечать требованиям, которые делают его личностью, способной на высоком уровне организовывать формирование будущего специалиста.

К главным постоянным требованиям к педагогу относятся:

♦ *умение правильно оценить тенденции политического, социального и экономического развития общества;*

- ♦ *владение стандартом формирования будущего специалиста, необходимого обществу на данном конкретном этапе развития;*
- ♦ *любовь к педагогической деятельности;*
- ♦ *наличие специальных знаний в своей области;*
- ♦ *широкая эрудиция;*
- ♦ *педагогическая интуиция;*
- ♦ *высоко развитый интеллект;*
- ♦ *высокий уровень общей культуры и нравственности;*
- ♦ *профессиональное владение педагогическими технологиями.*

Дополнительными требованиями к личности педагога являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и др.

Как правило, перечисленные свойства личности педагога не являются врожденными, они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

6.2.2. Педагогические способности

Профессиональная деятельность преподавателя требует незаурядных общих и специальных способностей.

Успех профессионально-педагогической деятельности зависит от специальных педагогических способностей. **В педагогических способностях выделяются следующие группы:**

- ♦ *чувствительность к объекту (к обучаемому);*
- ♦ *коммуникативность* — *расположение к людям, доброжелательность, общительность;*
- ♦ *перцептивные способности* — *профессиональная зрелость, эмпатия, педагогическая интуиция;*
- ♦ *динамизм личности* — *способность к волевому воздействию и логическому убеждению;*
- ♦ *эмоциональная устойчивость* — *способность владеть собой;*
- ♦ *креативность* — *способность к творчеству.*

Специальные способности педагога касаются деятельности по приобретению знаний, умений и навыков, и способности к воспитанию личности.

К способностям по обучению, учению и научению можно отнести:

- ♦ *способность видеть и чувствовать понимание обучаемого, устанавливать степень и характер такого понимания;*
- ♦ *способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;*
- ♦ *способность доступного изложения материала, обеспечения его понимания всеми обучаемыми;*

- ♦ *способность строить процесс обучения с учетом индивидуальности обучаемых;*
- ♦ *способность использовать педагогические технологии в учебном процессе;*
- ♦ *способность организовать опережающее развитие обучаемых;*
- ♦ *способность совершенствовать свое педагогическое мастерство;*
- ♦ *способность передавать свой опыт другим;*
- ♦ *способность к самообразованию и самосовершенствованию.*

Педагогические способности направленные на воспитательный процесс, заключаются в следующем:

- ♦ *способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать (способность к эмпатии);*
- ♦ *способность быть примером для подражания;*
- ♦ *способность в воспитательном процессе учитывать индивидуальные особенности;*
- ♦ *способность находить нужный стиль общения, добиваться расположения и взаимопонимания;*
- ♦ *способность вызывать к себе уважение, иметь авторитет среди воспитуемых.*

Среди педагогических способностей особо выделяется способность к педагогическому общению.

Умение преподавателя организовывать длительное и эффективное взаимодействие с воспитанниками связывают с коммуникативными способностями.

Коммуникативные способности – это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия.

В психологической литературе выделяется несколько групп коммуникативных способностей.

1. Познание человека человеком. Эта группа способностей включает оценку человека как личности, отдельных черт личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

2. Познание человеком самого себя. Предполагает оценку своих знаний, оценку своих способностей, оценку своего характера и других черт личности; оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей.

3. Умение правильно оценить ситуацию общения – это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

6.2.3. Виды деятельности преподавателя

Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы характеризуется разными направлениями. Основными из них являются:

Учебно-педагогическая деятельность. Эта деятельность направлена на организацию процесса обучения в высшей школе в соответствии с требованиями общества. Для учебного процесса в высшей школе характерны органичное сочетание учебного и научно-исследовательского аспектов, повышение роли активности и самостоятельной работы студента, творческого потенциала — личности.

В педагогической деятельности высшей школы сочетаются деятельность **теоретическая и практическая.**

Теоретическая деятельность связана с раскрытием новых закономерностей.

Практическая деятельность направлена на преобразование конкретных ситуаций, на решение системы педагогических задач.

Преподаватель определяет цель и задачи обучения конкретному предмету во взаимосвязи с другими учебными предметами, продумывает содержание обучения, современные формы и методы, способствующие активизации учебно-познавательной деятельности студента.

Особенностью учебно-педагогической деятельности преподавателя его активное участие в научно-исследовательской работе.

При характеристике педагогической деятельности преподавателя высшей школы ученые, как правило, опираются на исследования Н.В. Кузьминой и З.Ф. Есаревой, которые в этой структуре выделяют следующие компоненты:

- ♦ *конструктивный;*
- ♦ *организаторский;*
- ♦ *гностический;*
- ♦ *коммуникативный.*

Конструктивный компонент проявляется в научно-исследовательской, учебной, воспитательной работе в форме проектировочных или собственно конструктивных умений.

Проектировочные умения — это интеллектуальные умения для моделирования научного поиска или учебно-воспитательного процесса. Проектировочные умения преподавателя вуза исследованы З.Ф. Есаревой.

Для характеристики и оценки деятельности преподавателей высшей школы используются следующие уровни:

♦ *репродуктивный.* Это такой уровень деятельности, когда преподаватель проектирует свою собственную информацию, но не может учитывать особенности студенческой аудитории;

♦ *адаптивный*. Это уровень, когда преподаватель моделирует учебную информацию применительно к особенностям студенческой аудитории;

♦ *локально-моделирующий*. На этом уровне преподаватель не только передает информацию, но и умеет моделировать систему знаний, умений и навыков по отдельным вопросам;

♦ *системно-моделирующий знания*. На этом уровне преподаватель моделирует систему деятельности своей и студентов, необходимой для усвоения знаний по конкретному предмету;

♦ *системно-моделирующий деятельность*. На этом уровне преподаватель умеет моделировать всю систему учебно-воспитательной работы со студентами.

Организаторская деятельность. Такая деятельность проявляется в умении четко спланировать, построить научный поиск и учебно-воспитательный процесс. Это взаимосвязанная деятельность преподавателя, студента и других ученых.

Организаторская деятельность заключается в умении организовать себя, свое время; индивидуальную, групповую, коллективную работу студентов; подобрать кадры для осуществления коллективного исследования, распределить обязанности.

Основная функция организаторской деятельности – интеграция усилий всех участников деятельности.

Гностическая деятельность. Гностическая деятельность выражается в умении глубоко и всесторонне познавать окружающий мир и себя.

Преподаватель анализирует процесс и результаты своих исследований, научную деятельность студентов и аспирантов.

Коммуникативная деятельность. Эта деятельность предполагает умение установить правильные взаимоотношения с коллегами и студентами.

В основе коммуникативной деятельности находится способность преподавателя к самоуправлению.

Исследователи рассматривают педагогическую задачу как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса.

В.А. Сластенин под педагогической задачей понимает осмысленную педагогическую ситуацию, имеющую цель познания и преобразования действительности.

В целенаправленной деятельности преподавателя различаются три большие группы педагогических задач: **стратегические, тактические и оперативные.**

Стратегические задачи – это своеобразные «сверхзадачи». Стратегические задачи вытекают из общей цели образования. Задава-

ясь извне, они отражают объективные потребности общественного развития.

Эти задачи определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности.

В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические.

Тактические задачи, сохраняя свою направленность на итоговый результат образования, связаны с тем или иным этапом решения стратегических задач.

Оперативные задачи — это задачи текущие, ближайшие, которые решает педагог в своей практической деятельности.

Анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза свидетельствует о том, что эта профессия — самая сложная и самая творческая.

Таким образом, педагогическое мастерство преподавателя определяется высоким уровнем решения педагогических задач, синтезом личных качеств преподавателя, его знаний, умений, навыков в разнообразных областях научной и педагогической деятельности.

6.3. Педагогическое общение преподавателя и студента

Педагогическая деятельность требует умения педагогического общения.

Общение — это потребность совместной деятельности людей, которая является очень сложным и многофункциональным процессом.

Общение, являясь главным оружием в организации бытия, присутствует во всех видах человеческой деятельности.

Проблема общения исследовалась рядом ученых:

♦ *теоретическими вопросами проблемы общения занимались такие видные ученые, как А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Н.П. Ерастов, В.Н. Панферов, В.А. Кан-Калик.*

Общение как коммуникация рассмотрена в следующих аспектах:

♦ *восприятие человека человеком рассмотрена А.Н. Леонтьевым, Л.Д. Ершовым, В.Н. Князовым, С.В. Кондратьевым, А.А. Бодалевым, О.Г. Кокусян, М.И. Лисиной, А.Э. Штейнмец, В.И. Мясищевым, В.И. Соковниным;*

♦ *вопросами вербальных коммуникаций занимались А.Ф. Бондаренко, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Я. Ромашина, Н.Н. Богомолова;*

♦ *вопросы невербальных коммуникаций отражены в исследованиях Е.А. Ермолаева, Г.В. Колшанского, В.А. Лабунской, З.В. Савкова.*

♦ С.В. Сергеев, Р.М. Фотыхова, Л.А. Савенкова занимались процессом контакта в общении;

♦ В.А. Кан-Калик, К.С. Станиславский, Ю.Л. Львова разрабатывали творческое самочувствие личности в общении;

♦ А.В. Киричук, А.В. Мудрик, Л.А. Савенкова, А.С. Карпов, Е.Б. Орлова, Н.И. Плешкова, В.Д. Ширшов писали о роли овладения коммуникативными умениями в педагогическом общении;

♦ Л.П. Буева, С.К. Коган, Л.М. Терентьева, В.М. Тисленко, А.Г. Щелкин рассматривали зависимость между отношениями, деятельностью и общением;

♦ Х.С. Усманов, И.Ф. Козогорцева, В.П. Наумов, Э.В. Соколов раскрывали роль и значение общения в формировании личности.

Эти исследования помогают определить цель, содержание и функции общения, вычленив роль общения в учебной деятельности.

Л.П. Буева, анализируя общение и общественное отношение, утверждает, что общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность и конкретизация общественных отношений, их персонификация, есть личностная форма.

Общение — это очень сложная, разносторонняя, предметно-практическая деятельность людей, в ходе которой они добывают средство для существования, формируется их образ жизни и мысли. От творческого характера, направления и организации деятельности зависит цель и форма общения и, в свою очередь, оно оказывает специфическое действие на деятельность.

В.М. Соковнин общение рассматривает как сложное явление, определение которого не сводится к какой-либо одной дефиниции.

Он анализирует общение как коммуникацию, деятельность, отношение, как взаимопонимание, взаимовлияние.

Природа общения как социальный процесс — коренное условие бытия. Его роль и значение связаны с формированием личности, пониманием ее целостного бытия, целостного функционирования и целостного развития.

Вклад психологов в проблему сущности общения бесценен. В области психологической науки рассматривается:

- ♦ *общение и личность;*
- ♦ *коммуникативность и некоммуникативность личности;*
- ♦ *соотношение коммуникативных черт личности и типа нервной системы;*
- ♦ *потребности в коммуникации;*
- ♦ *социально-психологические перцепции и рефлексии, связи с их эмоциональными настроениями коллектива и личности.*

Психологи Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кузьмин, А.В. Петровский, Л.И. Ушинский занимались вопросами группового и коллективного общения.

Ерастов Н.П. занимался вопросами мотивов и стимулов, познавательными и эмоциональными сторонами общения.

Поршнев Б.Ф. прослеживает взаимодействие и взаимопереход общения и обособления.

Парыгин Б.Д. дает более широкое определение общению: это сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга.

Мясищев В.Н. проблему общения рассматривает как процесс взаимодействия конкретных личностей и считает, что в общении выражаются отношения человека.

Бодалевым А.А. разработана теория общения. Особое внимание он направил на развитие, формирование его чувств. Он утверждает, что общение является одним из основных видов деятельности людей, выявляет основные характеристики общения, оказывающие влияние на весь ход формирования этого процесса.

Ломов Б.Ф. под общением понимает взаимодействие индивидов, направленное на согласование их усилий для достижения единой цели деятельности.

Для психологии характерен интерес к закономерностям взаимодействия индивидов с группой, коллективом.

Психологи рассматривают становление духовного мира личности, индивидуально-психологические особенности человеческой деятельности.

Социальная психология выделяет такие взаимосвязанные аспекты как:

- ♦ *обмен информацией (коммуникативная сторона общения);*
- ♦ *взаимодействие (интерактивная сторона общения);*
- ♦ *восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения).*

Исходя из этого, психологи считают, что общение сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс, и как отношение людей друг с другом, и как процесс сопереживания друг другу.

В педагогическом плане общение в 60-х годах стало самостоятельной теоретической проблемой.

Исследования проблемы общения ведутся в следующих направлениях:

- ♦ *педагогическая этика, такт, мастерство, руководство — Ю.П. Азаров, Я.В. Бондаревская, Л.Ю. Гордин, И.А. Зязюн, Б.Т. Лихачев;*
- ♦ *особенности и различные аспекты деятельности преподавателя — И.Ф. Гоноволин, Н.В. Кузьмин;*

♦ *взаимоотношения — Л.Ю. Гордин, Н.Д. Демина, Т.Н. Малькова.*

Кан-Калик В.А. в своих исследованиях рассматривает общение как систему, приемы и навыки органичного социально-психологического воздействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия, организация взаимопонимания с помощью различных коммуникативных средств.

Анализ процесса педагогического общения дает возможность выделить в нем две подсистемы:

♦ *подготовка преподавателя к творчеству;*

♦ *творчество в ходе непосредственного общения с обучаемыми.*

Педагогическое общение имеет свою определенную структуру.

Педагогическое общение функционирует в структуре педагогической деятельности.

Выступая как ведущий тип деятельности, он обязателен в функционировании любого вида педагогического труда. Исходя из этого, типы педагогического общения повторяют структуру педагогической деятельности.

В общении выделяют три основных типа:

♦ *коммуникативный;*

♦ *интерактивный;*

♦ *перцептивный.*

Коммуникативный тип общения предполагает обмен информацией, влияние друг на друга, воздействие на поведение другого.

Средствами коммуникативного процесса являются речь, жесты, мимика, пантомимика, интонация голоса, паузы, система «контакта глазами».

Интерактивный тип общения предполагает построение общей стратегии взаимодействия.

Перцептивный тип общения включает в себя процесс формирования образа другого человека.

Основными механизмами в этом процессе являются:

♦ *идентификация — уподобление данного человека известному, похожему на него;*

♦ *рефлексия — осознание того, каким воспринимают субъект познания другие люди.*

В зависимости от содержания, целей и средств общение делится на несколько видов, оно может быть:

♦ *материальным (обмен предметами и продуктами деятельности);*

♦ *когнитивным (обмен знаниями);*

♦ *кондиционным (обмен психическими и физиологическими состояниями);*

♦ *мотивационным (обмен побуждениями, целями, интересами, потребностями);*

♦ *деятельностным (обмен действиями, операциями, умениями, навыками).*

По средствам общение может быть:

♦ *непосредственным;*

♦ *опосредованным;*

♦ *прямым;*

♦ *косвенным;*

♦ *контактно-дистантным;*

♦ *диалогическим и монологическим;*

♦ *массово-межличностным.*

Кан-Калик В.А. исходит из того, что педагогический процесс имеет следующие стадии: замысел, воплощение замысла, анализ и оценку.

В соответствии с этими стадиями выделяются этапы профессионально-педагогического общения:

♦ *моделирование педагогом предстоящего общения с обучаемыми (прогностический этап);*

♦ *организация непосредственного общения с аудиторией (начальный период общения);*

♦ *управление общением в педагогическом процессе;*

♦ *анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность.*

Стадия моделирования — это своеобразное планирование коммуникативной структуры взаимодействия. Эта структура адекватна педагогическим задачам, сложившейся ситуации, индивидуальности педагога, особенностям обучаемых.

Организация непосредственного общения. На этой стадии педагог берет инициативу на себя. С этой целью осуществляется ориентировка в условиях предстоящего общения, которая включает:

♦ *осознание педагогом стиля собственного общения с обучаемыми;*

♦ *мысленное восстановление опыта его общения с конкретным коллективом обучаемых;*

♦ *уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях.*

Управление общением состоит в коммуникативном обеспечении применяемых методов воздействия.

Управление общением включает:

♦ *конкретизацию модели общения;*

♦ *уточнение условий и структуры общения;*

♦ *осуществление непосредственного общения.*

Анализ хода и результатов педагогического общения является заключительным этапом решения коммуникативной задачи. Главное назначение этой стадии диагностически-коррекционное.

При организации педагогического общения особое значение имеет позиция педагога.

По определению В.А. Сластенина позиция педагога — это система интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности.

Социальная позиция педагога отражается на стиле педагогического общения.

Классификация стилей педагогического общения включает:

- ♦ *авторитарный стиль;*
- ♦ *демократический стиль;*
- ♦ *либеральный стиль.*

Авторитарный стиль общения включает единоличное решение педагогом всех вопросов, касающихся жизнедеятельности обучающихся.

При **демократическом стиле** или стиле сотрудничества педагог ориентирован на повышение субъектной роли обучаемых во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Особенностью этого стиля является взаимоприятие и взаимориентация.

Либеральный (попустительский, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность.

Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность.

К промежуточным стилям общения относятся:

- ♦ *стиль педагогического общения на основе дружеского расположения;*
- ♦ *общение-дистанция;*
- ♦ *общение-устрашение;*
- ♦ *общение-заигрывание.*

В процессе педагогического общения особое значение имеет **эмпатия** — сопереживание.

Эмпатия определяет успешное решение педагогических задач и установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагогов и обучаемых.

Таким образом, педагогическое общение представляется особым видом творчества, находит свое выражение в умении передавать информацию, понять состояние обучаемых, в искусстве воздействовать на партнера по общению, управлять собственным психическим состоянием.

6.4. Педагогическая культура и техника преподавателя

Педагогическая деятельность теснейшим образом связывается с культурой. Высокий уровень культуры — необходимое условие педагогического труда.

Культура в переводе с латинского означает «возделывание», «обрабатывание». Она представляет собой совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества.

Культура в широком смысле — это исторически обусловленный уровень развития общества. Она выражается в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

В узком смысле культуру понимают как материальную и духовную. Материальная культура включает в себя технику, производственный опыт, материальные ценности, созданные в процессе производства.

Духовная культура представляет собой производство, распределение и потребление духовных ценностей в области науки, искусства, литературы, просвещения, философии и т.д.

Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов, рассматривая стратегию развития, суть реформирования и преобразований в обществе, одним из главных приоритетов определил дальнейшее духовное обновление общества.

И.А. Каримов духовность определяет как стремление глубже познать самого себя, свое место в обществе. Это повышение уровня сознания людей — политического, экономического, правового. Укрепление в сознании людей, особенно молодежи, незыблемых нравственных и духовных понятий, гуманитарных и демократических ценностей.

И.А. Каримов отметил, что говоря о духовности, он представляет ту внутреннюю силу, которая пробуждает человека к духовному очищению и росту, обогащению внутреннего мира, укреплению воли, ценности убеждений, пробуждению совести.

С философско-социологических позиций культура рассматривается как целостное общественное явление, обладающее качественной определенностью, имеющее границы в социальной жизни и выполняющее определенные функции.

Культура существует и развивается как активная, преобразующая сила общества. В методологическом плане культура является закономерным итогом развития общества и его членов в процессе созидательной деятельности.

Культура способствует развитию как отдельной личности, так и человечества в целом. Культура рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, являющихся результатом общественно-исторической трудовой деятельности человечества.

Исследователи подходят к определению культуры с различных позиций.

Понятие культуры как процесса содержится в работах Э.А. Банлера и Н.С. Злобина. Они считают, что культура - живой процесс человеческой деятельности, включающий производство, хранение, распределение и потребление духовных ценностей.

Н.С. Злобин полагает, что культура — это творческая созидательная деятельность человека.

Л.Н. Коган и Ю.Р. Вишневский определяют культуру как активную творческую деятельность людей.

По мнению Э.С. Маркаряна культура есть то, что отличает человеческую жизнедеятельность от форм биологической жизни.

Философская концепция развития культуры выдвинута В.С. Семеновым. Он считает, что культура играет особую специфическую роль во взаимоотношения человека и мира. Он констатирует, что с философской точки зрения культура есть особый деятельностный способ освоения человеком мира, включая весь внешний мир — природу и общество, внутренний мир самого человека в смысле его формирования и развития.

В педагогической деятельности проявляются три формы культурной деятельности человека.

Первая форма — культуросозидающая и культуротворящая деятельность педагога. Она направлена на саморазвитие личности педагога (самопознание, самопобуждение, самопрограммирование, самовоздействие) и развитие личности обучаемых.

Вторая форма — освоение и овладение педагогом накопленным человечеством культурным богатством. Она направлена на самореализацию личности педагога в управлении психическим состоянием, речью и т.д.

Самореализация педагога невозможна без освоения накопленного человечеством опыта, который является одной из ведущих воспитательных, обучающих и развивающих сил общества.

Третья форма — личностное, непосредственное, действенное проявление педагогом собственной культуры непосредственно в педагогическом воздействии — общении и отношениях, передаче культурных ценностей обучаемым.

Культура относится к числу социальных факторов, на основе которых формируется саморазвитие педагога.

Составной частью духовной культуры является нравственная культура, выступающая показателем нравственного развития той

или иной социальной системы, имеющая определенную структуру, состоящую из моральных знаний, убеждений, поступков.

Составной частью духовно-нравственной культуры является педагогическая культура.

Педагогическая культура рассматривается как сложное, системное, динамическое образование, отражающее определенный уровень его развития: способы организации его жизни и деятельности на данном уровне; многостороннюю деятельность, направленную на овладение педагогическим опытом, представленным в самых разных формах, с целью самопознания, самосовершенствования и подготовки к формированию личности обучаемых в соответствии с современными идеалами.

Педагогическая культура является качественной характеристикой преподавателя. В этом толковании она является показателем духовного развития, сформированности педагогических знаний, навыков, умений, педагогических способностей, а так же потребности в педагогической деятельности.

Как деятельностная категория педагогическая культура реализуется во всех видах педагогической деятельности.

Педагогическая культура способствует формированию многосторонних отношений и общения, обеспечивает самопознание, саморазвитие, самовоспитание, самосовершенствование через овладение выработанным человечеством педагогическим опытом.

Проблемы педагогической культуры преподавателя исследованы Ф.Н. Гоноволыным, Н.В. Кузьминой, А.И. Щербаковым, В.А. Сластениным и др.

Эти исследователи рассматривают различного рода качества и показатели педагогической деятельности. И через педагогическую деятельность они определяют уровень педагогической культуры преподавателя, ее сущность и содержание. Э.А. Гришин, характеризуя педагогическую культуру, выделяет следующие профессионально значимые качества преподавателя:

- ♦ *общую эрудицию;*
- ♦ *знание своего предмета;*
- ♦ *постоянное совершенствование педагогических знаний и умений;*
- ♦ *любовь к педагогической профессии;*
- ♦ *справедливость и требовательность;*
- ♦ *наблюдательность, внимание и такт.*

В.А. Сластенин интегральным показателем педагогической культуры считает:

- ♦ *чувство профессиональной чести и достоинства;*
- ♦ *степень готовности к педагогической деятельности, как форме общественного служения.*

В.А. Кан-Калик в систему педагогической культуры включает:

- ♦ *творческую индивидуальность;*
- ♦ *чутье;*
- ♦ *такт;*
- ♦ *интуицию.*

В.А. Кан-Калик педагогическую деятельность рассматривает как творческий процесс. Педагогические умения им включаются в педагогическое мастерство, которое он рассматривает как подсистему в системе педагогической культуры.

К важным компонентам педагогической культуры В.И. Писаренко относит:

- ♦ *интеллигентность;*
- ♦ *широкий кругозор;*
- ♦ *глубокие профессиональные знания;*
- ♦ *умение ориентироваться в потоке научной и социальной информации;*
- ♦ *умение использовать знания и умения в педагогической деятельности.*

А.В. Барабанщиковым дано следующее определение педагогической культуры: это синтез психолого-педагогических убеждений и мастерства, общего развития и профессионально-педагогических качеств, педагогической этики и системы многогранных отношений, стиля деятельности и поведения.

Е.Б. Гарман педагогическую культуру представляет как интегральное, системное, динамическое образование, определяющее тип, стиль и способы профессионального поведения и деятельности преподавателя.

Педагогическая культура соединяет в себе высокий уровень общего и профессионального развития преподавателя, его психолого-педагогическую компетентность, профессионально-педагогическую воспитанность, мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности.

В основе педагогической культуры педагога, по мнению Я.Б. Гармаш, лежат три группы:

- ♦ *профессионально-этическая;*
- ♦ *лично-психологическая;*
- ♦ *гражданская.*

С.Ф. Сердюк в структуру педагогической культуры включает следующие компоненты:

- ♦ *профессионально-педагогическую направленность личности;*
- ♦ *педагогические качества (способности);*
- ♦ *специальную подготовку;*
- ♦ *педагогическое мастерство преподавателя.*

Анализ исследований проблемы педагогической культуры позволил выделить следующие компоненты этой системы:

1. Профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя.

Этот компонент является системообразующим элементом. Он представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность педагога на гуманизацию педагогического процесса через его интересы, склонности, убеждения, идеалы.

Профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя в организации педагогического процесса включает:

- ♦ *идеалы (широкое видение педагогических задач, развитие педагогического мышления, увлечение саморазвитием, самореализацией, достижением профессионализма в педагогическом взаимодействии);*

- ♦ *интересы (увлеченность предметом, совершенствование психолого-педагогических знаний, повышение образовательного уровня и в целом духовной культуры обучаемых);*

- ♦ *ценностные ориентации (достойное самоутверждение, активизация обучаемых в процессе воспитания, обучения и развития).*

Р.О. Кузьменко отмечает, что профессионально-педагогическая направленность выступает одновременно как мотив и как регулятор поведения удовлетворения ведущих потребностей и интересов, содействуя успеху работы преподавателя.

Профессионально-педагогическая направленность занимает ведущее место в структуре системы педагогической культуры преподавателя. В своем исследовании С.Ф. Сердюк дает следующее определение профессионально-педагогической направленности:

Профессионально-педагогическая направленность личности — это наличие устойчивых профессионально-педагогических идеалов, интересов и ценностных ориентаций педагога в процессе его саморазвития, самореализации и педагогического взаимодействия.

Профессионально-педагогическая направленность определяет конкретные педагогические задачи работы преподавателя.

Например, в лекционной деятельности — ставится задача обеспечения последовательности разрешения поставленной проблемной ситуации с участием обучаемых;

Или — реализация игровых ситуаций, определение репертуара воздействий, активизирующих деятельность обучаемых.

На лабораторных занятиях — это обеспечение контроля предварительной подготовки обучаемых к выполнению лабораторной работы, подготовка рекомендаций, повышающих качество проведения лабораторного занятия.

Проблема профессионально-педагогической направленности является предметом исследования многих педагогов и психологов.

Изучению этой проблемы посвящены работы Ф.Н. Гोनоблина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, И.Ф. Кривонос, Н.В. Кузьминой, С.В. Мельцер, Л.И. Рувинского, Н.Н. Тарасевич.

Вопросами формирования профессионально-педагогической направленности занимаются Т.В. Андреева, С.Х. Асадуллина, Г.И. Ганончук, В.Н. Гоголева, Д.Е. Есельбаева, Е.Я. Захарова, Ж.В. Иванова, Л.А. Игнатенко, М.Е. Коневская.

Общее резюме этих исследований заключается в том, что важнейшим фактором профессионально-педагогической направленности является гуманизм преподавателя, его отношение к обучаемым как к высшей ценности, уважение достоинства личности обучаемого, чуткость, доброжелательная требовательность, нетерпимость к равнодушию, унижению и жестокости.

В основе призвания к педагогической деятельности лежат мотивы и цели.

Мотивы, характеризуются осознанным побуждением педагога к педагогической деятельности.

Цель – это то, чего преподаватель стремится достичь в результате профессиональной деятельности.

Таким образом, профессионально-педагогическая направленность личности преподавателя объединяет в себе идеалы, интересы, ценностные ориентации и отражает реальные возможности согласования личностных качеств педагога, его профессионального уровня с требованиями учебно-воспитательного процесса.

II. Педагогические личные качества (педагогические способности).

Педагогические способности в педагогическом плане исследованы Б.Г. Ананьевым, С.П. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, а также А.Г. Ковалевым, Н.В. Кузьминой, Б.Ф. Ломовой, Н.В. Мясищевым, К.К. Платоновым и др.

В этих работах способности педагога определяются как индивидуальные психические свойства личности, делающие его пригодным к педагогической деятельности.

Педагогические способности характеризуются как совокупность педагогических личных качеств, обеспечивающих процесс совершенствования педагогического мастерства и повышение уровня педагогической культуры преподавателя.

Педагогические способности включают следующие компоненты:

- ♦ коммуникативность (расположенность к обучаемым, доброжелательность, общительность);
- ♦ перцептивные способности (профессиональная зоркость, эмпатия, рефлексия, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность);
- ♦ способность к волевому воздействию и логическому убеждению (динамизм личности педагога);
- ♦ эмоциональная устойчивость (способность владеть собой);
- ♦ оптимистическое прогнозирование;
- ♦ креативность (способность к творчеству) и др.

Некоторые авторы в структуру педагогических способностей включают:

- ♦ *организаторские способности;*
- ♦ *коммуникативные способности;*
- ♦ *дидактические способности;*
- ♦ *научно-познавательные (аналитические) способности;*
- ♦ *перцептивные;*
- ♦ *суггестивные и др.*

Педагогические способности являются одной из значимых подсистем в системе педагогической культуры, а также предпосылкой для достижения высокого уровня педагогической культуры.

6.5. Профессиональная подготовка

Профессиональная подготовка преподавателя включает в себя две составляющих:

- ♦ *профессиональную обученность;*
- ♦ *профессиональную компетенцию.*

Непрерывная профессиональная подготовка является одной из составляющих частей системы педагогической подготовки преподавателя. Профессиональная подготовка дает возможность повысить уровень педагогической культуры преподавателя, способствует оптимизации решения задач обучения, воспитания и развития обучаемых. Составным элементом структуры целостной системы педагогического мастерства является педагогическая техника.

Проблеме педагогической технике уделено большое внимание в работах таких авторов, как: Ю.П. Азаров, Н.И. Болдырев, Н.Л. Вербова, П.В. Галахова, Б.Н. Головин, Ф.Н. Гоноволин, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, С.Т. Никольская, Л.И. Рувинский, В.А. Сластенин, Н.Н. Тарасевич, Ю.И. Турчинова, Н.Д. Хмель, В.П. Лихачев, Н.М. Яковлев и др.

Общепринятым в научно-педагогической литературе является представление педагогической техники как некоторого комплекса общепрофессиональных умений, определяющих активную педагогическую деятельность.

В этот комплекс включают четыре группы умений:

- ♦ *владение пластикой тела (мимика, пантомимика);*
- ♦ *управление своим состоянием (снятие психического напряжения);*
- ♦ *социально-перцептивные умения (восприятие внешности, наблюдение);*
- ♦ *техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).*

Под педагогической техникой понимается целостная динамическая система, состоящая из таких взаимосвязанных компонентов, как:

- ♦ техника педагогического саморазвития;
- ♦ эмоционально-образное самовыражение;
- ♦ моделирование педагогического взаимодействия;
- ♦ управление педагогическим взаимодействием;
- ♦ социальная перцепция;
- ♦ эмоционально-образная выразительность;
- ♦ реализация интеллекта.

В основе построения педагогической техники лежит принцип: от сознательного овладения педагогической техникой, развития ее элементов к подсознательному их использованию в процессе педагогического взаимодействия.

Педагогическая техника является одним из наиболее значимых компонентов педагогического мастерства.

Профессиональное владение педагогической техникой превращает эмоции, голос, речь, жест, мимику педагога в аппарат педагогического воздействия.

РЕЗЮМЕ

Таким образом, истинное педагогическое мастерство преподавателя теснейшим образом связано с высоким уровнем педагогической культуры, мастерства и педагогической техники.

Эта взаимосвязь определяет пути дальнейшего саморазвития, самовыражения и самореализации преподавателя.

На современном этапе развития высшей школы возрастает необходимость особой психолого-педагогической подготовки преподавателя. Перестановка акцента на развитие личностных и профессионально-педагогических качеств преподавателя дает возможность эффективнее организовывать учебно-воспитательный процесс.

Современный преподаватель должен владеть техникой самопознания, самопрограммирования, самоуправления, воспитания речи, пластической выразительности, методической и коммуникативной подготовки и техникой самореализации в педагогическом взаимодействии.

Это дает ему возможность успешно справляться с умственными, эмоциональными, нравственными и физическими нагрузками в процессе профессиональной деятельности.

Высокий уровень педагогического мастерства обеспечивает мыслительную активность обучаемых, снижает их эмоциональную напряженность.

Педагог-мастер может оперативно применять свои знания в изменяющихся педагогических ситуациях, умело моделировать методы, приемы и средства воздействия на обучаемых в ходе решения педагогических задач.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «педагогическое мастерство».
2. Какова структура педагогического мастерства?
3. Дайте характеристику основных типов педагогических задач.
4. В чем специфика педагогического общения?
5. Назовите стадии педагогического общения.
6. Дайте технологическую характеристику основных стилей педагогического общения.
7. Раскройте духовность личности.
8. Что вы понимаете под педагогической культурой?
9. Дайте определение понятия педагогическая техника.

ЛИТЕРАТУРА

Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. — Ярославль, 1989.

Баллер Э.А., Злобин Н.С. Культура. Творчество. Человек. — М.: Молодая гвардия, 1970.

Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения. — Минск, 1989.

Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. — М.: Политиздат, 1989.

Ильин Е.Н. Искусство общения. — М., 1988.

Как развивать педагогическое творчество. — М.: Знание, 1987.

Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М., 1990.

Леонтьев В.А. Педагогическое общение. — М., 1979.

Марпаян Э.С. Теория культуры и современная наука. — М.: Мысль, 1983.

Новое педагогическое мышление. — М., Педагогика, 1989.

Основы педагогического мастерства. М., 1989.

Педагогический поиск. — М., 1990.

Петровский В.А. и др. Личностно развивающее взаимодействие. — Ростов на Дону, 1993.

Раченко И.П. Диагностика развития педагогического творчества учителя. — Пятигорск, 1992.

Учителю о педагогической технике. — М.: Педагогика, 1987.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный этап реформ высшего образования требует подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных кадров, способных обеспечить на уровне демократических высокоразвитых стран прогрессивное научно-техническое, экономическое, социальное и культурное развитие Узбекистана, и обладающих высокими духовными, культурными и нравственными качествами.

Одним из основных средств развития личности специалистов, формирования их глубоких фундаментальных знаний и практической подготовки выступает содержание образования в высшей школе.

Новое содержание образования в высшей школе на современном этапе определяется государственными стандартами.

Государственный образовательный стандарт высшего образования определяет требования к качеству подготовки кадров, содержанию образования. На основе нормативных документов государственного стандарта определяются пути совершенствования процесса обучения в высшей школе.

Процесс обучения в высшей школе определяется социально-педагогическими закономерностями и реализуется в рамках многообразной системы организационных форм и методов обучения.

Перестройка содержания образования в высшей школе, поиск новых эффективных форм подготовки специалистов непосредственно связан с активизацией познавательной деятельности студентов.

Для обоснования теоретических основ познавательной деятельности, определяющее значение имеют педагогические воззрения ученых-энциклопедистов Ближнего Востока и Центральной Азии.

Качественное совершенствование содержания высшего образования невозможно без нового направления в педагогике на сегодняшний день — педагогической инноватики.

Характер инновационных процессов в высшей школе определяется особенностями нововведения, профессиональным потенциалом преподавателей.

Педагогические инновации в высшей школе теснейшим образом связаны с проблемами педагогических технологий.

Использование педагогических технологий сопряжено с разработкой научных основ образовательных технологий, авторских школ и экспериментальных новых технологий.

Предпринятые в данном учебном пособии систематизация и обобщение педагогических технологий не решают эту проблему.

Дальнейшее совершенствование содержания образования будет требовать постановки и решения новых технологических проблем учебного процесса в высшей школе.

СЛОВАРЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Адаптация — приспособляемость.

Аналитические умения — теоритический анализ фактов и явлений.

Идеал — высшее совершенство; нечто совершенное в той или иной области; конечная цель стремления.

Перцептивные умения — профессионально-педагогические умения, необходимые для определения особенностей другого субъекта, общения и его расположенности к общению.

Темперамент — закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности.

Интерпретировать — толковать, разъяснять что-либо.

Информационные умения — умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

Коммуникативная деятельность — установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, педагогами, представителями общественности, родителями.

Коммуникативные умения — умение общения, умения и навыки педагогической техники.

Вербальный — словесный, устный.

Внутренняя позиция — система социальных установок личности, тесно связанных с его актуальными потребностями и определяющих собой основное содержание и направленность деятельность в данный период жизни.

Внушение — неосознаваемое воздействие одного человека на другого, вызывающее определённые изменения его психологии и поведения.

Воспитание — процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое состояние личности.

Воспитание — социально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса.

Воспитание нравственных качеств личности — основывается на понимании и освоении нравственных ценностей, составляющих современную общественную мораль.

Воспитательная работа — педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление

разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармонического развития личности.

Воспитательные функции коллектива — организационная, воспитательная, стимулирующая.

Гипотеза — совокупность теоретических обоснованных предложений, истинность которых подлежит проверки.

Гипнотический этап — разрешение противоречий между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Создание условий для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому.

Гностический — познавательный.

Гуманизм — 1) мировоззрение, основанное на принципах равенства, справедливости, человечности отношений между людьми, проникнутое любовью к людям, уважением к человеческому достоинству, заботой о благе людей; 2) человекопризнание и человекоуважение, вера в созидательное предназначения людей.

Гуманистическое воспитание — имеет целью гармоническое развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса.

Динамика личности — процесс её становления представляет собой изменение во время свойств и качеств субъекта, которое и составляет онтогенетическое развитие человека.

Дискуссия — 1) обсуждение какого-либо спорного вопроса в беседе, в печати, спор; 2) метод обучения, основанный на обмене мнениями по определённой проблеме.

Доброжелательность — стремление быть открытым людям, отзывчивость, внимательность.

Добросовестность — честное соблюдение личных и общественных обязательств.

Долг — осознание необходимости соблюдения определенных моральных обязательств.

Достоинство личное — самосознание личностью социального значения своих морально-психологических и деловых качеств, своего положения в обществе.

Зависть — чувство досады, неприязни по причине чьих либо успехов.

Игра — это вид деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздания и усвоения общественного опыта, в котором складываются, совершенствуются самоуправление поведением.

Игра педагогическая — обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующие ей педагогическим результатом, которая могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игра ролевая — совместная групповая игра, в которой участники исполняют различные роли.

Идеология — система идей и взглядов.

Индивид — отдельный человек, личность.

Инновация — введение нового в цепи, содержания, методы и формы обучения и воспитания, организация совместной деятельности учителя и учащегося.

Интеллект — совокупность врожденных или приобретенных общих умственных способностей, определяющих успешность освоения человека различных видов деятельности.

Интересы — осознанное форма направленности, служащая побудительной причиной действия личности.

Когнитивный — связанный с познанием.

Коллектив — группа детей которую объединяет общее, имеющее общественно-ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.

Коллектив — устойчивая социальная группа, характеризующаяся развитыми межличностными отношениями, организованностью и стремлением к достижению общей цели.

Коммуникативная культура педагога — устойчивое стремление к контакту с людьми, умение быстро установить контакты.

Коммуникативные умения — умение общения, умения и навыки педагогической техники.

Коммуникация — характеристика обмена информацией в человеческом общении.

Конструктивная деятельность — включает конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса); конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий обучающихся); конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Конфликт — столкновение противоположных интересов, взглядов; серьезное разногласие, острый спор.

Креативность — способность, отражающее глубиной свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные отношения.

Лидер — член группы, способный в значимых ситуациях оказывать существенное влияние на поведение её членов.

Личность — человек, приобретший социально-значимые качества и способность к самосознанию.

Личность — психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщённых системах качеств.

Мировоззрение — система взглядов, убеждений и идеалов, детерминирующих образ сознания и поведения личности.

Мораль — общественно-необходимый регулятор совместной жизнедеятельности людей, ценностная структура сознания.

Мотив — то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается, внутренний смысл поступка.

Мотивация — внутреннее побуждение.

Мотивация — динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость.

Мотив — устойчивая внутренняя психологическая причина поведения человека, его поступков.

Наблюдение — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления для получения конкретного фактического материала.

Навык — автоматическое, неконтролируемое сознанием действие, приобретённое в результате научения и автоматически осуществляемое движение, неизменно приводящее к вполне определённой результату.

Навыки — способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля.

Организаторская деятельность — включение обучающихся в различные виды деятельности и организация деятельности коллектива, превращающий его из объекта в субъект воспитания.

Организаторская деятельность — выполнение системы действий на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Организаторские умения — общепедагогические умения, включающие мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные умения.

Организационная деятельность — система взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели.

Педагог — воспитатель (ница), учитель (ница), преподаватель (ница).

Педагогическая деятельность — общий вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определённых социальных ролей в обществе.

Педагогическая система — взаимосвязанные структурные компоненты, объединённые единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогическая техника — совокупность умений и навыков, которая необходима для эффективного применения системы ме-

тодов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллективов в целом.

Педагогическая техника — совокупность умений и навыков, необходимых для педагогического стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива в целом.

Педагогическая технология — последовательная взаимосвязанная система действий педагогов, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Педагогическая технология — последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов обучения и воспитания.

Педагогическая технология — строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Педагогический такт — соблюдение педагогического принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности; умение правильного подхода к учащимся, исходя из их личностных особенностей и отношений с ними.

Педагогическое мастерство — синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющих высокую эффективность педагогического процесса.

Педагогическое обращение — многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и одержаниями их совместной деятельности.

Педагогическое призвание — склонность, вырастающая из осознания способности к педагогическому делу.

Педагогическое творчество — процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах.

Перцептивные умения — профессионально-педагогические умения, необходимые для определения особенностей другого субъекта общения и его расположенности к общению.

План работы классного руководителя — конкретное отображение предстоящего хода воспитательной работы её общих стратегических направлений и мельчайших деталях.

Подражание — повторение и воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей и чувств.

Позиция педагога — система интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности.

Позиция педагога — система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности.

Поступок — сознательное действие, совершенное человеком исходя из определённых убеждений, ценностей или нравственных норм.

Потребность — это фундаментальные свойства индивида, выражающие его нужды в чём-либо и являющиеся источником психических сил и активности человека.

Самовоспитание — систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности.

Самовоспитание — целеустремленная работа личности по совершенствованию своих физических, психологических и моральных качеств.

Самооценка — оценивание человеком своих собственных психологических качеств поведения, достижений и неудач, достоинств и недостатков.

Сенсорный — чувствующий.

Стимул — внешнее воздействие на психику личности, способствующее формированию её мотивов.

Такт — умение держать себя подобающим образом.

Темперамент — закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности.

Темперамент — характеристика динамических особенностей человека: интенсивности, скорости, темпа, ритма его психических процессов и состояний.

Технология воспитания — научно обоснованная система принципов, форм, методов и приёмов воспитывающего воздействия на внутренний духовный мир личности, на условия формирования и функционирования механизма общения людей.

Технология коллективного творческого воспитания — продуманная система ключевых мероприятий, которая благодаря целенаправленной деятельности педагогов направлена на комплексное решение задач гармонического развития личности.

Технология конструирования педагогического процесса — единство технологии конструирования содержания (конструктивно-содержательная деятельность), материальных или материализованных средств (конструктивно-материальная деятельность) и деятельности (конструктивно-ориентационная деятельность).

Технология непосредственного осуществления педагогического процесса — можно представить как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации

учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования активности воспитанников, регулирования и корригирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.

Формирование эстетической культуры — процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности.

Целостность — синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем.

Целостный педагогический процесс — процесс, в котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание».

Цель — мысленное предвосхищение результаты деятельности.

Цель исследования — переформулированная проблема.

Эмпатия — постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия.

Эстетическое воспитание — это воспитание чувства красоты, способности видеть и понимать прекрасное в окружающей жизни.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
---------------	---

Глава 1

Образовательный процесс в высшей школе

1.1. Национальная программа по подготовке кадров и развитие высшей школы Республики Узбекистан.....	5
1.2. Содержание образования в высшей школе.....	8
1.2.1. <i>Сущность содержания образования</i>	8
1.2.2. Теории формирования содержания образования.....	10
1.2.3. Принципы и критерии отбора содержания образования.....	11

Глава 2

Современные требования к формам и методам организации обучения в высшей школе

2.1. Формы обучения в высшей школе.....	16
2.2. Методы обучения в высшей школе.....	24
2.3. Научно-педагогические воззрения мыслителей-энциклопедистов Востока о познавательной деятельности.....	31
2.4. Познавательная деятельность студентов в высшей школе.....	35

Глава 3

Характеристика развития личности студенческого периода

3.1. Общие закономерности развития личности.....	45
3.2. Становление личности в юношеском периоде.....	50
3.3. Особенности умственной деятельности студентов.....	53

Глава 4

Инновационная деятельность преподавателя высшей школы

4.1. Теоретические предпосылки инновационной деятельности.....	58
4.2. Структура инновационной деятельности преподавателей.....	63
4.3. Условия формирования инновационной деятельности преподавателей.....	68

Глава 5

Научно-теоретические основы педагогических технологий

5.1. Научные основы педагогических технологий.....	74
5.2. Технология проблемного обучения.....	80

5.3. Игровые технологии.....	103
5.4. Интерактивные стратегии обучения.....	124
5.5. Активные методы развития критического мышления.....	134
5.5.1. <i>Педагогические стратегии развития критического мышления</i>	141
5.6. Авторские технологии.....	145
5.6.1. <i>Педагогические технологии на основе личностной ориентации</i>	145
5.6.2. Технология интенсификации обучения.....	147
5.6.3. <i>Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса</i>	150
5.6.4. <i>Дифференциация обучения</i>	152
5.6.5. <i>Технология индивидуализации обучения</i>	154
5.6.6. <i>Технология программированного обучения</i>	157

Глава 6

Основы педагогического мастерства

6.1. Понятие о педагогическом мастерстве.....	164
6.2. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза.....	170
6.2.1. <i>Требования к личности преподавателя</i>	170
6.2.2. <i>Педагогические способности</i>	171
6.2.3. Виды деятельности преподавателя.....	173
6.3. Педагогическое общение преподавателя и студента.....	175
6.4. Педагогическая культура и техника преподавателя.....	184
6.5. Профессиональная подготовка.....	187
Заключение.....	190
Словарь педагогических терминов.....	191

Наиля Назыровна Азизходжаева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
МАСТЕРСТВО**

Учебное пособие для вузов

Редактор **Георгий Хубларов**
Художник **Уйгун Салихов**
Художественный редактор **Шухрат Одылов**
Технический редактор **Елена Толочко**
Корректор **Шахноза Иногамова**

ИБ № 09-188

Подписано в печать 17.12.2005. Формат 60-90 1/16. Гарнитура
ТАД. Офсетная печать. Усл.п.л. 12,5. Уч.-изд. л. 11,97. Договор
№ 82–2005. Тираж 1000. Заказ № 177.

Издательско-полиграфический творческий дом имени
Чулпана Узбекского агентства печати и информации.
700129. Ташкент, ул. Навои, 30.

Отпечатано в типографии: ООО «Амарпринт». 700182. Ташкент,
ул. Х. Байкоро, 41.