

М.В. Циулина

**СОВРЕМЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»

М.В. Циулина

**Современные образовательные
технологии**

Учебное пособие

Челябинск
2016

УДК 371(076): 001.8(076)

ББК 74я7: 73я7

Ц 74

Циулина, М.В. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / М.В. Циулина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – 227 с.

ISBN 978-5-906908-02-5

В учебно-методическом пособии рассматриваются предпосылки появления и активного применения в образовательной практике новых технологий, а также результаты, которых позволит достичь активное применение современных образовательных технологий; рассмотрены личностно ориентированные образовательные технологии, технологии работы с информацией, технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса, экспертно-оценочные технологии, дистанционные образовательные технологии, а также представлены инструкции к лабораторным работам и комплекс заданий, способствующих усвоению материала.

Учебно-методическое пособие предназначено для магистрантов педагогических вузов по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Рецензенты: Е.А. Шумилова, д-р. пед. наук, доцент
Г.Я. Гревцева, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906908-02-5

© М.В. Циулина, 2016

© Издательство «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|-----------------------|----------|
| ВВЕДЕНИЕ | 5 |
|-----------------------|----------|

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

| | |
|---|-----------|
| 1.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | 8 |
| 1.2. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ..... | 23 |
| 1.3. МЕТОД ПРОЕКТОВ..... | 36 |
| 1.4. РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ..... | 46 |
| ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ | 59 |
| РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА..... | 61 |

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|------------|
| 2.1. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 62 |
| 2.2. ТЕХНОЛОГИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 82 |
| 2.3. ЭКСПЕРТНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ | 132 |
| 2.4. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ И ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ | 172 |
| ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ | 189 |
| РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА | 190 |

РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

| | |
|--|------------|
| 3.1. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ | 192 |
| 3.2. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ | 192 |
| 3.3. МЕТОД ПРОЕКТОВ | 193 |
| 3.4. РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ | 194 |
| 3.5. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 195 |
| 3.6. ТЕХНОЛОГИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 208 |
| 3.7. ЭКСПЕРТНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ | 214 |
| 3.8. КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ | 215 |
| 3.9. ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ | 216 |
| | |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 223 |
| | |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 225 |

ВВЕДЕНИЕ

Современный период развития нашей страны является временем модернизации системы образования, коренного пересмотра целей и задач образования, подходов к оценке результатов образовательной деятельности. Выпускник современной школы и вуза должен обладать следующими качествами личности:

- успешно адаптироваться в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые для этого знания, применять их на практике для решения разного рода проблем;

- критически мыслить, осознавать, каким образом могут быть применены имеющиеся у него знания;

- успешно работать с информационными ресурсами;

- быть коммуникабельным, уметь предотвращать конфликтные ситуации или умело выходить из них;

- владеть навыками самосовершенствования в интеллектуальном и нравственном планах.

В современных образовательных технологиях заложен большой потенциал для подготовки молодого поколения к жизни в современных условиях, успешной профессиональной деятельности. Для эффективного внедрения новых образовательных технологий в школьную и вузовскую практику требуется научный анализ их возможностей и потенциала, а для дальнейшего совершенствования или разработки новых важно знать и умело применять методологию проектирования.

Основной **целью изучения дисциплины** «Современные образовательные технологии» является развитие способности

применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам; формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики; анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование на основе овладения современными образовательными технологиями.

Задачи изучения дисциплины:

– формировать систему знаний о современных образовательных технологиях;

– формировать практические умения и навыки использования современных образовательных технологий в педагогической практике;

– мотивировать магистрантов к самостоятельному применению усвоенных теоретических знаний и практических умений в образовательной практике;

– организовать деятельность, обеспечивающую формирование готовности к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса.

Данное учебно-методическое пособие направлено на теоретическую и практическую подготовку магистрантов направлений Педагогическое образование в области современных образовательных технологий. В пособии на основе современных исследований Н.В. Бордовской, А.П. Панфиловой, Е.С. Полат и др. рассматриваются понятие «образовательная технология», предпосылки появления и активного применения в образовательной практике новых образовательных технологий, а также результаты, которых позволит достичь активное

применение современных технологий в образовательной практике; рассмотрены лично ориентированные образовательные технологии, технологии работы с информацией субъектов образовательного процесса, технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса, экспертно-оценочные технологии, дистанционные образовательные технологии, а также представлены инструкции к лабораторным работам и комплекс заданий, способствующих усвоению материала.

Содержание учебно-методического пособия и помещенные в нем задания продиктованы не только их познавательной ценностью, практической значимостью, но и учебно-воспитательными целями педагогического образования, необходимостью организации систематической самостоятельной работы. Рекомендованы методы и приемы организации самостоятельной деятельности магистрантов. Углублению и расширению теоретических знаний, развитию воображения, мышления и творческих способностей способствует подготовка сообщений, рефератов и докладов. Предлагаются примерные темы, которые могут быть дополнены по усмотрению преподавателей и магистрантов. Успешное выполнение заданий основано на прочном знании психолого-педагогической теории, творческом подходе, умении владеть мыслительными операциями. Наряду с теоретическими вопросами магистрантам предлагается находить решение конкретных проблем, с которыми сталкивается учитель в практической деятельности.

Учебно-методическое пособие может быть использовано как на лабораторных занятиях по курсу «Современные образовательные технологии», так и для организации самостоятельной внеаудиторной работы магистрантов.

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

1.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1. Основные тенденции развития системы образования в мировой педагогической практике

Сфера образования ощущает влияние культуры, науки, экономики, политики и техники в ходе их развития. Особенно заметно влияние политико-экономических, социально-культурных и научно-технических факторов, которые проявляют себя в виде тенденций:

1. Глобализация. Глобализация представляет собой процесс преодоления отчуждения экономики любой страны от мировой экономики, жизни отдельного человека от жизни человеческого рода в целом.

Практически для любого человека на планете становится доступной информация любого вида, что способствует формированию информационно-коммуникативной среды. В связи с приобщением современного человека к свободному доступу и работе с любой информацией усиливается роль образования через освоение и применение информационных технологий в образовательном процессе и различных технологий работы с учебной, научной или профессиональной информацией.

2. *Открытость.* Для современного общества характерными являются процессы массовой социальной и межкультурной коммуникации, открытости новым знаниям, идеям, способам общения и средствам реализации творческого потенциала. Такая открытость требует освоения и активного применения в образовательной практике диалогических и коммуникативных технологий.

3. *Неопределенность.* Неопределенность современного общества требует от человека готовности быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, неожиданных обстоятельствах. Современные условия жизни людей характеризуются как условия неопределенности, стимулирующие к принятию самостоятельных решений, выбору стратегии поведения, пониманию смысла событий, происходящих в мире, пониманию своих возможностей и способов реализации себя в этом мире. Чтобы подготовить молодое поколение к постоянно изменяющейся ситуации на рынке труда, в процессе образования необходимо создавать условия для того, чтобы молодые люди овладели технологиями самоорганизации, самопрезентации, развития критического и диагностического мышления.

Активное применение современных технологий в образовательной практике поможет достичь следующих *результатов*:

1. Повысить качество образовательного процесса. Качество повышается за счет того, что за единицу времени представляется и усваивается больший объем информации, повышается мера ответственности субъектов за образовательные результаты и процесс их достижения. Повышается доступность учебных материалов и другой информации, свобода выбора способов и условий освоения образовательных программ.

2. Оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса. Использование различных технологий поз-

воляет снизить нагрузку на педагога и обучающегося, сокращает время на репродуктивные виды работы, снижает расходы на издание учебных материалов в печатном виде.

3. Повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, над собой, делая его успешным и толерантным в жизни и профессии. Владение учебными, социальными, коммуникативными, личностными компетенциями позволяет повысить готовность к непрерывному образованию, сотрудничеству с другими людьми.

Таким образом, к социальным предпосылкам появления и активного применения в образовательной практике новых образовательных технологий отнесены следующие:

- усложнение социального заказа образовательным организациям – не просто подготовка квалифицированных специалистов, компетентных в сфере будущей профессиональной деятельности, но и высоконравственных людей, готовых к инновационной деятельности, общению, сотрудничеству, проявлению инициативы и творчества, работе в нестабильных условиях

- утверждение гуманистического приоритета в образовательных целях – личностного и профессионального развития человека в ходе реализации и усвоения ФГОС;

- гуманитаризация образовательной среды в единстве с активно развивающимися современными информационными и другими инновационными образовательными технологиями.

2. Понятие «технология». Признаки и качественное своеобразие образовательных технологий

Для того чтобы оптимизировать процесс достижения конкретной цели в условиях образовательного процесса на уровне деятельности педагога, ученые и специалисты сферы образования обратились к феномену «технология».

Под технологией будем понимать поэтапную реализацию того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы.

Требования к технологии

1. Концептуальность – опора на научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование способов достижения образовательной цели.

2. Системность – логика процесса достижения цели, взаимосвязь его частей, обеспечение целостности и цикличности действий.

3. Управляемость – возможность проектирования и корректирования.

4. Воспроизведение системы действий – возможность применения другими субъектами в других однотипных условиях учебных заведений или образовательной среды.

5. Действенность – эффективность в достижении образовательной цели.

Если проанализировать разные трактовки термина «технология» в образовании, то можно обнаружить тенденции в изменении их содержания, которое по сути представлено разными **аспектами**, отражающими направления развития и смыслового обогащения рассматриваемой категории.

Первый аспект – *техничко-инструментальный*. Он характеризуется тем, что понятие «технология» по содержанию сводится к техническим средствам, которые применяются в образовательном процессе (средства звукозаписи, учебное кино, телевидение и др.). Сторонники рассматриваемого аспекта ориентируются на выбор средств, обеспечивающих эффективность образовательного процесса, возможность достижения образовательных результатов системой разных, в том числе и технических, средств.

Второй аспект – *функционально-процессуальный*. В рамках данного аспекта технология характеризуется как процесс выбора и использования определенной системы средств, необходимой для достижения поставленной преподавателем цели в определенной, заданной педагогом логике, эффективность которой будет достигаться только при определенно заданных условиях. Одним из результатов такого понимания технологии была ориентация педагогов на определение путей заранее спланированного поэтапного и процедурного достижения целей, противопоставленная расплывчатости целевых ориентиров на уровне только идей и деклараций.

Сторонники *системного подхода* под технологиями понимают согласованность точно выраженной цели, средств и условий ее достижения, а также способов определения результатов, получаемых в ходе применения такой технологии в образовательной практике.

Рассмотрим понятия «педагогическая технология», «технология обучения» и «образовательная технология».

Педагогическая технология – это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса (В.П. Селевко).

Выделим наиболее известные позиции в понимании педагогической технологии, это:

- схема предметно-преобразующей педагогической деятельности;
- целенаправленное использование предметов, приемов, средств, событий, отношений для повышения эффективности педагогического процесса;
- систематизированное использование людей, учебных методов и оборудования для решения педагогических проблем;

- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогической цели;
- проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике.

Таким образом, *понятие педагогической технологии связано с определенными профессиональными действиями педагога*, осознанно включающими известный ему и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи.

Технология обучения – процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы цели обучения, структурно представлено содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов учебного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля.

Образовательная технология – вариант описания модели образовательного процесса, в котором акцент может быть сделан на дисциплинарном образе определенной отрасли знаний, организационной структуре учебного процесса, характеристике деятельности субъектов образовательного процесса или характере их взаимодействия. Образовательные технологии рассматривают в связи с конструированием образовательного процесса и реализацией этого проекта в образовательной практике.

Существенным признаком любой образовательной технологии является акцент на характере деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, а только потом на содержании, предмете или условиях.

Рассмотрим классификации образовательных технологий (по Н.В. Бордовской)¹.

По новизне в образовательной практике выделяют:

- *традиционные и инновационные технологии* направлены на передачу и усвоение знаний, умений и навыков по конкретной учебной дисциплине, развитие мышления и личности;

- *интерактивные технологии* направлены на активизацию деятельности субъектов в образовательном процессе и их развитие (игровые, проектные технологии, технологию «мастер-класса», рефлексивные технологии, технологии самопознания и самооценки, самопрезентации и др.);

- *новые информационные технологии* направлены на овладение средствами поиска, применения и переработки учебной или научной информации средствами компьютерной техники, Интернета, аудио- и видеотехники.

- *новые коммуникативные технологии* направлены на совершенствование способов взаимодействия с людьми и связаны с организацией парной, групповой, коллективной или индивидуальной работы (диалогические технологии, технологии организации групповой и коллективной деятельности, тренинг общения и др.);

- *новые гуманитарные технологии* обеспечивают решение социально-культурных задач (понимание смысла образования и реализации творческого потенциала, комфорта в процессе обучения и общения, ощущения чувства личностного достоинства и уважения со стороны всех участников образовательного процесса, социальной помощи); выступают средством подготовки к выполнению социальных ролей и

¹ Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 38–46.

функций в современном обществе, профессиональной и личностной социализации, профессионально-личностного развития; формируют отношения.

В соответствии *со структурой образовательного процесса* выделяют следующие технологии:

- диагностики;
- целеполагания;
- управления процессом освоения учебной информации, применения знаний на практике, поиска новой учебной информации (информирования, передачи, трансляции, обмена учебной информацией и пр.);
- организации совместной и самостоятельной деятельности субъектов (учебно-познавательной, научно-исследовательской, частично-поисковой, репродуктивной, творческой и пр.);
- контроля качества и оценивания результатов образовательной деятельности (технология оценки качества знаний, рейтинговая технология оценки знаний и др.).

В вузе, например, *по основным формам организации образовательного процесса* выделяют следующие технологии:

- чтения лекций;
- проведения практических занятий;
- организации самостоятельной образовательной деятельности;
- организации и проведения консультаций;
- проведения экзаменов и зачетов (технология организации мониторинга результатов образовательной деятельности и др.).

По основным видам и формам деятельности педагогов выделяют следующие технологии:

- задачная;
- игровая;
- проектирования;
- тестирования;

- общения преподавателя со студентами;
- организации групповой работы;
- организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

По доминирующим *методам и принципам организации обучения* выделяют технологии обучения:

- проблемного;
- модульного;
- дистанционного;
- развивающего;
- объяснительно-иллюстративного;
- программированного.

В образовательной практике могут использоваться следующие технологии, *обеспечивающие профессионально-личностный рост* субъектов:

- технологии развития критического и диагностического мышления;
- технологии развития профессионально необходимых качеств будущего специалиста;
- технологии развития интеллекта, креативности и пр.

По критерию *«парадигма образования»* технологии распределяют на группы в следующих рамках:

- знаниевой парадигмы – технологии трансляции и усвоения знаний;
- информационной парадигмы – новые информационные технологии;
- деятельностной парадигмы – технологии организации учебно-познавательной, учебно-игровой, учебно-поисковой деятельности (технологии проблемного обучения, игровые технологии, технологии поэтапного усвоения знаний и др.);
- культурологической парадигмы – технологии организации диалога разных культур и точек зрения;

- лично ориентированной парадигмы – технологии контекстного обучения, рефлексивного обучения, технологии «погружения»;

- проектной парадигмы – технологии проектирования образовательной программы, проблемной лекции, нового учебника и т.д.

3. Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования

В теории и методике высшего образования подход чаще всего рассматривают как ведущую научную идею, лежащую в основе организации вузовского образовательного процесса, идею, которую исследователь развивает, объясняя возможные способы ее реализации на практике.

Технологический подход в образовании будем понимать как путь проектирования и применения технологий для решения разного рода образовательных задач.

Основные функции технологического подхода:

- гностическая (познание отличительных свойств и признаков образовательных технологий);

- концептуальная (раскрытие сущности и определение специфики образовательных технологий);

- конструктивная (конструирование и создание новых технологий для образовательной практики);

- прогностическая (различные стратегии, направления, способы и методы применения технологий в образовательной практике).

Технологический подход к построению и организации образовательного процесса ориентирует на выделение *процедур*, которые представляют собой воспроизводимый набор действий участников образовательного процесса в определенной логике:

- через максимальное уточнение полного набора действий, необходимого и достаточного для реализации поставленной цели;
- подбор критериев и диагностических методик для оценки получаемых результатов в ходе применения такой технологии;
- строгую ориентацию субъектов на обеспечение гарантированного достижения ожидаемых результатов с помощью такой технологии;
- измерение меры достижения поставленной цели как меры используемых ресурсов и затраченного времени;
- оценку эффективности применяемой системы средств;
- точное описание условий, обеспечивающих полноту реализации цели и границы отклонений, возможность воспроизведения такой системы действий как повторяемого цикла.

Процедуры, из которых складывается такая технология, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного планируемого и ожидаемого образовательного результата. Скорее, эти процедуры следует рассматривать как опорные средства, обеспечивающие в совокупности движение к заданным образовательным целям.

Так как образовательный процесс организуется для достижения определенной цели, связан с содержанием образования и деятельностью его субъектов, а значит, средствами и приемами, отбираемыми для достижения цели, то *свойство технологичности распространяется*:

- на все его компоненты (цели, содержание, формы организации образовательного процесса, формы контроля и оценки образовательных результатов);
- уровни реализации образовательных задач (на уровне всей образовательной организации, на уровне отдельной учеб-

ной дисциплины, на уровне деятельности конкретного субъекта (педагога или ученика, преподавателя или студента) и на уровне их взаимодействия).

Обращаясь к термину «технология» в поисках лучшего варианта решения образовательных задач, надо помнить, что смысловые акценты или потенциальные возможности технологий в решении образовательных задач могут быть разными.

1. Возможность прогнозируемого получения заданных свойств и изменений (развить, откорректировать или сконструировать) у предмета или объекта педагогического труда, в качестве которого может быть:

– содержание или форма организации образования на уровне подготовки к взаимодействию с субъектами (изменения учебной программы, лекции, экзамена и пр.);

– сам ученик или студент (класс или студенческая группа, коллектив школьников или аудитория студентов на уровне всего курса или потока) на уровне непосредственного взаимодействия (на уроках или лекциях, практических занятиях, консультациях, экзаменах или в других условиях организации образовательного процесса или социального взаимодействия).

2. Возможность нормирования последовательности и способов деятельности субъектов при достижении образовательных целей.

3. Возможность обеспечения системности и цикличности действий в достижении определенного типа образовательных задач.

4. Возможность построения логической последовательности действий и операций, обеспечивающих продуктивность процесса и оптимальность затрат при достижении поставленной цели.

5. Возможность приведения действий субъектов образовательного процесса в соответствие с закономерностями орга-

низуемых процессов (обучения или общения, самостоятельной образовательной деятельности, научно-исследовательской, информационной, поисковой и др., развития личности, мышления, памяти и пр.) при достижении поставленной цели.

6. Возможность целенаправленного управления процессом достижения цели.

7. Возможность воспроизведения системы действий с позволением транслирования продуктивного опыта достижения целей определенного типа в профессионально-корпоративное сообщество.

Активное и широкое применение технологий в образовательной практике – средство: 1) повышения педагогического мастерства педагогов и эффективности деятельности учащихся или студентов в достижении более высоких образовательных результатов; 2) расширения возможностей для выбора более эффективных способов решения образовательных задач и оптимального использования ресурсов.

4. Выбор и проектирование новых образовательных технологий

Поскольку решение образовательных проблем и задач не исчерпывается применением ограниченного набора и строго определенных технологий, то в деятельности педагогов предусматривается как выбор уже известных, так и разработка новых технологий.

Выбор *образовательной технологии* прежде всего зависит от того, какое понимание вкладывает в этот термин педагог:

1) теоретическая информация о различных способах достижения конкретной цели в виде различных стратегий практических действий субъектов образовательного процесса;

2) преобразование имеющейся теоретической информации в предписывающую информацию для педагога, педагога и обучающегося, только для обучающегося о конкретных

содержательно-процессуальных действиях, которые необходимо произвести и которые действительно осуществляются с целью обеспечения надлежащего (желаемого) образовательного эффекта;

3) проект действий субъектов, реализация которого в образовательной практике гарантированно обеспечит достижение поставленной цели.

Далее выбор определяется следующим:

- целью, для достижения которой выбирается технология;
- возможностями самого педагога – владением технологией и пониманием ее возможностей в решении образовательных задач;
- индивидуально-психологическими особенностями субъектов образовательного процесса.

Смысл проектирования новой образовательной технологии состоит в том, чтобы создавать вариант, удовлетворяющий определенным (заданным) признакам, и прогнозировать результаты его применения в образовательной практике.

Шаги при разработке новой технологии

1. Прогнозирование возможностей новой технологии в отношении достижения конкретной цели, ее предназначения и функций в образовательной среде.

2. Конструирование алгоритма (схемы, цикла) действий, необходимых для успешного достижения цели конкретного класса.

3. Моделирование стратегий действий педагога и других субъектов образовательного процесса и характера их взаимодействия в рамках сконструированного алгоритма.

Можно говорить по крайней мере о двух основных стратегиях появления новых образовательных технологий.

Первый путь связан с технологической интерпретацией той или иной теории или концепции (социологической, психо-

логической, педагогической и др.), которая позволяет проектировать новые технологии в виде системы действий и реализовывать их в образовательной практике. В этом случае технология выступает средством перевода конкретной теории, идеи или принципа на язык практических действий субъектов образовательного процесса.

Второй путь создания новой образовательной технологии – анализ и обобщение опыта конкретного педагога или педагогического коллектива.

Порядок действий педагога в описании своей технологии

Педагог:

1) технологически – в определенной логике и последовательности – описывает опыт решения образовательных задач конкретного типа, еще не нашедшего отражения и объяснения в науке;

2) вскрывает противоречие своего нового опыта с установленными положениями науки или традиционного опыта решения такого рода задач, вскрывает односторонность тех или иных выводов или рекомендаций, предлагает новые и более современные методы решения;

3) выстраивает и описывает этапы (технологические шаги) как целостные единицы в структуре своей деятельности, описывает ведущие методы и приемы на каждом этапе;

4) научно обосновывает выбранную логику в рамках конкретной теории или концепции, принципа или метода;

5) описывает параметры и критерии оценки эффективности данной технологии в решении выделенной группы образовательных задач;

6) описывает условия и границы применения технологии в образовательной среде.

Условия эффективного применения технологий в образовательной практике:

- знание педагогом возможностей выбранной технологии, требований к ней, определяющих специфику деятельности всех участников образовательного процесса и границ ее применения, степень и уровень владения этой технологией;
- владение способами и методами реализации технологии на практике;
- компетенции и профессионально-личностные качества педагога, необходимые для выполнения требований к реализации технологии.

1.2. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

1. Характеристика обучения в сотрудничестве

Обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах использовалось в педагогике с 20-х годов XX века. Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана группами педагогов:

- 1) группа Дж. Аронсона (1978, Калифорния);
- 2) группа университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон, 1987);
- 3) группа Тель-Авивского университета (Шломо Шаран, 1988, Израиль);
- 4) группа университета Джона Хопкинса (Р. Славин, 1990).

Чтобы понять идею обучения в сотрудничестве, необходимо обратиться к пониманию слова «ошибка». Ошибка – это неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. В обучении в сотрудничестве ошибки учеников показывают только то, что они еще не овладели необходимыми умениями и что вы будете рассматривать эти ошибки просто как факт. Следовательно, нужно предоставить ученикам возможность дополнительной

практики, причем в таком объеме, пока они (каждый в отдельности и все вместе) не овладеют знанием в достаточной мере.

Значит, ошибки – это всего лишь индикатор того, нуждается ли ученик в помощи, в дополнительной практике. Педагог не всегда в состоянии оказать эту помощь каждому конкретному ученику в классе. Эту ответственность ученики в состоянии взять на себя сами, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого, если они научатся помогать друг другу.

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

2. Варианты организации обучения в сотрудничестве

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде)¹.

Этот вариант метода обучения в сотрудничестве был разработан в Университете Джона Хопкинса.

STL уделяет особое внимание «групповым целям» (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате *самостоятельной работы каждого члена группы* (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой / проблемой / вопросом, подлежащими изучению. Таким образом, задача *каждого* ученика состоит не только в том, чтобы *сделать что-то вместе*, а в том, чтобы *познать что-то вместе*, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг *каждый* ученик.

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 30–33.

Принципы:

а) «награды» – группа получает одну на всех награду в виде отметки, приза, грамоты, похвалы. Для этого необходимо выполнить одно задание, предложенное для всей группы. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную «планку» и разное время на ее достижение;

б) индивидуальная ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды изучать материал таким образом, чтобы каждый участник команды был готов к тестированию, контрольной работе, которые могут быть предложены учителем любому ученику отдельно, вне группы;

в) равные возможности каждого ученика в достижении успеха означают, что каждый учащийся приносит своей группе баллы, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с *собственными*, ранее достигнутыми результатами. Это дает *равные* возможности продвинутым, средним и отстающим ученикам в получении очков для своей команды. Таким образом, средний и слабый ученики могут принести своей команде равное количество баллов, что позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную «планку».

Варианты STL (работы в команде):

1. *Совместное обучение в малых группах* (STAD, Славин, 1986) предусматривает группу учащихся, состоящую из четырех человек разного уровня обученности. Учитель объясняет новый материал, затем предлагает ученикам в группах его закрепить, понять все детали. Группам дается определенное задание, опорные материалы. Задание делается либо по частям (каждый

ученик занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой.

После завершения заданий всеми группами учитель организует общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (если задание было одинаковое для всех групп) либо рассмотрение заданий каждой группой (если задания были разные).

Когда учитель убеждается, что материал усвоен всеми учащимися, он дает самостоятельную работу на проверку усвоения материала. Над заданиями самостоятельной работы обучающиеся трудятся *индивидуально*, вне группы. При этом учитель дифференцирует сложность заданий в зависимости от уровня облученности детей. Оценки за самостоятельную работу суммируются в группе, и объявляется общая оценка. Такой метод может быть использоваться на занятиях по разным предметам в начальных и старших классах.

2. *Обучение в командах на основе игры.* Учитель объясняет новый материал, организует групповую работу для формирования ориентировки, но вместо индивидуальной самостоятельной работы предлагает каждую неделю соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» по три ученика за каждым столом, равные по уровню обученности (слабые – со слабыми, сильные – с сильными). Это особенно рекомендуется для уроков математики, естественнонаучных дисциплин. Задания даются опять же дифференцированные по сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде *одинаковое* количество баллов независимо от «планки» стола. Та команда, которая набирает большее коли-

чество баллов, объявляется победителем турнира с соответствующим награждением.

3. *Индивидуальная работа в команде* (Team Assisted Individualization – TAI, Славин, 1986). Учащиеся получают *индивидуальное* задание по результатам проведенного ранее тестирования и далее обучаются в собственном темпе, выполняя собственную работу. Члены команды помогают друг другу при выполнении своих индивидуальных заданий, отмечая в специальном журнале успехи каждого члена команды. Итоговые контрольные работы проводятся также индивидуально, вне группы, и оцениваются самими учениками (специально выделенными в группе оценщиками). Каждую неделю учитель отмечает количество проработанных каждой командой тем и заданий по программе, успешность их выполнения в классе и дома, особо отмечая наиболее выдающиеся успехи групп. В связи с тем, что ученики самостоятельно следят за успешностью усвоения нового материала каждым членом группы, у учителя высвобождается время на индивидуальную работу. Такая организация деятельности особенно эффективна на уроках математики.

4. *Обучение в сотрудничестве чтению и творческому сочинению* предназначено для начальной школы. Работа может быть организована по-разному:

- В группе из четырех человек ученики разбиваются на пары. Пока учитель работает с одними парами чтецов, другие самостоятельно читают друг другу; составляют план пересказа, излагают прочитанные рассказы друг другу, выделяя главные мысли; пишут ответы на вопросы по тексту; практикуются в правописании, работают со словарем.

- Если класс не делится на однородные группы, то все учащиеся во всех группах работают совместно, стараясь определить главную идею текста и понять общий смысл рассказа при ответах на проблемные вопросы по тексту. Ребята трудятся еди-

ной командой. На уроках родного или иностранного языков они могут тренироваться в правописании, словарной работе, пересказе текста, редактировании и корректировании работ друг друга, готовить свои сочинения к «публикации». Вся деятельность в группах осуществляется под контролем учителя. Тесты даются учащимся только тогда, когда учитель убеждается, что ребята готовы к нему.

2. Jigsaw или Пила (в дословном переводе «ажурная пила», «машинная ножовка»)¹. Данный вариант обучения в сотрудничестве разработан профессором Эллиотом Аронсоном в 1978 году. Создаются группы по 6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, в теме «Биография выдающегося писателя или деятеля» можно выделить ранние годы жизни, первые достижения, средние и поздние годы жизни, влияние на историю. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу («встреча экспертов»). «Эксперты» возвращаются в свои группы и обучают всему новому других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Поскольку единственный путь освоить материал всех фрагментов – это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Члены групп заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 33–34.

задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе учитель может попросить *любого ученика* команды ответить на *любой вопрос* по данной теме.

В 1986 году Р.Славин разработал модификацию этого метода «Пила-2» (Jigsaw-2), который предусматривал работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работает над *одним и тем же материалом* (например, читает всю биографию). Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. В конце цикла все учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты учащихся суммируются. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

3. «Учимся вместе» (Learning Together)¹. Этот вариант разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (Дэвид Джонсон, Роджер Джонсон). Класс разбивается на разнородные (по уровню обученности) группы в 3-5 человек. Каждая группа получает *одно задание*, являющееся подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает *весь класс*. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение *всего материала*. Основные принципы: награды всей команде, индивидуальный подход, равные возможности.

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 34.

В данном случае большое внимание необходимо уделять вопросу комплектации групп (с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена) и разработке задач для каждой группы. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого из них в выполнении общего задания: отслеживание правильности выполнения заданий партнерами, мониторинг активности каждого члена группы в решении общей задачи, а также культуры общения внутри группы. Таким образом, с самого начала группа имеет двойную задачу: академическую – достижение какой-то познавательной цели – и социально-психологическую – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. Учитель контролирует не только успешность выполнения учебного задания, но и характер их общения, способ оказания помощи друг другу

4. Исследовательская работа учащихся в группах (Шломо Шаран, Университет Тель-Авива, 1976)¹. В данном варианте акцент делается на самостоятельную деятельность. Учащиеся работают либо индивидуально, либо в группах до 6 человек. Они выбирают подтему общей темы, которую изучает весь класс. Затем в малых группах эта подтема разбивается на индивидуальные задания для отдельного ученика. Каждый должен внести свою лепту в общую задачу. Дискуссии, обсуждения в группах дают возможность ознакомиться с работой любого ученика. На основе заданий, выполненных каждым учеником, совместно составляется единый доклад, который и подлежит презентации на уроке перед всем классом.

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 35

В процессе обучения по данной технологии учитель приобретает новую роль организатора самостоятельной деятельности учащихся, его задача состоит в том, чтобы помочь ученикам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их. При таком подходе к обучению уже в начальной школе дети обращаются к дополнительным источникам знаний, к справочной литературе.

3. Организация обучения в сотрудничестве на уроках

1. Планировка помещения. Необходимо организовать рабочие места детей таким образом, чтобы они могли общаться в процессе совместной деятельности. Для этого они должны видеть лица друг друга. Столы нужно поставить либо углом один к другому (для работы в тройках), либо по два стола вместе, расположив стулья по два напротив друга (для работы в четверках, шестерках).

2. Определите цель и дидактическую задачу метода (того или иного его варианта).

3. Проработайте план урока.

Учебно-познавательная (воспитательная) задача урока:

- осмысление и усвоение (новых понятий, правил, новой информации);

- формирование навыков, умений использования...;

- формирование интеллектуальных умений.

Виды деятельности на уроке:

- ознакомление с новым материалом (лекция, краткое объяснение нового закона, правила, постановка проблемного задания и пр.);

- закрепление нового материала (работа учащихся в сотрудничестве по... варианту; обсуждение результатов работы

групп фронтально; предварительное тестирование для выяснения уровня осмысления нового материала);

- применение нового материала для решения... класса задач (работа в сотрудничестве...) и т.д.

Используемые средства обучения, учебные материалы:

Обязательно распределите время, необходимое для выполнения той или иной работы на уроке.

Важно наметить, какие роли предусматривает деятельность учащихся в группах: ведущего (отвечающего за выполнение задания); редактора (проверяющего правильность выполнения); оформителя (отвечающего за чистоту и эстетику оформления задания).

4. При подготовке к уроку выделите задания, которые потребуют после вашего обычного объяснения определенных действий со стороны учащихся для усвоения нового материала (выполнения упражнений, чтения и осмысления правил и текста, ответов на вопросы по прочитанному или прослушанному тексту, решения задач, словарной работы, работы с контурными картами и т.д.). Вы можете ориентировать это задание в зависимости от поставленной вами цели либо на контроль понимания и осмысления нового материала, либо на проверку его усвоения и на закрепление. Но задание должно быть одно на группу. Имейте в виду, что в группах учащиеся могут выполнить за отведенное вами время меньше заданий, чем при индивидуальной работе.

5. Попробуйте разбить класс (заранее при подготовке к уроку) на группы по два-три человека. В каждой группе должны быть сильный, средний и слабый ученики, мальчики и девочки.

Предоставьте ученикам возможность самим определить функцию каждого при выполнении задания: организатор активной деятельности каждого ученика (следит за активностью своих партнеров в группе); отслеживающий культуру общения и

взаимопомощи внутри группы; редактор (контролирует правильность выполнения задания) или лидер (берет на себя также ответственность подготовить всех своих партнеров к докладу или отчету по выполненному заданию).

6. Если задание предполагает ответы на вопросы по новому материалу, попробуйте сформулировать по два-три вопроса каждому ученику группы, причем наиболее сложные адресуйте сильному ученику, пусть он ответит первым. Пусть один из двух оставшихся учеников найдет подтверждение (или опровержение) ответам первого ученика в тексте (учебника, справочного материала и т.д.), а третий ученик должен, например, эти ответы зафиксировать (записать), найти в тексте или придумать примеры, подтверждающие высказанную мысль или, напротив, опровергающие ее. Далее ученики по кругу меняются ролями. Таким образом, они совместно должны дать ответы на все вопросы и от своей группы представить их на обсуждение всему классу.

7. Заранее наметьте, кто из учеников будет докладчиком. Учащиеся из других групп могут задавать отвечающему ученику любые вопросы по обсуждаемому материалу. Это стимулирует группу к более серьезному отношению к совместной деятельности. Каждое дополнение членов данной группы или других групп поощряется учителем и приносит команде дополнительные очки, так же как и вопросы.

8. Оценка ставится одна на всю группу (например, каждому – 4).

9. Спросите ученика, которому была поручена роль контролирующего, насколько активно каждый ученик группы принимал участие в работе, как партнеры помогали друг другу. В течение года каждый из них будет иметь возможность поработать в различных группах практически со всеми учениками.

Интегрируйте работу в группах в свой обычный урок самими разнообразными способами: дайте им возможность спрашивать новый (или заданный на дом урок) в парах прежде, чем вы предложите индивидуальные задания, или потренироваться (опять же в парах или тройках) перед контрольной работой или тестом.

Четко сообщайте в начале урока и перед работой в группах цель, причем не только познавательную, но и социальную. Например, перед началом работы в группах вы обратитесь к ним с такими словами: «Я надеюсь, что каждый из вас внесет собственный вклад в общее дело, выскажет свои идеи, будет внимательно выслушивать партнеров, четко следя за тем, чтобы у всех были равные возможности на участие в работе. Каждый член группы должен понимать, что он делает и как следует выполнять задание».

На протяжении всей работы вам необходимо следить за активностью учащихся и помогать любой группе, если потребуется. При этом будьте доброжелательным, говорите тихо, приучая и учащихся во время групповой работы вести обсуждение, не повышая голоса.

Преимущества обучения в сотрудничестве:

1. Не все ученики готовы задавать вопросы учителю, если они не поняли новый или ранее пройденный материал. При работе в малых группах, при совместной деятельности ученики выясняют друг у друга все, что им не ясно. В случае необходимости не боятся все вместе обратиться за помощью к учителю.

2. Учащиеся учатся сами видеть проблемы окружающего мира и находить способы их решения.

3. Каждый понимает, что успех группы зависит не только от запоминания готовых сведений, данных в учебнике, но и от способности самостоятельно приобретать новые знания и умения их применять в конкретных заданиях.

4. У учащихся формируется собственная точка зрения, они учатся ее аргументировать, отстаивать свое мнение.

5. Ученики начинают понимать, где и как они смогут применить полученные на уроках знания, например, в таких аспектах, как: химия и повседневная жизнь, химия и экология, химия и здоровье, химия и общество.

6. Ребята учатся общаться между собой, с учителями, овладевают коммуникативными умениями.

7. Развивается чувство товарищества, взаимопомощи.

Шаги по обучению умению работать в сотрудничестве:

1) помогите ученикам осознать, зачем нужно то или иное умение, навык;

2) постарайтесь, чтобы учащиеся поняли, *из чего* это умение, навык состоит, как его сформировать;

3) организуйте необходимую и достаточную для формирования необходимого навыка, умения практику;

4) убедитесь, что *каждый* ученик получает информацию о том, насколько правильно он выполняет задания по овладению навыком, умением;

5) стимулируйте учащихся, чтобы они помогали друг другу во время практики;

6) создайте ситуации, в которых ученики *обязательно* добьются положительного результата;

7) стимулируйте подобную практику до тех пор, пока учащиеся не почувствуют *потребность* в ее постоянном применении.

1.3. МЕТОД ПРОЕКТОВ

1. Характеристика метода проектов

Метод проектов не является принципиально новым в педагогике, он возник еще в 1920-е годы в США. Для реализации метода проектов требуется проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести. Учитель может подсказать новые источники информации или просто направить мысль учеников в нужную сторону для самостоятельного поиска. В результате ученики должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Суть проектной деятельности – стимулировать интерес детей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то *эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.*

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду и т.п.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий по выходу из проблемной ситуации и т.п.).

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

– определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода мозговой атаки», «круглого стола»);

– выдвижение вариантов их решения;

– обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);

– обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);

– сбор, систематизация и анализ полученных данных;

– подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

– выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях учителя определяют тематику с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В других – тематика проектов, особенно предназначенных для внеурочной деятельности, может быть предложена и

самими учащимися, которые ориентируются на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны, т.е. каким-то образом оформлены (видеофильм, альбом, бортжурнал «путешествий», компьютерная газета, альманах, доклад и т.д.). В ходе решения какой-либо проектной проблемы учащимся приходится привлекать знания и умения из разных областей: химии, физики, русского языка, иностранных языков и т.д.

2. Типология проектов и их структурирование

По типологическим признакам выделяют следующие типы проектов (по Е.С. Полат)¹.

1. Типы проектов по доминирующей в проекте деятельности

Исследовательские

Данный тип проектов требуют хорошо продуманной структуры, целей, обоснования актуальности исследования, социальной значимости, определения методов. Эти проекты подчинены логике научного поиска и имеют структуру научного исследования. Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач исследования, определение методов исследования, источников информации, выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, обсуждение полученных результатов,

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – С. 71–80.

оформление результатов исследования, обозначение перспектив исследования.

Творческие

Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, драматизации, спортивной игре, празднике, экспедиции и т.п.). Однако оформление результатов проекта требует продуманной структуры в виде сценария праздника, пьесы, плана сочинения, статьи, дизайна и рубрик газеты, альбома и пр.

Ролевые, игровые

В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта (литературные персонажи, выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями). Результаты этих проектов либо намечаются в начале их выполнения, либо вырисовываются лишь в самом конце. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности является игровая.

Ознакомительно-ориентировочные (информационные)

Этот тип проектов направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты требуют продуманной структуры. Структура подобного проекта может быть следующей: цель проекта, его актуаль-

ность – источники информации (литературные, средства СМИ, базы данных, включая электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки» и пр.) и обработка информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) – результат (статья, реферат, доклад, видео и пр.) – презентация (публикация, в том числе в сети, обсуждение в телеконференции и т. п.).

Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их органичной частью, модулем.

Практико-ориентированные (прикладные)

Данный тип проектов отличает четко обозначенный результат деятельности его участников. Результат должен быть ориентирован на социальные интересы самих участников (программа действий, рекомендации, направленные на ликвидацию выявленных несоответствий в природе, обществе, проект закона, справочный материал, словарь, например обиходной школьной лексики, аргументированное объяснение какого-то физического, химического явления, проект зимнего сада школы и т.д.).

Такой проект требует тщательно продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них, четких выводов, т.е. оформления результатов проектной деятельности, и участия каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, корректировки совместных и индивидуальных усилий, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику, а также систематической внешней оценки проекта.

2. Типы проектов по предметно-содержательной области

Монопроекты

Такие проекты проводятся в рамках одного предмета, при этом выбираются наиболее сложные разделы или темы в ходе серии уроков. Работа над монопроектами предусматривает применение знаний и из других областей для решения той или иной проблемы. Но сама проблема лежит в русле физического или исторического знания и т.д.

Типы проектов:

- литературно-творческие проекты – это наиболее распространенные типы совместных проектов. Дети разных возрастных групп, разных стран мира, разных социальных слоев, разного культурного развития, разной религиозной ориентации объединяются в желании творить, вместе написать какой-то рассказ, повесть, сценарий видеофильма, статью в газету, стихи и пр. Например, в одном из проектов, координатором которого выступал профессор Кембриджского университета Б. Робинсон, скрытую сокоординацию осуществляет профессиональный детский писатель, задача которого состоит в том, чтобы в ходе разыгрываемого сюжета научить ребят грамотно, логично и творчески излагать свои мысли;

- естественно-научные проекты чаще всего бывают исследовательскими, имеющими четко обозначенную исследовательскую задачу (например, состояние лесов в данной местности и мероприятия по их охране; самый лучший стиральный порошок; дороги зимой);

- экологические проекты также чаще всего требуют привлечения исследовательских, поисковых методов, интегрированного знания из разных областей. Они могут быть одновременно и практико-ориентированными (кислотные дожди; флора и фауна наших лесов; памятники истории и архитектуры в про-

мышленных городах; беспризорные домашние животные в городе и т.п.);

- языковые (лингвистические) проекты касаются проблемы изучения иностранных языков, что особенно актуально в международных проектах;

- культуроведческие проекты связаны с историей и традициями разных стран;

- спортивные проекты объединяют ребят, увлекающихся каким-либо видом спорта. Часто в ходе таких проектов они обсуждают предстоящие соревнования любимых команд (чужих или своих собственных); методики тренировок; делятся впечатлениями от каких-то новых спортивных игр; обсуждают итоги крупных международных соревнований и пр.);

- географические проекты могут быть исследовательскими, приключенческими и пр.

- исторические проекты позволяют их участникам исследовать самые разнообразные исторические проблемы; прогнозировать развитие событий (политических и социальных), анализировать какие-то исторические события, факты;

- музыкальные проекты объединяют партнеров, интересующихся музыкой, это могут быть аналитические проекты или творческие, в которых дети совместно сочиняют музыкальное произведение и т.д.

Межпредметные

Межпредметные проекты, как правило, выполняются во внеурочное время. Это либо небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, либо достаточно объемные, продолжительные, общешкольные, планирующие решить достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта (например, «Единое речевое пространство», «Культура общения», «Проблема человеческого достоинства в российском обществе XIX–XX веков» и пр.). Такие проекты требуют очень квалифици-

рованной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

3. Типы проектов по характеру координации

С открытой, явной координацией

В таких проектах координатор проекта выполняет свою собственную функцию, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя, в случае необходимости, отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его исполнителей (например, если нужно договориться о встрече в каком-то официальном учреждении, провести анкетирование, интервью специалистов, собрать репрезентативные данные и т.д.).

Со скрытой координацией

В таких проектах координатор не обнаруживает себя, он выступает как полноправный участник проекта (один из ...). Примером подобных проектов могут служить телекоммуникационные проекты, организованные и проведенные в Великобритании (Кембриджский университет, Б. Робинсон). В одном случае профессиональный детский писатель выступал как участник проекта, стараясь «научить» своих «коллег» грамотно и литературно излагать свои мысли по различным поводам. В конце этого проекта был издан интереснейший сборник детских рассказов по типу арабских сказок.

В другом случае в качестве такого скрытого координатора экономического проекта для учащихся старших классов выступал британский бизнесмен, который также под видом одного из деловых партнеров пытался подсказать наиболее эффективные решения конкретных финансовых, торговых и других сделок.

В третьем случае для исследования некоторых исторических фактов в проект был введен профессиональный археолог.

Он, выступая в роли престарелого, немощного человека, но опытного специалиста, направлял «экспедиции» участников проекта в разные регионы планеты и просил их сообщать ему обо всех интересных фактах, найденных ребятами при раскопках, задавая время от времени «провокационные вопросы», которые заставляли исполнителей проекта еще глубже вникать в проблему.

4. Типы проектов по характеру контактов

Внутренние или региональные

Это проекты, организуемые либо внутри одной школы, междисциплинарные, либо между школами, классами внутри региона, одной страны (относится к телекоммуникационным проектам).

Международные

Участники проекта являются представителями разных стран, для их реализации требуются средства информационных технологий.

5. Типы проектов по количеству участников

Личностные – между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах.

Парные – между парами участников.

Групповые – между группами участников.

6. Типы проектов по продолжительности

Краткосрочные – для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы такие проекты могут быть разработаны на нескольких уроках по программе одного предмета, с привлечением знаний из другого предмета или как междисциплинарные.

Средней продолжительности – от недели до месяца.

Долгосрочные – от месяца до нескольких месяцев.

Проекты средней и значительной продолжительности являются междисциплинарными и содержат достаточно крупную проблему или несколько взаимосвязанных проблем, а потому могут представлять собой программу проектов.

Общие подходы к структурированию проекта:

1. Выбор темы проекта, его типа, количества участников.
2. Педагог продумывает возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.). Возможна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.
3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования и способов поиска информации, творческих решений.
4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым задачам.
5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке и пр.).
6. Защита проектов, оппонирование.
7. Коллективное обсуждение, экспертиза, объявление результатов, внешняя оценка, формулировка выводов.

Параметры внешней оценки проекта:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, их соответствие изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений;

- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- эстетика оформления результатов выполненного проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

1.4. РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ

1. Характеристика разноуровневого обучения

Обучение должно быть дифференцированным, если мы хотим использовать личностно ориентированные технологии. В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся. Учет индивидуальных различий учащихся можно понимать как учет основных свойств личности обучаемого. Таким образом, личностно ориентированное обучение по определению является обучением дифференцированным.

В педагогической литературе различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциаций.

Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в своем классе. В этом случае понятие дифференциации обучения очень сходно с понятием индивидуализации обучения.

При внешней дифференциации учащиеся разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. При

внешней дифференциации учащиеся по некоторым индивидуальным признакам объединяются в учебные группы, отличные друг от друга.

Виды дифференциации

1. Дифференциация по способностям

Дифференциация по общим способностям происходит на основании учета общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей психического развития – памяти, мышления, познавательной деятельности. Остальные индивидуальные различия учащихся учитываются при организации внутренней дифференциации на уроке за счет соответствующих технологий обучения.

Дифференциация по частным способностям предусматривает различия учащихся по способностям к тем или иным предметам: одни учащиеся имеют склонности к гуманитарным наукам, другие – к точным; одни – к историческим, другие – биологическим и т.д. Сюда же следует отнести проблему воспитания особо одаренных детей, обучение и развитие которых представляет собой особую ответственность педагогического коллектива. Таких детей также следует объединять в отдельную группу, чтобы обучать их по специальной программе.

Дифференциация по неспособностям – здесь речь идет о так называемых классах коррекции. Это не самый лучший и гуманный выход из положения. Детей, неуспевающих по тем или иным причинам (кроме, естественно, отставания в умственном развитии) по каким-то отдельным предметам, можно и нужно обучать в обычных классах вместе с другими детьми.

2. Дифференциация по проектируемой профессии касается учащихся 14–15 лет и старше, уже определивших, хотя бы в общих чертах, свою профессиональную ориентацию. С этой целью в школах и гимназиях организуют классы с углубленным изучением того или иного предмета. Этой же цели служат

средние специальные школы (музыкальные, художественные, хореографические, с углубленным изучением иностранных языков).

3. *Дифференциация по интересам* также касается детей, особенно интересующихся тем или иным предметом. Классы с углубленным изучением различных предметов предназначены для таких детей. Кто-то из ребят выбирает для себя будущую профессию, так или иначе связанную с определенным предметом, кто-то просто интересуется знаниями в данной области для расширения собственного кругозора.

Таким образом, говоря о лично ориентированном обучении, нас в первую очередь должны интересовать такие виды дифференциации обучения, как внутренняя и внешняя дифференциации по «частным» способностям, т.е. по способностям учащихся к отдельным предметам. В первом случае используется совокупность педагогических технологий. Во втором случае речь идет о разноуровневом обучении.

В 8–9-х классах у учащихся начинают проявляться более выраженные способности к отдельным предметам и их интересы при этом совпадают с желанием развивать эти способности далее, следовательно, необходимо предоставить им такую возможность. Речь идет о том, чтобы на основании предварительного тестирования по отдельным предметам создавать группы разного уровня – «А», «В», «С». В первую очередь это касается предметов, которые имеют в основе содержания образования формирование тех или иных способов деятельности (математика, иностранный язык, физика, химия, информатика, биология), что требует значительного объема практики. Создавать нужно не классы, а именно группы на потоке. Другими словами, ребята продолжают учиться в своих классах, но на уроки по отдельным предметам идут в свои группы. Таким образом, ученик, интересующийся математикой и ориентирующийся на технический вуз,

может, в соответствии с проявленным уровнем подготовленности, попасть в группу «С» или «В», а по языку, который ему не дается, – в группу «А».

Принято следующее обозначение групп дифференциации: «А» – базовый уровень, «В» – продвинутый, «С» – углубленный. На протяжении всего обучения действует система зачетов и тестирования, и в любой момент, если ученик улучшит свои результаты и изъявит желание перейти в группу более высокого уровня, ему будет предоставлена такая возможность.

Важен еще один фактор – оценка знаний. В соответствии с принятой концепцией обучения следует оценивать не столько достигнутые результаты, сколько *усилия* ученика. Группа «А» – это базовый уровень, определенный образовательным стандартом по всем предметам школьного цикла. Если ученик успешно дошел до запланированного данным стандартом уровня знаний, умений, навыков, то он и получает в соответствии с достигнутыми результатами отметки. Если он претендует на более высокий уровень знаний (а это всегда его выбор), то целесообразно оценивать его, исходя из более высоких требований к знаниям, умениям и навыкам. Чтобы добиться более высоких результатов, ему потребуется приложить больше усилий, но в соответствии с его способностями. Это и понятно: если я могу, не прилагая особых усилий, получить свою отличную отметку по требованиям базового уровня, зачем мне стараться? А если меня сравнивают все время с более сильными учениками, я никогда не получу хорошую отметку, опять же – зачем тогда стараться? Только когда я знаю, что меня оценивают с учетом моих способностей, затраченных мной усилий, я могу понять, *зачем* мне стараться. Такой подход учит ценить не столько сами отметки, сколько *знания*.

Таким образом, разноуровневое обучение – это такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой каж-

дый ученик имеет возможность овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях («А», «В», «С»), но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности. При этом за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению.

2. Условия организации разноуровневого обучения

Отправным моментом, определяющим наше решение организовать разноуровневое обучение в школе, является намерение предоставить *шанс* каждому ученику построить обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения, не только внутренняя, но и внешняя. Именно поэтому необходимо обратиться к обучению на разных уровнях сложности программного материала. С этой целью учащимся предоставляется возможность по некоторым предметам обучаться в группах примерно равной подготовки, равных способностей по данному предмету.

Введение разноуровневого обучения приводит к необходимости:

- а) разработки четких требований к каждому уровню по каждому предмету, исходя из целей обучения;
- б) разработки критериев отбора учащихся на соответствующий уровень.

Критерии отбора учащихся на тот или иной уровень:

- 1) результаты тестирования на знание базового материала;
- 2) желание самих обучающихся;
- 3) желание родителей;
- 4) рекомендации психолога.

Анкета для обучающихся

1. Класс.
2. Фамилия, имя.
3. Отношение родителей к математике (имеют математическое образование; применяют математику в своей работе; увлечены математикой; не любят математику).
4. Есть ли математические книги в домашней библиотеке, но не учебники по математике для средней школы?
5. Кто больше всего помогает готовить уроки по математике?
6. Сколько времени занимает подготовка к урокам математики?
7. Почему ты учишь математику (желательно ответить откровенно и полно)?
8. Хочешь ли ты знать больше, чем дают на уроке?
9. Как тебе дается математика (легко; много надо заучивать; трудно)?
10. Твое отношение к математике (любимый предмет; учу, чтобы получить хорошую оценку, чтобы не ругали дома; скучно на уроках и др.).
11. Какие задания тебе нравятся больше (задачи; примеры; задачи и примеры)?
12. Мечтаешь ли ты связать свою жизнь с математикой?

Анкета для родителей

1. Как вы относитесь к идее создания разноуровневых групп?
2. В какой группе вы бы хотели, чтобы обучался ваш ребенок?

3. Как вы считаете, трудно или легко, комфортно будет обучаться вашему ребенку в разноуровневой группе с учащимися из других классов?

Положительные стороны работы в разноуровневых группах:

1. Состав групп довольно однородный, что позволяет учителю ориентироваться не на среднего ученика, а на ребят примерно одного уровня знаний и обученности.

2. Сам ребенок ставит перед собой определенную цель в изучении математики и приобретает опыт объективной самооценки.

3. В течение года возможен переход из одной группы в другую, и у ребят нет ощущения, что они в группе «А» или «В» «застряли» навсегда. Учащиеся слабой и средней групп не испытывают перегрузки, а учащиеся сильной группы могут более полно себя реализовать. Результаты успеваемости и обученности в слабой группе заметно повышаются.

4. Поскольку учителя в разных группах разные, у учеников нет привязанности к какому-то конкретному учителю и его требованиям.

5. При обучении ребят в разноуровневых группах происходит сближение между учениками внутри одной параллели, и классы не остаются такими обособленными, как раньше.

3. «Портфель ученика»

При разноуровневом обучении:

– в центре учебного процесса находится ученик, его познавательная и творческая деятельность;

– роль учителя в учебном процессе иная, чем при традиционном обучении;

– ответственность за успех учебной деятельности учащиеся в большой степени берут на себя;

– главная цель такого обучения – развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, нравственных ценностей, с тем чтобы выпускник школы был способен к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений.

Однако чтобы эти цели были достигнуты, в представленной дидактической системе не хватает еще одного звена, а именно – формирования у учащихся способности к объективной самооценке – рефлексии. Неумение оценить свои способности по достоинству, занижение или завышение своих возможностей ведет не только к неспособности обустроить свою жизнь, но и к определенной психологической закомплексованности.

«Портфель ученика» – инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности. Это комплект документов, самостоятельных работ ученика. Комплект документов разрабатывается учителем и предусматривает:

- задания ученику по отбору материала в «Портфель» (имеется в виду не конкретное указание, какой материал следует отобрать, а по каким параметрам следует его отбирать);

- анкеты для родителей, заполнение которых предполагает внимательное ознакомление с работами ученика;

- анкеты для экспертной группы на презентации для объективной оценки представленного «Портфеля»;

- параметры и критерии оценки вложенных в портфель работ.

Ученик по собственному выбору либо по заданию учителя отбирает в свое «досье» работы, выполненные им на уроке самостоятельно (контрольные работы, тесты, сочинения и пр.) или

дома (домашние задания), во внеклассной работе (проекты, рефераты, доклады и т.п.). Отбор ведется либо по одному предмету (например, по математике, биологии, истории), либо по разным в течение одного года (четверти) или на протяжении всех лет обучения (например, творческие письменные работы или проекты).

«Портфель» или отдельные работы *предваряются* объяснением ученика, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы. Каждая работа сопровождается также кратким комментарием ученика: что у него в этой работе получилось, а что нет; согласен ли он с оценкой учителя и какие выводы может сделать из результатов работы. Каждая такая работа предусматривает аргументированную коррекцию ошибок.

Принципы технологии:

1. Самооценка результатов (промежуточных, итоговых) овладения определенными видами познавательной деятельности, отражающая:

- особенности той или иной предметной области знания в соответствии с программой обучения (на разных уровнях обучения):
- умения ученика принимать самостоятельные решения в процессе познания, прогнозировать последствия этих решений;
- особенности коммуникативной способности ученика (участие в дискуссии, полилоге; умение аргументировать свою позицию, доходчиво и лаконично объяснить материал другому ученику).

2. Систематичность и регулярность самомониторинга. Если ученик принимает решение проследить свои успехи по какому-либо предмету, он начинает систематически отслеживать результаты своей деятельности, отбирает наиболее интересные, с его точки зрения, работы в свое «досье», организует их в предусмотренную структуру. Его задача – тщательно проанали-

зировать эти работы, внести необходимые коррективы, давая им объяснения, составить собственный краткий отчет самооценки: что, на его взгляд, ему удалось в этой работе, что не удалось и почему, на что следует обратить внимание. Здесь же он может выразить свое мнение по поводу оценки учителя, родителей, учащихся группы, в которой он работал. Именно эти суждения, аргументы и составляют сущность рефлексии, ради которой и используются данные технологии.

3. *Структуризация материалов «Портфеля», логичность и лаконичность всех письменных пояснений.*

4. *Аккуратность и эстетичность оформления «Портфеля».*

5. *Целостность, тематическая завершенность представленных в «Портфеле» материалов.*

6. *Наглядность и обоснованность презентации «Портфеля» ученика.*

Технология создания «Портфеля»¹

При подготовке «Портфеля» рекомендуется сосредоточить свое внимание на следующих позициях:

- самостоятельность мышления ученика;
- определение временного периода создания «Портфеля»;
- взаимосвязь и взаимообусловленность математических знаний;
- отражение собственной позиции ученика относительно представленных работ (самооценка);
- процесс решения проблем.

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 29–31.

Содержание «Портфеля»

«Портфель» включает в себя классные и домашние работы учащихся в течение четверти. Предполагается, что учащиеся представят свои «Портфели» на конференции родителей, чтобы продемонстрировать умение думать самостоятельно, творчески применять полученные знания, давать им собственную оценку. Это больше, чем просто свидетельство их продвижения в какой-либо предметной области, это возможность самостоятельно проанализировать свои успехи и поделиться самооценкой с родителями.

Далее идут *требования к оформлению «Портфеля»* (отпечатанный титул; содержание; краткое описание и пояснения для читателя каждого материала «Портфеля» с указанием причины, по которой этот материал был отобран, как он был оценен учителем и самим учеником; собственная история успехов по математике), сроки создания «Портфеля» и время проведения конференции по его презентации.

Содержание «Портфеля» должно включать в себя следующий материал:

- *титульная страница* (название самого «Портфеля», имя ученика, название предмета, период создания «Портфеля» – дата начала и окончания, имя учителя);
- *содержание «Портфеля»;*
- *краткая история успехов ученика по предмету* (анализ собственных результатов по предмету: что легче дается, что труднее, в чем эти трудности, начиная с младших классов);
- *записи, доклады, домашние работы* (восемь работ, по крайней мере из четырех разных разделов: необходимо включить один пример, иллюстрирующий вашу индивидуальность, оригинальности мышления, а также хотя бы один пример, описывающий несколько разных подходов к решению одной и той же проблемы, задачи);

- *контрольные, самостоятельные работы* (пять работ не менее, чем по трем темам, в том числе по крайней мере одну работу, демонстрирующую ваш подход к исправлению ошибок и коррекции своего понимания тех или иных понятий);

- *тесты* (четыре различных теста не менее, чем по трем темам);

- *использование информационных технологий* (два примера использования информационных технологий в работе по проектам, программному материалу);

- *групповой проект* (детальное описание группового проекта, в котором вы принимали участие);

- *ваша любимая работа* (этот раздел должен быть предварен отдельным листом с названием «Моя любимая работа», а также объяснением, почему вы выбрали именно этот вид работы в качестве предпочтительного для вас);

- *оценка родителей/рецензента* (письменная рецензия родителей или независимого рецензента).

Самое сложное в создании «Портфеля» – отбор наиболее репрезентативных работ, а также написание достаточно вдумчивого комментария к ним, который можно представить в виде отдельного письма читателю, вступления или краткого параграфа с выражением своих мыслей. В этом письме следует описать весь отобранный материал. Можно воспользоваться приведенными ниже вопросами.

- Какую работу вы провели для отбора материала в «Портфель»?

- Что получилось, что вызвало трудности?

- Есть ли что-то, что вы не сумели включить в свой «Портфель»?

- Есть ли у вас образец, по которому вы действовали?

- Как вы организовали информацию?

- Можете ли вы переформулировать задачу/проблему более простыми словами?

- Какие слова при этом оказались наиболее значимыми?

Почему?

- Насколько такая переформулировка оказалась рациональной?

- Какие вопросы эта задача затронула?

- Можете ли вы сформулировать задачу/проблему, близкую к этой?

- Что для вас было наиболее трудным при решении этой задачи/проблемы?

- Что нового вы узнали, решая эту задачу/проблему?

- Можете ли вы представить себе жизненную ситуацию, в которой данная задача/проблема могла бы быть использована?

- Единственный ли это возможный ответ?

- Как вы относитесь к групповой работе?

- Что вам нравится/не нравится при работе в парах?

- Была ли работа над «Портфелем» полезна для вашего продвижения по данному предмету?

Можно предложить некоторую серию вопросов и для родителей/рецензентов.

- Каково было Ваше первое впечатление от «Портфеля»?

- Что Вас удивило в комментарии ученика?

- Что вызвало в Вас чувство гордости?

- Что Вы можете сделать, чтобы помочь Вашему ученику в дальнейшем?

- Насколько аккуратно и логично организован материал «Портфеля»?

- Насколько самостоятельно ученик создавал свой «Портфель»?

- Как часто он консультировался с Вами?

• Какие дополнительные материалы, технологии он использовал при оформлении «Портфеля»?

При оценке «Портфеля» родители или рецензент должны воспользоваться рубриками, приведенными выше, в качестве обязательных. Соответственно можно указать несколько вариантов оценок: полностью соответствует (!); не полностью соответствует (-); неприемлемо (x); отсутствует (0); приемлемо (+).

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Вопросы

1. Назовите основные факторы, повлиявшие на появление в образовательной практике новых технологий.
2. Назовите отличительные признаки понятия «технология».
3. Как соотносятся технология и методика?
4. Что такое технологический подход и способы его реализации в сфере образования?
5. В чем вы видите отличие в определениях педагогической и образовательной технологии?
6. Как соотносятся технологии обучения и образовательные технологии?
7. Какие основные варианты обучения в сотрудничестве вы можете назвать?
8. Каковы основные особенности технологии «Обучение в сотрудничестве»?
9. Каковы главные отличия традиционного группового обучения от обучения в малых группах по технологии сотрудничества?
10. Каковы основные требования к методу проектов в современной трактовке?
11. По каким признакам можно типологизировать проекты?

12. Как осуществляется внешняя оценка проекта?
13. Что вы понимаете под дифференцированным обучением? Какие виды дифференциации вы знаете?
14. Что понимается под разноуровневым обучением?
15. Что вы понимается под «Портфелем» ученика?

Задания

1. Составьте таблицу «Педагогические и образовательные технологии», в которой отразите разницу между этими понятиями, приведите примеры педагогических и образовательных технологий.

2. Приведите свой вариант группировки технологий, применяемых в образовательной практике.

3. Сформулируйте рекомендации по организации обучения в сотрудничестве.

4. Разработайте план урока с применением технологии сотрудничества.

5. Выберите проект для внеурочной работы, определите его структуру, а также определите сроки каждого этапа, задачи и результаты.

6. Напишите эссе на тему «Плюсы и минусы дифференциации обучения», в котором предложите собственное аргументированное решение проблемы. Что, с вашей точки зрения, необходимо для организации разноуровневого обучения и насколько это целесообразно.

7. Выберите проект какой-либо образовательной технологии и дайте экспертную оценку этапов ее проектирования.

8. Ответьте на вопрос: «Какие формы групповых дискуссий вы выберете для себя как преподаватель при подготовке и проведении практических занятий?». Приведите примеры тем дискуссий по учебным проблемам. Ответ оформите в письменном виде.

9. Выберите тему проекта, определите тип проекта, разбейте проект на этапы, четко обозначив задачи каждого из них.

10. На основании разработанной логики учебного процесса по вопросу, теме программы необходимо составить планы циклов уроков по выбранной теме или вопросу программы.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев В.С. Педагогические технологии: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров: в 2 кн. Кн. 1 / В.С. Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 424 с.

2. Зайцев В.С. Педагогические технологии: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров: в 2 кн. Кн. 1 / В.С. Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 508 с.

3. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – 2-е изд., доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 208 с.

4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

6. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: Деятельностный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 240 с.

7. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Портфолио – технология накопления и систематизации информации

Портфолио (от франц. *porter* – носить + лат. *in folio* – в размер листа) представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, которая может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности.

Технология портфолио выполняет функцию информационного поиска, систематизации информации, подготовки материалов для создания учебно-методического пособия, изучения нового научного направления, освоения инновационных подходов к чему-либо, подготовки материалов к печати и т.д. Портфолио может стать одним из способов формирования ключевой компетентности – «самоменеджмента» – и объектом оценки владения.

Цель применения технологии – научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации; на

уровне учебной дисциплины – проследить динамику отношения школьника или студента к учебной дисциплине, процесса освоения учебной программы и учебных достижений.

Функции портфолио в образовательном процессе:

1) диагностическая – позволяет показать те аспекты развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

2) целеполагания – развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;

3) мотивационная – способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий (творческих, инновационных, юмористических);

4) информационная – помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;

5) оценивания – дает возможность получения обратной связи и включения процессуальной оценки, раскрывающей не только результат, но и характер его достижения;

6) контролирующая – позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом.

В зависимости от того, какова цель портфолио, оно может быть либо краткосрочным, либо длительным, либо постоянным. Портфолио может быть создано как в электронном, так и в бумажном виде.

В работе со студентами используются описанные ниже **виды портфолио** (по Н.В. Бордовской).

Портфолио документов содержит сертифицированные (документированные и оцененные) индивидуальные образовательные достижения и представляет собой систематизирован-

ный набор аттестационных работ студента по данному курсу, создается в течение всего периода изучения дисциплины и представляется преподавателю перед итоговым оцениванием.

Преимущества: итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга студента.

Ограничения: дает представление только о результатах, но не описывает процесс индивидуального развития студента, разнообразие его творческой активности, учебного стиля, интересов и т.п.

Портфолио процесса отражает все фазы и этапы обучения, включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания.

Преимущества: способствует развитию навыков профессиональной рефлексии.

Ограничения: сложность в выработке объективных критериев оценивания предоставляемых работ.

Показательное портфолио включает только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения студентом и преподавателем. Обязательным требованием является полная и всесторонняя презентация работы. В ее состав входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ.

Преимущества: демонстрация творческих способностей студентов.

Ограничения: отсутствует возможность проследить динамику процесса.

Рабочее портфолио включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, для демонстрации прогресса студента в какой-либо учебной сфере. Это портфолио

может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики. В него могут быть включены различные творческие и проектные работы студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности (участие в научных конференциях, конкурсах, семинарах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др.).

Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, ориентированности на выбранный курс и др. Он оформляется в виде своеобразной «творческой книжки» студента с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Преимущества: дает широкое представление об учебной динамике по изучаемому предмету.

Ограничения: представляет широкий массив информации, который трудно систематизировать и оценить, в связи с чем требует четкой регламентации и уточнения целей, процедуры и критериев оценивания.

Оценочное портфолио включает в себя характеристики, отражающие отношение студента к учебной деятельности. В его состав могут входить тексты заключений (о качестве выполненной работы), резюме (подготовленное студентом, с оценкой собственных учебных достижений), эссе, рецензии (на статью), рекомендательные письма, отзывы (о выступлении на научно-практической конференции), написанные как самим студентом, так и преподавателем или однокурсниками.

Преимущества: дает возможность студенту осознать качество выполняемой учебной деятельности и наметить пути для саморазвития.

Ограничения: сложность учета собранной информации.

Тематическое портфолио включает в себя материалы, которые отражают цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы. В него входят работы студентов в рамках той или иной темы курса (модуля).

Преимущества: дает возможность глубокой и детальной проработки отдельной темы.

Ограничения: дискретность предоставляемой информации, ее выпадение из общего контекста курса.

Компонентами портфолио могут стать самостоятельные работы, результаты проверочных и контрольных работ, тестов, результаты групповой работы, черновики, схемы, алгоритмы решения учебных задач, проекты, творческие работы, аудио- и видеоматериалы, таблицы, анкеты и результаты их обработки, отчеты об интервью, вопросы, дневники наблюдения, письма, глоссарий, грамоты, сертификаты, знаки достижений и т.д.

При использовании такой технологии важно учитывать следующее:

- нет четкого списка наименований и количества пунктов, которые необходимо включать в учебное портфолио, это полностью зависит от автора;
- есть примерный перечень, из которого можно выбрать те или иные пункты. Поощряются новые элементы;
- состав учебного портфолио напрямую зависит от конкретных целей.

Рекомендуется, чтобы учебное портфолио включало по крайней мере *три обязательных элемента*:

- 1) сопроводительное письмо «владельца» с описанием цели, предназначения и краткого описания портфолио;
- 2) содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов;
- 3) самоанализ и взгляд в будущее.

Технологическая карта составления портфолио¹

Источники информации: учебная, справочная, художественная, научная литература; материалы СМИ; иллюстративный, статистический материал; интервью со специалистом; аудиовизуальные источники; интернет-ресурсы.

Алгоритм действий

1. Объяснить свой выбор темы портфолио (можно в виде эссе) и дать название своей работе.
2. Выбрать рубрики будущего портфолио и придумать им оригинальные названия.
3. Найти соответствующий материал и систематизировать его, представив в виде конспекта, схемы, кластера, таблицы.
4. Подобрать отрывки из художественной литературы.
5. Составить словарь терминов и понятий на основе справочной литературы.
6. Прочитать дополнительную научную литературу по теме и написать тезисы.
7. Найти статьи в газетах и журналах и составить к ним аннотации.
8. Найти интернет-ресурсы и сделать их краткое описание (полный адрес, чем интересен и полезен ресурс, дата последнего посещения).
9. Подобрать статистический материал, представить его в графическом виде, сделать выводы.
10. Подобрать иллюстративный материал (рисунки, фото) с подписями.
11. Составить план исследования и провести его, обработать результаты, представить в графическом виде.

¹ Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 158–164.

12. Составить вопросы для интервью со специалистом, провести интервью и сделать выводы.

13. Дать краткое содержание и привести свои выводы по материалу радио-, телепередачи на тему (указать дату, название программы).

14. В кратком виде изложить, чем был полезен информационный поиск, чему удалось научиться, что особенно удивило и заинтересовало.

15. Проверить, есть ли в портфолио выводы, ссылки на источники информации.

Содержание портфолио. В портфолио должны быть включены следующие категории:

– обязательные: промежуточные и итоговые письменные самостоятельные и контрольные работы;

– поисковые: выполнение сложных проектов, исследование сложной проблемы, решение нестандартных задач повышенной сложности;

– ситуативные: применение изученного материала в практических ситуациях для решения прикладных задач, выполнения графических и лабораторных работ;

– описательные: ведение дневника, написание рефератов, сочинений, тезисов и др.;

– внешние: отзывы преподавателей, однокурсников, родителей, проверочные листы, результаты тестов и др.

Далее осуществляется процентное распределение общей оценки по отдельным категориям и конкретным элементам внутри каждой категории. Примерное распределение общей оценки может выглядеть следующим образом: обязательная категория – 40 %, поисковая – 30 %, ситуативная – 15 %, описательная – 10 %, внешняя – 5 %.

Критериями оценки могут быть:

- уровень развития логического мышления (гибкость, рациональность, оригинальность мышления);
- сформированность умения решать типичные задачи;
- сформированность прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т.д.);
- степень развития коммуникативных умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами);
- умение четко и аргументированно излагать свою мысль;
- грамотность в оформлении текстов и решений задач, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т.д.;
- сформированность самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей).

С точки зрения итоговой оценки учебного портфолио можно использовать следующую четырехуровневую систему.

Самый высокий уровень. Учебные портфолио данного уровня характеризуются всесторонностью реализации основных категорий и критериев оценки. Содержание такого портфолио свидетельствует о приложении больших усилий и очевидном прогрессе субъекта образовательного процесса по уровню развития его мышления, умения решать задачи, прикладных и коммуникативных умений, наличия высоко уровня самооценки и творческого отношения к процессу освоения учебной программы. В содержании и оформлении учебного портфолио данного уровня ярко проявляются оригинальность и изобретательность.

Высокий уровень. Портфолио этого уровня демонстрирует серьезные знания и умения субъекта образовательного процесса, но в нем могут отсутствовать некоторые элементы из необязательных категорий, а также может быть недостаточно выра-

жена оригинальность, отсутствовать творческий элемент в оформлении текстов.

Средний уровень. В учебном портфолио данного уровня основной акцент делается на оценке обязательной части. Поэтому могут отсутствовать свидетельства развития творческого мышления, прикладных умений, способности к содержательной коммуникации на языке конкретной дисциплины (как устном, так и письменном).

Слабый уровень. Это портфолио, по которому трудно сформировать общее представление об учебных достижениях субъекта. Как правило, в нем представлены отрывочные задания из разных категорий, отдельные листы с не полностью выполненными задачами и упражнениями, образцы попыток выполнения графических работ и т.п. По такому портфолио практически невозможно определить прогресс в обучении и уровень сформированности качеств, отражающих основные цели курса критерии оценки.

Запуск портфолио

Возможные рубрики

Теоретический монолог (основные теоретические положения)

Что бы это значило? (понятийно-терминологический словарь)

Размышления на тему... (рефлексивный анализ по теме портфолио)

Письменные работы

Вредные советы

Статистика

График-органайзер

Цитаты и афоризмы

Стимул к учебе: из личного опыта

Мои открытия

Творчество товарищей

Где и когда я смогу это использовать

Банк гипотез

Диверсант (аргументы и контраргументы на заданную тему)

Девиз темы, Эмблема темы, Реклама темы

Курьезы

Исследования

Параллельные миры (межпредметные связи)

Вопросы, на которые необходимо ответить преподавателю перед началом работы с портфолио:

1. Каковы цели использования портфолио:

- сопровождает студента в течение всего обучения (от курса к курсу);
- элементы портфолио сопровождают студента в течение всего обучения (от курса к курсу);
- останется у студентов после составления;
- связано только с одной предметной областью;
- используется для возможной аттестации;
- используется студентом для рефлексии и саморазвития;
- используется студентом для самооценки;
- используется в работе с организациями, направляющими на учебу или предоставляющими место для практики;
- оцениваются отдельные компоненты портфолио до завершения работы над целым;
- будет ли общая оценка портфолио состоять из оценок входящих в него частей?

2. Из каких компонентов будет состоять портфолио:

- включать все изучаемые студентом темы;
- включать в портфолио только завершенные работы;
- выбирать для портфолио только лучшие работы;
- включать в портфолио все работы;

- студенты сами или вместе с преподавателем определяют состав портфолио;

- должны ли в портфолио содержаться комментарии преподавателей;

- могут ли студенты взаимно помогать друг другу при отборе содержания и структуры портфолио?

3. Каковы специфические компоненты, которые должны быть включены в портфолио:

- все виды самостоятельной работы;
- результаты проверочных работ, тестов, итоговых работ;
- результаты групповой работы (черновики, схемы и др.);
- результаты взаимопроверки;
- дневники;
- сценарии выступления на семинарах;
- печатные работы;
- описание процесса решения учебных задач;
- проекты;
- эссе;
- результаты информационного поиска;
- заметки, связанные с ходом выполнения учебных, научно-исследовательских, учебно-профессиональных работ;
- аудио- и видеоматериалы;
- схемы, рисунки, таблицы, диаграммы;
- авторские рисунки;
- картографический материал;
- результаты моделирования;
- вопросы студента к преподавателю;
- анкеты и результаты их обработки;
- отчеты об интервью;
- листы наблюдений;
- элементы самооценки;

- письма преподавателю, директору предприятия, другим лицам, архивные запросы, связанные с содержанием портфолио;

- наполнение содержания темы по выбору;
- сценарии дебатов;
- ситуационные задания и объемные кейсы;
- веб-квесты;
- компьютерные программы;
- описание лабораторных экспериментов;
- материалы полевых, педагогических и иных практик;
- грамоты, сертификаты, гранты и т.д.?

4. Каким образом будет происходить процесс оценки портфолио:

- периодическое проведение мини-конференций по портфолио в течение обучения;
- оценка портфолио целиком на основании критериев, сформулированных преподавателем;
- оценка частей портфолио, отобранных преподавателем;
- периодическая презентация студентом процесса работы над портфолио в течение семестра;
- предъявление частей или целого портфолио и их оценивание в следующем семестре;
- использование портфолио при приеме студента на работу;
- самооценка портфолио самим студентом?

5. Как будет выглядеть портфолио:

- требования к оформлению;
- соответствие содержания оглавлению, выбору рубрик;
- объяснение выбора темы портфолио;
- письменное введение в каждую часть, рубрику, главу и выводы по каждой части;
- самооценка портфолио самим студентом по особому плану или без него;

- оценка полезности произведенной студентом деятельности по подготовке портфолио;

- письмо студенту от преподавателя, руководителя практики других студентов с рекомендациями, пожеланиями, оценкой, поддержкой, обратной связью?

6. Как будет происходить обсуждение портфолио:

- студент – преподаватель;
- студент – студент;
- студент – малая группа;
- студент одного курса – студент другого курса;
- студент – представитель организации, фирмы, предприятия;

- студент – значимое лицо;
- студент – социальное окружение;
- организованная защита портфолио;
- выставка портфолио;
- конференция по портфолио;
- дистанционная конференция?

Варианты использования портфолио в образовательном процессе

1. Отдельное занятие – презентация (защита) портфолио. Проводится в конце семестра; портфолио является проблемным, может быть выполнено на определенную тему, раскрывать сущность эксперимента, иллюстрировать процесс практики, содержать рефлексивные элементы. Защита портфолио может быть формой итоговой аттестация студента.

2. Семинар с использованием элементов портфолио. Выставка и непродолжительное обсуждение портфолио.

3. Занятие с использованием кейс-технологии, портфолио может создаваться по конкретному кейсу, включать как решение кейса, так и дополнительный материал, необходимый для его решения, либо весь кейс полностью.

4. Занятие с использованием технологии «Дебаты» – создаются и используются портфолио команд и отдельных игроков (спикеров).

5. Дистанционное обучение. Портфолио выполняется при непосредственном участии преподавателя, является результатом обучения.

6. Лекционное занятие. Портфолио может содержать материалы наблюдений, примеры, конспекты различных источников, к которым преподаватель будет направлять студентов в ходе лекции.

Преимущества портфолио

1. В отличие от традиционного подхода, который разделяет преподавание, учение и оценивание, портфолио органически интегрирует эти три составляющие процесса обучения.

2. Позволяет объединить количественную и качественную оценку учебных достижений посредством анализа разнообразных продуктов его образовательной деятельности.

3. Поощряется не только оценка, но и самооценка, взаимооценка, также самоанализ и самоконтроль субъектов образовательного процесса.

4. Портфолио направлено на сотрудничество учителя и ученика, преподавателя и студента с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в ходе освоения программы учебной дисциплины.

5. Портфолио дает возможность непрерывной оценки и самооценки в условиях школьного или вузовского образования, которая смещает акценты от жестких факторов традиционной оценки к гибким условиям альтернативной оценки.

6. Портфолио легко интегрируются в профессиональные и служебные системы оценки, что дает возможность раннего формирования профессионально значимых умений студентов и способствует развитию их самостоятельности.

7. Портфолио показывают возможные направления обновления традиционной системы оценивания в школе и вузе.

Недостатки портфолио

1. Внедрение данной технологии требует большой систематической работы по повышению квалификации преподавателей, формированию их готовности одобрить и принять эту новацию.

2. Внедрение портфолио требует как от преподавателя, так и от школьников и студентов новых организационных и познавательных умений.

3. Портфолио требуют больше времени для реализации, чем традиционная система оценивания образовательных достижений.

4. Высокий уровень субъективности оценки, ослабление ее валидности и надежности, размытость критериев оценки элементов портфолио и трудоемкость процесса проверки и оценки.

5. Возможность формализма в оценке и самооценке образовательных достижений.

6. Организационные трудности, связанные с необходимостью дополнительных площадей и помещений для хранения портфолио.

2. Технология организации самостоятельной работы

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы субъектов образовательного процесса. Самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса, и вместе с этим возникает проблема ее активизации.

Под активизацией самостоятельной работы понимается не простое увеличение объема, выражающееся в количестве

времени. Те 50 % учебного времени студентов, которые тратятся ими на самостоятельную работу, не дают ожидаемых результатов по следующим причинам:

- содержание самостоятельной работы, реализуемое разными преподавателями в рамках читаемых курсов, не связано напрямую с новой целью – формирование компетенций;

- в настоящее время самостоятельная работа в силу своей недостаточной целенаправленности, слабого контроля, недостаточной дифференциации и вариативности, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы субъектов, не может обеспечить качественную реализацию поставленных перед ней задач.

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ее ходе происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени.

Самостоятельная работа студентов подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. *Аудиторную* самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров, по конкретной дисциплине студенты могут заниматься примерно два раза в течение недели.

Внеаудиторная самостоятельная работа включает такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, под-

готовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка персонального краткого выступления (доклада), подготовка реферата, курсовой работы и т.п. Она организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жестко заданных регламентирующих норм.

Основным критерием качества организации СРС является наличие контроля результатов самостоятельной работ и технических условий выполнения заданий.

Выделяют **пять уровней самостоятельной работы**¹.

I. Дословное и преобразующее воспроизведение информации.

II. Самостоятельные работы по образцу.

III. Реконструктивно-самостоятельные работы.

IV. Эвристические самостоятельные работы.

V. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы.

Для эффективного выполнения самостоятельной работы необходимо владеть *учебными стратегиями* – устойчивым комплексом действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов учебных задач. Учебные стратегии определяют содержание и технологию выполнения самостоятельной работы. Ставя человека перед необходимостью выбора конкретных действий из множества, они характеризуют ориентировочную и исполнительскую активность студентов и состоят из привычных навыков, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности.

¹ Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 187.

Основными компонентами учебных стратегий выступают:

1) долговременные цели (планы, программы), определяющие организацию учебной деятельности на перспективу (достижение учебных целей);

2) технологии (способы, приемы, методы), с помощью которых реализуется достижение учебных целей;

3) ресурсы, которые обеспечивают достижение учебных целей и управление учебной деятельностью.

Входящие в их состав учебные действия и алгоритмы позволяют принять и понять учебную задачу, спланировать ход ее выполнения, проконтролировать и оценить полученный результат.

В соответствии с процессуальными характеристиками учебной деятельности (получение и обработка информации, планирование учебной работы, контроль и оценка) *учебные стратегии студентов могут быть разделены на две группы.*

1. Когнитивные стратегии: входящие в них учебные действия направлены на обработку и усвоение учебной информации.

2. Метакогнитивные стратегии, организующие и управляющие учебной деятельностью.

К когнитивным учебным стратегиям относятся:

- повторение (заучивание, переписывание, подчеркивание, выделение, обозначение и др.);

- элаборация – детализация, разработка, совершенствование (конспектирование, подбор примеров, сравнение, установление межпредметных связей, использование дополнительной литературы, перефразирование, составление понятийного дерева и др.);

- организация (группирование по темам, составление классификации, таблиц, схем, написание резюме и др.).

Метакогнитивные учебные стратегии включают следующее:

- планирование (составление плана, логика построения содержания, постановка цели, реализация цели и др.);
- наблюдение (оценка достигнутого, ответы на вопросы для самоконтроля, применение теории на практике, составление тезисов по теме, обращение к другим научным источникам и др.);
- регуляция (самоконтроль, самооценка, использование дополнительных ресурсов, волевая регуляция, определенная последовательность выполнения заданий и др.).

Повышения эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь благодаря реализации следующих требований к системе и условиям ее проведения.

3. Должно увеличиться количество часов, отводимых на самостоятельную работу. Пропорция между лекциями и активными формами учебных занятий должна быть доведена до отношения 1 : 3. В учебный план рекомендуется включить отдельные курсы и их разделы по выбору для самостоятельного изучения студентами.

4. Самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе и ее предметно-деятельностных модулях общих и специальных компетенций. Для этого необходимо включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента.

5. Необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе, для чего нужно улучшить качество ее планирования. Время, отводимое на самостоятельную работу студентов, должно фиксироваться в программах учебных дисциплин и рассчитываться на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий

по каждой дисциплине. Планирование самостоятельной работы, т.е. определение ее целей, содержания и сроков проведения, должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций, установленной в общей образовательной программе, программах предметно-деятельностных модулей и учебных дисциплин.

Для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в вузе должны быть созданы необходимые условия:

- переход к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, в рамках которого обучение осуществляется по индивидуальным образовательным маршрутам. Обучение студентов происходит во временных, создаваемых на один семестр группах под руководством конкретного, как правило, выбранного студентом, преподавателя;

- внедрение в учебный процесс современных гуманитарных образовательных и информационных технологий;

- создание достаточного числа регулярно обновляемых заданий нового поколения для самостоятельной работы;

- повышение педагогической квалификации преподавательского состава по проблемам обновления системы организации самостоятельной работы;

- освоение преподавателями тьюторских, модераторских и консультативных функций как основы нового характера взаимодействия со студентами при переходе на обучение по индивидуальным образовательным маршрутам;

- переход к единой для студентов и преподавателей системе планирования и учета выполнения учебной нагрузки и включенной в нее самостоятельной работы;

- расширение аудиторного фонда, увеличение единиц учебного оборудования, компьютерной техники и других средств, необходимых для самостоятельной работы студентов;

– обеспечение компьютерной поддержки организации самостоятельной работы студентов для оперативной выдачи учебных материалов, автоматизированного учета учебных достижений, самоконтроля оценки знаний.

2.2. ТЕХНОЛОГИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Технологии актуализации мотивационного потенциала образовательной среды

Формирование познавательной мотивации является ключевой проблемой в образовательной практике, поскольку именно от нее в достаточной степени зависит образовательный результат. Особенно острым этот вопрос становится в условиях, когда внешние мотивы стали доминировать в образовательной деятельности большого числа школьников и студентов. Отсутствие внутренней мотивации учения и чрезмерная выраженность внешних мотивов являются характерными чертами современной образования.

Цель разработки и применения технологии – обеспечить поиск и активизацию тех ресурсов образовательной среды, которые способствуют формированию позитивной внутренней мотивации субъектов образовательного процесса в школе и вузе.

В современном менеджменте популярна модель трудовой мотивации Р. Хекмана и Г. Олдхэма, которая направлена на развитие внутренней мотивации работников и создание такой среды, которая имеет высокий мотивационный потенциал.

Согласно этой модели, существуют *три психологических состояния*, определяющие высокий уровень внутренней мотивации человека, его удовлетворенность проделанной работой, а также высокие результаты самой деятельности:

- воспринимаемая значимость работы, т.е. степень, в которой человек воспринимает свой труд как что-то важное, ценное и стоящее;

- ощущаемая ответственность, т.е. та степень, в которой человек чувствует ответственность за результаты своего труда;

- знание результатов, т.е. степень понимания человеком эффективности или результативности своего труда.

Подобные психологические состояния возникнут в том случае, если *предлагаемая человеку работа и ее задачи имеют следующие характеристики*:

- 1) эта работа предполагает привлечение различных способностей и умений человека (набор знаний, умений, навыков);

- 2) если человек видит целесообразность этой работы и знает, как его работа (если она представляет лишь один этап из большого процесса) связана с другими этапами и как качество ее исполнения повлияет на весь процесс (определенность заданий);

- 3) если эта работа представляет значимость для него, других, а может быть, для всего общества в целом (значимость заданий);

- 4) если эта работа предоставляет определенную свободу, независимость, возможность действовать по своему усмотрению при ее планировании, определяя способы ее выполнения (самостоятельность);

- 5) если выполнение этой работы сопровождается получением прямой и ясной информации относительно эффективности работы (обратная связь).

Задача педагога состоит в том, чтобы предлагаемая учебная работа содержала перечисленные пять характеристик. Тогда образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом, в котором и будут успешно раскрываться познавательные потребности учащегося.

Выделим приемы и методы, которые помогут повысить эффективность применения данной модели в образовательной практике¹.

1. Характер учебной деятельности и ее значимость для профессионально-личностного развития студентов

Учебная деятельность должна быть построена таким образом, чтобы вызывать у студентов переживание значимости выполнения. Это произойдет в том случае, если при выполнении этой учебной работы будут задействованы разнообразные умения, навыки и знания студента; кроме того, она должна быть вполне определенной, целесообразной, актуальной и значимой.

Современные образовательные технологии предлагают большой выбор активных методов: проблемное обучение, стимулирующее проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества учащихся; игровые технологии, тренинговые технологии. Кроме того, распространение получают метод кейс-технологий, портфолио, метод проектов и др. Эти методы не только активно задействуют творческий и интеллектуальный потенциал студентов, но дают возможность решения практических задач, актуальных проблем, вызывая чувство ответственности и заинтересованности в конечном результате.

¹ Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 211–226.

Традиционные формы организации учебной деятельности, такие как лекция и семинар, могут также обладать большим мотивационным потенциалом, если они включают в себя разные способы активного обучения.

Предостережения. Слишком сложная задача снижает мотивацию. Деятельность должна вовлекать разумное количество умений и навыков учащихся. Работа, требующая исключительно широкого разнообразия умений, может оказывать разрушительное действие на работающих.

Люди с сильным стремлением к росту, достижениям, самоуважению обычно положительно реагируют на обогащение выполняемой деятельности за счет увеличения значимости и разнообразия вовлекаемых умений и навыков. Когда же люди не столь сильно мотивированы потребностями высокого уровня, обогащение содержания труда зачастую не дает заметных успехов.

2. Самостоятельность и принятие студентами ответственности за свое образование в вузе

Одним из базовых постулатов психологии мотивации является положение о том, что отсутствие выбора, полное ограничение самостоятельности, чрезмерный контроль уменьшают ощущение человеком ответственности за собственные действия, возможности самоопределения и, таким образом, полностью уничтожают внутреннюю мотивацию человека.

Учебная деятельность студентов в большинстве вузов во многом регламентирована и имеет ограниченные возможности для выбора: студенты не принимают участия в обсуждении содержания и методов обучения; существует большой список обязательных предметов и гораздо меньше – факультативных, по выбору; сроки сдачи работ и экзаменов фиксированы и т.д. В подобной ситуации студент не ощущает полной ответственности

за свою учебную деятельность, менее осознанно подходит к исполнению учебных задач.

Рекомендации по увеличению автономности студентов в образовательном процессе:

– по возможности предоставляйте студентам свободу выбора – что изучать, как и когда изучать;

– позвольте студентам участвовать в формировании учебной программы курса. Предложите им список тем, в котором помимо обязательных будут темы по выбору или темы, требующие детального изучения, и темы, для изучения которых достаточно общего обзора;

– предложите студентам разбиться на рабочие группы по три-четыре человека для подготовки семинарских занятий. Рабочая группа должна взять всю работу по организации и подготовке семинара на себя, включая ее проведение, работу по включению других студентов в работу семинара и т.д. Преподаватель консультирует рабочую группу и при необходимости вносит поправки в их план работы;

– на лекциях не рассказывайте студентам того, что можно спросить у них. Начинайте занятие с вопросов о том, что они знают по тому или иному аспекту предлагаемой темы. На основе полученных ответов можно создать совместный с аудиторией дальнейший план лекции, выделив те моменты, на которых остановитесь дольше – из-за полной неинформированности студентов по этому вопросу или потому, что студенты находят эти пункты важными, интересными и актуальными;

– предложите студентам подумать, какие подходы к пониманию изучаемой проблемы могут существовать, например, как может толковаться рассматриваемое явление в той или иной научной школе, научной парадигме. Предлагайте студентам прогнозировать, высказывать догадки и предположения относительно результатов какого-либо исследования;

– если есть возможность, давайте студентам выбирать сроки сдачи контрольных работ, рефератов, письменных работ;

– предложите студентам участие в организации итогового или промежуточного контроля знаний: пусть они придумают вопросы, тестовые задания и прочие формы контроля, которые могут быть использованы вами на практике. Такая работа позволит студентам провести ревизию собственных знаний и научит ставить вопросы, составлять корректные задания;

– предложите студентам разработать критерии и форму оценивания их знаний. Для такой работы лучше создать рабочие группы и затем позволить выбрать наилучший среди предложенных вариантов, который в дальнейшем вы будете использовать в работе;

– для оценки студенческих презентаций и проектов предложите студентам создать судейское жюри, которое будет вместе с вами оценивать эти проекты;

– делегируйте часть работы по организации обратной связи рабочей группе, выбранной самими студентами или представителями каждой из рабочих групп.

3. Обратная связь и знание результатов образовательной деятельности студентов

В современной образовательной практике обратная связь рассматривается как действенное средство формирования познавательной мотивации. Студент получает возможность проанализировать собственную учебную деятельность и скорректировать сложившуюся ситуацию только на основе полученной от преподавателя информации относительно своего успеха или неуспеха в изучении той или иной дисциплины. Однако такая обратная связь наиболее часто имеет место в завершающей фазе учебного курса, в виде итогового результата.

С другой стороны, обратная связь к преподавателю от студентов может оказать неоценимую помощь в повышении каче-

ства преподавания учебной дисциплины. Итоговый контроль дает преподавателю информацию об уровне знаний студентов, но уже не влияет или мало влияет на совершенствование преподавателем курса.

Способы организации обратной связи. Обычной формой организации обратной связи является контроль знаний в виде тестов, контрольных работ, проектов, выступлений студентов на семинарах, коллоквиумах и т.д.

Экспресс-опрос. Такая форма организации обратной связи может иметь место на каждом занятии, решать самые различные задачи и использоваться на любой учебной дисциплине. Экспресс-опрос предполагает постановку чаще всего одного вопроса, касающегося проведенного занятия. Преподаватель просит в конце занятия ответить письменно на один вопрос из числа, например, следующих:

– Что вы считаете наиболее важным из того, что узнали на сегодняшнем занятии?

– Что более всего заинтересовало вас на сегодняшнем занятии?

– Что бы вы назвали самым ценным, что вынесли для себя из сегодняшнего занятия?

– Что вы считаете самым бесполезным из того, что было на данном занятии?

– Что осталось для вас более всего непонятным на сегодняшнем занятии?

– Какой вопрос, вы считаете, остался нераскрытым в течение этого занятия?

Резюме занятия. Необходимо попросить студентов кратко перефразировать тему лекции или написать короткое резюме пройденной темы, изученного вопроса, или дать короткий комментарий к лекции. В этом случае на следующем занятии можно процитировать наиболее интересные комментарии или

резюме студентов, вместо того чтобы самому напоминать, что было изучено на прошедшем занятии.

Задайте один вопрос. В конце занятия преподаватель предлагает письменно задать вопрос, который возник у студентов в ходе изучения темы занятия. Такой метод позволит определить, была ли раскрыта тема или что осталось непонятым для студентов. На следующем занятии следует уделить 10–15 мин на ответы по этим вопросам.

Рекомендации по работе с полученными данными:

1. Необходимо дать быструю обратную связь со своей стороны (на следующем же занятии).

2. Во время обработки результатов сгруппируйте полученные ответы на несколько категорий, например:

– позитивные оценки и комментарии;

– критические оценки и замечания, которые в свою очередь разделите на три группы:

1) те, что вы планируете учесть на последующих занятиях,

2) те, которые не могут быть учтены в этом семестре, но которые вы учтете в будущем,

3) те, которые не могут быть вами учтены (например, в силу того, что это не входит в вашу компетенцию) или которые вы считаете разумным и необходимым оставить без изменений (например, касающиеся содержания курса, тестов и т.д.);

– все остальные замечания, комментарии или вопросы, которые вы не можете интерпретировать или считаете неуместными.

3. Сделайте для себя резюме полученных предложений и замечаний, которые вы прокомментируете на следующем занятии. Можно выбрать несколько наиболее важных пунктов и обсудить их со студентами в начале следующего занятия, уделив этому несколько минут.

4. Будьте лаконичны, не пускайтесь в длительные дискуссии и рассуждения.

5. Коротко объясните, какие замечания и почему не могут быть вами приняты или учтены, разъясните возникшие недоразумения и недопонимание студентов по поводу целей, содержания курса или других аспектов вашей деятельности.

6. При обсуждении старайтесь придерживаться нейтрального тона.

7. Отметьте, что могут или должны сделать студенты по улучшению качества обучения. Например, если студенты пишут, что им не был ясен тот или иной материал, то попросите их чаще задавать вопросы в устной или письменной форме или подходить в конце занятия для личной консультации.

8. Поблагодарите студентов за сотрудничество, за ценные замечания и рекомендации, которые вам позволят улучшить качество преподаваемого курса.

Межсеместровый опрос. Достоинство межсеместрового опроса (или опроса по окончании модуля, раздела) в том, что он может охватить более широкий спектр проблем и вопросов, связанных с вашим курсом, чем только фиксировать наличные знания студентов по пройденному материалу. Такой опросник преподаватель может создать сам в зависимости от того, какие аспекты преподавания его более интересуют или являются более актуальными для этого учебного курса. Опросник может включать различные типы вопросов, в том числе открытые.

Варианты опроса

Неформальный опрос содержит три-пять открытых вопросов. Например:

– Перечислите ключевые концепции и идеи этого модуля (можно впоследствии обсудить и сравнить ответы студентов и вашу собственную позицию относительно степени важности упомянутых идей).

– Что из изученного материала вы находите для себя самым важным?

– Перечислите три вопроса, которые остались непонятными для вас. Конкретизируйте ваш ответ.

– Какие вопросы вам хотелось бы еще рассмотреть более подробно до конца изучения этого курса?

– Какие из изученных тем, на ваш взгляд, следует расширить?

– Какие из изученных тем, на ваш взгляд, следует сократить?

– Есть ли у вас какие-то замечания, предложения по лучшей организации курса?

– Перечислите три лучших и три худших момента, связанных с этим курсом. Обоснуйте их.

Рекомендации:

- организуйте такой опрос в начале занятия (в конце занятия студенты могут торопиться и отвечать наспех);

- такой опросник стоит сделать анонимным для того, чтобы получить более искренние ответы;

- укажите на то значение, которое имеет этот опрос для вас и для всей аудитории (для более эффективной организации учебного курса).

Групповая форма организации обратной связи. Предложите студентам разделиться на рабочие группы (четыре-шесть человек) и обсудить внутри группы проблемные вопросы, связанные как с содержанием, так и с организацией учебного курса. Организуйте встречу с представителями этих групп и обсудите поднятые студентами вопросы. Подобная форма работы позволит студентам самостоятельно решить, какие из вопросов существенны для дальнейшего обсуждения с преподавателем. Некоторые вопросы могут быть решены на этапе внутригруппового обсуждения. Так, вопросы, касающиеся содержания мате-

риала, ставшего для кого-то из студентов непонятым, могут быть рассмотрены внутри и с помощью группы.

Формализованный опрос. Такой опрос предполагает составление анкеты. При этом анонимность анкеты будет условием искренности ответов, а значит, эффективности этого опроса. Вопросы могут охватывать самые различные аспекты, касающиеся учебного курса, и таким образом дать преподавателю более детальное представление об отношении студентов к изучаемому курсу и его оценке. Предлагаемые ниже вопросы примерны, преподаватель свободен в составлении собственной анкеты.

Вариант анкеты для межсеместрового опроса

Оцените, пожалуйста, занятия по курсу «...», выбрав из предлагаемых вариантов оценки тот, с которым вы согласны. При этом:

1 – категорически не согласен(на), 2 – не согласен(на), 3 – скорее несогласен(на), 4 – согласен(на), 5 – полностью согласен(на).

Таблица 1

Анкета для межсеместрового опроса

| | |
|--|-----------|
| Материал модуля (раздела) сложный | 1 2 3 4 5 |
| Материал модуля (раздела) интересный | 1 2 3 4 5 |
| Материал модуля (раздела) слишком большой по объему | 1 2 3 4 5 |
| Материал и курс хорошо организованы | 1 2 3 4 5 |
| Материал излагается ясно и понятно | 1 2 3 4 5 |
| Материал предъясняется в интересной форме | 1 2 3 4 5 |
| Материал предъясняется в достаточно хорошем темпе | 1 2 3 4 5 |
| Материал модуля (раздела) имеет практическую ценность для меня | 1 2 3 4 5 |
| Время на занятиях используется достаточно эффективно | 1 2 3 4 5 |
| Цель и задачи модуля (раздела) ставились четко и ясно | 1 2 3 4 5 |
| К заданиям даются достаточно ясные и четкие инструкции | 1 2 3 4 5 |

Окончание табл. 1

| | |
|--|--------------|
| На занятиях в достаточной мере используются различные технические средства | 1 2 3 4 5 |
| На занятиях создается атмосфера, мотивирующая к эффективной работе | 1 2 3 4 5 |
| Преподавателю удается пробудить интерес к содержанию курса | 1 2 3 4 5 |
| Контрольные работы, тесты и пр. проверяются и возвращаются преподавателем вовремя | 1 2 3 4 5 |
| Преподаватель внимателен к аудитории и отвечает на вопросы студентов | 1 2 3 4 5 |
| Преподаватель старается вовлечь студентов в дискуссию и другие активные формы работы | 1 2 3 4 5 |
| Очевидно, что преподаватель сам увлечен своим предметом | 1 2 3 4 5 |
| Преподаватель тщательно готовится к занятиям | 1 2 3 4 5 |
| Обратная связь, которую я получаю от преподавателя, вполне конструктивна | 1 2 3 4 5 |
| Оцените, насколько хорошо вы усвоили изученные темы, % | |
| 1. Название темы... | 100 90 80 70 |
| 2. Название темы... | 100 90 80 70 |
| Если у вас есть предложения по улучшению организации курса, укажите их | |

4. Саморефлексия преподавателя

Тщательная рефлексия собственных качеств и качества своей деятельности может подтолкнуть преподавателя к поиску новых, еще не использованных им ресурсов по повышению эффективности образовательного процесса. В этой связи интересно, каким бы хотели видеть преподавателя сами студенты. К. Фелдман выделил семь характеристик, которые получили наибольший вес как у студентов, так и у преподавателей, обнаружив таким образом большое совпадение в представлениях этих двух групп относительно качеств «идеального», или «лучшего», преподавателя.

Предметом рефлексии преподавателя, критериями самооценки его преподавательской деятельности могут быть следующие характеристики.

1. Чуткость и внимание к студентам и к их успехам:

- преподаватель разъясняет материал на уровне, который доступен для понимания студентов;

- учебник адекватен по сложности уровню студентов;

- преподаватель чуток к тому, насколько материал понят студентами;

- преподаватель выясняет, насколько проблема, возникшая с пониманием материала у одного студента, возникла и у других студентов;

- преподаватель осознает и реагирует, когда студентам становится скучно или они запутались в материале.

2. Готовность, организация курса:

- преподаватель хорошо готов к занятию;

- учебный курс организован логично;

- новая информация предъясняется логично и связана с уже изученными идеями;

- студенты воспринимают преподавателя как организованного человека;

- лекции достаточно легко конспектировать.

3. Знание предмета:

- преподаватель демонстрирует знание своего предмета;

- преподаватель знаком с литературой и современными исследованиями в этой области;

- преподаватель очень хорошо знает дисциплину, по которой он специализируется.

4. Увлеченность (своим предметом и преподаванием этого предмета):

- преподаватель производит впечатление заинтересованного в преподавании этого курса;

- преподавателя способен передать интерес и увлеченность к своему предмету;

- преподаватель активный и энергичный.

5. Ясность:

- преподаватель объясняет понятно и старается ответить на все вопросы;

- преподаватель системно представляет изучаемые концепции и теории, что помогает пониманию;

- преподаватель использует хорошо подобранные примеры для объяснений;

- преподаватель обобщает главные идеи;

- преподаватель понятно объясняет абстрактные идеи и теории.

6. Доступность и предупредительность:

- преподаватель предлагает студентам помощь, если они испытывают трудности;

- преподаватель доступен для консультаций вне занятия;

- у преподавателя есть взаимопонимание со студентами;

- преподаватель добросовестно относится к назначенным встречам со студентами.

7. Непредвзятая оценка студентов и качество экзамена (зачета):

- вопросы на экзаменах по темам, которые рассматривались на занятиях;

- экзамен требует от студентов больше, чем только воспроизведения фактологической информации;

- экзамен позволяет студентам адекватно продемонстрировать то, что было изучено в курсе;

- преподаватель предъявляет критерии, по которым студенты будут оцениваться;

- студенты удовлетворены способом их оценивания;

- студентов часто опрашивают;

- преподаватель заранее предупреждает о проведении тестов или опросов;
- преподаватель использует более одного способа оценивания.

Интересными являются измерения эффективности преподавателя, выделенные П. Эштон, который утверждает, что ни один другой параметр деятельности или личности учителя не связан так тесно с успеваемостью учеников, как ощущение педагогом своей эффективности. При этом ощущение самоэффективности педагога, по ее мнению, складывается из ведущих параметров:

1) чувство личного достижения. Преподаватель должен рассматривать свою работу как значимую и важную;

2) позитивные ожидания по отношению к достижениям студентов и их поведению в целом. Преподаватель должен ожидать от своих учеников успехов;

3) принятие личной ответственности за уровень знаний студентов;

4) наличие разработанных стратегий достижения целей. Преподаватель должен планировать обучение, ставить цели и знать стратегии их достижения;

5) наличие позитивных эмоций. Педагог должен иметь позитивное отношение к преподаванию, себе самому и студентам;

6) чувство контроля. Преподаватель должен верить, что он может влиять на обучение студентов;

7) чувство общности целей преподавателя и студентов. Учитель развивает общие с учениками действия для достижения целей;

8) демократическое принятие решений. Учитель вовлекает учеников в процесс принятия решения относительно целей и стратегий обучения.

Различные исследования показывают, что *ощущение человеком самоофективности* является важнейшим предиктором успешности его профессиональной деятельности. Вместе с тем есть параметры, которые требуют большей рефлексии от преподавателя – *позитивные ожидания достижений студентов и их поведения в целом*. Если преподаватель будет относиться к своему ученику как ленивом бездарному или пассивному, тот постепенно начнет соответствовать этим ожиданиям.

Еще один важный аспект – *заинтересованность преподавателя в своем предмете, позитивное отношение к преподаванию*. Студенты чрезвычайно чутко воспринимают наличие или отсутствие интереса преподавателя к читаемой дисциплине.

Дневник. Эффективным способом, способствующим анализу собственной деятельности, может стать ведение дневника.

Рекомендации к ведению дневника:

1. Планируя предстоящее занятие, напишите, какие цели вы ставите перед собой и каким образом вы собираетесь их реализовать.

2. Определите для себя, какими умениями, навыками и знаниями должны обогатиться студенты, покинув ваше занятие. Это поможет вам более четко определиться с используемыми стратегиями.

3. Сразу же после занятия проанализируйте, удалось ли достичь поставленных целей. Если что-то не удалось на занятии, то почему не удалось и как следует поступить в следующий раз.

4. Неплохо вспомнить в этом журнале свой студенческий опыт, опыт своих преподавателей, их слабости и сильные стороны.

Аудиозапись или видеозапись занятия. Современные технические средства позволяют произвести аудиозапись или даже видеозапись лекции или другого занятия, которые могут

помочь преподавателю в анализе собственного стиля преподавания, особенностей вербального и невербального общения, взаимодействия со студентами и многих других параметров, касающихся преподавательской деятельности.

Итак, саморефлексия может позволить преподавателю сознательно развивать собственный репертуар педагогических стратегий и повысить осознание различных путей обучения.

2. Технология самопрезентации

Сущность технологии самопрезентации состоит в том, чтобы с помощью специальных средств донести до сознания слушающего необходимую информацию, аргументированно изложить свою позицию. Использование технологии самопрезентации определяется необходимостью подготовки будущего специалиста к публичным выступлениям и написанию текста о себе на этапе прохождения конкурсного отбора при трудоустройстве. В связи с этим внедрение ее в практику высшего образования должно помочь студентам:

- изучить общие и специфические принципы построения презентации;
- освоить алгоритм подготовки материалов для выступления;
- ориентироваться в средствах и способах эффективного изложения информации;
- выявить преимущества, нюансы и сложности публичного сообщения;
- анализировать качество подготовленных для презентации материалов.

Виды публичных выступлений

По конечному результату: информирующая (носит обзорный характер) и продвигающая (направляет внимание на

выигрышные стороны сообщения, преимущества и достоинства) презентации.

По степени личной заинтересованности: персональная и общественная (ориентирована на изложение фактов, имеющих отношение к коллективной точке зрения) презентации.

По широте сообщения: общая (отличается разносторонностью и многообразием сведений, поскольку направлена на формирование целостного представления о предмете обсуждения) и дискретная (освещает только часть вопроса, которая направлена на достижение поставленной докладчиком конкретной цели).

Наиболее частые ситуации, в которых требуется самопрезентация, это устные и письменные знакомства-представления.

Презентация включает в себя две стороны: содержание и процесс реализации.

ЭТАПЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ

1. Подготовка презентации

Алгоритм подготовки презентации:

- 1) постановка целей (почему?);
- 2) определение концепции (где и когда?);
- 3) выбор структуры (как?);
- 4) подбор материалов (что?);
- 5) оценка качества материалов (что и как?);
- 6) выбор средств и приемов для лучшего донесения информации (кто?).

Постановка целей

Основная задача целеполагания – уточнить причину выступления. В таком случае появляется возможность установить соответствие между предоставляемой информацией и результатом, который должен быть получен в ходе выступления.

Планирование презентации начинается с ответа на вопрос: «На что направлено мое выступление?», «Что я от него жду?» и постановки общей и поддерживающих целей.

Наиболее часто в качестве *общих* целей выступают информирование, убеждение и развлечение.

Информирование является целью выступления, когда презентация направлена на знакомство с чем-то новым или расширяет имеющиеся представления, обучает или описывает что-либо. Результатом информирования становится знание чего-либо, понимание, анализ и оценка услышанного.

Убеждающие выступления направлены на разъяснение и принятие позиции, изменение взглядов слушателей, побуждение к действиям определенным способом. Поскольку такие презентации предполагают определенную реакцию (скрытую или явную) слушателя, она выступает и основным критерием эффективности достижения поставленной цели.

Развлекательная цель предполагает получение слушателями удовольствия от выступления. Она подразумевает соответствующую реакцию: интерес, активность, эмоциональную включенность аудитории.

Поддерживающие цели дополняют и конкретизируют общую. Их количество неограниченно, но каждая из них способствует получению запланированного результата на одном из четырех уровней: 1) понимания и принятия: «они поймут и согласятся...»; 2) применения: «они будут способны...»; 3) побуждения: «они захотят...»; 4) выполнения: «они сделают...».

Понимание достигается за счет адаптации сообщения (языка, терминологии, включения примеров, доказательств и наглядности).

Принятие идей и соглашение позиций происходит на основе следующего:

- прямого обращения к аудитории: «Я расскажу о том, как...», «Это обеспечит нам возможность оценки...»;
- использования местоимения «мы» и именных обращений;
- включения значимых выражений: «Для нас это означает...», «Давайте вместе разберемся в этом вопросе», «Как видите, польза...».

Построение концепции сообщения

Концепция выступления определяет его директивную линию, относительно которой выстраивается все содержание. Существуют разные способы построения концепции: выписывание основных мыслей; графическое расположение на листе всех вопросов, требующих своего освещения; перечисление и характеристика всех взглядов, которые требуется сопоставить и т.д. Важно получить конечный результат – ключевой тезис сообщения. Например, для устройства на работу ключевым тезисом резюме будет: «Я – профессионал» или «Я соответствую вашим требованиям».

Наилучшим основанием формулирования главной идеи презентации является соблюдение адресности и понимание ценности информации для аудитории. Ориентация на наиболее значимые для нее стороны поможет интегрировать идеи в основную мысль.

Для того чтобы сформулировать удачный базовый тезис, необходимо определить степень ценности сообщения для слушателей, ответив на следующие вопросы:

- Что наиболее значимо для аудитории? Что она ждет?
- Что привлечет и удержит ее внимание?
- Что сделает выступление понятным и запоминающимся для них?

Дополнительным подспорьем может быть предварительный анализ аудитории, позволяющий более точно представить

ее желания, интересы, подготовленность, потребности. В этом случае можно воспользоваться одним из двух способов, позволяющих ближе познакомиться со слушателями.

А. Демографический срез

- Возрастные группы.
- Пол.
- Образование.
- Род занятий.
- Социальный, экономический, географический статусы.
- Специальные интересы: профессиональные этнические, культурные.

Б. Прямые вопросы

- Какие цели ставит аудитория?
- Каковы их приоритеты?
- Что они сочтут полезным?
- Что им неинтересно?
- Что им уже известно о предмете сообщения? Что еще

они должны узнать?

- Что им известно обо мне?
- Каков профессиональный язык аудитории?
- Какая информация и какие способы ее подачи привлекут внимание и будут максимально полезны?

Выбор структуры выступления

Любое выступление состоит из трех основных частей: введения, основной части и заключения.

Основная часть сообщения включает в себя три элемента.

1. Центральная идея, которая одновременно является и основной темой сообщения. Она должна запомниться слушателям, даже если они забудут все остальное. В некоторых случаях в презентации может присутствовать две, максимум три идеи,

но их объединяющим звеном продолжает оставаться ключевой тезис.

2. Тезисы (основные мысли) – пункты, разделы, блоки аргументов, которые подкрепляют в сознании слушателей центральную идею, позволяют ее осмыслить. Основные мысли второстепенны только по отношению к ней. Количество основных мыслей во выступлении не должно превышать пять-семь пунктов.

3. Поддерживающий материал – информация, идеи, примеры, применение, объяснение и поддержка ключевых пунктов. Среди средств поддержки чаще всего используются цитаты, примеры, аналогия и статистика. Чтобы определиться, какие из них наилучшим образом подкрепляют основные мысли, необходимо оценить их по следующим критериям:

Цитаты:

- знакома ли слушателям цитируемая личность;
- авторитетна ли для слушателей цитируемая личность;
- доверяют ли слушатели цитируемой литературе и автору.

Примеры:

- понятен ли будет пример слушателям;
- четко ли он связан с основными мыслями;
- насколько конкретно иллюстрирует сказанное.

Аналогии:

- соответствует ли аналогия рассматриваемому предмету;
- понятна ли аналогия слушателям.

Статистика:

- актуальна и достоверна ли статистика для слушателей;
- насколько статистика информативна и понятна;
- прослеживает ли статистика взаимосвязь с теми идеями, для подтверждения которых она приводится.

После того как определены центральная идея, основные мысли и поддерживающие материалы, продумываются логические переходы от одного тезиса к другому – характер организации и группировки материалов.

Существуют следующие *схемы организации материала*: хронологическая, тематическая, пространственная, логическая.

Хронологическая последовательность развивает выступление от одного момента времени к другому. Поэтому чаще всего используется для описания процессов, эволюции различных идей, последовательности применения чего-либо.

Тематическая последовательность подразделяет сообщение на несколько частей.

Пространственная последовательность подразумевает использование перспектив и взаимосвязей при расположении мыслей, идей, принципов. Такая организация материала обычно предполагает использование графических схем и таблиц, которые раздаются слушателям или выстраиваются самим выступающим по ходу сообщения.

Логическая последовательность использует для группировки материала различные логические операции: аналогии, сравнение, причинно-следственное соответствие, выделение существенного и т.д. Среди наиболее распространенных приемов выделяют причинно-следственную схему и схему «проблема – решение». Использование причинно-следственной схемы возможно в двух вариантах: 1) отметить определенные действия и их результаты, которые являются их следствием; 2) описать события, а затем движущие силы, которые их вызвали.

Подход «проблема – решение» реализуется в контексте раскрытия существа противоречия и предложений по его преодолению.

Введение и заключение

Цель введения – направить внимание аудитории в нужном для выступающего направлении. Это предъявляет к содержанию введения особые требования: необходимость включения слушателей в тему презентации и раскрытие предмета выступления.

Среди приемов, *включающих* слушателей в тему презентации, можно использовать следующие:

- обращение к аудитории;
- пример;
- поразительное заявление;
- история (миф);
- цитирование известной личности;
- риторический вопрос;
- декларация;
- определение;
- уместный юмор (анекдот, парадокс, жаргонизм).

Манера, в которой представляется начало презентации, сильно влияет на первое впечатление слушателей и определяет, насколько сосредоточенно они будут воспринимать презентацию.

Далее обозначается тема (о чем пойдет речь) и проблема (выявление противоречий).

Цель заключения – возвращение к предмету презентации, обозначенному в ее начале, обеспечение логической завершенности презентации, в которой весь материал был сконцентрирован вокруг центральной идеи. Грамотно выстроенное заключение показывает слушателям, что тема полностью раскрыта. Приемы:

- предложение решения проблемы;
- побуждение к достижению целей;

- обозначение перспектив в случае принятия авторской позиции;
- резюмирование сказанного (подытоживание ключевых пунктов);
- выводы.

Подбор и поиск материалов для презентации

При планировании презентации очень часто возникает желание сказать как можно больше. Именно по этой причине многим выступающим не хватает времени. Чтобы избежать подобной ошибки, на этапе подготовки необходимо произвести ревизию всех подобранных для выступления материалов.

Вся собранная информация просматривается (выбирается или исключается) на основании ряда критериев: важность, необходимость, соответствие выбранному подходу, интерес.

После ревизии оставленные для презентации материалы разбиваются на три части:

А – то, без чего нельзя обойтись (основная часть);

В – то, что желательно включить (уточняющая часть);

С – то, что является дополнением (резерв).

Основные материалы распределяются в соответствии со структурой презентации. Уточняющая информация включаются, если позволяет резерв времени (его можно определить в ходе предварительной репетиции презентации).

Проверка сбалансированности материалов

Следующим шагом в подготовке является оценка качества подобранных материалов. Необходимо оценить их с нескольких сторон, возможно, какая-то из них потребует дополнения и уточнения.

Оценка качества материалов

| Научная | Методическая | Техническая |
|-----------------------------|------------------------|---------------------------|
| Проверка данных | Цель | Пропорциональность |
| Современность, актуальность | Соответствие предмету | Соответствие времени |
| Соответствие вы-водам | Соответствие аудитории | Техническая оснащен-ность |

Кроме того, можно оценить убедительность и существенность предоставляемой информации. В первом случае это обеспечивает концептуальность презентации – ее содержание внушает доверие. Во втором – способствует восприятию слушателями информации как значимой и правдивой.

Выбор средств и приемов проведения презентации

В презентации могут использоваться разные вспомогательные средства: графика (схемы, диаграммы, таблицы, иллюстрации, геометрические фигуры, символы и т.д.), традиционное оборудование (доска, флип-чарт), техника (кино и видео, мультимедиа и слайд-проекторы). Их выбор определяется целесообразностью включения – какую помощь они будут оказывать выступающему.

Определиться с выбором поможет анализ возможностей каждого средства в контексте подготовленного сообщения:

- помогут ли они осмыслить идеи;
- подчеркнут ли ключевые моменты;
- увеличат ли объем запоминаемого;
- проиллюстрируют ли сообщение;
- заменят ли частично выступление.

Подготовка мультимедийной информации

1. *Оцените необходимое количество слайдов.* Для этого воспользуйтесь формулой $N = t : 2$, где t — время показа (или время занятия).

2. *Подготовьте тексты.* Текстовые фрагменты представляют собой ключевые определения или основные тезисы, не дающие полного изложения основного содержания.

3. *Выберите шрифт для предъявления информации.*

В качестве наиболее распространенных и хорошо читаемых чаще всего употребляются шрифты Times New Roman и Arial. Если вы хотите использовать другой шрифт, убедитесь, что буквы не сливаются.

Размер кеглей должен быть не менее 16.

С целью выделения информации пользуйтесь шрифтами разной величины: для цифровых, буквенных, текстовых обозначений и заголовков.

4. *Выберите оформление для текста.* Для этого учитывайте следующие особенности восприятия визуальной информации:

– Наличие общей рамки для текста придает ему законченный вид.

– Выделение рамкой отдельной части изображения выделяет его из основной части.

– Темные широкие рамки (особенно черные) могут вызывать негативные ассоциации.

– Используемые в тексте линии, как и шрифт, должны быть хорошо различимыми, а штриховки и заливки хорошо заметными.

Цветовосприятие имеет свои закономерности и особенности. Например, темные цвета воспринимаются четче и легче читаются, в то время как светлые оттенки могут размываться на белом фоне.

Заканчивается подготовка презентации проверкой *традиционных элементов*.

- Приветствие.
- Представление.
- Тема сообщения.
- Цель сообщения.
- Регламент сообщения.
- Вопросы.
- Выражение благодарности.

2. Процесс презентации

Одним из преимуществ презентаций является то, что они представляют собой личные встречи. Чтобы овладеть преимуществом публичного выступления, необходимо научиться получать кредит доверия от аудитории и учитывать некоторые специфические особенности процесса презентации.

«Кредитоспособность» выступающего поддерживается следующими имиджевыми характеристиками:

- компетентность (хорошее владение информацией, материалом по теме выступления и тщательная подготовка к нему);
- доверие (создание о себе мнения как о человеке, говорящем правду);
- динамизм (демонстрация потребности в коммуникации, искренней заинтересованности в предмете презентации и в аудитории);
- объективность (восприимчивость к мнению других);
- чуткость (внимание к ощущениям слушателей).

Учет специфики процесса коммуникации во время презентации подразумевает, что на каждом из его этапов существуют свои сложности и «подводные камни».

Сложность 1. Динамичность внимания аудитории. Внимание аудитории в начале презентации находится на высоком уровне, затем постепенно снижается. Самые низкие значения фиксируются к середине основной части. Затем внимание аудитории постепенно возрастает, достигая максимума на стадии заключения.

Начало презентации

Сложность 2. Волнение. Примите его как естественное состояние в ситуации публичного выступления. Оно может помочь вам эмоционально включить аудиторию в предмет презентации.

Сложность 3. Опоздания. Не позволяйте себе выйти из рабочего состояния (не обращайтесь внимания, спокойно предложите занять место, «включите» в проблему и т.д.).

Важно точно и четко начинать презентацию (организовывать аудиторию), установить зрительный контакт (посмотреть на каждого из присутствующих), найти опору в аудитории.

Основная часть презентации

Сложность 4. Сбились с мысли. Спокойно двигайтесь дальше, поправьтесь, чтобы избежать непонимания.

Сложность 5. Путаница в определениях. Объясните или опишите, что вы хотели сказать. Начните еще раз с краткого обзора уже сказанного.

Сложность 6. Вопросы слушателей. Вопросы на понимание или по теме презентации включайте в контекст выступления. Не относящиеся к теме адресуйте к концу презентации.

Сложность 7. Фразы-«убийцы»: «Это абсолютно не применимо на практике!», «Все это красиво только на словах!».

Используйте прямое реагирование: «У вас есть подобный опыт, можете ли им поделиться с нами?», «Вы пробовали это

осуществить?» или косвенное: «Мы можем обсудить эту проблему в перерыве или конце выступления».

- Важно говорить свободно, только опираясь на тезисы.
- Избегать речи без пауз (необходимо членить предложения и отделять смысловые куски друг от друга).
- Использовать короткие и понятные предложения.
- Избегать безличных глаголов «говорят», «считается».
- Активизировать аудиторию вопросами.

Заключение презентации

Сложность 8. Несущественные прения. Как организатор презентации будьте конкретны, при любом вопросе добивайтесь ясных формулировок.

Сложность 9. «Солирование» одного из слушателей. Отметьте это и стимулируйте других.

Важно избегать ничего не говорящих и нейтральных концовок: «На этом доклад закончен», «Мы подошли к завершению».

Если предполагается дискуссия, установить ее цель и регламент.

3. Результат презентации

(оценка достижения поставленной цели)

Обратная связь во время выступлений может помочь:

- измерить эффективность используемой стратегии (подобранных материалов, выбранной структуры, применяемых средств);
- определить степень достижения поставленных целей (Знают? Умеют? Могут?);
- переоценить информированность аудитории;
- поставить новые цели.

Ориентироваться следует на индикаторы внимания аудитории: скучающие или озадаченные взгляды, зевки, взгляды на часы, ерзание на стульях, беспокойство, посторонние разговоры, хождение и т.д. Это позволяет оценить презентацию и определить, что следует улучшить в дальнейшем.

3. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Критическое мышление – это комплекс когнитивных навыков и умений, который предполагает, что человек, обладающий им:

- умеет выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- умеет работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; различать существенную информацию от несущественной, релевантную от нерелевантной;
- умеет аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;
- способен оценить происхождение знания, его достоверность и правдоподобность;
- учитывает многообразие точек зрения на проблему; принимает во внимание контекст любой информации, проблемы, ситуации;
- умеет задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу, отличать реальные проблемы от надуманных;
- способен вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- выявляет скрытые допущения и предвзятости, стереотипы и предрассудки;

- самостоятельно занимается своим обучением;
- находит альтернативные способы решения проблемных ситуаций;
- умеет объяснить изученное и применить его в повседневной жизни;
- способен оценивать собственный мыслительный процесс, используя такие интеллектуальные стандарты, как ясность, точность, логичность, значимость.

Главным условием такой учебной деятельности является постоянное вовлечение учащихся в различные виды деятельности, в которых они могли бы критически оценивать собственное мышление, а также проверять, анализировать, развивать, применять получаемую информацию, и где важен не ответ как таковой, а его поиск. Формирование культуры критического мышления особенно успешно происходит через организацию диалоговых форм работы, предполагающих активный обмен мнениями, таких как групповая дискуссия, дебаты, анализ ситуаций, различные игровые формы проведения занятий, конференции.

Вместе с тем такая традиционная форма обучения, как лекция, может быть организована таким образом, что она будет способствовать развитию критического мышления студентов. Во-первых, существует несколько видов лекций, например с запланированными ошибками, лекция-диалог и др., которые заставляют студентов критически оценивать поступающую информацию. Во-вторых, многое зависит от того, в какой степени выражено критическое мышление у самого преподавателя.

Специфика данной технологии состоит в организации процесса обучения в трехфазной структуре.

Три фазы технологии развития критического мышления

1. Фаза вызова. Задачи:

- актуализация имеющихся знаний, представлений;

- пробуждение познавательного интереса к изучаемой теме;
 - обучающиеся определяют направления в изучаемой теме.
2. Фаза реализации смысла (осмысления). Задачи:
- организация активной работы с текстом,
 - удовлетворение познавательных «запросов»;
 - формирование отношения к тексту.
3. Фаза рефлексии. Задачи:
- соотнесение старых и новых представлений;
 - обобщение изученного материала;
 - определение направлений для дальнейшего изучения темы.

Таблица 3

Основные фазы технологии развития критического мышления

| Фаза | Деятельность преподавателя. Задачи фазы | Деятельность студентов |
|---|---|--|
| Фаза вызова | «Вызов» уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизация студентов, мотивация для дальнейшей работы. Корректировка и уточнение целей | Студенты «вспоминают», что им известно по изучаемому вопросу (делают предположения), систематизируют информацию до ее изучения, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Ставят собственные цели. |
| Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально, в парах, группах | | |
| Фаза осмысления (реализации) | Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому» | Студенты читают, (слушают) текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации. Отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом, продолжают активно конструировать цели своего учения |

| Фаза | Деятельность преподавателя. Задачи фазы | Деятельность студентов |
|---|--|--|
| Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально или в парах | | |
| Фаза рефлексии | Вернуть студентов к первоначальным записям – предположениям, организовать работу по изучению, дополнению изученного. Дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения | Студенты соотносят «новую информацию» со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления. Производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также наиболее значимой для реализации поставленной ранее индивидуально целей. Они выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Важно, чтобы в процессе рефлексии студенты самостоятельно могли оценить свой путь от представления к пониманию |
| Творческая переработка, анализ, интерпретация и т.д. изученной информации, работ ведется индивидуально, в парах, группах | | |

Рассмотрим приемы реализации технологии развития критического мышления.

«Вопрошающие» паузы на лекции. Данный прием заставляет студентов лучше концентрироваться на лекционном материале, постоянно прорабатывать услышанное.

1-й вариант паузы. Прием заключается в том, что лектор, закончив изложение очередного блока информации, просит студентов поработать в паре со своим соседом. Студентам предлагается сверить сделанные записи, найти оставшиеся неясными для них моменты. Затем каждая пара должна сформулировать как можно большее количество вопросов, основываясь на только что услышанном материале. Лектор отвечает на вопросы. После завершения этой работы лектор переходит к

изложению следующего пункта. Паузы рекомендуется делать каждые 10 минут. При использовании этого приема важно не поддаваться искушению и не начать сразу же отвечать на возникающие у аудитории вопросы. Важно заставить студентов просмотреть собственные записи, составить по ним вопросы, обсудить их в парах и лишь потом ответить на нерешенные вопросы.

2-й вариант паузы. Прием похож на предыдущий, только пауза делается через каждые 15 минут. Лектор просит каждого студента составить два вопроса к рассмотренному материалу. Затем студенты организуются в мини-группы из четырех-пяти человек, обсуждают составленные вопросы, обмениваются своими соображениями. Далее преподаватель выясняет, остались ли нерешенные вопросы, и дает их разъяснения. Если есть время, преподаватель просит озвучить некоторые из вопросов и ответов. При необходимости он корректирует ответы студентов.

3-й вариант паузы. Закончив изложение одного блока информации, преподаватель пишет на доске (или представляет на слайде) свой вопрос (задачу), решение которой потребует от студентов понимания и применения только что услышанного материала. Задачу лучше составить таким образом, чтобы ее решение не занимало больше 2–3 минут. Обсуждение происходит в парах, затем ответы выслушиваются, комментируются и коротко резюмируются преподавателем. Общее время – 5–7 минут. Рекомендуется постоянно менять состав пар, предлагая студентам объединяться поочередно с соседом слева (справа), спереди (сзади).

«Синквейн» (франц. «пястишише») – нерифмованные пятистрочные стихи. Они полезны в качестве инструмента для синтеза и обобщения услышанной на занятии информации. Жесткая схема этой письменной формы стимулирует студентов к тщательному отбору лексических средств и точной передаче смысла. Синквейн можно использовать при изучении практически

всех дисциплин. Запись должна быть представлена пятью строчками:

1) первая строчка – тема, одно слово или словосочетание (обычно существительное);

2) вторая строчка – определение темы, два слова (прилагательные);

3) третья строчка – действия названной темы, три слова (глаголы);

4) четвертая строчка – фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме;

5) последняя строка – одно слово, синоним к теме.

При первом использовании синквейна на занятиях рекомендуется его совместное написание. Важно показать, каким образом происходит отбор слов, наиболее существенных для раскрытия изученной темы. В последующем такое задание делается индивидуально.

INSERT – *Interactive Noting System of Effective Reading and Thinking* – интерактивная система разметки текста для эффективного чтения и размышления (ИНСЕРТ). Область применения – любые научные, научно-популярные, художественные тексты, тексты лекций, предлагаемые преподавателем в распечатанном виде.

1-й этап. Студентам предлагается система маркировки текста, которая позволяет разделить информацию следующим образом:

«v» – уже знаю;

«+» – ново для меня;

«-» – не знал(а), думал(а) иначе;

«?» – непонятно, необходимо уточнить.

2-й этап. Чтение студентами текста и последовательная его маркировка на полях.

3-й этап. Систематизация информации в сводную таблицу.

**Сводная таблица для систематизации информации
в соответствии с приемом Insert**

| v | + | – | ? |
|-----|---|---|---|
| ... | | | |
| | | | |

4-й этап. Совместное обсуждение записей, внесенных студентами в таблицу.

Технология ИНСЕРТ делает зримым процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы является обсуждение записи. Прочитав ее один раз, студент может вернуться к своим первоначальным заметкам, вспомнить, что он знал по данной теме раньше; возможно, количество значков увеличится или уменьшится. Для заполнения таблицы слушателям придется вновь вернуться к тексту. Таким образом, преподаватель обеспечивает вдумчивое, внимательное чтение текста. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала.

Оценка проверяемости утверждения. Одно из основных требований, предъявляемых к научному исследованию – проверяемость выдвинутых утверждений. Данный прием можно использовать как на семинарах, так и на лекциях. Разделите студентов на подгруппы по три-пять человек и предложите им утверждение. Их задача – определить, возможно ли проверить данное утверждение научными методами, и если да, то каким образом. Время для подготовки – 15 минут.

Примеры

1. Почему некоторые люди довольно легко оставляют такую пагубную привычку, как курение, и могут в течение длительного времени не возвращаться к ней?

2. Обычно считается, что цветовой окрас животных имеет адаптивное значение. Например, змеи вида *Thamnophis elegans* встречаются серого и коричневого цветов. Змеи серого окраса живут в прибрежных скалах, где они растворяются в окружающем сером цвете скал. Змеи коричневого окраса встречаются на плоскогорьях. Какого рода эксперимент необходимо провести, чтобы подтвердить или отвергнуть идею о том, что окрас имеет адаптивное значение?

Этот метод очень хорош для развития способности критически оценивать любые утверждения, и в особенности претендующие на научность. Кроме того, студенты осваивают методологию проведения эмпирических исследований, оценивают адекватность использования различных методов решения поставленной в исследовании задачи.

Аргументативное эссе. Письменная работа является одним из наиболее эффективных видов учебной деятельности для развития критического мышления. На письме мыслительный процесс становится более явным, у студентов появляется больше возможности мыслить самостоятельно и обстоятельно, имея возможность спокойно подумать и лишь потом высказать свою точку зрения. Наилучшим вариантом будет написание аргументативного эссе, где автор должен выбрать определенную позицию в отношении рассматриваемого вопроса и последовательно доказать свою правоту. При стандартном подходе студенты, сделав выбор, ищут и приводят только те доводы, которые подтверждают выбранную ими позицию. В аргументативном эссе автор должен рассмотреть также и другие точки зрения, доказать их несостоятельность.

Схема выполнения аргументативного эссе.

1. *Введение*: вводное утверждение (вопрос, цитаты, статистические данные, случай из личного опыта, пример реальный или гипотетический), которое вводит читателя в проблему, привлекает его внимание.

2. *Основная часть*.

- Главное утверждение – тезис, который отражает центральную идею, мнение, – то положение, которое вы планируете доказать. Краткое введение в историю проблемы.

- Аргументация (А), поддерживающая авторскую позицию (факты, примеры, суждения и пр.). Они могут выстраиваться в удобном для автора порядке: 1) от общей к специфичной информации; 2) от наиболее важного аргумента к менее важным; 3) от более слабых к самому сильному доказательству позиции.

- Контраргументация (К). Цитирование и последующий критический анализ контраргументов является важнейшей частью построения убедительного доказательства авторской позиции.

Аргументы, поддерживающие основной тезис или противостоящие ему, могут выстраиваться в произвольном порядке:

1) $A^1, A^2, A^3 - K^1, K^2, K^3$;

2) $K^1-A^1, K^2-A^2, K^3-A^3$;

3) $K^1, K^2, K^3 - A^1, A^2, A^3$.

3. *Заключение*: заключительное утверждение (повторное формулирование основного тезиса, синтез аргументации, а также вероятностное будущее вопроса).

4. *Оценка работы*. Очень важный момент – студенты до начала выполнения работы должны быть ознакомлены с критериями оценки, которые должны базироваться на общих принципах критического мышления.

В оценочном листе преподаватель обводит кружком выставляемый балл по каждому из выделенных параметров.

Таблица 5

Оценочный лист

| | |
|---|---|
| <p>1) определение и резюмирование ключевой проблемы (вопроса) 1-----2-----3-----4-----5</p> | |
| <p>1 балл – проблема не определена и не обобщена, подменена другими или нечетко обрисована. Введение отсутствует, цель работы неясна. Тезисное положение отсутствует, слабо или расплывчато оформлено</p> | <p>5 баллов – ключевая проблема не только определена, но и четко отделена от менее существенных, показана связь между ними, выделены нюансы</p> |
| <p>2) определение студентом собственной позиции 1-----2-----3-----4-----5</p> | |
| <p>1 балл – собственная позиция не определена и не аргументирована</p> | <p>5 баллов – собственная позиция определена и подкреплена фактами</p> |
| <p>3) принятие во внимание иных точек зрения 1-----2-----3-----4-----5</p> | |
| <p>1 балл – принята во внимание только одна позиция, не рассмотрены другие точки зрения, важные для понимания проблемы</p> | <p>5 баллов – дополнительно рассмотрены различные перспективы</p> |
| <p>4) выделение и оценка ключевых утверждений 1-----2-----3-----4-----5</p> | |
| <p>1 балл – утверждения и этические основания проблемы не исследованы или сделаны поверхностно</p> | <p>5 баллов – выделена и поставлена под вопрос валидность утверждений, приняты во внимание этические нормы, связанные с проблемой</p> |
| <p>5) определение и оценка качества подкрепляющих данных (очевидности); рассмотрение дополнительных данных, связанных с ключевой проблемой 1-----2-----3-----4-----5</p> | |

Окончание табл. 5

| | |
|---|--|
| 1 балл – в основном повторяется уже рассмотренная информация, принятая как истинная или отвергнутая без достаточных оснований. Не различает корреляционную зависимость и причинно-следственные связи. Не отличает факт от мнения, от оценочных суждений | 5 баллов – факты изучены, рассмотрены их точность, релевантность, полнота. Рассмотрены причинно-следственные связи. Четко отличает факт от мнения, оценочного суждения |
| б) учет влияния контекста (социокультурного, политического, экономического) 1-----2-----3-----4-----5 | |
| 1 балл – проблема рассмотрена только в эгоцентрических (социоцентрических) терминах. Не представлена связь проблемы с другими контекстами - культурным, политическим и т.д. | 5 баллов – тема исследована с четки» пониманием влияния контекста на проблему |
| 7) выводы, заключения, последствия 1-----2-----3-----4-----5 | |
| 1 балл – не удалось сделать выводы и заключение, рассмотреть возможные последствия | 5 баллов – выводы сделаны, дано общее заключение, включая обсуждение возможных последствий |

Критический анализ научной статьи. Научно-исследовательская работа студентов является обязательной частью образовательного процесса и включается в содержание всех изучаемых дисциплин. В связи с этим особую значимость приобретает формирование у них навыков научной деятельности, овладение научными методами познания и исследования.

Цель: сформировать у студентов навыки критического анализа научного текста, оценки качества проведенного эмпирического исследования, понимания логики построения научного исследования.

1-й этап. За одну-две недели до запланированного занятия каждый студент получает научную статью, выбранную преподавателем для всей группы, а также список вопросов к первой части схемы критического анализа статьи. Задача каждого студента – прочитать статью, сделать заметки и ответить на поставленные вопросы.

2-й этап. На занятии вся группа вместе с преподавателем обсуждает анализируемую статью в соответствии с частью I (см. Лабораторная работа б). Студенты корректируют свои записи. В конце занятия преподаватель выдает им часть II схемы анализа (см. Лабораторная работа б) и предлагает подготовиться к следующему занятию в соответствии с этими пунктами.

3-й этап. На занятии группа под руководством преподавателя обсуждает статью в соответствии с частью II схемы анализа.

4-й этап. Индивидуальная работа студентов. Преподаватель дает студентам список статей для критического анализа или предлагает провести собственный поиск и выбор статьи. Преподаватель может выдвинуть определенные требования к выбору, например: строго определить список журналов, из которых студенты могут заимствовать статьи для анализа, дату издания статьи (например, только те статьи, что опубликованы за последние три года), определить область и тематику исследования, тип и объем статей (например, не меньше восьми страниц). После выбора студенты обращаются к преподавателю и согласовывают с ним свой выбор (во избежание дублирования анализа статьи двумя или более студентами). Систему оценивания рекомендуем также предложить заранее (например, максимальное количество баллов, которые можно получить за работу, – 70). Далее студенты самостоятельно работают над анализом статьи, опираясь на обе части схемы анализа.

Работа сдается на проверку преподавателю в оговоренные им сроки и может служить итоговой по изучаемому курсу.

«Шесть шляп мышления» (Эдвард де Боно). В основе метода Эдварда де Боно находится концепция параллельного мышления. Как правило, то или иное решение рождается в столкновении мнений, в дискуссии и полемике. При таком подходе предпочтение часто отдается отнюдь не самому лучшему из вариантов, а тому, который более успешно продвигался в полемике. При параллельном мышлении разные подходы, мнения и идеи сосуществуют, а не противопоставляются и не сталкиваются лбами.

«Шесть шляп мышления», в процессе решения практических задач помогают справиться с тремя главными сложностями:

1) эмоциями. Вместо того чтобы думать над решением, мы часто ограничиваемся эмоциональной реакцией, предопределяющей наши дальнейшие действия;

2) растерянностью. Не зная, что делать и с чего начать, мы испытываем неуверенность;

3) путаницей. Когда, мы пытаемся удержать в голове большой массив информации, связанный с задачей, стараемся быть логичными, последовательными и креативно мыслящими, быть конструктивными, да еще и следим за тем, чтобы окружающие нас люди были такими, обычно все это не приводит ни к чему, кроме путаницы.

Метод «Шесть шляп мышления» помогает преодолеть эти сложности путем разделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен в виде метафорической шляпы определенного цвета. Подобное деление делает мышление более сосредоточенным и устойчивым и учит нас оперировать различными его аспектами по очереди.

Значения шляп

1. *Белая шляпа мышления* – это режим фокусировки внимания на всей информации, которой мы обладаем: факты и цифры. Также помимо тех данных, которыми мы располагаем, «надевая белую шляпу», важно сосредоточиться на, возможно, недостающей, дополнительной информации и подумать о том, где ее раздобыть.

2. *Красная шляпа* – шляпа эмоций, чувств и интуиции. Не вдаваясь в подробности и рассуждения, на этом этапе высказываются все интуитивные догадки. Люди делятся эмоциями (страх, негодование, восхищение, радость и т.д.), возникающими при мысли о том или ином решении или предложении. Здесь также важно быть честным, как с самим собой, так и с окружающими (если идет открытое обсуждение).

3. *Желтая шляпа* позитивная. Надевая ее, мы думаем над предполагаемыми преимуществами, которое дает решение или несет предложение, размышляем над выгодой и перспективой определенной идеи. Важно проработать именно оптимистическую сторону и попытаться выявить скрытые положительные ресурсы.

4. *Черная шляпа* негативная. В этой шляпе на ум должны идти исключительно критические оценки ситуации (идеи, решения и т.д.): проявите осторожность, обратите внимание на возможные риски и тайные угрозы, на существенные и мнимые недостатки, включите режим поиска подводных камней и будьте немного пессимистом.

5. *Зеленая шляпа* – шляпа творчества и креативности, поиска альтернатив и внесения изменений. Рассматривайте всевозможные вариации, генерируйте новые идеи, модифицируйте уже существующие, используйте нестандартные и провокационные подходы, ищите альтернативу.

6. *Синяя шляпа* – предназначена для управления процессом реализации идеи и работы над решением задач, а не

для оценки предложения и проработки его содержания. В частности, использование синей шляпы перед примеркой всех остальных – это определение того, что предстоит сделать, т.е. формулирование целей, а в конце – подведение итогов и обсуждение пользы и эффективности метода шести шляп.

Правила использования шести шляп мышления. Данный прием подразумевает обязательное наличие модератора, который руководит процессом. Находясь под синей шляпой, модератор записывает все сказанное на бумагу и по завершении суммирует полученные результаты.

Вначале ведущий вкратце знакомит коллектив с общей концепцией шести шляп мышления, далее обозначает проблему или задачу. Сессия начинается с того, что все принимающие в ней участие вместе «надевают шляпу» одного и того же цвета и смотрят оценивающим взглядом на ситуацию по очереди, в соответствующем этой шляпе ракурсе. Порядок примерки шляп в принципе не играет огромной роли, однако, некая очередность все-таки необходима. Попробуйте использовать описанный ниже вариант.

Начните обсуждение темы в белой шляпе, то есть соберите и рассмотрите все имеющиеся факты, цифры, статистические данные, предложенные условия и т.д. После все имеющиеся данные обсудите в негативном ключе, т.е. в черной шляпе, и даже если предложение выгодное, ложка дегтя в бочке с медом, как правило, всегда есть. Ее то и надо увидеть. Далее найдите все положительные моменты в сотрудничестве, надев позитивную желтую шляпу.

Рассмотрев вопрос со всех сторон и собрав достаточно информации для дальнейшего анализа, надевайте зеленую, креативную шляпу. В ней попытайтесь найти что-то новое, выйдя за рамки существующих предложений. Усилите положительные

моменты, сгладьте отрицательные. Пусть каждый участник предложит альтернативный путь. Появившиеся идеи снова анализируются в желтой и черной шляпе. Да, и не забывайте периодически давать участникам выпустить пар в красной шляпе (ее надевают редко и на достаточно небольшой промежуток времени – секунд тридцать, не больше). Так, пробуя надевать шесть шляп мышления в разной последовательности, со временем вы сможете определить наиболее подходящую очередность.

В завершении коллективного параллельного мышления модератор подводит итог. Также важно, чтобы модератор следил за тем, чтобы участники не надевали одновременно несколько шляп. Таким образом мысли и идеи не переплетаются и не запутываются.

Можно использовать этот метод и немного по-другому – пусть каждый участник надевает шляпу определенного цвета и играет свою роль. В этом случае лучше распределять шляпы таким образом, чтобы они не соответствовали типуажу человека. Например, пусть черную наденет оптимист, желтую тот, кто постоянно все критикует, красную пускай по очереди наденут все, кто не привык проявлять эмоции и ведет себя всегда сдержанно, зеленую не давайте примерить главному креативщику и т.д. Это даст возможность участвующим раскрыть потенциал.

«Таблица ЗХУ». Стратегия «Знаю – Хочу узнать – Узнал» была разработана в 1984 году профессором из Чикаго Донной Огл. Цель – развитие рефлексивности в процессе познания. Когда обучающиеся работают в данной стратегии, они учатся соотносить известное и новое, учатся определять свои познавательные запросы, обосновывая их известной им информацией.

Если вы хотите на занятии собрать уже имеющийся по теме материал, расширить знания по изучаемому вопросу, систематизировать их, тогда вам подходит данная таблица.

Таблица ЗХУ

| З что мы знаем | Х что мы хотим узнать | У что мы узнали и что нам осталось узнать |
|---|---|--|
| ... | ... | ... |
| ... | ... | ... |
| Категории информации, которыми мы намерены пользоваться А. ... В. ... С. ... D. ... | Источники информации: 1. ... 2. ... 3. ... 4. ... | |

У этой формы работы есть еще один резерв – это вторая и третья части таблицы. Категории информации станут графами новой таблицы. Работа на стадии размышления может быть продолжена: учащиеся на уроке или на дом получают задание заполнить новую таблицу.

Основные правила работы с приемом ЗХУ:

- вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу, запишите эти сведения в первой графе таблицы;
- перечислите источники информации;
- попробуйте систематизировать имеющиеся сведения до работы с основной информацией, выделите категории информации;
- поставьте вопросы к изучаемой теме до ее изучения;

– познакомьтесь с текстом (фильмом, рассказом преподавателя);

– ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в третью графу таблицы;

– посмотрите, нельзя ли расширить список категории информации, включите в него новые категории;

– поработайте с третьей частью таблицы. Создайте новую таблицу, в ней столько граф, сколько категорий информации вы выделили. Заполните ее.

«Толстые» и «тонкие» вопросы. Данный прием может быть применен для самостоятельной учебной и домашней работы. Тонкими вопросами называют простые, односложные вопросы, требующие простого ответа на уровне воспроизведения. Толстые вопросы выводят студентов на более высокий уровень мышления: сравнение, анализ, синтез, оценку. Систематическое применение данного приема учит обучающихся грамотно задавать вопросы и осознавать их уровень сложности. Вопросы и ответы могут оформляться в таблицу или задаваться устно.

Таблица 7

Таблица «толстых» и «тонких» вопросов

| «Толстые» вопросы | «Тонкие» вопросы |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Объясните, почему...? | Кто? Что? |
| Почему Вы считаете...? | Когда? Может...? |
| В чем различие...? | Будет...? Мог ли...? |
| Предположите, что будет, если...? | Было ли? Согласны ли Вы? |
| На что похоже? | Верно ли? |

Понятийно-терминологическая карта. По окончании темы и раздела программы эффективным является работа с понятийно-терминологической картой.

Правила работы с понятийно-терминологической картой.

1. Студентов нужно разделить на подгруппы, каждой подгруппе дается перечень определений и понятий по данной теме или разделу. В течение 10 минут студентам в подгруппе необходимо усвоить эти понятия, выделив в них отличительные признаки, сформулировать определения этих понятий своими словами, записать эти определения.

2. По кругу студенты задают друг другу вопросы по данным понятиям.

3. Теперь, когда понятия усвоены, каждая подгруппа должна составить, используя эти понятия, связанный текст (по предложенному ведущим жанру). Например: баллада, сказка, быль, детектив, фантазия, фантастика и т.д.

Текст будет оцениваться по следующим критериям:

– количество использованных понятий, вошедших в понятийно-терминологическую карту;

– точность в употреблении понятия;

– занимательность текста и исполнительское мастерство в его демонстрации.

Составление текста должно занять не более 10–15 минут.

Приём «Fish Bone» (Дж. Делокс). Работа проводится в парах или подгруппах.

1. Каждой паре (подгруппе) выдается фрагмент текста. Студенты его читают, обмениваются информацией по содержанию текста.

2. На «косточке» записываются перечисленные в тексте проблемы, основные понятия и т.д. Группа презентует их и прикрепляет косточку в верхней части скелета рыбы.

3. Группа находит способы решения проблем; подбирает факты о существовании проблемы, записывает их на «косточку», презентует и прикрепляет в нижней части скелета рыбы.

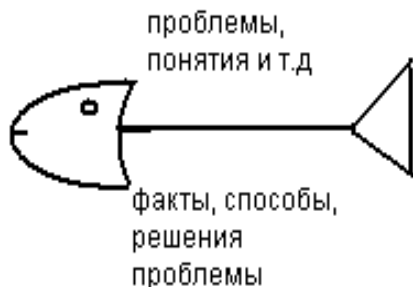


Рис. 1. Схема для представления информации в соответствии с приемом «Fish Bone»

«Кластер» является приемом графической систематизации материала. Данный прием предполагает выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди.

Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы, часто интуитивно, распределяем их особым образом, komponуем по категориям. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», то есть располагаются в определенном порядке. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы бы могли получить при обычной письменной работе.

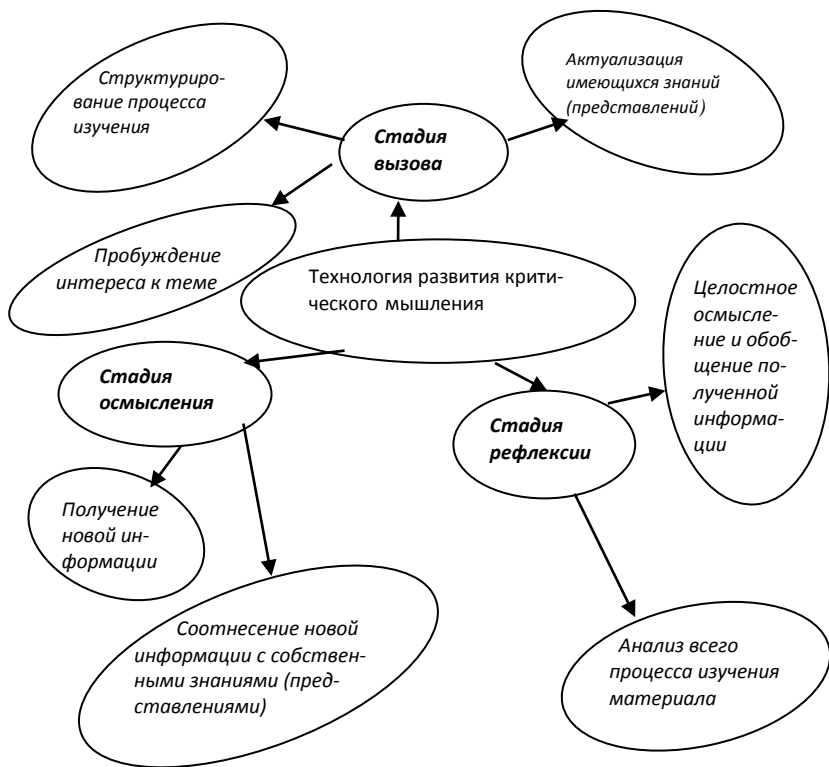


Рис. 2. Пример оформления кластера

2.3. ЭКСПЕРТНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. Технологии рейтинга учебных достижений

Термин «рейтинг» (англ. *rating*) означает оценку, класс, разряд. В деятельности высших учебных заведений рейтинг по-

лучил широкое применение в середине 1970-х гг., он понимался как метод оценивания, система процедур, направленных на оценку результата образовательной деятельности студентов.

В последнее время широкое распространение получила трактовка рейтинга как средства индивидуализации образовательного процесса, позволяющего преподавателю формировать систему заданий текущего и рубежного контроля освоения учебной программы исходя из уровня подготовки студента и обеспечивать переход студента к более сложным заданиям, соответствующим иному, более высокому уровню подготовки или освоения конкретной образовательной программы.

В образовательной практике высших учебных заведений рейтинг выступает как средство оптимизации работы и организации самостоятельной работы студента в течение семестра. Вот почему широкое применение получает рейтинговая технология модульного обучения.

Принципы проведения рейтинга:

- открытости, определяющий необходимость принятия и преподавателями и студентами цели и процедуры рейтинга;
- обратной связи, регламентирующий обеспечение доступности результатов рейтинга для студентов;
- доступности, определяющий наличие многоуровневой системы заданий и позволяющий студенту максимально полно реализовать свои образовательные интересы и потребности.

Рассмотрим рейтинг достижений студентов как технологию, применяемую в следующих планах деятельности: теоретическое представление, переход от теории к практике и план практики, т.е. дадим характеристику рейтинга как эмпирико-теоретической системы, метода и средства управления образовательной деятельностью студентов.

Характеристика рейтинга достижений студентов

| План деятельности | Форма существования технологии | Характеристика рейтинга достижений студентов как технологии |
|------------------------------|--|---|
| Теоретическое представление | Эмпирико-теоретическая внутренне непротиворечивая система, описывающая опыт организации и осуществления образовательной деятельности студентов | Система знаний о профессиональной деятельности преподавателя вуза по организации и оцениванию образовательной деятельности студентов и ее контролю |
| Переход от теории к практике | Метод, регламентирующий действия разработчиков рейтинга | Система норм, регламентирующая деятельность преподавателя вуза по организации и оцениванию образовательной деятельности студентов |
| Практика | Средство оценки достижений студентов в ходе освоения образовательной программы | Зафиксированная процедура студентов в ходе освоения или алгоритм действий, связанных с оцениванием образовательной деятельности студентов и контролем за процессом освоения образовательной программы |

Таким образом, рейтинг достижений студентов является системой знаний, норм контрольно-оценочной деятельности, формализованных процедур, обеспечивающих управление процессом оценки образовательной деятельности студентов.

Характеристика компонентного состава рейтинга достижений студентов¹

Целевой компонент. Рейтинг достижений студентов применяется для реализации следующих социально значимых целей:

- организация учебного процесса и самостоятельной работы студентов, их научно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности, социальной активности;
- оценка качества образования и профессиональной подготовки студентов;
- контроль за процессом и результатами освоения содержания образовательной программы и сроками такого освоения в соответствии со стандартами и вузовскими нормами.

Содержание целевого компонента будет изменяться в зависимости от того, является ли рейтинг манипулятивной, гуманистической либо гуманитарной технологией, поскольку будет изменяться содержание понятия «достижения студентов».

Если рейтинг выступает как *манипулятивная технология*, то достижения студентов будут неразрывно связаны с социальной ролью, социальным ожиданием. В случае если рейтинг является *гуманистической технологией*, то достижением студентов является их профессионально-личностное развитие. Если рейтинг является *гуманитарной технологией*, то достижения студентов связаны со способностью «к восприятию ситуации и поведения внутри нее, для которой у нас нет знаний, исходящих из общих принципов» (Х.Г. Гадамер). В данном случае значимым является предшествующий опыт образовательной и про-

¹ Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 172–184.

фессиональной деятельности, интенсивность, глубина осознания студентами этого опыта, а также те ценности, которыми студент при этом руководствуется.

Рассматривая проблему **диагностичности цели** рейтинга достижений студентов, необходимо указать, что обязательными критериями достижения цели ее применения являются оценка степени освоения содержания образования, а также удовлетворенность студентов содержанием и результатами своей образовательной деятельности.

Дополнительным критерием достижения цели применения рейтинга как *гуманистической технологии* выступает положительная динамика учебных достижений студентов и профессионально-личностного развития студента. Дополнительным критерием достижения цели применения рейтинга как *гуманитарной технологии* является опыт ценностного отношения студентов к объектам познавательной или учебно-профессиональной деятельности и оптимальные модели поведения в типичных личностно-смысловых ситуациях.

Содержательный компонент. Создавая рейтинг достижений студентов необходимо решить ряд проблем, связанных с процессуальной стороной рейтинга.

Прежде всего необходимо определить, какой **вид рейтинга** будет обеспечивать учебные, личностные или профессиональные достижения студентов. Представим наиболее распространенные в современной вузовской образовательной практике виды рейтинга.

Виды рейтинга

| Основание классификации | Вид рейтинга |
|--|--|
| Вид деятельности, являющейся объектом рейтинга | Учебный (академический) рейтинг Рейтинг научно-исследовательской деятельности Рейтинг социальной активности |
| Период времени, за который оценивается деятельность учащихся | Рейтинг за четверть, полугодие, учебный год Рейтинг за учебный год, степень обучения |
| Субъекты, проводящие рейтинг | Экспертный рейтинг (основывается на мнении учителей, классных руководителей) Коллективный рейтинг (базируется на заключениях учителей, классных руководителей, учеников) Самооценочный рейтинг (выстраивается на основе самооценки обучающимися своей работы в четверти, полугодии или своих достижений) |
| Объем учебной информации, которую должен усвоить ученик | Рейтинг по учебному предмету Рейтинг по учебным предметам входящим в профиль |
| Способ расчета рейтинга | Накопительный (компенсирующий) рейтинг – сумма всех полученных учеником баллов. Зависимый рейтинг – результат и оценка по новой теме зависят от результатов предыдущей (например, может вводиться пониженный коэффициент). Относительный рейтинг: $OR = SB : SC \times 100\%$ (SB – сумма баллов, набранная учеником за определенный период; SC – максимально возможный балл). Абсолютный рейтинг: $AR = T \times SB : SC$ (T – число учебных часов по учебному плану; SB – сумма баллов, набранная учеником за определенный период; SC – максимально возможный балл) |

Вне зависимости от того, является ли рейтинг манипулятивной, гуманистической или гуманитарной технологией, *необходимо определить:*

- вид или виды деятельности студента, которые являются значимыми для определения учебных достижений студента;
- период времени, за который учитываются достижения студента;
- круг компетентных судей, оценивающих результаты образовательной деятельности студента;
- способ расчета рейтинга.

Если исходить из того, что рейтинг как *манипулятивная технология* направлен на определение меры соответствия образовательной деятельности студента социальным ожиданиям, то основными видами деятельности, оцениваемыми в ходе рейтинга, являются учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность, социальная активность студента.

Если в ходе рейтинга как *гуманистической технологии* первостепенную роль играет динамика развития способностей и задатков студента как будущего специалиста, то в рейтинг входят виды деятельности, позволяющие студенту максимально полно развить способности и реализовать свой потенциал (учебная, научно-исследовательская деятельность, социальная активность студента, различные бонусы, дополнительные баллы за участие в спортивных соревнованиях, творческих объединениях и т.п.).

Если в процессе применения рейтинга как *гуманитарной технологии* приоритетным является создание условий, позволяющих студенту формировать свое ценностное отношение к новым, нетипичным явлениям в сфере будущей профессиональной деятельности, а также способность действовать в нестандартных ситуациях, то в рейтинг обязательно входят результаты учебной и научно-исследовательской деятельности студента.

При определении способа расчета рейтинга значимой является шкала, позволяющая оценить результаты образовательной деятельности студента. Например, используя такой способ расчета рейтинга, как накопительный (компенсирующий) рейтинг, при котором итоговый результат является суммой всех полученных студентом баллов, для оценки результатов деятельности студента можно использовать:

- абсолютную шкалу, тогда результаты образовательной деятельности студента сопоставляются с эталоном, стандартом, нормативом;
- относительную шкалу, позволяющую оценить итоги образовательной деятельности студента по сравнению с его же предшествующими результатами.

Целевому компоненту рейтинга как манипулятивной технологии в наибольшей степени будет соответствовать абсолютная шкала. Если рассматривать рейтинг как гуманистическую технологию, то целесообразно применять относительную шкалу.

Сложность разработки шкалы для рейтинга, применяемого как гуманитарная технология, состоит в том, что необходимо разработать шкалу результатов деятельности студентов не только в типично-ролевых ситуациях, но и в новых, нетипичных. При этом необходимо выявить те свойства деятельности студента или ее результатов, которые будут оцениваться в этих новых условиях. Такая шкала должна обеспечивать возможность получения аналогичных результатов при повторном измерении объекта.

Следующая задача, которую необходимо решить при разработке рейтинга любого вида, состоит в определении этапов проведения рейтинга как определения критических точек. Критические точки определяют содержание, сроки проведения контроля учебных достижений студентов. Как правило, критические точки совпадают с завершением изучения того или иного образовательного модуля.

В большинстве случаев первая критичная точка совпадает с началом изучения новой учебной дисциплины, поэтому по рейтингу определяются базовые (остаточные) знания, необходимые для изучения этой дисциплины. При выделении критических точек необходимо определить не только сроки проведения контроля и оценивания, но и виды работ, соответствующие завершению модуля, например: защита реферата, анализ монографии, решение частично-поисковых и исследовательских задач и т.д. Вид работ обеспечивает возможность максимально полного проявления студентом знаний, умений, навыков, опыта деятельности, опыта ценностного отношения.

При определении вида работ, подлежащих оцениванию в критичной точке по завершении освоения очередного образовательного модуля, крайне важным является учет того, какой именно технологией является применяемый рейтинг. Так, если рейтинг выступает как манипулятивная технология, то оценивается прежде всего освоение студентом содержания образования, заложенного в данный модуль, а также эффективность деятельности студента в типично ролевых ситуациях, характерных для применения информации осваиваемого модуля. При этом эффективность понимается как соответствие стандарту, нормативу. В данном случае успешным будет применение кейс-метода, деловых игр, а также выполнение тестов.

Если рейтинг используется как гуманистическая технология, то необходимо вводить два вида работ:

- 1) стандартный, оцениваемый в критичной точке, т.е. по завершении изучения образовательного модуля. Этот вид работ позволяет оценить освоение студентом содержание модуля. В данном случае целесообразно использование кейс-метода, тестов;

- 2) лично развивающий, обеспечивающий студенту возможность реализовать свои образовательные и учебно-профессиональные интересы и потребности, проявить или раз-

вить те или иные способности при изучении курса, наиболее полно проявить себя и свой потенциал. Диапазон такого рода работ определяется преподавателем, но студент вправе выбрать определенный вид работы и уточнить ее проблематику (например, участие в диспуте, написание реферата, рецензирование монографии и т.д.). Такие работы выполняются не по завершении одного модуля, а по окончании учебного курса либо семестра.

Необходимо подчеркнуть, что количество баллов, которые может набрать студент за выполнение лично развивающего вида работ, равно или больше, чем максимально возможная сумма баллов, определяемая за выполнение стандартного вида работ.

Если рассматривать рейтинг как гуманистическую технологию, то, например, относительный семестровый рейтинг достижений студента по учебной дисциплине рассчитывается следующим образом:

$$OR = (A + B + C) + D : SC \times 100\%,$$

где A , B , C – количество баллов, набранных студентом при выполнении стандартного вида работ в критических точках;

D – количество баллов, набранных студентом при выполнении личностям развивающего вида работ;

SC – максимально возможный балл студента.

Абсолютный рейтинг в этом случае рассчитывается так:

$$RA = T \times (A + B + C) + D : SC,$$

где T – число учебных часов по учебному плану.

Рассматривая рейтинг как *гуманитарную технологию*, необходимо выделить следующие виды работ:

- стандартный, оцениваемый в критичной точке, т.е. по завершении изучения образовательного модуля. Этот вид работ позволяет оценить освоение студентом типичных учебно-познавательных или ролевых ситуаций будущей профессио-

нальной деятельности, являющихся содержанием модуля. В данном случае целесообразно использование кейс-метода, имитационного моделирования, деловых игр;

- творческий, выполняемый не по завершении модуля, а по окончании изучения учебной дисциплины (либо семестра). Содержанием данного вида работ является анализ нетипичных ситуаций учебно-познавательной или учебно-профессиональной деятельности, появление которых определяется социально-экономическими, политическими процессами, проходящими в обществе, а также развитием науки, технического потенциала общества. Примером данного вида работ является рецензирование статей по инновационной проблематике, социальное проектирование, использование экспертных методов, таких как метод сценариев, дельфийский метод и т.п.

Необходимо особо подчеркнуть, что *количество баллов*, которые может набрать студент за выполнение творческого вида работ, не превышает максимально возможную сумму баллов за выполнение стандартного вида работ.

В этом случае относительный семестровый рейтинг достижений студента по учебной дисциплине рассчитывается следующим образом:

$$OR = (A + B + C) + F: SC \times 100\%,$$

где F – количество баллов, набранных студентом при выполнении творческого вида работ.

Абсолютный рейтинг в этом случае рассчитывается по формуле

$$RA = T \times (A + B + C) + F: SC,$$

где T – число учебных часов по учебному плану.

Следующая задача, решаемая в процессе разработки рейтинга, состоит во введении весового коэффициента, который характеризует важность, вес того или иного параметра, показа-

теля по сравнению с другими, влияющими на процесс оценивания учебных достижений.

В рейтинге достижений студентов весовой коэффициент позволяет определить максимальное количество баллов, которое может набрать студент при выполнении работ в критической точке по завершении того или иного образовательного модуля. Весовой коэффициент модуля может определяться исходя из: количества часов, зачетных единиц, выделяемых на его освоение; его роли в изучении учебной дисциплины.

При разработке итогового рейтинга, позволяющего обобщить результаты работы студента в течение семестра и результат прохождения им итогового контроля (зачета, экзамена), возможно присвоение весовых коэффициентов текущему и итоговому контролю. При формировании семестрового рейтинга, позволяющего судить о результативности образовательной деятельности студента в течение семестра, определяют весовой коэффициент учебной дисциплины исходя из: количества часов, зачетных единиц, выделяемых на ее изучение; ее роли в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Следующая проблема, которая решается разработчиками рейтинговых технологий, состоит в определении балльной шкалы рейтинговых оценок. Приведем следующую систему соотношения **балльной шкалы и рейтинговой оценки**:

0–60 баллов – неудовлетворительно;

61–75 баллов – удовлетворительно;

76–90 баллов – хорошо;

91–100 баллов – отлично.

Стабилизационный компонент рейтинга содержит условия, при выполнении которых может применяться такая технология. В стабилизационный компонент может входить совокупность факторов, которые влияют на успешность применения рейтинговой технологии. В данном случае необходимо опреде-

лить адекватность рейтинга ценностно-смысловой направленности образовательной среды вуза, а именно наличие ресурсного обеспечения, гарантирующего эффективную обратную связь преподавателя со студентами в ходе изучения учебной дисциплины или реализации ФГОС ВО; квалифицированных кадров, обеспечивающих разработку и внедрение рейтинга.

Прогностический компонент учитывает возможные неблагоприятные последствия применения рейтинговой технологии в вузе.

Использование рейтинга как манипулятивной технологии может привести к ограничению зоны профессионально-личностного развития студента, развития критического и диагностического мышления, самооценки и самоконтроля. Использование рейтинга как *гуманистической технологии* может быть связано с неоправданно большим увеличением нагрузок преподавателя и студентов. Применение рейтинга как *гуманитарной технологии* может вызвать трудности стимулирования студентов к ценностно-оценочному отношению разных видов работ, выполняемых по ходу освоения учебной программы или отдельных ее модулей.

2. Технология гуманитарной экспертизы образовательных программ

Значимость гуманитарной экспертизы образовательных программ постоянно возрастает, так как образовательные организации и их задачи постоянно усложняются, с ростом инновационного движения и реформированием отечественной образовательной практики появляется достаточно большое число новых, авторских образовательных программ.

В ходе экспертной оценки образовательных программ в настоящее время учитывается все больше факторов, которые не всегда однозначны, не всегда поддаются контролю. Кроме того,

экспертиза предполагает не только и не столько контроль результатов освоения образовательной программы, сколько оценку общественной значимости, развивающего потенциала такой программы и особенностей ее реализации в условиях образовательного процесса, например в вузе.

Гуманитарная экспертиза – особый вид проводимой экспертизы, главным критерием оценки в которой является гуманитарность, например, образовательной программы, ее личностная ориентированность и ценностно-смысловая направленность.

Целью применения технологии гуманитарной экспертизы является оценка потенциала и ориентации образовательной программы на позитивные изменения в «личностном измерении» тех, кто ее будет осваивать. Экспертное заключение может включать в себя предложения по корректировке программы, рекомендации для принятия управленческих решений.

Проводя экспертизу по данной технологии, организаторы смогут адекватно задачам выбрать вид экспертизы, подобрать экспертов, выбрать критерии и спланировать ее ход. Организовать процедуру экспертизы необходимо таким образом, чтобы именно гуманитарно ориентированные по содержанию образовательные проекты были одобрены и рекомендованы практикам.

Важнейшее условие эффективности и корректности проведения гуманитарной экспертизы заключается в соблюдении ряда *принципов*, которые задают ее стратегию и определяют тактику.

Первую группу образуют принципы, описывающие общие требования к проведению экспертных процедур, на которые должны ориентироваться организаторы экспертизы и эксперты:

- *экологичности*. Экспертиза не должна наносить никакого вреда участникам образовательного процесса, не должна ис-

кажать содержание и естественное течение образовательного процесса, связанного с реализацией данной образовательной программы;

- *диалога и сотрудничества.* Эксперты и авторы образовательных программ взаимодействуют непосредственно в общении, только в этом случае экспертам легче понять замысел, смыслы и ценности авторов, то, какой помощи авторы ждут от экспертизы;

- *добровольного участия в экспертизе.* Авторы образовательных программ должны быть мотивированы к диалогу и сотрудничеству, только тогда экспертиза получится полноценной и гуманистической по своим целям и гуманитарной по форме и средствам ее организации.

Вторая группа принципов характеризует проблему подбора экспертов:

- *междисциплинарности.* Междисциплинарность экспертизы достигается включением специалистов разных профилей в группу, коллектив экспертов, так обеспечивается многообразие позиций и диалог разных точек зрения;

- *практической ориентированности.* Экспертное изучение возникает из запросов образовательной практики и имеет основным критерием практическую полезность, но должно опираться на науку и современные достижения в области разных наук. Для того чтобы эксперт был компетентен и смог успешно провести такую экспертизу, он должен быть знаком с образовательной практикой, в которой востребована анализируемая образовательная программа;

- *разносторонности и плюрализма.* Гуманитарная сфера многозначна и противоречива, поэтому подбор экспертов с различными «системами координат» в оценке содержания образования допускает полипарадигмальность экспертизы.

Третья группа принципов ориентирует экспертов на само-реализацию в работе с образовательной программой:

- *креативности*. Экспертиза и ее результат создаются неповторимым сочетанием целей, задач, зависят от особенностей образовательной программы, личности ее авторов и экспертов;

- *конструктивности*. Экспертиза направлена не на выявление ошибок, а на поиск путей развития и совершенствования образовательной программы;

- *незавершенности*. Гуманитарную экспертизу образовательной программы можно понимать лишь как этап на пути творческой работы автора в диалоге с экспертами;

- *личной ответственности*. Каждый эксперт выражает свою личную позицию и несет за свои суждения, аналитические и оценочные действия ответственность, осознавая возможные последствия.

Кроме требований к процедуре экспертизы существуют и требования к образовательным программам, которые подлежат экспертизе. Экспертами оценивается не только грамотность составления такой программы как нормативного документа, но и предполагаемый программой учебный процесс и его результаты. Поэтому главное требование к образовательной программе в группу, коллектив экспертов максимально полное и развернутое представление, дающее возможность на ее основе представить ход реализации в образовательной практике. Полнота заключается не в длинном многословном описании содержания программы, а в решении авторами программ следующих задач:

- 1) определение предметной области соответствующей отрасли знаний, ее целостная характеристика;

- 2) задание модульно-тематической структуры образовательной программы;

- 3) формулирование требований к уровню усвоения содержания образовательной программы;

4) распределение бюджета учебного времени, отводимого на освоение образовательной программы;

5) определение соотношения эмпирического и теоретического материала в содержании. Установление типа соотношения образовательной программы и учебной дисциплины: теоретическая или прикладная, обязательная или элективная, общепрофессиональная или специальная. Характеристика системы межпредметных и междисциплинарных связей;

6) характеристика образовательных технологий, которые целесообразны для реализации образовательной программы;

7) формирование банка контрольно-диагностических заданий, которые будут использованы для установления уровня успешности освоения такой образовательной программы.

Процедура гуманитарной экспертизы образовательной программы состоит из пяти этапов¹. На 1-м этапе организаторы экспертизы получают заявку на экспертное исследование образовательной программы. На этом этапе определяются и уточняются цели экспертизы. Целью может быть:

- получение оценки, признания соответствия программы последующему ее распространению, публикации и т.д.;

- получение прогноза и рекомендаций по внедрению программ в практику;

- получение сравнительных оценок двух и более образовательных программ для реализации одной из них для использования данных в научных исследованиях.

На этом этапе можно спрогнозировать, какого вида оценку должны дать эксперты: если при выборе первой и второй цели заказчик экспертизы вполне может ограничиться качествен-

¹ Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – С. 393–401.

ной оценкой образовательных программ, то при выборе третьей цели он ожидает качественную и количественную оценку.

На 2-м этапе происходит отбор экспертной группы. Это один из наиболее сложных и проблемных этапов. Подбирая экспертов, необходимо основываться на принципах практико-ориентированности, междисциплинарности, разносторонности и плюрализма. Каждый эксперт должен иметь практический опыт, должен быть знаком с образовательной практикой. Кроме того, в группе экспертов должны быть представлены специалисты не только разных профилей, но и придерживающиеся разных парадигм. Например, при экспертизе образовательной программы по психологии в качестве экспертов можно пригласить: преподавателя психологии, применяющего в основном традиционные методы обучения; преподавателя психологии, применяющего преимущественно инновационные методы обучения и современные образовательные технологии; преподавателя, компетентного в вопросах дидактики; преподавателя, компетентного в вопросах педагогической психологии; преподавателя, компетентного в вопросах социологии; преподавателя, компетентного в вопросах философии образования.

Первичный подбор потенциальных экспертов организаторами экспертизы может осуществляться без непосредственного участия этих экспертов, а исходя из уровня и качества образования, специализации и опыта работы в сфере образования; научного звания и тематики научных интересов, научных публикаций и учебно-методических работ.

Организаторы экспертизы намечают несколько кандидатов на каждую «экспертную роль». Необходимым и достаточным является присутствие в составе экспертной группы специалистов перечисленных профилей, возможно, не по одному, с учетом доминирующих парадигм, по нескольким направлениям, касающимся предмета экспертизы.

Организаторы экспертизы составляют анкету для потенциальных экспертов, получают анкетные данные тех из них, которые дали согласие участвовать в экспертизе, с указанием Ф.И.О., образования, места работы, ученой степени, ученого звания, занимаемой должности, стажа работы в этой должности, данных о преподавательской деятельности (название учебного заведения, читаемых курсов), сферы научных интересов, публикаций, опыта участия в других экспертизах.

Кроме анкетных показателей компетентности потенциальных экспертов необходимо выяснить уровень специфических, специально-экспертных компетенций. При подборе экспертов кроме анкетных данных используется самооценка потенциальных экспертов, для чего задаются вопросы с вариантами для выбора ответов. Можно выделить четыре группы характеристик эксперта.

Методологическая грамотность эксперта определяется степенью понимания того, что представляет собой именно гуманитарная экспертиза и каковы ее особенности. Вывод о методологической грамотности делается на основе самооценки потенциальным экспертом своего понимания специфики гуманитарной парадигмы, знакомства с принципами гуманитарной экспертизы.

Мотивационная сфера эксперта обеспечивает его готовность к выполнению экспертной деятельности, поддерживает интерес к ней. Вывод о мотивационной сфере эксперта делается на основе оценки им важности гуманитарной экспертизы для развития образования, ее цели, влияния результата гуманитарной экспертизы на изменение реальных образовательных процессов, возможности саморазвития и роста профессионализма посредством экспертной деятельности.

Профессиональная компетентность эксперта проявляется в определенной области знаний и определяется на основе

плодотворной и продуктивной деятельности специалиста, уровня и широты знакомства с достижениями мировой науки, понимания ее современных проблем и перспектив развития. Вывод о профессиональной компетенции эксперта делается на основе данных анкеты об образовании, месте работы, ученой степени, ученом звании, должности, стаже работы в должности, названий читаемых курсов, сферы научных интересов, публикаций. Кроме того, к анкетным данным добавляются результаты самооценки потенциальным экспертом своей теоретической информированности по рассматриваемой проблеме, опыта практической работы по рассматриваемой проблеме, информированности о работах отечественных и зарубежных авторов в контексте проводимой экспертизы и ее объекта.

Способности к экспертной деятельности потенциального эксперта проявляются через индивидуально-психологические особенности личности, которые необходимы для качественного выполнения такой деятельности. Вывод о способности к экспертной деятельности делается на основе самооценки потенциальным экспертом способностей, обеспечивающих планирование и проведение исследований объекта экспертизы:

- способности к мысленной реконструкции сущности и замысла образовательной программы;
- способности к созданию прогностических моделей образовательного процесса на основе образовательной программы;
- способности к диалоговому общению, взаимодействию, сотрудничеству со всеми участниками экспертного процесса.

Таким образом, кроме заполнения анкеты потенциальными экспертами необходимо предложить им оценить себя по следующим параметрам.

Таблица 10

Самооценка компетентности эксперта

| Вопрос | Вариант ответа |
|---|-----------------------------------|
| <i>Методологическая грамотность</i> | |
| Насколько вы понимаете специфику гуманитарной парадигмы? | Хорошо Средне Плохо |
| В какой степени вы знакомы с принципами гуманитарной парадигмы? | Хорошо Средне Плохо |
| <i>Мотивационная сфера</i> | |
| Насколько важной считаете гуманитарную экспертизу для развития образования? | Важна Средней важности Неважна |
| Насколько велико влияние гуманитарной экспертизы на изменение содержания образования и реальных образовательных процессов? | Сильное Среднее Слабое |
| Каковы возможности развития вашей личности, вашего профессионального роста посредством экспертной деятельности? | Большие Средние Низкие |
| <i>Профессиональная компетентность</i> | |
| Какова ваша теоретическая информированность по проблеме гуманитарной экспертизы образовательных программ? | Хорошая Средняя Плохая |
| Каков ваш опыт практической работы по экспертизе образовательных программ? | Большой Средний Маленький |
| Какова ваша информированность о работах отечественных и зарубежных авторов по проблеме экспертизы образовательных программ? | Хорошая Средняя Плохая |
| <i>Способности к экспертной деятельности</i> | |
| Каковы ваши способности, обеспечивающие планирование и проведение исследований объекта гуманитарной экспертизы, анализ их результата? | Хорошие Средние Плохие |

Окончание табл. 10

| | | |
|--|-------------------|---------|
| Каковы ваши способности к мысленной реконструкции сущности и замысла образовательной программы? | Хорошие Плохие | Средние |
| Каковы ваши способности к созданию прогностических моделей образовательного процесса на основе программы? | Хорошие Плохие | Средние |
| Каковы ваши способности к диалоговому общению, взаимодействию, сотрудничеству со всеми участниками экспертного процесса? | Хорошие Плохие | Средние |

Эксперты подбираются с учетом значимости каждой из компетенций для конкретной образовательной программы.

После отбора экспертов принимается решение об удобных для всех *сроках* проведения экспертизы и *форме* экспертизы. Гуманитарная экспертиза образовательных программ может проходить в групповой и коллективной формах. Групповая форма (несколько независимых оценок специалистов затем объединяются организаторами экспертизы в общее заключение) обедняет диалог и сотрудничество, но вполне может использоваться при невозможности встречи всех участников экспертизы. Коллективная форма возможна только при непосредственном контакте всех участников экспертизы, приводит к различным мнениям экспертов. В результате высказываются значительно более полные рекомендации, делается более глубокое и системное экспертное заключение, рассматривающее программу со всех сторон с учетом различных мнений и спорных моментов.

На 3-м этапе осуществляется подготовка к экспертизе. Необходимо подготовить для каждого эксперта экземпляр образовательной программы. К каждому экземпляру образовательной программы прикладывается описание общих целей

экспертизы и того, на что претендует образовательная программа.

Кроме того, для каждого эксперта должен быть сделан *оценочный лист*, в котором он будет оценивать образовательную программу по выделенной группе оценочных параметров.

При оценке образовательной программы необходимо учитывать следующие критерии:

- *Новизна*. Показывает, насколько новым и оригинальным является проект в образовательной практике, создана ли абсолютно новая программа или усовершенствована одна из имеющихся.

- *Системность*. Необходимо определить, какой характер носит содержание проекта, возможно ли только фрагментарное использование его частей, модулей или можно воспринимать и использовать его только как логически связанное единое целое.

- *Полнота структуры и степень проработки элементов* образовательной программы. Насколько удалось авторам выполнить все современные требования, предъявляемые к образовательным программам.

- *Согласованность структурных частей*. Рассматриваются ли во взаимосвязи цели проекта и необходимые ресурсы для реализации программы и успешного ее освоения.

- *Эффективность*. Эксперты должны определить, что произойдет в образовательной практике с введением проекта, какой потребуется ресурс для ее реализации, в чем и какое произойдет обогащение и изменение практики, за счет какого вложения и каких ресурсов будет обеспечена эффективность реализации и освоения.

- *Вероятность внедрения*. Возможна ли трансляция проекта или он может осуществляться только в экстраординарных условиях.

Таблица 11

Оценочный лист эксперта

| Критерии оценивания | Да | Ско- рее да | Скорее нет | Нет |
|--|----|----------------|---------------|-----|
| Способствует ли обучение по данной образовательной программе становлению личностной зрелости учащегося? | | | | |
| Способствует ли образовательная программа построению личностно значимого для учащегося и осмысленного учебного процесса? | | | | |
| Способствует ли образовательная программа построению уважительных отношений учащегося с другими учащимися, преподавателем? | | | | |
| Проект является новым и оригинальным по сравнению с имеющимися в образовательной практике программами | | | | |
| Проект является системным и должен быть реализован полностью, а не фрагментарно | | | | |
| Структура образовательной программы полна, ее элементы в достаточной степени проработаны | | | | |
| Структурные части проекта согласованы и взаимосвязаны | | | | |
| Проект будет эффективен в образовательной практике | | | | |
| Программу можно внедрять без создания для нее особых условий в образовательных учреждениях | | | | |

На 4-м этапе происходит собственно проведение экспертизы. Для этого эксперты осуществляют следующее:

- 1) индивидуально знакомятся с образовательной программой;
- 2) оценивают ее, исходя из целей экспертизы и ориентируясь на описанные выше критерии;
- 3) контактируют с авторами образовательной программы, чтобы полнее почувствовать их замысел и, возможно, скорректировать свои оценки;
- 4) заполняют оценочные листы и формулируют рекомендации.

Окончанием четвертого этапа можно считать оформление каждым экспертом своего индивидуального (в случае коллективной экспертизы – предварительного) заключения.

На 5-м этапе происходит подготовка итогового экспертного заключения. В случае групповой экспертизы организаторы экспертизы объединяют и сопоставляют факты, комментарии и предложения экспертов, формируя экспертное заключение. Подготовку в данном случае итогового экспертного заключения можно сравнить с операцией простого сложения мнений всех экспертов.

В случае коллективной экспертизы экспертное заключение готовят сами эксперты в процессе непосредственного общения, высказывают свои суждения, делают предложения и обсуждают спорные моменты в них.

Вид, в котором будет представлено экспертное заключение, будет зависеть от той цели, которая ставилась на первом этапе. В случае если присутствовала цель признания соответствия программы последующему ее распространению, публикации и т.д., экспертное заключение формулируется в виде рекомендации к внедрению образовательной программы, ее публикации и т.д. В случае если присутствовала цель получения

прогноза от реализации образовательной программы и рекомендаций по внедрению программы в практику, экспертное заключение формулируется в виде подробного описания советов, замечаний и предложений каждого из экспертов. В случае если ставилась цель получения сравнительных оценок двух и более образовательных программ для научных исследований, в экспертном заключении присутствует как качественная характеристика каждой из программ, так и количество баллов по разным критериям при оценке каждой из программ.

3. Технология оценки качества профессиональной деятельности преподавателя вуза

Оценку качества деятельности профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения правомерно рассматривать как составную часть системы оценки качества высшего образования.

Оценка качества деятельности преподавателей необходима в следующих случаях:

- в период аттестации и аккредитации вуза;
- при проведении конкурса на замещение вакансий, избрании преподавателей на ту или иную должность;
- на этапе разработки программ развития вуза, его структурных подразделений, локальных целевых программ;
- для принятия управленческих решений по кадровым вопросам;
- при подведении итогов за определенные периоды функционирования структурных подразделений – факультетов, кафедр и др.;
- для решения задач, связанных с развитием системы повышения квалификации кадров.

Оценка предназначена для:

- получения объективной информации о состоянии деятельности преподавателей разных категорий (ее условиях, процессе и результатах) в вузе;

- установления степени соответствия фактического содержания и качества деятельности преподавателей разных категорий нормативным требованиям, зафиксированным в Положении о высшем учебном заведении;

- выявления положительных и отрицательных тенденций в деятельности преподавателей вузов на уровне однородных кафедр, факультетов одной специальности и однопрофильных вузов;

- установления причин повышения или снижения качества деятельности преподавателей в различные периоды их работы.

Субъектами оценки качества деятельности преподавателей могут стать сами преподаватели (при самоанализе своей деятельности в вузе), студенты, руководители разных уровней (кафедры, факультета, вуза), независимые эксперты.

Независимые эксперты выбираются из профессорско-преподавательского состава других вузов и экспертов по контролю качества высшего образования или качества деятельности высших учебных заведений.

В процессе оценивания качества деятельности преподавателей могут быть выделены этапы, и в этом случае можно говорить о технологии такой оценки:

- самооценка качества деятельности преподавателей;
- внутривузовская оценка качества деятельности, осуществляемая студентами, коллегами и руководителями структурных подразделений, в которых работает преподаватель;

- аттестационная оценка качества деятельности преподавателя, проводимая внешними экспертами.

Необходимо иметь в виду, что своего рода психологическая сложность оценки качества деятельности преподавателя

вуза заключается в том, что кто бы ни оценивал эту деятельность, практически невозможно избежать субъективизма этих отдельно взятых оценок. Снизить субъективизм оценки можно лишь за счет сопоставления оценок разных субъектов, разграничения их компетенций и обоснованности системы критериев и показателей.

Объективность и разносторонность оценки может быть обеспечена в том случае, если персональные суждения внешних экспертов будут основываться на результатах изучения материалов самооценки и внутривузовской экспертной оценки, а также анализе деятельности персонально каждого преподавателя в конкретных вузах на местах. Поэтому основное и решающее значение должна иметь итоговая оценка качества деятельности преподавателя.

Для того чтобы разработать технологию оценки качества деятельности преподавателей вузов, необходимо прежде всего задать своеобразную систему координат, в которых будет осуществляться такая разработка, обозначить концептуальные позиции, на которые эта технология опирается и которые также будут определять возможности границы применения.

Концептуальные основы технологии оценки качества деятельности вузовских преподавателей в корпоративно-профессиональной среде

Методологической основой определения и анализа качества деятельности преподавателей выступил сферно-аспектный подход, суть которого заключается в следующем.

Объективно, в силу особенностей вуза как образовательного учреждения и социальной организации, деятельность каждого преподавателя осуществляется одновременно как бы в различных *сферах*, в каждой из которых преподаватель выполняет разные *роли*, реализует разные *функции* и проявляет свою

творческую индивидуальность в тех или иных *видах* профессиональной деятельности.

В системе деятельности преподавателя вуза можно выделить следующие общие для всех сферы.

Образовательная деятельность (собственно преподавание или учебная работа), включающая различные виды «учебных поручений»: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий, руководство производственной практикой студентов, руководство курсовыми и дипломными работами студентов, организация самостоятельной учебной деятельности студентов, проведение контрольных работ, зачетов, экзаменов, а также организация внеаудиторной работы со студентами и др.

Научно-исследовательская деятельность, предполагающая систематические и планомерные научные изыскания и разработки по определенной теме, а также участие в научных событиях различного масштаба, научно-критическую работу (рецензирование и оппонирование научных трудов своих коллег), обмен научным опытом с молодыми коллегами, содействие повышению их научной квалификации и др.

Методическая деятельность (учебно-методическая, научно-методическая или организационно-методическая работа), включающая разработку или модификацию учебных программ преподаваемых курсов и тематических планов, способов и форм учета и контроля учебных достижений студентов, написание и выпуск учебников и учебных пособий, разработку дидактических материалов к семинарским и практическим занятиям, а также конструирование собственной дидактической системы преподавания, обмен профессиональным опытом с коллегами, методическую взаимопомощь или методическое руководство деятельностью начинающих преподавателей, участие в работе учебно-методических объединений и т.д.

Организационно-управленческая деятельность, включающая организацию деятельности различных постоянных и временных структурных подразделений кафедры, факультета, вуза, учебно-научных объединений преподавателей и студентов и т.д.

Общественная деятельность, объединяющая разнообразные виды работ, выполняемых на общественных началах, в том числе: участие в деятельности общественных объединений и организаций (профессиональных, научных, творческих и др.); выполнение различных поручений, связанных с жизнью коллектива; установление и поддержание внешних связей и контактов кафедры, факультета, взаимодействие с другими кафедрами, факультетами, вузами, образовательными учреждениями и общественными формированиями и т.д.

Качество деятельности преподавателя вуза понимается:

- как характеристика реального состояния деятельности, обладающей своеобразием и отличающейся определенными признаками и показателями;
- степень соответствия установленным нормативам и стандартам осуществления этого вида профессиональной деятельности;
- мера удовлетворения потребностей тех, кто прямо или косвенно заинтересован в результатах этой деятельности.

Поэтому для оценки качества деятельности преподавателей в том или ином вузе необходимо следующее:

1) установить, что собой в реальной действительности представляет деятельность каждого преподавателя (в чем заключается ее своеобразие, специфика; чем задается, определяется ее состояние, какими условиями; как она изменяется и т.п.);

2) определить, в какой степени эта индивидуальная (своеобразная, уникальная) деятельность преподавателя соответ-

ствуется общим требованиям, предъявляемым к такой деятельности и отраженным в действующих нормативах и стандартах;

3) выявить, насколько деятельность конкретного преподавателя отвечает ожиданиям и потребностям руководителей, сотрудников и, конечно, студентов, а также его собственным потребностям и потенциальным возможностям.

При обосновании признаков качества за основу были приняты следующие исходные положения.

Прежде всего сама профессия и социальные установки, относящиеся к этой профессии, содержат и предъявляют объективные требования к преподавателю, выраженные в определенных нормах, соответствие которым выступает признаками качества его деятельности. Они объединены в одну группу и получили название *социально-профессиональные* признаки.

Поскольку деятельность преподавателя непосредственно связана с людьми, ее качество не может быть охарактеризовано или оценено безотносительно к восприятию ее теми людьми, которые становятся прямыми или косвенными участниками этой деятельности (студенты, коллеги, руководители кафедр, факультетов и т.д.). В этом смысле признаками качества деятельности преподавателя становятся проявления, характеризующие меру соответствия своеобразным этическим и психологическим нормам взаимодействия с людьми и меру удовлетворения их потребностей в необходимом качественном высшем образовании. Эта группа признаков качества получила обозначение *этико-психологические* признаки.

Выполняя конкретные функции в различных видах деятельности, преподаватель вуза принимает на себя те или иные профессиональные роли – лектор, тьютор, консультант, руководитель практики, научный руководитель студентов и аспирантов, организатор совместных дел, акций, событий и т.д. Характер исполнения конкретным преподавателем принимаемых на

себя ролей и функций, владение необходимыми для их качественного выполнения способами и средствами, а также мера его ответственности при этом отражают определенный уровень качества его деятельности. Такая группа признаков получила обозначение *функционально-ролевых* признаков качества деятельности преподавателя.

В то же время в своей профессии преподаватель реализует собственный индивидуальный потенциал, осуществляя выбор личных приоритетов из типичных сфер и видов профессиональной деятельности, при этом руководствуясь индивидуальными нормами и представлениями. Такой выбор как бы задает определенный тип профессионального облика преподавателя и характеризует качество его деятельности в определенном аспекте – как соответствие личным потребностям и индивидуальным нормам. Эта группа признаков качества деятельности преподавателя обозначена как *индивидуально-типологические* признаки.

Четыре группы признаков качества взаимосвязаны в их проявлении и в совокупности способны представить целостную и полную характеристику качества деятельности преподавателя вуза.

По каждой группе признаков выявлены *критерии оценки* качества этой деятельности, которые в определенной мере универсальны, т.е. применимы для любых условий – для оценки качества деятельности любых преподавателей в любых вузах; всесторонние и измеримые.

При отборе критериев и выборе показателей для оценки качества деятельности преподавателя нужно руководствоваться следующими *принципами*.

1. Оценка качества деятельности не должна подменяться оценкой личностных качеств ее субъекта.

2. Оценка качества самой деятельности (как процесса решения профессиональных задач, реализации профессиональных функций и проявления личностных возможностей) не должна подменяться оценкой только ее результатов.

3. Оценка деятельности преподавателей должна непременно учитывать объективные различия в условиях ее осуществления и компетенциях конкретных специалистов (специфика вуза, кафедры, степень, должность, обязанности и полномочия).

На основе обозначенных подходов и принципов по каждой группе признаков качества для всех пяти сфер деятельности преподавателя вуза разработана общая система критериев оценки ее качества.

Таблица 12

Критерии качества деятельности преподавателя

| Сфера деятельности | Признаки качества деятельности | | | |
|--------------------|---------------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|
| | социально-профессиональные | функционально-ролевые | этико-психологические | индивидуально-типологические |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Образовательная | Профессиональная компетентность | Дидактическая техничность | Профессиональная этика | Стиль преподавания |
| Научная | Научная активность | Научная продуктивность | Научная корректность | Научный стиль и позиция |
| Методическая | Целесообразность методических средств | Методическая обеспеченность деятельности | Методическая корректность | Методический подход (система) |

Окончание табл. 12

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------------------------|---------------------|---|--|
| Организа- ционно- управлен- ческая | Стратегич- ность | Оператив- ность | Управленче- ская эффек- тивность | Стиль управ- ления (руко- водства) |
| Обще- ственная | Общественная значимость | Доброволь- ность | Социальный такт (тактич- ность во вза- имодействии с сотруднича- ми) | Адекватность самореали- зации |

Оценка качества деятельности преподавателя предполагает выявление уровня этого качества:

допустимый – относительное соответствие деятельности принятым нормам, что означает выполнение преподавателем основной части предписанных функциональных обязанностей и частичное удовлетворение соответствующих потребностей заинтересованных и нуждающихся в его деятельности людей;

оптимальный – полное соответствие нормам как выполнение преподавателем всех предписанных функциональных обязанностей и конструктивный характер в отношении сложившихся традиций, адекватное удовлетворение потребностей всех заинтересованных и нуждающихся в этой деятельности людей (студентов, руководителей вузовскими структурами, государства и общества в целом);

высокий – соответствие нормам деятельности с их творческим превышением как выход за пределы сложившихся в вузе стереотипов и традиций (на уровне кафедры, факультета или вуза в целом), полное удовлетворение потребностей всех, кому адресована эта деятельность;

недопустимый – несоответствие норме, т.е. невыполнение преподавателем предписанных функциональных обязан-

ностей и негативная оценка основных потребителей этой деятельности.

Технология представляет собой *программу оценочной деятельности*, раскрывающую общие задачи, логику этапов оценки, необходимые условия.

На 1-м этапе проводится самооценка. Задача – оценить степень выраженности показателей качества собственной деятельности в разных сферах с помощью оценочных бланков.

Процедура самооценки должна быть максимально корректна по отношению к преподавателю во всех случаях обращения к ней. Эта корректность предполагает добровольность и доступность инструментария самому преподавателю в случае самооценки. Для самооценки необходимо выделять удобное и достаточное для преподавателя время. Самооценку преподаватель проводит «наедине с собой». При организации самооценки необходимо создавать такие условия, чтобы преподаватели могли проявить откровенность, честность, принципиальность.

По результатам самооценки недопустимо применять административные санкции, моральные и психологические воздействия на преподавателей. Не следует также обнародовать эти данные. А вот при анализе результатов самооценок преподавателей при статистической обработке следует учитывать, что оценка может быть не только адекватной, но заниженной или завышенной.

Вывод об уровне качества деятельности преподавателя в каждой из сфер делается при сопоставлении полученных сумм баллов со следующей шкалой:

- до 6 баллов – недопустимый;
- от 6 до 12 баллов – допустимый;
- от 13 до 24 баллов – оптимальный
- от 25 до 36 баллов – высокий.

На 2-м этапе проводится экспертная оценка качества деятельности преподавателя с учетом мнения студентов о качестве деятельности преподавателя. Мнение студентов имеет существенное значение при оценке качества преподавания. Для этого студентам предлагается вопросник.

Вопросник

Вам предложены вопросы и задания. Отвечать на вопросы можно, выбрав и поставив один из предложенных четырех вариантов ответа в баллах:

- нет (0 баллов);
- больше да, чем нет (1 балл);
- да (2 балла);
- в полной мере да (3 балла).

Ф.И.О. преподавателя, о котором пойдет речь в последующих вопросах.

Время выполнения: число, месяц, год.

Прочитайте вопросы и задания и дайте оценку качества преподавания по предложенной шкале.

Таблица 13

Шкала оценки качества преподавания

| Вопрос | Оценка, балл | | | |
|---|--------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Всегда ли значима предлагаемая преподавателем информация для оптимальной подготовки к будущей профессиональной деятельности? | | | | |
| 2. Достаточно ли информативны и насыщены новой, современной научной и практической информацией учебные занятия у преподавателя? | | | | |

Продолжение табл. 13

| Вопрос | Оценка, балл | | | |
|--|--------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Всегда ли преподаватель логично и ясно излагает материал? Достаточно ли он приводит аргументов и фактов в целях достоверности и доказательности высказываемых суждений или утверждений? | | | | |
| 4. Выбор и применение методов, способов и форм работы у преподавателя, на ваш взгляд, всегда ли целесообразны и эффективны? | | | | |
| 5. Предлагает ли преподаватель студентам систему своих требований и критерии оценки результатов образовательной деятельности и всегда ли затем последовательно руководствуется ими, проявляя объективность? | | | | |
| 6. Адекватны ли, на ваш взгляд, способы общения и формы взаимодействия преподавателя со студентами? | | | | |
| 7. Проявляет ли преподаватель тактичность в процессе взаимодействия со студентами при изменении обстоятельств, ситуаций образовательной деятельности или в процессе поддержания необходимого для конкретного вида учебного занятия порядка? | | | | |
| 8. Характерна ли для преподавателя профессиональная лексика, свобода и мастерство в регулировании темпа и силы голоса и обеспечивает ли это легкость и доступность понимания предлагаемой информации, возможность не только слушать, но и делать необходимые записи? | | | | |
| 9. Можно ли говорить, что преподаватель ориентирует вас на рост учебных достижений и профессионально-личностное развитие? | | | | |

Окончание табл. 13

| Вопрос | Оценка, балл | | | |
|--|--------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Творчески ли подходит преподаватель к организации вашей научно-исследовательской работы и других видов самостоятельной деятельности по преподаваемой дисциплине? | | | | |
| 11. Можно ли говорить об индивидуальном стиле преподавателя и его особой системе преподавания? | | | | |
| 12. Удовлетворены ли вы в целом качеством преподавания конкретного преподавателя? | | | | |
| 13. Такими ли, как ваш преподаватель, вы хотели бы видеть и всех остальных преподавателей в вузе? | | | | |
| Итого | | | | |

Процедура предполагает количественную и качественную оценку преподавания: а) конкретного преподавателя или б) всех преподавателей, проводивших учебные занятия за указанный период (семестр, учебный год, временной период освоения учебной дисциплины, все годы обучения в вузе). Каждому выбранному ответу на все вопросы (нет; больше да, чем нет; да; в полной мере да) приписывается соответствующий балл (0, 1, 2, 3) в таблице вопросника.

Возможно также проведение экспертной оценки, основанной на анализе мнений коллег и руководителей подразделений, в которых работает преподаватель, а также материалов различных документов. Для проведения экспертной оценки качества профессиональной деятельности преподавателей приказом ректора (декана или заведующего кафедрой) вуза создается комиссия (не менее трех человек) и определяются сроки для

проведения такой экспертизы. Каждая группа экспертов определяет уровень качества деятельности у преподавателей в определенной сфере.

В итоге эксперты выявляют качество этой деятельности в целом с позиции независимых экспертов. Если при оценке качества преподавания и (или) научной работы у преподавателя выявлен ненормативный уровень, то дальнейшая экспертиза нецелесообразна, так как эти две сферы являются системообразующими в профессиональной деятельности преподавателя вуза независимо от занимаемой должности. В остальных случаях выявляется тот или иной уровень качества профессиональной деятельности преподавателя в вузе в целом. При этом уровень качества деятельности в целом оценивается как нормативно допустимый, если уровень преподавания оценен не ниже нормативно оптимального, а научная работа в оценке не ниже нормативно допустимого уровня. Остальные же виды работы могут быть оценены в рамках любых возможных (четырёх) уровней, не исключая самого низкого.

Уровень качества деятельности в целом оценивается как нормативно оптимальный для преподавателей, если преподавание и научная работа оцениваются не ниже нормативно оптимального уровня, а методическая работа и организационно-управленческая деятельности осуществляются на уровне нормативно допустимом и выше.

Уровень качества деятельности в целом оценивается как сверхнормативный, если преподавание, научная и методическая работа в своей оценке достигают сверхнормативного уровня.

3-й этап – корреляционная оценка. Для получения корреляционной оценки качества деятельности преподавателей на уровне факультета или всего вуза необходимо: во-первых, провести сопоставление данных самооценки, экспертной оценки и мнения студентов и установить степень их согласованности в

отношении каждого преподавателя. Процедура предполагает не только количественную и качественную обработку результатов, но и верификацию (установление истинности, выявление лживых, завышенных и заниженных самооценок). После этого определяется коэффициент корреляции (r). О соответствии самооценки и оценки экспертов свидетельствует коэффициент корреляции от 0,4 до 0,6. В случае значительного несоответствия требуются дополнительные данные и более тщательное изучение деятельности преподавателя по тому или иному показателю.

4-й этап – обобщение результатов. Процедура получения обобщающей оценки качества деятельности преподавателя включает следующее:

- обобщение всех видов оценки и проведение сравнительного анализа на уровне факультета: а) по кафедрам, б) по категориям преподавателей;

- обобщение всех видов оценки на уровне вуза и сравнительный анализ: а) по факультетам, б) по категориям преподавателей.

Результаты обобщающей оценки представляются в форме:

- качественной оценки состояния осуществляемой преподавателем профессиональной деятельности в вузе (с обозначением того или иного уровня качества);

- тенденций изменения этого качества у преподавателей вуза в разные временные периоды его аттестации;

- прогноза возможностей и имеющегося потенциала для роста качества профессиональной деятельности у конкретных преподавателей;

- оценки условий и причин, которые способствуют повышению или снижению качества деятельности преподавателей в конкретном вузе.

По итогам оценочной деятельности экспертная комиссия составляет отчет и высказывает свое мнение о соответствии или

несоответствии результатов самоанализа, оценок отдельных экспертов и мнения студентов реальному, с их точки зрения, положению дел. Они дадут основания для принятия решений о соответствии занимаемой преподавателем должности, позволяет выявить его реальный потенциал, а также спрогнозировать возможность его профессионального роста в конкретной сфере деятельности.

2.2. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ И ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. Особенности применения компьютерных телекоммуникаций в образовании

Под **телекоммуникацией** в международной практике понимается передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (телефона, телеграфа, радио, телевидения и т.п.).

В школьной практике, говоря о телекоммуникациях, чаще имеют в виду передачу, прием, обработку и хранение информации компьютерными средствами, либо по специальным высокопроизводительным линиям связи, либо по традиционным телефонным линиям (с помощью модема), либо с помощью спутниковой связи – это компьютерные телекоммуникации (КТК).

Электронная почта – наиболее быстрый способ доставки писем и других видов сообщений. Разновидностью почтовых услуг Интернет, сохранившей значение и в современных условиях внедрения более совершенных информационных сетевых программных средств, являются конференции.

Существует два вида электронных конференций, проводимых в Интернете:

- «реальные» конференции – пользователи общаются друг с другом непосредственно, в том числе с использованием звука и видеоизображения;

- отсроченные во времени дискуссии, которые чаще всего и называются электронными конференциями, или телеконференциями.

Электронные конференции обычно разбиты на несколько «сюжетных линий», объединенных одной темой.

Конференции бывают «открытыми» (являются доступными для любого пользователя сети) или «закрытыми» (доступ к данным конференциям осуществляется только под контролем модератора и для определенного контингента участников). Прежде электронные конференции были основным информационным средством в сети, они применялись и для учебных целей, и для организации электронных газет и журналов, а также для проведения совместных проектов группой ученых или учащихся.

КТК активно внедряются в различные сферы человеческой деятельности, в том числе и в образование. Современные средства представления информации на экране компьютера позволяют существенно повысить степень учета эргономических требований к распространяемым в сетях учебным материалам: обучающийся сам подбирает наиболее эргономичные лично для него характеристики изучаемого материала (размер шрифта, рисунки).

Мультимедийные учебники позволяют поставить вопрос о соотношении дистанционного и традиционного обучения. Часто дистанционное обучение рассматривается как автономный вид обучения, противопоставляемый традиционному.

Мультимедийность создает психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением сознательных реакций учащегося. Например: подведение итогов или выдача задания могут в каждой лекции ди-

станционного процесса предваряться каким-либо звуком или мелодией, настраивали ученика на определенный вид работы. Это обеспечивается заранее в процессе подготовки курса и не требует сосредоточения внимания учителя.

Наибольшее распространение в Интернете получили такие средства распространения культурной и образовательной информации, как виртуальные музеи и клубы (кафе).

Интернет несет в себе громадный потенциал образовательных услуг, но чтобы перейти к их анализу, нужно прежде всего пояснить, что мы понимаем под термином образовательные услуги. Услуга – это комплекс средств, продуктов и деятельности, удовлетворяющих некоторую потребность пользователя, в данном случае – абонента сети Интернет. Образовательные услуги призваны удовлетворять потребности пользователя в различных сферах и аспектах образования, образовательной деятельности.

Услуги Интернета

Вещательные услуги. Интернет позволяет различным компаниям продвигать свои продукты на рынке.

Разновидности вещательных услуг:

- электронный каталог, где интерактивность сводится к наличию формы заказа, которую абонент может заполнить и оплатить, не покидая Интернета;
- анкетирование потребителей;
- электронные газеты и журналы;
- электронные библиотеки.

Интерактивные услуги. Это услуги, основанные на диалоговом или ином типе *общения*. Диалоговый характер общения является одним из важных способов стимулирования обучения. Способы организации такого диалога – электронная почта и электронные конференции.

Важным дидактическим свойством Интернет является возможность организации свободных бесед в реальном масштабе времени. Конференции реального времени, несомненно, являются мощным стимулом для учащихся, но оставляют им мало времени для размышлений.

Поисковые услуги. Поисковые услуги можно подразделить на три группы.

1. Каталоги хранят информацию, предоставляемую им серверами по специальным формам. В каталогах информация разбита на классы, подобно каталогу библиотеки. Самообновления информации в каталогах не происходит, за каталогами следят работники соответствующего хост-компьютера, именно они решают, к какому классу отнести полученную информацию, включить ли ее в каталог или убрать.

2. Поисковые системы ежедневно «прочесывают» сеть Интернет и каталогизируют текстовую информацию, чтобы сделать проще жизнь в Интернете многим миллионам абонентов. В каталогах поисковых систем индексирование происходит автоматически.

3. Метапоисковые системы позволяют с помощью одного запроса обратиться сразу к нескольким средствам поиска и получить список документов сразу из нескольких источников.

2. Дидактические свойства и функции сети Интернет и компьютерных телекоммуникаций

По определению Е.С. Полат, под дидактическими свойствами того или иного средства обучения понимаются основные характеристики, признаки этого средства, отличающие их от других, существенные для дидактики как в плане теории, так и практики.

При классификации дидактических свойств Интернет выделяют два основных класса свойств компьютерных телекоммуникаций (КТК):

1) свойства, связанные с их телекоммуникационной основой, т.е. их технологические возможности:

– способность с определенной скоростью передавать информацию на значительные расстояния;

– способность кодирования и сжатия информации, что позволяет передавать по сети Интернет информацию большого объема (видео-, аудиоинформацию);

– двусторонний характер, обеспечивающий условия для интерактивности, т.е. появляется возможность для диалога, что позволяет обеспечивать реальное взаимодействие педагога и обучающихся.

2) свойства, связанные с компьютерной основой КТК:

– возможность вставить в документ графические изображения и гиперссылки;

– поддерживается копирование расширенного текста из одного программного средства в другое.

Под дидактическими функциями понимается внешнее проявление свойств средств обучения, используемых в учебно-воспитательном процессе с определенными целями¹. Это – их назначение, роль и место в учебном процессе.

Уже накопленный опыт применения телекоммуникаций в различных сферах образования показал, что этот вид информационных технологий позволяет:

- реализовывать совместные исследовательские работы, проектную деятельность;

- оказать оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых из научно-методических центров;

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – С. 194.

- создавать сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;
- оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов, расширяя таким образом свой кругозор, повышая свой культурный уровень;
- формировать у партнеров коммуникативные навыки, культуру общения, что предполагает со стороны партнеров умение кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению партнеров, способность вести дискуссию, аргументированно доказывать свою точку зрения, а также слушать и уважать мнение партнера;
- развивать умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий, хранить и передавать на сколь угодно дальние расстояния;
- создавать подлинную языковую среду (в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов, телеконференций, а также аудио- и видеоконференций, чатов), способствующую возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и отсюда – потребности в изучении иностранных языков;
- способствовать культурному, гуманитарному развитию учащихся на основе приобщения к самой широкой информации культурного, этнического, гуманистического плана.

3. Дистанционные образовательные технологии

Под дистанционным обучением понимается систему обучения, основанную на взаимодействии учителя и учащихся между собой, разделенных расстоянием, и реализуемую средствами интернет-технологий или других интерактивных техно-

логий¹. Дистанционное обучение включает дистанционное преподавание и дистанционное учение (познавательную деятельность учащихся), т.е. в учебном процессе задействованы преподаватель и ученик. *Основные факторы, определяющие дистанционную форму обучения:*

- 1) разделение учителя и учащихся расстоянием, по крайней мере на большую часть учебного процесса;
- 2) использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;
- 3) обеспечение интерактивности между учителем и учащимися, между администрацией курса и учащимися;
- 4) преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Дистанционное обучение как новая форма обучения не является ни модернизацией, ни аналогом заочного обучения. Различие этих форм обучения заключается в следующих факторах.

1. Ключевым словом ДО является интерактивность – постоянное систематическое взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой в учебном процессе. В заочном обучении интерактивность эпизодическая. Интерактивность в дистанционной форме обучения реализуется на двух уровнях: на уровне взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между

¹ Дистанционное обучение в профильной школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, А.Е. Петров, М.А. Татарина [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2012. – С. 27.

собой и на уровне взаимодействия учащихся с используемыми ими средствами обучения, в основном электронными. Вторая форма взаимодействия возможна в любой форме обучения.

2. Средства реализации всех компонентов системы дистанционного обучения оказывают специфическое влияние на каждый из компонентов системы обучения, обуславливая их отбор, структуризацию, организацию. Курс заочного обучения и курс дистанционного обучения отличаются один от другого организацией учебного материала, его структурой, способом взаимодействия преподавателя и учащихся, организацией информационно-образовательной среды учебного процесса. Методы и формы обучения отличаются также под воздействием используемых интернет-технологий. Они встроены в учебный процесс и представляют его неотъемлемую часть.

3. Система управления познавательной деятельностью учащихся также обусловлена спецификой используемых услуг Интернет. В определении дистанционного обучения нам очень важно показать, что, как и в любой другой образовательной системе, здесь происходит взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой в рамках принятой концепции обучения, но реализуется это взаимодействие, как и вся познавательная деятельность учащихся, специфическими средствами интернет-технологий или других интерактивных технологий.

Дистанционное обучение как компонент системы непрерывного образования базируется на терминологии, принятой в педагогике, дидактике и частных методиках с учетом специфики средств реализации дидактических, педагогических задач.

Модели дистанционного обучения¹. В настоящее время существующая сеть открытого и дистанционного образования в

¹ Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Мои-

мировой практике базируется на шести известных моделях, использующих различные традиционные средства и средства новых информационных технологий: телевидение, видеозаписи, печатные пособия, компьютерные телекоммуникации и т.д.

Модель 1. Обучение по типу экстерната. Обучение, ориентированное на школьные или вузовские (экзаменационные) требования, предназначается для обучающихся, которые по каким-то причинам не могут посещать учебные заведения. Модель предусматривает консультации специалистов, тестирование. Основная задача: помощь в освоении образовательной программы и проведение экзаменов для получения диплома.

Модель 2. Университетское обучение (на базе одного университета). Это система обучения для студентов, которые обучаются на расстоянии, дистанционно. Обучение проводится с широким использованием информационных технологий. Создаются информационно-образовательные среды отдельных университетов, где студенты могут получать дополнительную информацию к своему курсу. Такие программы для получения разнообразных аттестатов образования разработаны во многих ведущих университетах мира.

Модель 3. Обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений. Дистанционное обучение, где в реализации образовательных программ участвуют несколько учебных заведений. Примером может служить межуниверситетская телеобразовательная программа Кеприскон (1990 г.), в разработке которой приняли участие университеты Аргентины, Боливии, Бразилии, Чили и Парагвая.

Модель 4. Обучение в специализированных образовательных учреждениях. Специально созданные для целей дистанционного обучения образовательные организации, ориен-

тированные на разработку мультимедийных курсов. Примером может служить Открытый университет в Лондоне (Великобритания), на базе которого дистанционно проходят обучение большое число студентов не только из Великобритании, но и из других стран мира.

Модель 5. Автономные обучающие системы. Обучение в рамках подобных систем ведется целиком посредством ТВ или радиопрограмм, а также дополнительных печатных пособий. Данная модель распространена в университетах и старших классах школ США. Примерами данной модели являются американо-самоанский телевизионный проект, проект обучения математике никарагуанского радио и др.

Модель 6. Неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ. Данные программы представляют собой программы самообразования при возможности консультаций и ориентированы на обучение взрослых людей, которые по разным причинам не смогли закончить школьное образование.

Рассмотрим подход к определению моделей дистанционного обучения, предлагаемый Институтом дистанционного обучения США.

Модель А. Распределенный класс. Учебный процесс строится в режиме реального времени. Занятие ведется с группой студентов очного отделения одновременно с «удаленными» студентами посредством интерактивных телекоммуникаций. Т.е. студенты собираются в назначенное время перед своими компьютерами или в аудиториях, оборудованных средствами видеоконференций.

Модель В. Самостоятельная работа учащихся. Данная модель рассчитана на возможность работать в асинхронном режиме. Обучающиеся, обеспеченные необходимыми методическими материалами, работают самостоятельно, а также имеют возможность связаться с консультантом университета (по

телефону, электронной почте и т.д.), который отвечает на вопросы, оценивает их работу.

Модель С. Открытое образование + класс. Модель предусматривает использование традиционного печатного материала, других средств обучения (видеозапись, CD), которые должны обеспечить студенту возможность работать в индивидуальном темпе, используя при этом в случае необходимости и интерактивные телекоммуникационные технологии для групповой работы студентов.

Авторский коллектив под руководством Е.С. Полат называет следующие модели организации учебного процесса, позволяющие более полно реализовать возможности интернет-технологий.

Интеграция очных и дистанционных форм обучения. По мнению разработчиков данной модели – это наиболее перспективная модель, применительно как к школьному образованию, так и к вузовскому.

Данная модель позволит разнообразить традиционные направления профильного обучения (гуманитарное, естественно-научное, социально-экономическое и технологическое), что даст обучающимся возможность выбора более четкой профессиональной ориентации. Модель предусматривает создание фонда специализированных или профильных курсов по различным направлениям в рамках общеобразовательной программы школы.

Разработчики данной модели считают, что часть информационного материала, не требующего значительных интеллектуальных усилий для его осмысления, можно перенести на дистанционные формы. Замена этих форм классно-урочной деятельности на самостоятельные, реферативные, проектные виды деятельности с последующей презентацией на семинарах, дискуссиях могла бы не только значительно разгрузить дневное время ученика, но и создать условие для продуктивной самостоятельной творческой деятельности.

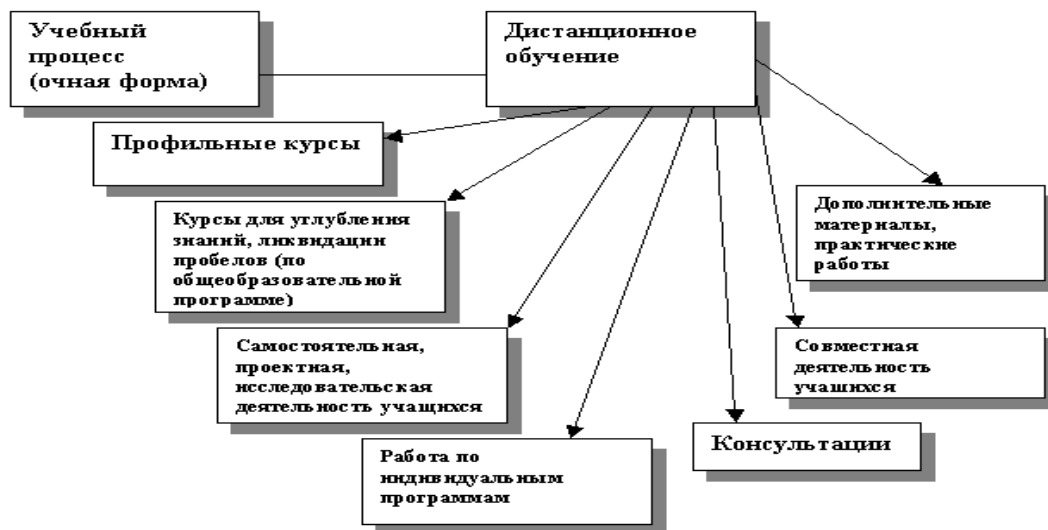


Рис. 3. Модель организации школьного учебного процесса с помощью интеграции очных и дистанционных форм обучения

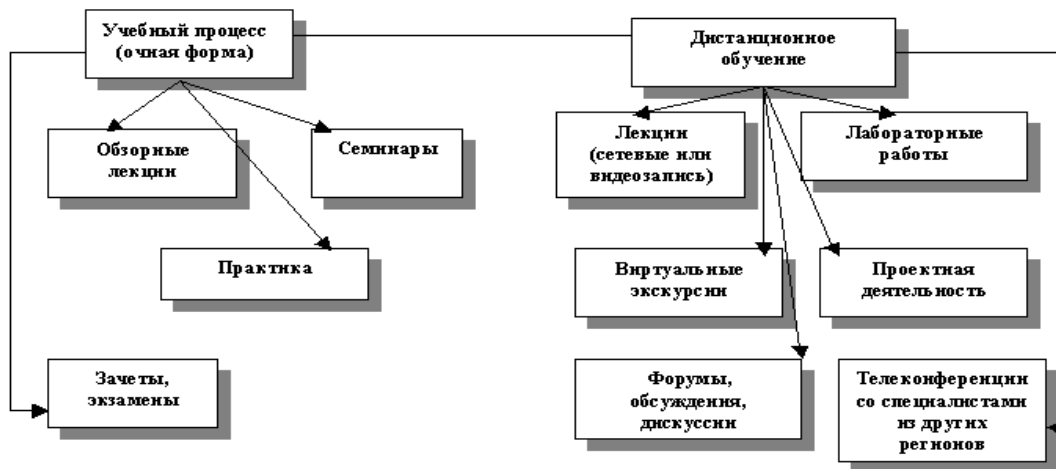


Рис. 4. Модель интеграции очной и дистанционной форм для вузов

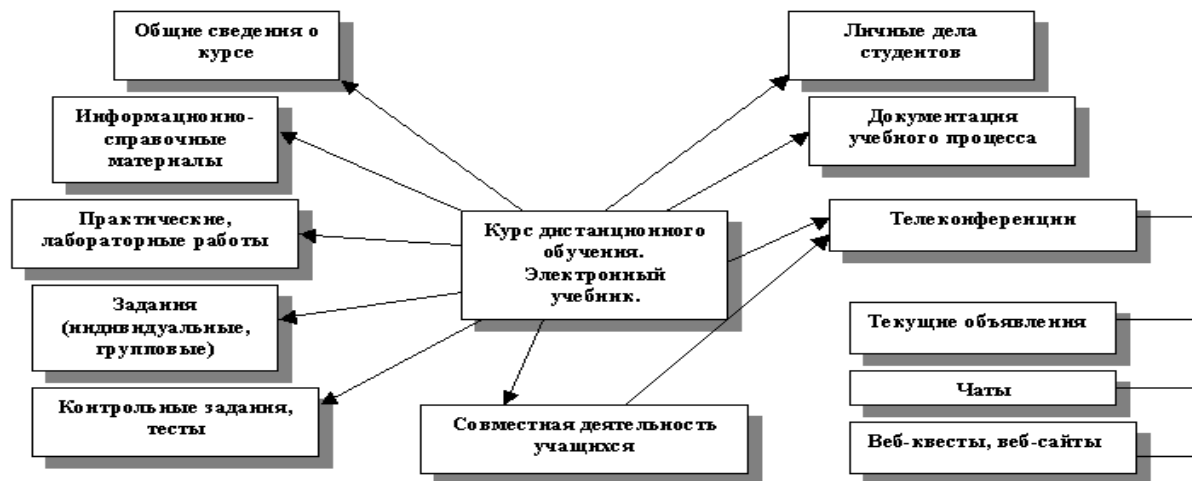


Рис. 5. Модель курса дистанционного обучения

Сетевое обучение. Данная модель оптимальна в случаях, когда возникают сложности с получением образования в очной форме (для детей-инвалидов, для детей сельской местности, а также для студентов и взрослого населения, желающих повысить свой профессиональный уровень, сменить профессию и т.д.). В этом случае создаются специальные, автономные курсы дистанционного обучения, т.е. по отдельным учебным предметам, разделам или темам программы, или целые виртуальные школы, кафедры, университеты. Автономные курсы больше предназначены для овладения отдельным учебным предметом, углубления знаний по этому предмету или ликвидации пробелов в знаниях.

В сетевой модели дистанционного обучения используются электронные учебники или учебные пособия. В любом сетевом варианте дистанционной формы обучения важной составляющей является административный блок (регистрация участников курса, мониторинг обучения).

Сетевое обучение и кейс-технологии. Данная модель предназначена для дифференциации обучения. В большом количестве случаев нет необходимости в создании электронных сетевых учебников, если существуют уже утвержденные печатные пособия. Эффективнее строить обучение, опираясь на уже изданные учебники и учебные пособия и с помощью дополнительного материала, размещаемого в сети, либо углублять этот материал для продвинутых учащихся, либо давать дополнительные разъяснения, упражнения для слабых учеников. При этом предусматриваются консультации преподавателей, система тестирования и контроля, дополнительные лабораторные и практические работы, совместные проекты и пр.

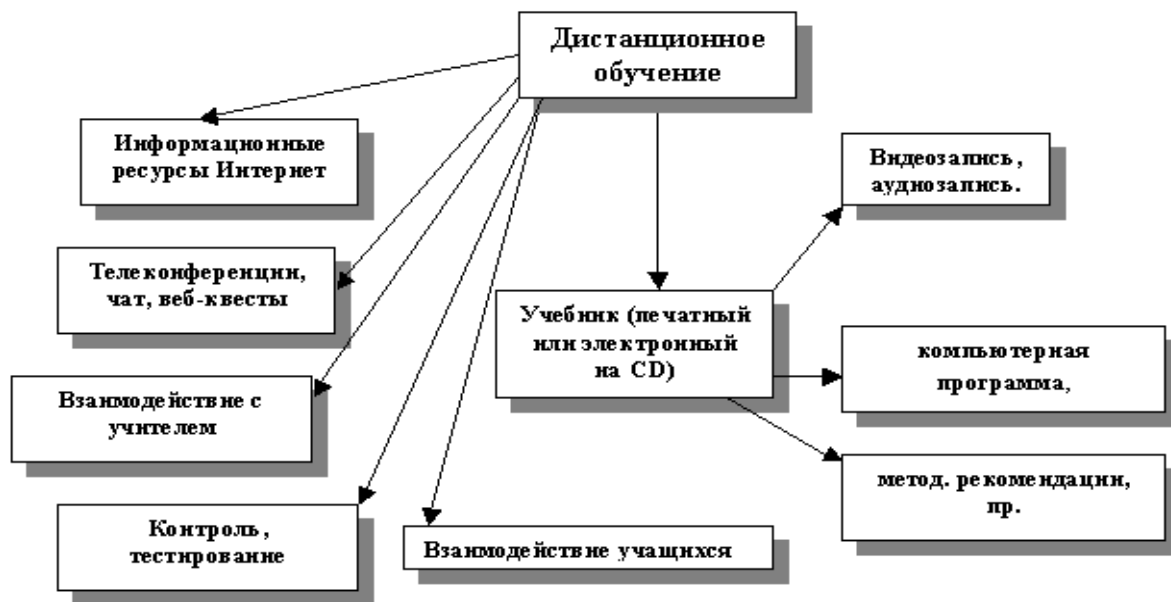


Рис. 6. Модель дистанционного обучения и кейс-технологий

Интерактивное телевидение (Two-way TV). Данная модель связана с телевизионными технологиями и пока очень дорогая. Это трансляция занятий с помощью видеокамер и телевизионного оборудования на расстояние.

Эта модель дистанционного обучения полностью имитирует очную форму. С ее помощью стены класса как бы раздвигаются, и аудитория расширяется за счет удаленных студентов, с которыми учитель и учащиеся могут вступать в контакт (по типу телемоста). Поэтому данная модель требует присутствия студентов (как и в очной форме) в определенное время, в определенном месте.

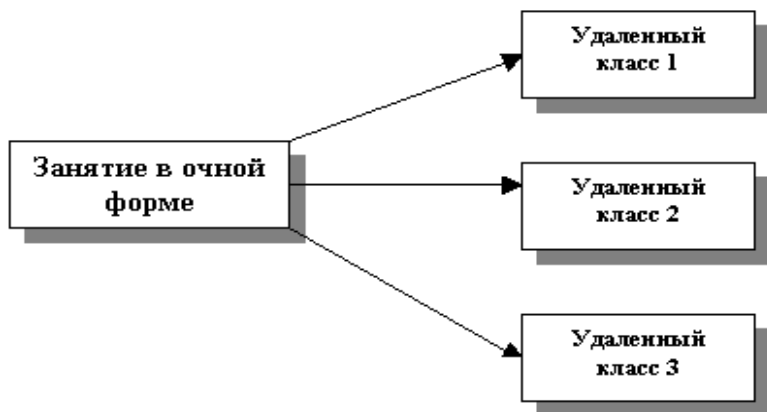


Рис. 7. Модель дистанционного обучения с помощью интерактивного телевидения

Каждая из представленных моделей имеет свою специфику и предназначена для решения конкретных дидактических задач. Специфика каждой модели дистанционного учебного процесса обуславливает отбор и структурирование содержания обучения, методов, организационных форм и средств обучения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Вопросы

1. Охарактеризуйте технологию поиска информации.
2. Что такое портфолио? Компоненты портфолио.
3. Какие варианты оценки учебного портфолио существуют?
4. Охарактеризуйте технологию организации самостоятельной работы. Уровни самостоятельной работы.
5. Каковы приемы и методы повышения эффективности трудовой мотивации?
6. Дайте характеристику технологии самопрезентации.
7. Какие приемы технологии развития критического мышления вы знаете?
8. Что такое технология рейтинга учебных достижений?
9. Какие виды рейтинга вы знаете?
10. Каково содержание и этапы создания оценочных материалов?
11. Чем отличается оценка образовательной программы от ее экспертизы.
12. По каким параметрам оценивается качество профессиональной деятельности преподавателя?
13. Что такое телекоммуникации?
14. Какие преимущества дает применение компьютера в телекоммуникационных сетях?
15. Каковы перспективы развития Интернет и как эти перспективы могут повлиять на характер образовательного процесса в школе?
16. Каковы основные дидактические свойства Интернет?
17. Какие основные понятие дистанционного обучения вам известны?
18. Какие модели дистанционного обучения вам известны?
19. Какие способы получения с помощью Интернет бесплатных программ для своего класса вы можете предложить?».
20. Какие принципиально новые услуги принес Интернет?

Задания

1. Посредством последовательной постановки вопросов к тексту используйте прием тезирования для краткого изложения главы «Воображение» из учебника С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии». Постарайтесь отразить в тезисах основные характеристики процесса воображения.

2. На основе схемы, предложенной для анализа научной статьи, составьте схему критического анализа газетной статьи.

3. Напишите эссе. Какие предложения вы бы внесли в отношении организации дистанционного обучения в нашей стране. Сформулируйте и обоснуйте ваши предложения, исходя из имеющегося у вас на данный момент опыта.

4. Проанализируйте учебные задания, которые вы предлагаете на занятиях, в соответствии с характеристиками работы, выделенными Р. Хекманом и Г. Олдхэмом. Отвечает ли организованная вами учебная деятельность этим критериям?

5. Напишите эссе об актуальности системы дистанционного обучения для общеобразовательной школы, вуза, системы повышения квалификации.

6. На основе дидактических свойств и функций Интернет составьте перечень дидактических свойств и функций телевидения и звукозаписи.

7. Напишите эссе. Сформулируйте ваше видение возможности организации той или иной модели дистанционного обучения в вашем образовательном учреждении. С чего следует начать? Какие конкретно мероприятия организовать? При каких условиях со стороны администрации такая модель может заработать?

8. Составьте таблицу «Дистанционное обучение в России и за рубежом».

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учебник для студ. пед. вузов, слушателей факультетов и институтов совершенствования пед. кадров, учителей и

преподавателей профессиональных уч. Заведений / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Института проф. образования Мин. Образования РФ, 1995. – 336 с.

2. Дистанционное обучение в профильной школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, А.Е. Петров, М.А. Татарина [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2012. – 160 с.

3. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 192 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 272 с.

5. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.П. Панфилова. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2013. – 192 с.

6. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.

7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

8. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 416 с.

РАЗДЕЛ 3

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

3.1. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

1. Разбиться на группы и рассмотреть технологии обучения:
 - технология модульного обучения;
 - технология проблемного обучения;
 - технология контекстного обучения;
 - технология проведения семинара в форме диалога;
 - технология «Дебаты».
2. Изученный материал представить в виде доклада с мультимедийной презентацией по следующему плану:
 - цель технологии;
 - авторы технологии;
 - теоретическое обоснование технологии;
 - реализация технологии.
3. Разработать фрагмент занятия с использованием изученной технологии.

3.2. ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

1. Образуйте группу в 5–6 человек. Пусть 2–3 человека будут «учениками», 2 – исполнят роли учителя и его ассистента. Организуйте деятельность «учащихся» в соответствии с принципами технологии обучения в сотрудничестве. Составьте в соот-

ветствии с этим план деятельности учащихся на день, неделю. Обменяйтесь мнениями по поводу возможной эффективности разработанной вами модели.

2. Подберите примеры на каждый из описанных в лекции вариантов обучения в сотрудничестве. Обсудите их с коллегами.

3. Вам нужно подготовить урок, на котором следует:

– проверить домашнее задание;

– объяснить новый материал;

– проверить его осмысление всеми учениками класса;

– дать возможность ученикам применить изучаемый материал на практике.

Как построить такой урок с использованием технологии обучения в сотрудничестве? Обсудите ваши варианты с коллегами.

4. Спланируйте свой первый урок с применением технологии обучения в сотрудничестве.

3.3. МЕТОД ПРОЕКТОВ

1. Предложите несколько тем для проектов: по своему предмету, междисциплинарные. Наметьте возможные результаты проекта (в каком виде они могут быть оформлены: в виде реферата, альбома, проекта закона, предложений по совершенствованию чего-либо, сценария фильма).

2. Предложите темы для различных типов проектов (по доминирующей в проекте деятельности, по предметно-содержательной области, по координации проекта, по характеру контактов, по продолжительности проведения, количеству участников). Определите проблему, сформулируйте цели и задачи проекта, укажите учебный материал по предметам, который предполагается задействовать для решения указанной проблемы, а также каким образом результаты проекта будут оформлены и какую практическую (теоретическую) значимость

этот проект имеет и в какой области. Отметьте, какие цели интеллектуального, нравственного, культурного развития учащихся вы при этом ставите.

3. Представьте, что вы пришли на урок, на котором вам предстоит предложить своим ученикам идею, тему проекта (внутреннего, международного). С чего вы начнете? Как организуете деятельность учащихся по формулированию проблемы проекта. Как организуете деятельность учащихся по выдвижению гипотез, методов исследования.

3.4. РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ

1. Обсудите все плюсы и минусы разных видов дифференциации обучения: по способностям, по проектируемой профессии, по интересам. Предложите собственное аргументированное решение проблемы. Что, с вашей точки зрения, необходимо для организации разноуровневого обучения и насколько это целесообразно.

2. Выберите любой вопрос программы по вашему предмету и попробуйте подготовить его для уровней «А», «В» и «С».

Вам необходимо обратиться к стандарту образования или к действующей программе, чтобы определить базовый уровень. Затем попробуйте определить по тому же вопросу программы параметры усложнения этого материала (дать дополнительный материал или усложнить задание), дополнить его творческими заданиями разного уровня сложности и т.д.

Далее необходимо подумать над определением требований к уровню владения этим материалом в группах «С» и «В» и отобрать адекватные этим требованиям тесты (по каждому из выдвинутых требований) и критерий оценки эффективности достигнутых результатов.

3. Составьте структуру и задания для учащихся по созданию «Портфеля» по вашему предмету (на четверть, год). Обсу-

дите в группе представленные проекты «Портфелей» и составьте один «Портфель», который удовлетворил бы всех.

4. Выберите тему или вопрос программы по своему предмету. Составьте логику учебного процесса по основным уровням усвоения материала, определяя при этом место традиционных и новых педагогических технологий, средств обучения.

3.5. ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Составьте обзор возможных носителей информации по учебной дисциплине на ваш выбор (используйте хронологический подход) и укажите их достоинства и недостатки. Ответ оформите в виде таблицы.

2. Составьте граф-схему, отражающую взаимоотношения между основными категориями и понятиями по любой теме любой изучаемой вами научной дисциплины. Желательно, чтобы данная граф-схема отражала как иерархические, так и горизонтальные связи между понятиями. Помните при этом, что логический тип не может быть членом образуемого им класса понятий.

3. Произведите сравнительный анализ двух любых учебных пособий по одной и той же гуманитарной дисциплине. Обратите внимание на принципиальную позицию авторов по наиболее важным вопросам. Отметьте логику изложения, связность и аргументированность текста. Опираются ли авторы на собственное мнение, факты или же авторитета? Соответствуют ли выводы поставленным целям и задачам изложения. Сформулируйте собственные вопросы к текстам, отметьте встреченные противоречия.

4. Разработайте портфолио, выберите не менее пяти рубрик.

Пример 1. План долгосрочного портфолио (портфолио достижений и рефлексии) преподавателя.

Портфолио преподавателя Фамилия, имя, отчество. Общие сведения о преподавателе (резюме): дата рождения; образование, специальность; степень, звание; стаж работы; педагогический стаж, награды.

Содержание портфолио

1. Документы, регламентирующие работу преподавателя.

2. Творческое резюме.

2.1. Направление, тема научных исследований.

2.2. Совершенствование педагогического и методического мастерства (курсы повышения квалификации, семинары, стажировки, внутрифирменное обучение).

2.3. Учебно-методическая деятельность (курсы, темы, программы, материалы к отдельным занятиям).

2.4. Авторские методики, освоение и реализация инновационных подходов к преподаванию конкретной дисциплины.

2.5. Публикации, доклады, участие в конференциях и выступления на них.

3. Диагностика успешности преподавателя (материалы по анализу, оценке и самооценке преподавателя).

3.1. Предпочитаемые стили педагогической деятельности.

3.2. Особенности педагогического общения.

3.3. Качество образовательного процесса (анализ работы за пять лет: итоги аттестации студентов, учебная нагрузка, программный банк; использование современных технологий; результаты проектной деятельности студентов и т.д.).

4. Отзывы.

4.1. Отзывы коллег, руководства, студентов о преподавательской деятельности.

4.2. Рецензии на статьи, экспертные заключения.

4.3. Заключение о качестве выполненной работы (научной, исследовательской, методической).

5. Воспитательная деятельность преподавателя.

5.1. Работа вне сетки обязательных занятий.

5.2. Индивидуальная работа со студентами. Научное руководство, тьюторство.

5.3. Использование новых технологий в воспитательной деятельности.

6. *Итог (оценивание портфолио независимыми экспертами или самим преподавателем).*

6.1. Интересные моменты портфолио.

6.2. Темы, которые были раскрыты лучше всего (полнее, доказательнее, глубже).

6.3. Перспективы и направления дальнейшей деятельности.

6.4. Оценка портфолио.

6.5. Главный вывод по всему портфолио.

Пример 2. Портфолио на тему «Развитие эмоционального мира детей»

Цель – подбор материалов для лекционных занятий по дисциплине «Психология детства».

Содержание портфолио:

1. Рубрика «Это важно».

1.1. Родительские ожидания как важный фактор в формировании психоэмоциональной структуры личности ребенка.

1.2. Психологическое значение процесса родов.

1.3. Ранние этапы эмоционального развития.

1.4. Адаптация малыша к детскому саду.

1.5. Кризис трех лет и как его преодолеть.

1.6. Что необходимо знать родителям о детском упрямстве и капризности.

1.7. Эмоциональные зарисовки.

2. Рубрика «Что можно сделать».

2.1. Рисунок семьи – тест на определение эмоционального благополучия ребенка.

2.2. В мире мудрых мыслей.

2.3. Создание системы приемов психологической коррекции.

2.4. Психокоррекционная программа.

2.5. Психологическая динамика группы.

2.6. Анализ эффективности психокоррекционной работы.

2.7. Игры и упражнения.

3. Рубрика «В заключение...».

4. **Составьте** задания для самостоятельной работы по любой теме Вашей дисциплины с выделением пяти уровней.

Пример организации самостоятельной работы по курсу «Психология здоровья». В рамках изучения дисциплины «Психология здоровья» студенты должны приобрести следующие компетенции:

1. Знать теоретические и методологические основы психологии здоровья, современные концепции здоровья и здорового образа жизни.

2. Владеть навыком ведения научно-исследовательской работы в области психологии здоровья.

3. Уметь оказывать практическую помощь людям разного возраста по формированию и укреплению здоровья, в том числе психического, социального и физического.

Основная форма обучения курса «Психология здоровья» – занятие, которое состоит из лекционной и практической частей. Программа учебной дисциплины построена по модульному принципу и включает в себя следующие модули:

1. Психология здоровья – новое научное направление;

2. Понятие о здоровье;

3. Здоровый образ жизни;

4. Здоровая личность;

5. Психология профессионального здоровья;

6. Психология долголетия.

Внеаудиторная самостоятельная работа

| Уровень самостоятельной работы | Учебные стратегии | | | | | | | | | | Профессиональные компетенции | |
|--|-------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------------------|---|
| | когнитивные | | | | | Матакогнитивные | | | | | | |
| | повто- рение | элабо- рация | органи- зация | плани- рова- | наблю- дение | регуля- ция | повто- рение | элабо- рация | органи- зация | плани- рова- | | наблю- дение |
| 1 уровень Письменные ответы на вопросы Определение понятий своими словами | + | + | | | | | | | | | | Блок I. Компетенция в сфере теоретиче- ских и методологи- ческих основ пси- хологии здоровья |
| 2 уровень Составить мини-гlossарий | | | + | | | | | | | | | |
| 3 уровень Составить тестовые задания | | | | | | + | | | + | | | |
| 4 уровень Написать эссе | | | | | | + | | | + | | | |
| 5 уровень Составить портфолио | + | + | + | | | + | | | + | | + | |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 уровень Законспектировать специальную литературу | + | + | | | | | Блок II. Компетенция в сфере научно-исследовательской работы в области психологии здоровья |
| 4 уровень Подготовить обзор по теме | + | + | + | | | | |
| 5 уровень Выполнить мини-исследование | + | + | + | + | + | + | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| 3 уровень Подготовить доклад | + | + | + | + | + | + | Блок III. Компетенция в сфере оказания практической помощи по формированию здоровья |
| 4 уровень Составить портфолио | + | + | + | + | + | + | |
| 5 уровень Разработать программу здоровья | + | + | + | + | + | + | |

Блок I. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ
И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Первый уровень самостоятельных работ

1. Дайте письменные ответы на вопросы.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – повторения.

Модуль 1. Психология здоровья – новое научное направление

1. Каковы основные подходы к изучению проблемы здоровья в медицине, гигиены, санологии и валеологии?

2. Дайте определение, назовите предмет и основные задачи психологии здоровья.

3. На примерах покажите значимость взаимосвязи психологии здоровья с другими психологическими дисциплинами (смежными науками).

2. Дайте определения понятий своими словами.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – элаборации.

Модуль 1. Психология здоровья – новое научное направление

Понятия: валеология, гигиена, медицина, психогигиена, психологии здоровья.

Второй уровень самостоятельных работ

1. Составьте мини-гlossарий.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – организацию.

Модуль 1. Психология здоровья – новое научное направление

Биомедицинская модель здоровья, биосоциальная модель здоровья, валеология, гигиена, медицина, медицинская модель здоровья, психогигиена, психология здоровья, санология, ценностно-социальная модель.

Рекомендуется составление мини-гlossария в количестве 15–20 терминов, относящихся к одной теме.

Схема составления мини-гlossария

| Тема: Психология здоровья – новое научное направление | | | |
|---|---------------------|--|--------------------|
| № | Термин | Значение термина в контексте данной темы | Автор |
| 1 | Психология здоровья | Научное направление о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития | В.А. Ананьев, 1998 |
| 2 | | | |
| Рекомендуемая литература | | | |
| 1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. СПб., 1998. | | | |
| 2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. | | | |
| 3. Никифоров Т.С. Психология здоровья: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002. | | | |
| 4. ... | | | |

Третий уровень самостоятельных работ

Составьте тестовые задания к модулям дисциплины «Психология здоровья».

Примечание. Задание направлено на развитие метакогнитивных учебных стратегий – планирования, наблюдения.

Модуль 1. Психология здоровья – новое научное понятие

Психология здоровья определяется как:

- 1) междисциплинарное научное направление, изучающее индивидуальное здоровье;
- 2) научное направление о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения и укрепления;
- 3) научное направление, изучающее общественное здоровье населения.

Правильный ответ – 2 балла.

Четвертый уровень самостоятельных работ

Напишите эссе по психологии здоровья.

Примечание. Задание направлено на развитие мета-когнитивных учебных стратегий, способности планировать и наблюдать.

Обозначьте цель и напишите план эссе.

Примерная схема написания эссе

1. Высказывания об авторе.
2. Аспекты рассмотрения проблемы.
3. Почему этот афоризм верен?
4. Если вы согласны с автором афоризма, то что из этого следует?
5. Опровержение афоризма.
6. Сфера использования афоризма (аналогичные ситуации).
7. Примеры из жизни.
8. Примеры из различных произведений искусства.
9. Цитаты, которые подтверждают афоризм.
10. Заключение (обобщение, обращение к личному опыту).

Афоризмы

Здоровье – это не все, но без здоровья – ничто (Сократ).

Я ем, чтобы жить, а не живу, чтобы есть (Квинтилиан).

Должно соблюдать меру, наслаждаясь удовольствием (Цицерон).

Всякого влечет своя старость (Вергилий).

Что у кого болит, тот о том и говорит (Сенека).

В здоровом теле – здоровый дух (Ювенал).

Пословицы и поговорки

Здоровье всего дороже. Здоровье дороже богатства.

Здоровью цены нет. Здоровье не купишь.

Здоровому все здорово.

Не спрашивай здоровья, а глянь в лицо.

Без болезни и здоровью не рад.

Пятый уровень самостоятельных работ

Составьте портфолио.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Источники информации: учебная литература, справочная литература, художественная литература, научная литература, материалы СМИ, иллюстративный материал, статистический материал, интервью со специалистами, изучение общественного мнения, аудиовизуальные источники, интернет-ресурсы.

Примерный план составления портфолио

1. Дать название своей работе. Во введении аргументировать выбор темы, показать ее актуальность. Можно оформить в виде эссе.

2. Представить перечень рубрик портфолио. Написать краткое содержание каждой рубрики.

3. Подобрать материал для каждой рубрики согласно содержанию

4. Найти материал в учебнике и сделать опорный конспект в виде схемы. Подобрать отрывок из художественной литературы и пояснить выбор. Составить словарь терминов и понятий на основе научной литературы, энциклопедий. Прочитать раздел научной книги по теме и написать тезисы. Найти статью в научном журнале по данной теме и составить аннотацию. Найти ресурсы Интернета и сделать их краткое описание. Подобрать статистический материал и представить его в графическом виде, сделать выводы. Подобрать иллюстративный материал (рисунки, фото), сделать подписи. Составить анкету для опроса общественного мнения, опросить, обработать результаты. Составить вопросы для интервью со специалистом, провести интервью, сделать выводы. Прослушать радиопередачу, просмотреть телепередачу, дать краткое содержание и привести свои выводы по материалу.

5. Сделать заключение. В заключении отразить, чем был полезен подобный информационный поиск, чему удалось научиться, что вызвало затруднение, что особенно заинтересовало.

6. Оформить портфолио согласно требованиям. Титульный лист, содержание, введение, материал рубрик с выводами, заключение. По каждому источнику информации должна быть ссылка (Ф.И.О. автора, название, место издания, издательство, год издания).

Портфолио может иметь следующие рубрики.

Портфолио по модулю «Здоровый образ жизни»

1. Образ жизни.
2. Здоровый образ жизни.
3. Формирование здорового образа жизни.
4. Модели обучения здоровому образу жизни.

Портфолио по модулю «Здоровая личность»

1. В.М. Бехтерев о здоровой личности.
2. Здоровая личность в психоанализе.
3. Здоровая личность в гуманистической психологии.
4. Социокультурные факторы здоровья личности.
5. Психолого-социальные факторы здоровья личности.

Каждая рубрика дополнительно может включать подразделы, например: Теория и практика, Аргументы и факты, Статистика, В мире мудрых мыслей (цитаты), Размышления на тему, Из личного опыта, Курьезы, Мультимедийный проект.

Блок II. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Третий уровень самостоятельных работ

Законспектируйте специальную литературу.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивной учебной стратегии – повторения, элаборации.

Законспектировать научную статью, содержащую современное научное исследование по проблемам здоровья.

План конспекта

1. Автор и название статьи.
2. Актуальность исследования.
3. Цель и задачи исследования.
4. Гипотеза.
5. Объект и предмет исследования.
6. Методы исследования.
7. Краткое изложение результатов исследования.
8. Выводы.
9. Практическая значимость исследования.
10. Литература.

В качестве источников предлагается использовать статьи в журналах: «Вопросы психологии»; «Психологический журнал»; «Практическая психология»; «Педагогика» и т.д. (за последние 5 лет).

Четвертый уровень самостоятельных работ

Подготовьте обзор по теме «Современное состояние исследований в области психологии здоровья в России и за рубежом» (рекомендуемый объем – десять страниц).

Результаты представьте в виде таблиц и схем.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивных учебных стратегий – повторения, элаборации, организации.

Для написания обзора использовать специализированные научные журналы.

Пятый уровень самостоятельных работ

Проведите мини-исследование в ходе изучения различных модулей дисциплины «Психология здоровья».

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Модуль «Понятие о здоровье»

1. Изучить самооценку физического, психического и социального здоровья.
2. Оценить качество жизни (Опросник ВОЗ).

Рекомендуемая литература

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья: метод. пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. СПб.: Речь, 2007.

2.

Блок III. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ ОКАЗАНИЯ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЯ

Третий уровень самостоятельных работ

Подготовьте доклад по теме: «Психологическое обеспечение профессионального здоровья» (рекомендуемый объем – десять страниц).

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Основные вопросы

1. Организационный стресс. Причины возникновения.
2. Стресс и его влияние на показатели выполнения рабочих заданий.
3. Программы профилактики стресса на предприятиях.

Рекомендуемая литература

1. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2003.

2.

Четвертый уровень самостоятельных работ

Составьте портфолио по модулю «Здоровый образ жизни».

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Темы портфолио: «Образ жизни», «Формирование здорового образа жизни», «Модели обучения здоровому образу жизни» и т.д.

Пятый уровень самостоятельных работ

Разработайте программу здоровья.

Примечание. Задание направлено на развитие когнитивных и метакогнитивных учебных стратегий.

Разработайте программу здоровья в соответствии с личными целями и возможностями.

Необходимо разработать подпрограммы улучшения физической формы, питания, очистки организма, повышения иммунитета, снятия напряжения, организации сна, улучшения психического, социального здоровья и духовного здоровья.

Рекомендуемая литература

1. Лищук В.А., Мосткова Е.В. Технология повышения личного здоровья. М.: Медицина, 1999.

2.

3.6. ТЕХНОЛОГИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Проанализируйте собственную деятельность в свете измерения эффективности преподавателя по П. Эштону и характеристикам успешного преподавателя по К. Фельдману. Согласны ли вы с выделенными ими характеристиками?

2. Микрогруппой (3-4 человека) готовится презентация (на 5-10 минут), отражающая научные интересы группы. Важно найти объединяющую основу и раскрыть ее с учетом востребованности другими слушателями.

Презентация оценивается по следующим критериям:

- а) раскрытие цели сообщения;
- б) соответствие интересам и запросам слушателей;
- в) глубина, доступность и значимость использованной информации;
- г) кредитоспособность группы;

д) особенности донесения информации до слушателей (наличие специальных приемов запоминания, динамичность, живость, эмоциональность и др.).

На общем обсуждении составляется рейтинг презентации.

3. Проведите критический анализ научной статьи

Примерная схема критического анализа научной статьи

1 часть критического анализа

Автор (авторы), название статьи, выходные данные статьи, номера страниц.

1. Предваряющий анализ статьи.

Кто автор статьи? Знакомы ли вы с другими публикациями этого автора? Каковы были цели, которые автор ставил в предшествующих публикациях?

Целевая аудитория: на какую аудиторию рассчитана статья (начинающего исследователя, практика, широкую научную общественность, зрелых ученых – профессионалов в конкретной области знания)? Необходимы ли специальные знания в конкретной области или достаточно общей эрудированности для понимания этой статьи?

Определите тип статьи: теоретическая или прикладная? Аргументируйте ваш ответ. При определении типа опирайтесь на классификацию статей, принятую в определенной научной области. Например: в педагогике предлагается следующее разделение: теоретических статей – на постановочные, аналитические, обобщающие, концептуальные; прикладных – на экспериментальные и инструментальные.

Соответствие статьи (стиля написания, поставленных задач) журналу, в котором она опубликована. Соответствует или не соответствует? Почему?

Какое утверждение (идею), по вашему мнению, заложил автор в название статьи?

Какого рода информацию (дискуссию) можно ожидать?

Знаете ли вы что-нибудь об этой теме?

Оценка: максимальное количество баллов – 5.

2. *Рефлексия собственных взглядов и убеждений.* Какие представления в отношении рассматриваемого автором предмета у меня уже есть? Могут ли они повлиять на мою оценку статьи, исследовательской позиции автора? (Как правило, наши предшествующие знания, различные жизненные установки, стереотипы и предубеждения влияют на адекватность восприятия и оценку получаемой информации).

Оценка: максимальное количество баллов – 2.

3. *Короткое резюме статьи.* Сделайте очень короткое резюме статьи (два-три параграфа), придерживаясь следующей схемы:

1-й параграф: определите научную проблему, поставленную автором;

2-й параграф: каким образом автор предлагает решить эту проблему (например, предлагает новую модель, концепцию, теорию);

3-й параграф: очень коротко обобщите наиболее важные результаты, полученные в исследовании.

Оценка: максимальное количество баллов – 7.

1.1. Основная часть критического анализа

4. *Общий критический анализ содержания.* Вам следует выразить свое мнение относительно того, как было проведено исследование, как представлены его результаты в статье, насколько логичны аргументы, приведенные автором. Оцениваются как слабые, так и сильные стороны авторской аргументации. Объясните и подкрепите каждое из ваших критических замечаний. Приведите примеры там, где это возможно. Вопросы для анализа:

- соответствие названия статьи ее содержанию;

- цель и задачи исследования: четко ли обозначены автором цель и задачи исследования;
- адекватность выбранного автором подхода заявленной проблеме и корректность ее использования;
- новизна идей автора: действительно ли идеи автора новы или они скорее представляют собой реконструкцию старых идей, их новое терминологическое облачение;
- законченность, целостность раскрытия поставленных вопросов;
- логическая связность идей, обсуждаемых положений: согласованы ли между собой отдельные идеи, положения или какие-либо из них противоречат, аннулируют друг друга? Если верно последнее, то осознает ли это автор и дает ли этому адекватное объяснение;
- исходные положения соответствуют сделанным выводам, или сделанные выводы никак не вытекают из приводимой аргументации, основных существенных положений;
- как много фактов предлагает автор в поддержку своей точки зрения; какого типа эти факты? Насколько адекватно их использование в данном тексте; не упустил ли автор какой-либо важный факт;
- достоверность исходной информации, на которой строится аргументация автора;
- насколько адекватны, уместны приведенные автором примеры и иллюстрации;
- качество анализа источников или их компиляция; оптимальность числа используемых цитат (или чрезмерность детального обсуждения общеизвестных положений);
- актуальность, современность источников информации, на которые ссылался автор;

- авторитетность и надежность экспертов, на которых ссылается автор;

- процедура исследования: насколько четко и ясно автор описал суть опытно-экспериментальной работы, как она была проведена; соответствуют ли выбранные автором методы, выборка, условия проведения исследования поставленным задачам;

- какие статистические методы были выбраны; насколько адекватны они используемым данным и поставленным задачам;

- обсуждение и сделанные выводы: соответствует ли обсуждение результатов тем данным, которые автор получил в своем исследовании; насколько утверждения, сделанные автором, подкрепляются эмпирическими данными; является ли авторский вывод наиболее обоснованным или более обоснован иной вывод;

- соответствие масштаба замысла и сделанных выводов: рассмотрел ли автор все то, что было им обещано в вводной части статьи;

- предлагает ли автор дальнейшие пути исследования рассматриваемой проблематики;

- какие вопросы (темы) автор считает нерешенными; почему эти вопросы остались не решены; сделал ли автор предложения по их решению;

- ясность, лаконичность, точность использованной научной терминологии.

Оценка: максимальное количество баллов – 40.

5. *Пристрастность автора.* Прослеживается ли возможная тенденциозность автора в процедуре исследования, интерпретации результатов? Осознает ли автор возможность тенденциозности своих взглядов, которые повлияли на иссле-

дование? Не использует ли автор эмоции вместо рассмотрения фактов?

Оценка: максимальное количество баллов – 4.

6. *Вклад.* Оцените вклад в науку и практику проведенного автором исследования. Вклад может быть различным, например: был предложен новый взгляд на проблему, обобщены разные концепции и сведены в единую теорию, предложены новые способы решения научной проблемы, были получены новые эмпирические результаты. Если, на наш взгляд, нет возможности говорить о значимом вкладе статьи, то объясните, почему вы так считаете.

Оценка: максимальное количество баллов – 4.

7. *Степень влияния статьи.* Для определения степени влияния (импакт-фактор) рассматриваемой статьи на развитие науки проведите анализ числа и характера ее цитирования. Для этого необходимо обратиться к данным РИНЦ (российский индекс научного цитирования), для зарубежных изданий – к индексу цитирования Scopus и Web of Science. Обращение к этим ресурсам даст не только численный показатель, но также список всех статей, включенных в их базу, в которых цитируется или имеется ссылка на рассматриваемую вами работу. Для дальнейшего анализа просмотрите некоторые из этих статей. Определите, какого рода ссылки были сделаны, коротко проанализируйте влияние исходной статьи на последующие. Если вам не удалось найти какую-либо ссылку на анализируемую статью, попробуйте сделать предположения относительно того, почему отсутствуют такие ссылки.

Оценка: максимальное количество баллов – 7.

8. *Вопросы.* Попробуйте найти и сформулировать три вопроса, которые вытекают из содержания статьи.

Оценка: максимальное количество баллов – 3.

3.7. ЭКСПЕРТНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. Работая с таблицей «Функции рейтинга в образовательном процессе», определите, какие из функций рейтинга должны быть реализованы в деятельности вашего образовательного учреждения, ответ аргументируйте.

Функции рейтинга в образовательном процессе

| Функции рейтинга | Содержание функции | Конкретизация функции рейтинга применительно к деятельности вашего образовательного учреждения |
|---|--|---|
| Оценка качества образования | Метод оценивания, система процедур, направленных на оценку результата образовательной деятельности | Например: рейтинг готовности обучающихся 11-х классов к ЕГЭ, рейтинг удовлетворенности родителей обучающихся результатами образовательного процесса |
| Индивидуализация образовательного процесса | Система заданий текущего и рубежного контроля, которая учитывает уровень подготовки учащегося и обеспечивает его переход к более сложным заданиям, соответствующим иному, более высокому уровню подготовки | Например: рейтинг социальной активности обучающихся, рейтинг результативности прохождения обучающимися социальной практики |
| Организация образовательного процесса, самостоятельной работы | Система заданий для самостоятельной работы, а также заданий текущего и рубежного контроля | Например: рейтинг самостоятельной работы обучающихся, рейтинг исследовательской деятельности |

2. Какой из видов рейтинга вы внедрили бы в школе (см. таблицей 9 в лекции 3). Ответ аргументируйте и обсудите в группе.

3. Проведите по предложенной технологии экспертизу образовательной программы по вашему выбору.

4. Сравните качество преподавания выбранных вами учебных дисциплин и объясните ту разницу, которую найдете в ходе проведенного анализа.

3.8. КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Представьте собственную идею использования услуг Интернета в своей педагогической практике: при подготовке к уроку, в процессе работы учащихся над проектом, для повышения квалификации.

2. Познакомьтесь с опытом реализации телекоммуникационных проектов в России и за рубежом¹.

Обсудите с коллегами, какие темы вызвали бы наибольший интерес при подготовке: 1) международного телекоммуникационного проекта, в котором, кроме российских школ, участвовали бы зарубежные школы; 2) российского телекоммуникационного проекта.

3. Выбрав лучшую тему для проекта, обоснуйте необходимость использования компьютерных телекоммуникаций. Уточните, какие диагностические свойства и функции телекоммуникаций наиболее адекватны целям вашего проекта.

Определите, какие именно знания и умения и по каким предметам потребуются для выполнения проекта. Каковы его возможные практические результаты? Какими методами ваши ученики должны будут пользоваться, чтобы выполнить проект?

¹ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – Гл. 3.

4. Разработайте программу семинара для учителей, желающих принять участие в телекоммуникационных проектах. Какие вопросы вы включите в эту программу?

3.9. ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

1. Какие предложения вы бы внесли в отношении организации дистанционного обучения в нашей стране? Сформулируйте и обоснуйте ваши предложения, исходя из имеющегося у вас на данный момент опыта.

2. Сформулируйте ваше видение возможности организации той или иной модели дистанционного обучения в вашем образовательном учреждении. С чего следует начать? Какие конкретно мероприятия организовать? При каких условиях со стороны администрации такая модель может заработать?

3. Составьте конспект по теме «Курс дистанционного обучения. Электронный учебник» по следующему плану:

- 1) организация учебного материала;
- 2) типология дистанционных курсов;
- 3) структура дистанционных курсов;
- 4) эргономические проблемы создания дистанционных курсов;
- 5) применение интернет-технологий для создания курса дистанционного обучения;
- 6) особенности гипертекстовых мультимедийных курсов, электронный учебников:
 - применение графики;
 - применение анимации;
 - применение всплывающих подсказок;
 - просмотр учебного текста¹.

¹ Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева

Темы докладов

1. Технология «Развитие позитивности в системе отношений студентов в вузовской среде».
2. Технология «Развитие компетентности студентов в организации своей учебной деятельности».
3. Технология «Тренинг диагностического мышления».
4. Технология повышения коммуникативной компетентности педагога.
5. Технологию организации контент-анализа.
6. Технология формирования уверенности и готовности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности.
7. Интенсивные педагогические технологии.
8. Технология мозгового штурма.
9. Эвристические технологии интенсивного генерирования идей.
10. Игровые интерактивные технологии.

Темы дискуссий

1. *Влияние современной политики, экономики и культуры на систему школьного и профессионального образования*
Вопросы для обсуждения:
 - направления реформирования системы образования;
 - обновление системы образования России в контексте гуманистических тенденций;
 - проблема вхождения России в информационную цивилизацию;
 - участие России в организации международных проектов в образовании;
 - проблема подготовки педагогических кадров в России;
 - роль образовательных технологий в развитии системы образования образования;

[и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

2. Технологии в образовании: за и против

Вопросы для обсуждения:

- основные тенденции развития системы образования в мировой педагогической практике;
- понятие «технология». Признаки и качественное своеобразие образовательных технологий.
- технологический подход и специфика его реализации в сфере образования.
- проектирование новых образовательных технологий.

Индивидуальные задания

1. В соответствии с этапами и рекомендациями разработайте модель новой образовательной технологии и создайте проект действий по реализации этой модели в школьной или вузовской практике.

2. Представьте, что ваша дочь интересуется биологией. Она учится в 9-м классе и уже решила, что будет поступать на биологический факультет МГУ. Однако ей трудно даются иностранный язык и математика. Какую модель обучения вы бы выбрали для нее? Ответ обоснуйте.

3. Сравните качество преподавания выбранными вами учебным дисциплин и объясните ту разницу, которую найдете в ходе проведенного анализа.

4. Вам необходимо составить исчерпывающий список литературы по теме «Восприятие и понимание людьми друг друга в процессе общения». В связи с этим составьте максимально возможный список ключевых терминов для использования их в работе с каталогами. Обратите внимание, что выбранные вами термины должны отражать основное психологическое содержание процесса восприятия и понимание людьми друг друга в процессе общения.

5. Проведите анализ и дайте характеристику влияния современной политики, экономики и культуры на систему школьного и профессионального образования.

6. Напишите эссе на предмет перспективности предложенных моделей дистанционного обучения. Отрадите, какие организационные, правовые, законодательные мероприятия необходимо осуществить, чтобы эти модели могли эффективно работать?

Вопросы к экзамену (в традиционной форме)

1. Современные тенденции развития систем образования в мировой практике: глобализация, открытость, неопределенность.

2. Предпосылки появления и активного применения современных образовательных технологий.

3. Современные образовательные технологии и результаты их внедрения в образовательной практике.

4. Понятие «технология», признаки и качественное своеобразие технологии (традиционные и инновационные; интерактивные, информационные, коммуникативные, гуманитарные технологии).

5. Технологический подход и специфика его реализации в образовательной практике.

6. Выбор и проектирование новых образовательных технологий.

7. Технология модульного обучения.

8. Технология проблемного обучения.

9. Технология контекстного обучения.

10. Технология обучения в сотрудничестве.

11. Варианты организации обучения в сотрудничестве: Student Team Learning (обучение в команде), cooperative learning («пила»), Learning Together («Учимся вместе»), исследовательская работа учащихся в группах.

12. Методика организации урока в технологии обучения в сотрудничестве.
13. Технология проведения семинара в форме диалога.
14. Технология «Дебаты».
15. Характеристика метода проектов. Основные требования к использованию метода проектов.
16. Типология проектов: доминирующая в проекте деятельность; предметно-содержательная область; характер координации проекта; характер контактов; количество участников проекта; продолжительность выполнения проекта.
17. Метод проектов в системе уроков и во внеурочной деятельности.
18. Характеристика разноуровневого обучения и условия его организации.
19. Разноуровневое обучение. «Портфель ученика».
20. Технология поиска информации.
21. Технология организации работы с учебной литературой.
22. Портфолио – технология накопления и систематизации информации.
23. Технология организации контент-анализа.
24. Технология организации самостоятельной работы.
25. Технология актуализации мотивационного потенциала образовательной среды.
26. Технология самопрезентации.
27. Технология формирования уверенности и готовности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности.
28. Технология «Развитие позитивности в системе отношений студентов в вузовской среде».
29. Технология «Развитие компетентности студентов в организации своей учебной деятельности».
30. Технология «Тренинг диагностического мышления».
31. Технология развития критического мышления.

32. Технология повышения коммуникативной компетентности педагога.

33. Технология рейтинга учебных достижений.

34. Технология создания оценочных материалов для итоговой государственной аттестации выпускников в рамках компетентностного подхода.

35. Технология гуманитарной экспертизы образовательных программ.

36. Технология оценки качества профессиональной деятельности преподавателя вуза.

37. Компьютерные телекоммуникации в обучении. Понятие «Телекоммуникации». Особенности применения компьютерных телекоммуникаций в образовании.

38. Перспективы развития услуг сети Интернет. Образовательные услуги сети Интернет. Дидактические свойства и функции сети Интернет.

39. Дистанционное обучение. Понятийный аппарат дистанционного обучения. Дидактические возможности и условия использования информационно-образовательных ресурсов и услуг Интернета, мультимедийных средств в системе дистанционного обучения.

40. Модели дистанционного обучения: обучение по типу экстерната; университетское обучение; обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений; обучение в специализированных образовательных учреждениях; автономные обучающие системы; неформальное, интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ.

Темы для подготовки к письменному экзамену

1. Общая характеристика образовательных технологий.
2. Обучение в сотрудничестве.
3. Метод проектов.
4. Разноуровневое обучение

5. Технология работы с информацией субъектов образовательного процесса.
6. Технологии актуализации потенциала субъектов образовательного процесса.
7. Эксперно-оценочные технологии.
8. Компьютерные телекоммуникации в обучении.
9. Дистанционное обучение.

Примерные критерии оценивания знаний студентов на экзамене

Отлично – дается комплексная оценка предложенной ситуации; демонстрируются глубокие знания теоретического материала и умение их применять; последовательное, правильное выполнение всех заданий; умение обоснованно излагать свои мысли, делать необходимые выводы.

Хорошо – дается комплексная оценка предложенной ситуации; демонстрируются глубокие знания теоретического материала и умение их применять; последовательное, правильное выполнение всех заданий; возможны единичные ошибки, исправляемые самим студентом после замечания преподавателя; умение обоснованно излагать свои мысли, делать необходимые выводы.

Удовлетворительно – затруднения с комплексной оценкой предложенной ситуации; неполное теоретическое обоснование, требующее наводящих вопросов преподавателя; выполнение заданий при подсказке преподавателя; затруднения в формулировке выводов.

Неудовлетворительно – неправильная оценка предложенной ситуации; отсутствие теоретического обоснования выполнения заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отличительными признаками современных образовательных технологий являются изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала и проявления субъектных свойств в учебно-познавательной, информационно-поисковой, научно-исследовательской, учебно-профессиональной или контрольно-оценочной деятельности.

Известно, что организация образовательного процесса в школе или вузе не ограничивается непосредственным контактом субъектов на занятиях в рамках расписания. Поэтому особую роль приобретают технологии, применяемые субъектами (учениками и школьными педагогами, студентами и преподавателями) в работе с учебной, научной, профессиональной и другого плана информацией в условиях образовательной среды, в домашних условиях, в библиотеке и пр. Этим объясняется актуальность не только новых информационных технологий в решении образовательных задач, но и технологий организации самостоятельной работы, работы с учебной литературой, которые описаны в третьей главе учебного пособия с рекомендациями для активного применения.

В любой образовательной организации усиливается роль не только самостоятельной работы, но и важность самоорганизации всех субъектов образовательной среды. Отсюда увеличивается потребность в новых технологиях самоорганизации, актуализации и развития личностного потенциала субъектов обра-

зовательной среды, а также в технологиях формирования среды как гуманной, развивающей, социализирующей, профессионально ориентированной и т.д.

В связи с обострением проблемы качества современного образования в России и за рубежом активизировалась работа по разработке и применению технологий оценки, обеспечения и управления качеством образования.

В перспективе нам придется обратиться и к другим формам образования. Уже сейчас со всей актуальностью встает проблема дистанционного обучения на базе компьютерных технологий. Пока в большей степени это актуально для системы высшего образования. Решение проблемы можно искать в использовании информационных технологий, дистанционного обучения.

Инновационный опыт отечественных учебных заведений наметил стратегическое направление в решении столь сложных задач, а именно обновление программно-технологического обеспечения образовательного процесса на основе переосмысления всего арсенала применяемых технологий с опорой на современные возможности и широкий культурный контекст, а также внедрение новых информационных и социальных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большакова, З.М. Педагогические технологии [Текст]: учебное пособие / З.М. Большакова, Г.Я. Гревцева, Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во Челяб гос. пед. ун-та, 2014. – 238 с.
2. Дистанционное обучение в профильной школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, А.Е. Петров, М.А. Татарина [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2012. – 160 с.
3. Зайцев В.С. Педагогические технологии [Текст]: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров: в 2 кн. Кн. 1 / В.С. Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 424 с.
4. Зайцев В.С. Педагогические технологии [Текст]: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров: в 2 кн. Кн. 1 / В.С. Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 508 с.
5. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 192 с.
6. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2014. – 160 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2009. – 272 с.
8. Педагогические технологии дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.

9. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.

10. Теория и практика дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 416 с.

11. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: Деятельностный подход [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 240 с.

Учебное издание

Циулина Марина Владимировна

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие

ISBN978-5-906908-02-5

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
Протокол № 12 (пункт 11) от 14 июня 2016 г.
Экспертиза Н.О. Яковлева

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69
Редактор О.В. Угрюмова

Подписано в печать 09.09.2016
Объем 7,8 уч.-изд. л. (9,58 п.л.)
Заказ №

Тираж 100 экз.
Формат 60×84 1/16

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69