Учреждение образования
«Белорусский государственный экономический университет»

УТВЕРЖДАЮ
Ректор учреждения образования “Белорусский государственный экономический университет”
_____ В.Ю.Шутилин
_____ 2019 г.
Регистрационный № УД 4136-19/уч.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-25 80 03 «Финансы, налогообложение и кредит»

2019

СОСТАВИТЕЛЬ:

Ноздрин-Плотницкий Вячеслав Иосифович, доцент кафедры финансов учреждения образования "Белорусский государственный экономический университет", кандидат педагогических наук, доцент

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Позняков В.В., заведующий кафедрой банковского дела «Белорусский государственный экономический университет», кандидат экономических наук, доцент.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой финансов учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет»

(протокол № 10 от 17.04.2019 г.).

Научно-методическим советом учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет»

(протокол №___ от _____2019.).

.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Образование, в том числе и финансовое, является в современных условиях одним из важнейших источников и объектов инновационной деятельности.

В условиях рыночной экономики изменяются его концептуальные ориентиры, структура, содержание и технологические компоненты. Принципиально иные требования предъявляются и к руководителю учреждения образования, его управленческой деятельности. Искусство работы в финансовом учреждении (организации) дополняется новыми требованиями к менеджеру - профессионализация управленческой финансовой деятельности. Это предполагает специальную финансовую подготовку менеджера - профессионала в сфере финансового - банковского образования способного и готового успешно управлять не только функционирующей системой, но и инновационными процессами, обеспечивающими ее развитие на различных уровнях.

Цель дисциплины "Инновационные процессы в финансовом образовании" - создать условия, обеспечивающие формирование системных методологических знаний у будущих магистрантов, занимающихся по специальности 1-25 80 03 "Финансы, налогообложение и кредит" в сфере педагогической инноватики, а также умений управлять инновационными процессами в финансово-банковском образовании и адекватных личностных качеств.

Задачи дисциплины:

- раскрыть сущность предметной области педагогической инноватики;
- ознакомить магистрантов с методологическими основаниями инновационных процессов в финансово - банковском образовании;
- сформировать компетенции, обеспечивающие успешную деятельность в сфере инновационного финансово-банковского менеджмента.

Концептом изучения дисциплины выступает инновационно - педагогическая культура инноватора в финансово-банковском образовании. Ее конкретизация и развитие осуществляются при изучении методологии педагогических инноваций, сущности инновационных процессов в финансово-банковской сфере, видов инноваций и осуществлении инноваций на различных уровнях учреждения финансово-банковского образования.

Требования к уровню подготовки магистрантов.

Магистранты, завершившие изучение дисциплины, должны знать:

- основные понятие педагогической инноватики;
- сущность основных направление инновационных изменений в отечественном финансово-банковском образовании;
- тенденции развития инновационных процессов в финансово-банковской сфере;
- различные подходы к классификации нововведений, уровни нововведений и их виды;

- сущность и структуру инновационного процесса и инновационной финансово-банковской деятельности, технологию педагогических нововведений;

- особенности и компоненты профессионально-педагогической культуры, сущность инновационной культуры.

Магистранты, завершившие изучение дисциплины, должны уметь:

- разрабатывать программу педагогического исследования в финансово-банковской сфере, включая актуальность и тему исследования, объект, предмет, гипотезу и этапы педагогического исследования;

- проводить рефлексию личностных достижений;

- разрабатывать паспорта и проекты педагогических инноваций в финансово-банковской сфере.

Магистранты, завершившие изучение дисциплины, должны владеть:

- способами создания педагогических инноваций в финансово-банковской сфере;

- способами реализации педагогических инноваций в финансово-банковской сфере;

- методами оценки эффективности инновационной финансово-банковской деятельности.

После изучения дисциплины "Инновационные процессы в финансовом образовании" согласно стандарту специальности 1-25 80 03 "Финансы, налогообложение и кредит" у магистрантов формируются следующие компетенции:

Тема 1. Теоретические предпосылки инновационной деятельности преподавателя. - УК-3 - проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, разрешать проблемные ситуации на основе инновационного подхода.

Тема 2 Содержание и структура инновационной деятельности преподавателя. - УК-5 - быть способным осуществлять педагогическую деятельность в учреждении образования, осваивать и внедрять эффективные образовательные технологии, педагогические инновации.

Тема 3 Ведущие тенденции, принципы и условия формирования инновационной деятельности преподавателя. - УК-3 - проявлять инициативу, разрешать проблемные ситуации на основе инновационного подхода.

Тема 4 Теоретические и методические проблемы перехода к инновационной подготовке финансистов-экономистов. УК - 3 - разрешать проблемные ситуации на основе инновационного подхода в финансовой сфере.

Тема 5 Проблемы формирования и реализации инновационной системы подготовки финансистов-экономистов. УК-5 - быть способным внедрять эффективные образовательные и инновационно-коммуникативные технологии; УПК - 5 - владеть способами реализации педагогических инноваций.

Тема 6. Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса. УПК - 5 - уметь разрабатывать проекты педагогических инноваций, владеть способами их реализации их в бизнесс-образовании.

Тема 7. Направления модернизации финансово-банковского образования и технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса - УПК - 5 - уметь разрабатывать педагогические инновации, владеть способами их реализации, оценивать эффективность инновационной деятельности.

Тема 8. Инновационные основы организации и планирования образовательного процесса. УК - 5 - быть способным осуществлять педагогическую деятельность в учреждении образования, осваивать и внедрять эффективные образовательные и информационно-коммуникативные технологии, педагогические инновации.

Тема 9 Педагогические основы процесса обучения в высшей школе. УК - 3 -разрешать проблемные ситуации на основе инновационного подхода; УК - 5- внедрять эффективные образовательные технологии, педагогические инновации.

Тема 10 Основные методы, формы и средства обучения. УК - 3 - разрешать проблемные ситуации на основе инновационного подхода; УК - 5- внедрять эффективные образовательные технологии, педагогические инновации.

Тема 11 Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе. УПК - 5 - уметь разрабатывать педагогические инновации, владеть способами их реализации, оценивать эффективность инновационной деятельности.

Процесс изучения дисциплины осуществляется в логике инновационного цикла и предполагает следующие стадии: диагностическую, ориентировочную, формирующие-коррекционную, инновационную практику, защиту и трансляцию педагогических инноваций.

При изучении дисциплины используются взаимодополнительные педагогические средства: лекции, семинары, занятия в малых группах, дидактические и деловые игры, решение инновационных задач.

Данная учебная дисциплина тесно взаимосвязана с такими дисциплинами специальности как: «Современные концепции финансов и кредита» «Микроэкономический анализ и политика», «Макроэкономический анализ и политика».

В соответствии с учебным планом специальности 1-25 80 03 «Финансы, налогообложение и кредит» предусмотрено:

для магистрантов дневной формы обучения – 106 часов, аудиторные – 50 часов, из них лекции – 28 часа, семинарские занятия – 22 часов; на самостоятельную работу 56 часов.

для магистрантов заочной формы обучения – 106 часов, аудиторные – 12 часов, из них лекции – 8 часов, семинарские занятия – 4 часов;

Форма контроля – экзамен.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

по учебной дисциплине для специальности
1-25 80 03 «Финансы, налогообложение и кредит»

№ п/п	Наименование темы	Количество часов	
		Лекции	Семинарские
1	Теоретические предпосылки инновационной деятельности преподавателя	2	2
2	Содержание и структура инновационной деятельности преподавателя	2	2
3	Ведущие тенденции, принципы и условия формирования инновационной деятельности преподавателя	2	2
4	Теоретические и методические проблемы перехода к инновационной подготовке финансистов-экономистов	2	2
5	Проблемы формирования и реализации инновационной системы подготовки финансистов-экономистов	2	2
6	Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса	2	2
7	Направления модернизации финансово - банковского образования и технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса.	2	2
8	Инновационные основы организации и планирования образовательного процесса	2	2
9	Педагогические основы процесса обучения в высшей школе	4	2
10	Основные методы, формы и средства обучения	4	2
11	Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе	4	2
	Всего	28	22

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Тема 1 Теоретические предпосылки инновационной деятельности преподавателя

Тенденции развития инновационных процессов. Этапы исследования новаций. Классификация нововведений. Стадии полного жизненного цикла нововведений. Иерархия структур инновационного процесса. Основные этапы процесса восприятия новшества. Социокультурные проблемы инновационной деятельности. Субъекты инноваций. Специфика педагогических инноваций. Сложность инноваций. Взаимодействие между культурой в целом и личной культурой. Историко-педагогические предпосылки подготовки к инновационной деятельности. Источники инновационных процессов в образовании. Специальные условия успешного внедрения педагогической науки в практику и основные закономерности процесса внедрения. Последовательность этапов творческой педагогической деятельности. Подходы к анализу инновационной деятельности преподавателя.

Тема 2 Содержание и структура инновационной деятельности преподавателя

Акмеология: понятие и предмет. Системообразующий фактор профессионализма личности. Процесс индивидуализации преподавателя в педагогическом труде. Творческая индивидуальность - как высшая характеристика профессионального творчества. Основные функции реализации творческой индивидуальности преподавателя. Формирование творческой индивидуальности преподавателя. Анализ смысловой значимости терминов, определяющих базовые понятия "инновации" и "педагогическая деятельность". Мотивационный компонент инновационной деятельности. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя. Уровни интеллектуальной активности. Классификация инноваторов. Уровни педагогического творчества преподавателей. Этапы развития инновации. Сущность инновационных процессов. Анализ структуры деятельности. Инновационная игра. Рефлексия в структуре инновационной деятельности преподавателя. Виды рефлексии. Характеристики рефлексии на целеполагание в инновационной деятельности преподавателя.

Тема 3. Ведущие тенденции, принципы и условия формирования инновационной деятельности преподавателя

Инновационность как один из принципов педагогики. Основные функции инновационного бучения студентов. Психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя. Положительные факторы психологических барьеров. Антиинновационный барьер. Инновационные

стереотипы. Барьеры творчества. Операции, формирующие социальные барьеры.

Развитие индивидуального стиля преподавателя. Особенность новых технологий, внедряемых в образовательный процесс. Основные процессуальные компоненты личностно-ориентированного образования. Виды технологий обучения. Формы сотрудничества при реализации современных технологий обучения.

Рефлексивно-инновационные технологии. Этапы поиска новых идей. Методы формирования инновационного поведения.

Тема 4. Теоретические и методические проблемы перехода к инновационной подготовке финансистов-экономистов

Подходы к организации образовательного процесса. Роль и место профессорско - преподавательского состава в управлении познавательной деятельностью студентов. Изменение форм и методов самостоятельной работы студентов, совершенствование их образовательной деятельности. Связь с практикой - важнейшая составляющая инновационного подхода к подготовке финансистов-экономистов. Роль бизнес - инкубаторов (центров инновационного предпринимательства) в реализации инновационного подхода подготовки финансистов-экономистов. Создание информационной образовательной среды. Развитие компетентностного подхода при формировании инновационных образовательных систем. Качество образования - важнейшая проблема модернизации финансово-экономического образования.

Тема 5. Проблемы формирования и реализации инновационной системы подготовки финансистов-экономистов

Конкурентоспособность университета и факторы, способствующие его эффективного инновационного развития. Инновационные направления системы подготовки финансистов-экономистов. Информационное - издательское обеспечение развития системы подготовки финансистов-экономистов. Взаимодействие по развитию инновационного потенциала предприятий и организаций реального и финансово-банковского сектора экономики. Разработка новых образовательных программ, в том числе и бизнес-образования. Модернизация и развитие информационно-технологической инфраструктуры

Тема 6. Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса

Модель системы бизнес-образования: организационные структуры (институты, школы, факультеты и т.д.), направления деятельности (программы, исследования, стажировки и пр.), технологический портфель (основные методы обучения). Направления деятельности системы бизнес-образования. Основные

цели, задачи и функции бизнес-образования. Принципы деятельности системы функционирования бизнес-образования. Пути решения стратегической задачи совершенствования содержания и технологий финансового бизнес-образования. Развитие магистерской подготовки.

Тема 7. Направления модернизации финансово-банковского образования и технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса

Переход на двухуровневую систему подготовки кадров. Реализация двух моделей образования: качественной подготовки специалиста в аудитории и организация активной внеаудиторной работы студентов. Совершенствование Государственного образовательного стандарта - важнейшее направление модернизации финансово-банковского образования. Информационно-образовательные технологии в финансово-банковском образования. Субъекты информационно-образовательной среды. Особые характеристики дистанционного финансово-банковского образования. Основные функции преподавателя в дистанционном обучении.

Тема 8. Инновационные основы организации и планирования образовательного процесса

Инновационное управление учебным процессом в условиях модернизации образования. Кредитно-модульная организация образовательного процесса. Европейская система кредитов. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава - неотъемлемая часть модернизации образовательного процесса. Внутривузовское повышение квалификации. Профессионально-ориентированные семинары. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава по приоритетным направлениям. Перспективные направления повышения квалификации. Характерные направления модернизации системы повышения квалификации.

Методы изучения литературы и составления аналитического обзора. Научное наблюдение, опрос и оценивание. Составление задач, заданий и упражнений. Конструирование приборов и учебных экспериментальных установок. Изучение и обобщение инновационного педагогического опыта. Методы педагогического эксперимента, проектирования, конструирования и менеджмента.

Тема 9. Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе. Преподавание: сущность, структура и основные компоненты. Учение как деятельность студента в образовательном процессе.

Проектирование целей и содержания обучения студентов.

Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования. Социально-гуманитарный, естественно - научный, общепрофессиональный и специальные блоки в содержании высшего образования и их роль в профессиональной подготовке специалиста. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения.

Тема 10. Основные методы, формы и средства обучения

Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе. Классификация методов обучения. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. Методы контекстного обучения в вузе.

Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.

Лекционно-семинарская система обучения в вузе. Становление и развитие лекционной формы обучения. Лекция как метод и ведущая форма организации образовательного процесса в вузе. Функции и требования к подготовке и проведению лекции. Классификация современной лекции по различным основаниям. Содержание и структура лекции. Факторы, повышающие эффективность лекционной формы обучения. Оценка качества лекции. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией.

Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений. Виды, структура и формы организации семинарских занятий. Спецсеминары и просеминары.

Практические занятия и практикумы, требования к их организации и проведению.

Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений.

Понятие средств обучения. Классификация средств обучения. Дидактические функции средств обучения. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза, их дидактические возможности. Электронные курсы и электронные учебники; педагогические принципы и технологии их разработки.

Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты: учебные программы, учебники, учебно-методические пособия, практикумы и сборники задач, справочная и хрестоматийная литература, наглядные пособия, методы (технологии) обучения и др. Электронный учебно-методический комплекс.

Тема11. Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе

Технологизация образовательного процесса вуза как средство повышения эффективности и качества профессиональной подготовки студентов. Понятие о педагогической (образовательной) технологии. Классификация современных педагогических технологий. Критерии эффективности педагогических технологий.

Педагогические технологии эффективного формирования профессиональных компетенций. Технологии проблемного, модульного обучения, технологии бучения как учебного исследования, коммуникативные технологии ("мозговой штурм", групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты и др.), игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры), проектные технологии, технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология) и др.

Информатизация образовательного процесса вуза. Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, основанные на применении компьютерных и мультимедийных средств. Электронное обучение, его преимущества и ограничения. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения: электронный учебный курс (на модульной основе), электронный учебник, аудио-, видеоситуации профессиональной направленности, электронные консультации, компьютерное тестирование и др. Разработка мультимедийного сопровождения учебного процесса. Дистанционное обучение в вузе. Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в учебном процессе. Использование интернет ресурсов в образовательном процессе. Интерактивное обучение с оперативной обратной связью (интернет - форумы и др.).

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА
(дневная форма получения образования)

№ раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов						Форма контроля занятий
		лекции	практ. занят.	семинар занятия	лабор. занят.	иное	кол-во часов	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Теоретические предпосылки инновационной деятельности преподавателя.	2	2					Составление карты-схемы по теме лекции
1.1	1. Общие тенденции развития инновационных процессов. 2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности преподавателя. 3. Историко-педагогические предпосылки подготовки преподавателя к инновационной деятельности.							
2	Содержание и структура инновационной деятельности преподавателя	2	2					Составление карты-схемы по теме лекции
2.1	1. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности преподавателя 2.Мотивация инновационной деятельности преподавателя 3.Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя 4.Операционные компоненты инновационной деятельности преподавателя 5.Рефлексия в структуре инновационной деятельности преподавателя							
3.	Ведущие тенденции, принципы и условия формирования инновационной деятельности преподавателя	2	2					Составление словаря научных терминов
3.1	1. Инновационность как один из принципов педагогики 2. Психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя 3.Развитие индивидуального стиля деятельности как условие							

	инновационной подготовки преподавателя 4. Рефлексивно-инновационные технологии							
4.	Теоретические и методические проблемы перехода к инновационной подготовке финансистов-экономистов	2	2					Семинар по теме
4.1	1. Подходы к организации образовательного процесса. 2. Связь с практикой - важнейшая составляющая инновационного подхода к подготовке экономистов. 3.Развитие компетентностного подхода при формировании инновационных образовательных систем. 4.Качество образования - важнейшая проблема модернизации финансово-экономического образования							
5.	Проблемы формирования и реализации инновационной системы подготовки финансистов-экономистов	2	2					Составление карты-схемы по теме лекции
5.1	1 Инновационные направления системы подготовки финансистов - экономистов. 2.Информационное - издательское обеспечение развития системы подготовки финансистов-экономистов. 3.Взаимодействие по развитию инновационного потенциала предприятий и организаций реального и финансово-банковского сектора экономики. 4.Разработка новых образовательных программ, в том числе и бизнес-образования, модернизация и развитие информационно-технологической инфраструктуры							
6	Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса	2	2					Выполнение ситуативных заданий
6.1	1. Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса 2.Развитие магистерской финансово-банковской подготовки							
7	Направления модернизации финансово-банковского образования и технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса.							Составление карты-схемы по теме лекции
7.1	1. Направления модернизации финансово-банковского образования. 2. Технологии дистанционного обучения в развитии финансово - банковского образования	2	2					

8	Инновационные основы организации и планирования образовательного процесса	2	2					Составление словаря научных терминов
8.1	1. Инновационные основы организации образовательного процесса 2. Повышение квалификации профессорско – преподавательского состава							
9	Педагогические основы процесса обучения в высшей школе	4	2					Составление карты-схемы по теме лекции
9.1	1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы. 2. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе 3. Преподавание и учение 4. Проектирование целей и содержания обучения студентов. 5. Блочно-модульные и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования 6. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности. 7. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения.							
10	Основные методы, формы и средства обучения	4	2					Составление карты-схемы по теме лекции
10.1	1. Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе. 2. Классификация методов обучения 3. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. 4. Методы контекстного обучения в вузе 5. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.							
10.2	1. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе 2. Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений 3. Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведения 4. Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений							
10.3	1. Понятие о средствах обучения. Классификация средств обучения 2. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения							

	в высшей школе. 3. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза. Электронные учебные курсы и электронные учебники 4. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты. Электронный учебно - методический комплекс							
11	Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе	4	2					Составление словаря научных терминов
11.1	1. Понятие о педагогической (образовательной) технологии. Классификация современных педагогических технологий 2. Технологии проблемного, модульного обучения 3. Технология обучения как учебного исследования 4. Коммуникативные технологии ("мозговой штурм, групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты" и др.) 5.Игровые технологии (деловые, ролевые имитационные игры) 6. Проектные технологии 7. Технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология)							
11.2	1.Информационно-коммуника-ттивные технологии в учебном процессе 2. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения (электронный курс, электронный учебник, видио-ситуации профессиональной направленности и т.д.) 3. Дистанционное обучение в вузе. 4. Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в образовательном процессе. 5. Использование Интернет-ресурсов в образовательном процессе.							
	Итого:	**28**	**22**					

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА
(заочная форма получения образования)

№ раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов						Форма контроля занятий
		лекции	практ. занят.	семинар занятия	лабор. занят.	иное	кол-во часов	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Теоретические предпосылки инновационной деятельности преподавателя.	2	-					Составление карты-схемы по теме лекции
1.1	1. Общие тенденции развития инновационных процессов. 2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности преподавателя. 3. Историко-педагогические предпосылки подготовки преподавателя к инновационной деятельности.							
2	Содержание и структура инновационной деятельности преподавателя	-		2				Составление карты-схемы по теме лекции
2.1	1. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности преподавателя 2.Мотивация инновационной деятельности преподавателя 3.Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя 4.Операционные компоненты инновационной деятельности преподавателя 5.Рефлексия в структуре инновационной деятельности преподавателя							
3.	Ведущие тенденции, принципы и условия формирования инновационной деятельности преподавателя	-		-				Составление словаря научных терминов
3.1	1. Инновационность как один из принципов педагогики 2. Психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя 3.Развитие индивидуального стиля деятельности как условие							

	инновационной подготовки преподавателя 4. Рефлексивно-инновационные технологии							
4.	Теоретические и методические проблемы перехода к инновационной подготовке финансистов-экономистов	2		-				Семинар по теме
4.1	1. Подходы к организации образовательного процесса. 2. Связь с практикой - важнейшая составляющая инновационного подхода к подготовке экономистов. 3.Развитие компетентностного подхода при формировании инновационных образовательных систем. 4.Качество образования - важнейшая проблема модернизации финансово-экономического образования							
5.	Проблемы формирования и реализации инновационной системы подготовки финансистов-экономистов	2		-				Составление карты-схемы по теме лекции
5.1	1 Инновационные направления системы подготовки финансистов - экономистов. 2.Информационное - издательское обеспечение развития системы подготовки финансистов-экономистов. 3.Взаимодействие по развитию инновационного потенциала предприятий и организаций реального и финансово-банковского сектора экономики. 4.Разработка новых образовательных программ, в том числе и бизнес-образования, модернизация и развитие информационно-технологической инфраструктуры							
6	Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса	-						Выполнение ситуативных заданий
6.1	1. Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса 2.Развитие магистерской финансово-банковской подготовки							
7	Направления модернизации финансово-банковского образования и технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса.							Составление карты-схемы по теме лекции
7.1	1. Направления модернизации финансово-банковского образования. 2. Технологии дистанционного обучения в развитии финансово - банковского образования	-		2				

8	Инновационные основы организации и планирования образовательного процесса	2						Составление словаря научных терминов
8.1	1. Инновационные основы организации образовательного процесса 2. Повышение квалификации профессорско – преподавательского состава							
9	Педагогические основы процесса обучения в высшей школе	-						Составление карты-схемы по теме лекции
9.1	1. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы. 2. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе 3. Преподавание и учение 4. Проектирование целей и содержания обучения студентов. 5. Блочно – модульные и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования 6. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности. 7. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения.							
10	Основные методы, формы и средства обучения	-		2				Составление карты-схемы по теме лекции
10.1	1. Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе. 2. Классификация методов обучения 3. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе. 4. Методы контекстного обучения в вузе 5. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.							
10.2	1. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе 2. Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений 3. Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведения 4. Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений							
10.3	1. Понятие о средствах обучения. Классификация средств обучения 2. Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения							

	в высшей школе. 3. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза. Электронные учебные курсы и электронные учебники 4. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты. Электронный учебно - методический комплекс							
11	Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе	-		2				Составление словаря научных терминов
11.1	1. Понятие о педагогической (образовательной) технологии. Классификация современных педагогических технологий 2. Технологии проблемного, модульного обучения 3. Технология обучения как учебного исследования 4. Коммуникативные технологии ("мозговой штурм, групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты" и др.) 5.Игровые технологии (деловые, ролевые имитационные игры) 6. Проектные технологии 7. Технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология)							
11.2	1.Информационно-коммуника-ттивные технологии в учебном процессе 2. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения (электронный курс, электронный учебник, видио-ситуации профессиональной направленности и т.д.) 3. Дистанционное обучение в вузе. 4. Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в образовательном процессе. 5. Использование Интернет-ресурсов в образовательном процессе.							
	Итого	**8**		**8**				

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ
ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

1. Общие тенденции развития инновационных процессов.
2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности преподавателя.
3. Историко-педагогические предпосылки подготовки преподавателя к инновационной деятельности.
4. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности преподавателя.
5. Мотивация инновационной деятельности преподавателя
6. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя.
7. Операционные компоненты инновационной деятельности преподавателя.
8. Рефлексия в структуре инновационной деятельности преподавателя.
9. Инновационность как один из принципов педагогики
10. Психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя
11. Развитие индивидуального стиля деятельности как условие инновоационной подготовки преподавателя.
12. Рефлексивно-инновационные технологии.
13. Подходы к организации образовательного процесса.
14. Связь с практикой - важнейшая составляющая инновационного подхода к подготовке финансистов-экономистов.
15. Развитие компетентностного подхода при формировании инновационных образовательных систем.
16. Качество образования - важнейшая проблема модернизации финансово-экономического образования.
17. Инновационные направления системы подготовки финансистов-экономистов. 18.Информационное - издательское обеспечение развития системы подготовки финансистов-экономистов.
19. Взаимодействие по развитию инновационного потенциала предприятий и организаций реального и финансово-банковского сектора экономики.
20. Разработка новых образовательных программ, в том числе и бизнес-образования, модернизация и развитие информационно-технологической инфраструктуры.
21. Бизнес-образование в условиях модернизации финансово-банковского образовательного процесса
22. Развитие магистерской финансово-банковского подготовки.
23. Направления модернизации финансово-банковского образования.
24. Технологии дистанционного обучения в модернизации финансово-банковского образования.
25. Инновационные основы организации образовательного процесса
26. Повышение квалификации профессорско - преподавательского состава.
27. Предмет, задачи и основные понятия дидактики высшей школы.
28. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе

29. Преподавание и учение.
30. Проектирование целей и содержания обучения студентов.
32. Блочно-модульные и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования
33. Закономерности и принципы обучения как методологические и дидактические регулятивы преподавательской деятельности.
34. Факторы и условия, определяющие продуктивность процесса обучения.
34. Понятие и сущность методов и приемов обучения в вузе.
35. Классификация методов обучения
36. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе.
37. Методы контекстного обучения в вузе
38. Условия, определяющие выбор и сочетание методов обучения.
39. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в вузе
40. Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений
41. Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведения
42. Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений
43. Понятие о средствах обучения. Классификация средств обучения
44.Педагогические требования, предъявляемые к средствам обучения в высшей школе.
45. Компьютерные и телекоммуникационные средства в учебном процессе вуза. Электронные учебные курсы и электронные учебники
46. Понятие учебно-методического комплекса как средства обучения и его составные компоненты. Электронный учебно-методический комплекс.
47. Понятие о педагогической (образовательной) технологии. Классификация современных педагогических технологий
48. Технологии проблемного, модульного обучения
49. Технология обучения как учебного исследования
50. Коммуникативные технологии ("мозговой штурм, групповая дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты" и др.).
51. Игровые технологии (деловые, ролевые имитационные игры).
52. Проектные технологии.
53. Технология анализа социально-производственной ситуации (кейс-технология).
54. Информационно-коммуникаттивные технологии в учебном процессе
55. Дидактические требования к разработке и использованию средств компьютерного обучения (электронный курс, электронный учебник, видиосситуации профессиональной направленности и т.д.)
56. Дистанционное обучение в вузе.
57. Сетевые образовательные платформы и дидактические условия их эффективного применения в образовательном процессе.
58. Использование Интернет-ресурсов в образовательном процессе.

КРИТЕРИИ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Степень сформированности знаний в сфере инновационных процессов в образовании. Выделяются ступени в овладении учебным материалом, или уровни учебной деятельности (усвоения учебного материала).

Первый уровень - действия на узнавание, распознавание понятий (объекта), различие и установление подобия.

Второй уровень - действия по воспроизведению учебного материала (объекта изучения) на уровне памяти, т.е. неосознанное воспроизведение.

Третий уровень - действия, по воспроизведению учебного материала (объекта изучения) на уровне понимания (осознанное воспроизведение), описание и анализ действия с объектом изучения.

Четвертый уровень - действия, по применению знаний в знакомой ситуации по образцу, выполнение действий с четко обозначенными правилами, применение знаний на основе обобщенного алгоритма для решения новой учебной задачи.

Пятый уровень - применение знаний (умений) в незнакомой ситуации для решения нового круга задач, творческий перенос знаний (самостоятельное использование ранее усвоенных знаний в новой ситуации, для решения проблемы; видение проблемы и способов ее решения и т.п.).

Интегральная 10-ти балльная шкала оценки учебных достижений магистрантов по дисциплине «Инновационные процессы в финансовом образовании»

Низкий (рецептивный) уровень

0 - отсутствие ответа или отказ от ответа

1 - узнавание объекта изучения, различение определений, структурных элементов знаний; проявление волевых усилий и мотивации учения. Неудовлетворительный

Удовлетворительный (рецептивно - репродуктивный)

3 - неполное воспроизведение программного учебного материала на уровне памяти; наличие существенных, но устраняемых с помощью преподавателя ошибок; затруднения в применении специальных, общеучебных и интеллектуальных умений; стремление к преодолению затруднений; ситуативное проявление ответственности, самокритичности. Удовлетворительно.

4 - освоение учебного материала на репродуктивном уровне и неполное его воспроизведение; наличие исправимых ошибок при дополнительных (наводящих) вопросах; затруднения в применении отдельных специальных, общеучебных и интеллектуальных умений или отдельных навыков; проявление волевых усилий, интереса к учению, адекватной самооценки, самостоятельности, осмысленности действий и т.п. Весьма удовлетворительно

Средний (репродуктивный)

5 - осознанное воспроизведение программного учебного материала, в том числе и различной степени сложности, с несущественными ошибками; затруднения в применении отдельных специальных, общеучебных и интеллектуальных умений и навыков; заинтересованность в учении и достижении результатов. Почти хорошо

6 - полное воспроизведение программного учебного материала с несущественными ошибками; применение знаний в знакомой ситуации по образцу; применение специальных, общеучебных и интеллектуальных умений и навыков с незначительной помощью педагога; настойчивость и стремление преодолевать затруднения; ситуативное проявление стремления к творчеству. Хорошо.

Достаточный (продуктивный)

7 - владение программным учебным материалом, в том числе и различной степени сложности, оперирование им в знакомой ситуации; наличие единичных несущественных ошибок в действиях; самостоятельное применение специальных общеучебных и интеллектуальных умений и навыков; проявление стремления к творческому переносу знаний, организованности, самокритичности, рефлексии и т.п.

Очень хорошо.

8 - владение программным учебным материалом и оперированием им в знакомой и незнакомой ситуациях; наличие единичных несущественных ошибок в действиях, самостоятельно исправляемых учащимися; наличие определенного опыта творческой деятельности; проявлениями добросовестности, ответственности, самооценки, рефлексии и т.п. Почти отлично

Высокий (продуктивный, творческий)

9 - свободное оперирование программным учебным материалам различной степени сложности в незнакомой ситуации; выполнение заданий творческого характера; высокий уровень самостоятельности и эрудиции. Отлично

10 - свободное оперирование программным учебным материалом различной степени сложности с использованием сведений из других учебных курсов и дисциплин; умение осознанно и оперативно трансформировать полученные знания для решения проблем в нестандартных ситуациях; проявление целеустремленности, ответственность, познавательной активности, творческого отношения к учению. Превосходно.

Основная литература

1. Мандель, Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре/ Мандель Б.Р. Издательство: Директ-Медиа, 2017. - 343с.

2. Цыркун, И.И. Педагогическая инноватика / И.И. Циркун (электронный вариант) - Минск, 2014.

Дополнительная литература

3. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.

4. Цыркун И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Циркун, Е.И. Карпович, 2-ое мзд. – Минск, 2011

5. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалиста инновационной сферы / И.И. Циркун

6. Юсуфбекова, Н.Р. Общие Основы педагогической инноватики: Опыт разработки инновационных процессов в образовании. Методическое пособие / Н.Р. Юсуфбекова. – М., - 1991 с.

7. Цыркун, И.И. Нерешенные проблемы и стратегии развития Педагогической науки / Адукацыя 1 выхаванне, 2011, №8. – с.16-24.

8. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. –Л., 989 с.

9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М., 1998.

10. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент/ В.П. Симонов. – М., 1999.

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ УВО

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты, и номера протокола)
			протокол № ___от _____ 2019 г

ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ УВО
на _____/_____ учебный год

/п	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры
_____ (протокол № ____ от _____ 20___ г.)
(название кафедры)

Заведующий кафедрой

_____ _____ _____
(ученая степень, ученое звание) (подпись) (И.О.Фамилия)

УТВЕРЖДАЮ
Декан факультета

_____ _____ _____
(ученая степень, ученое звание) (подпись) (И.О.Фамилия)

Декан факультета

_____ _____ _____
(ученая степень, ученое звание) (подпись) (И.О.Фамилия)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

Теоретические предпосылки инновационной деятельности преподавателя

Вопросы лекции

1. Общие тенденции развития инновационных процессов

2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности преподавателя

3. Историко-педагогические предпосылки подготовки преподавателя к инновационной деятельности

1. Общие тенденции развития инновационных процессов

Развитие научных интересов в этом направлении обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что инновационные процессы требуют системного, целостного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно нововведений, так и их социокультурной среды.

Анализ инновационной проблематики занимает значительное место в исследованиях зарубежных авторов (Роджерс Э., Барер М., Браун В., Дэвитт К, Уолкер У. и др.).

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно.

На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах Н.И.Лапина, А.И.Пригожина, Б.В.Сазонова, В.С.Толстого с позиций системно-деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений.

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX века оформилась новая область знания - наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях - инноватика - возникла как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разработке и внедрений новых услуг, идей. В 30 -е годы в США утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс». В 60-70-е годы на Западе получают большой размах эмпирические исследования новшеств, осуществляемых фирмами и другими организациями. При этом внимание сосредоточивается на двух_основных областях исследований, в каждой из которых доминирует своя теоретико-методологическая культура:

фирма как инициатор и создатель нововведения, ее «чувствительность» к нововведениям и зависимость от этой чувствительности от организационных структур и методов управления: в качестве исследовательской парадигмы выступает концепция «процесса принятия решений», где анализ и выбор

альтернатив сменяется последовательными этапами реализации принятого решения;

маркетинг, или поведение фирмы на рынке, факторы риска, методы прогнозирования успеха нововведения, экономические показатели эффективности отдельных стадий нововведения в целом; преобладающей исследовательской парадигмой служат теория открытых систем и игровой подход, где фирма взаимодействует с рынком как своей средой и где завершающие стадии инновационного процесса оказываются результатом взаимодействия множества субъектов, каждый из которых поступает в соответствии со своими интересами и с учетом вероятной деятельности своих партнеров

Ученые выделяют три этапа исследования нововведений.

Первый этап связан с изучением факторов, способствующих или препятствующих успеху нововведений, и с анализом огромного эмпирического материала, различных классификаций новшеств.

Второй этап рассматривается как изучение собственно инновационного процесса, включая механизмы переноса нововведений из одной культурной среды в другую

Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. В работе А.И.Пригожина дается такое определение:

нововведение (инновация) - это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу - организацию, поселение, общество, группу - новые, относительно стабильные элементы. Таким образом, автор рассматривает нововведения как процесс с целенаправленной деятельностью людей - инноваторов. У данного процесса есть, по мнению автора, свои этапы, стадии.

Исследователи инновационных процессов (А.И.Пригожин, Н.Л.Лапин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой, А.Г.Кругликов, А.С.Ахиезер, Н.Л.Степанов и др.) выделяют *два подхода* к изучению структуры инновационных процессов:

предметно-феноменологический или *предметно-технологический* на микроуровне индивидуального новшества, а также

макроуровень - взаимодействие отдельных нововведений.

Первый подход (*предметно-феноменологический* или *предметно-технологический*) расчленяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, т.е. рассматривается некоторая новая идея, воплощаемая в действительность.

Второй подход (*макроуровень*) определяется взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой.

Рассматривая микроструктуру инновационного процесса, ученые выделяют концепцию «жизненного цикла» нововведения, которая исходит из того, что нововведение есть процесс, протекаемый во времени. В этом процессе вычленяются этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение новшества. К настоящему времени в научной

литературе сложилась следующая *схема членения инновационного процесса на этапы:*

1. *Этап рождения новой идеи* или возникновения концепции новшества; условно его называют *этапом открытия*, которое является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).

2. *Этап изобретения*, т.е. *создания новшества*, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт-образец.

3. *Этап нововведения*, на котором находит практическое применение полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества.

После этого начинается самостоятельное существование новшества, процесс нововведения вступает в следующую стадию, которая наступит лишь при условии восприимчивости к новшеству.

В *фазе использования новшества выделяются дальнейшие этапы:*

4. Этап *распространения новшества*, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространении) новшества в новые сферы.

5. Этап *господства новшества в конкретной области*, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

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

Все многообразие инновационных процессов авторы системной концепции нововведений (Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой) относят к двум наиболее значимым формам:

а) простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество создается лишь в той организации, в которой его производство было впервые освоено;

этот цикл включает следующие стадии:

- формирование предпосылок нововведения - потребности в нем,
-научное открытие,
- создание новшества, включая первое его освоение,
- распространение новшества среди пользователей,
- использование или потребление новшества;

б) расширенное воспроизводство новшества, характеризующееся тем, что процесс изготовления новшества распространяется на многие организации, в этом цикле между созданием новшества и его распределением между пользователями добавляется стадия распространения методов производства новшества и форм его использования;

широкое производство новшества, обеспечивающее насыщение потребности в данном новшестве.

Инновационные процессы *выражают не только внутреннюю, предметную логику новшества, но и логику его взаимо*действия с окружающей средой.

С *этой точки зрения* новшество характеризуется динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающую среду, так и обратное влияние последней на само нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений.

Полный жизненный цикл включает пять стадий: *старт, быстрый рост, зрелость, насыщение, финиш или кризис*.

В *педагогической науке выделяются*:

- новизна *абсолютная* (принципиально неизвестное «новшество», отсутствие аналогов и прототипов), *относительная* новизна (местная, частная, условная), *псевдоновизна* (оригинальничание, стремление сделать не столько лучше, сколько иначе), *изобретательские* мелочи.

Частная новизна - один из видов относительной новизны. Частная новизна подразумевает обновление одного из элементов продукта, системы в порядке текущей модернизации. Изделие становится новым в каком-то одном отношении. Накопление частной новизны в нем может привести к его полному изменению без приобретения абсолютной новизны и осуществления радикального нововведения.

Условная новизна возникает при необычном сочетании ранее известных элементов. Последнее (*необычное сочетание ранее известных элементов*) не ново само по себе, но в таком применении ведет к сложному и прогрессивному преобразованию.

Местная новизна отражает факт использования новшества в конкретных условиях, хотя это новшество уже применялось на других объектах.

В научной литературе различают понятия *«новшество»*, или *«новое средство»* (они считаются синонимами), и *«инновация», «нововведение».*

Новшество - это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а

- *инновация* - это процесс, который развивается по определенным этапам. В инноватике это отражается в понятии «жизненный цикл нововведения».

Понятия «нового» в педагогике начинает глубоко рассматриваться. В статье М.С.Бургина «Инновации и новизна в педагогике» даются уровни новизны в педагогике, ее свойства, мера новизны, показаны возможности математики в оценке новизны.

По мнению В.И.Загвязинского, новое в педагогике - это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования. Новое, в трактовке автора, заключает в себя прогрессивное. Тем не менее понятие «новое» не всегда совпадает полностью с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием «современное». Передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это отражается в таких, например, понятиях, как вера в человека, умение общаться, диалог, проблемное обучение, которые вошли в научный обиход в современных концепциях воспитания и обучения.

Рассматривая систему основных понятий педагогической инноватики, Р.Н.Юсуфбекова выделяет три блока в структуре инновационных процессов в системе образования.

Первый блок - блок создания нового в педагогике. Здесь рассматриваются такие категории, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, критерии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творцы нового. При этом большое значение имеет разработка категориального поля теории нового в педагогике («новое», «старое», «новшество», «инновации» и др.).

Второй блок - блок восприятия, освоения и оценки нового: педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке нового. Эти понятия изучает педагогическая аксиология).

Третий блок - блок использования и применения нового. В данном блоке изучаются закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового. Этот блок понятий связан с учением о внедрении, которое называется педагогической праксиологией.

М.М.Поташник отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (многообразен по своей структуре). Автор выделяет следующую иерархию структур:

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

- *субъектная* структура - деятельность всех субъектов развития: ректора, проректоров, преподавателей, ученых, учащихся, родителей, спонсоров, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др.;

- *уровневая* структура - инновационная деятельность субъектов на международном, региональном, районном (городском) и школьном уровнях;

- *содержательная* структура - рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении учреждением образования и т.д.;

- структура *жизненного цикла*, выражающаяся в этапности: возникновение (старт) - быстрый рост (в борьбе с оппонентами, рутинерами, консерваторами, скептиками) - зрелость - освоение - диффузия (проникновение, распространение) - насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части учебно-воспитательного и управленческого процессов) - рутинизация - кризис - иррадиация (модернизация новшества);

- *управленческая* структура - взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование - организация - руководство - контроль. Как правило, инновационный процесс в учреждении образования планируется в виде концепции нового учреждения образования или программы развития учреждения образования, затем организуется деятельность коллектива

учреждения образования по реализации этой программы и контроль за ее ходом;

- *организационная* структура инновационного процесса включает следующие этапы: диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий.

Среди закономерностей протекания инновационных процессов в литературе выделяется четыре закона: - закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды,

- закон финальной реализации инновационного процесса,

- закон стереотипизации педагогических инноваций,

- закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций.

Одной из важных задач современной педагогической инноватики является классификация нововведений, знание которой необходимо преподавателю для того, чтобы разобраться в особенностях педагогических новшеств, понять, что их объединяет и отличает друг от друга. Обычно считается, что законы выражаются соотношениями, а классификация и их частный случай - типология - только предшествуют открытию законов.

Современные исследования в области методологии науки показывают, что классификации - это тоже законы науки, только имеющие другой тип.

В педагогической литературе выделяется два типа инновационных процессов в области образования.

Первый тип - инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полнотой научного обоснования, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей. Сюда же частично относятся нововведения, предпринимаемые администраторами - проектировщиками образования, деятелями культуры, занимающимися практикой воспитания и обучения (художники, музыканты, архитекторы, бизнесмены, экологи и др.). Сказанное о стихийном характере инноваций подчеркивает необходимость глубокого анализа данного типа инноваций с целью выделения позитивных сторон их деятельности.

Второй тип нововведений - инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой междисциплинарной деятельности. С точки зрения управления, стихийные и целенаправленные инновации делятся на четыре подтипа (МС.Бургин):

- *научный* - контрольные функции выполняют научные организации; - *научно-административный* - контроль осуществляют они же при поддержке органов управления народным образованием;

- *административно-научный* - контроль и управление осуществляют органы управления, опираясь на науку;

- *политико-административный* - контрольные функции берут на себя административные органы.

2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности преподавателя

Теория и практика нововведений показывают, что инновации не замкнуты в сфере человеческой деятельности, они носят всеобщий характер. Поэтому механизмы возникновения и восприимчивости инноваций не могут найти исчерпывающего объяснения в рамках тех или иных специализированных форм знаний: в технических науках, в экономических исследованиях и т.д.

Всеобщий характер инноваций требует изучения субъектов инноваций от единичного работника до общества в его целостности, от человека, формирующего инновации в своей собственной деятельности, до общественного воспроизводства в целом. Одним из важных аспектов исследования выступает человек - субъект инноваций. Человек всегда находится между стремлением формировать инновации, изменять, совершенствовать свою деятельность, свои отношения и т.д. и страхом перед инновациями, их деструктивными последствиями. В этой связи определенное значение приобретает изучение потребностей в инновациях, которые являются содержанием унаследованной каждой личностью культуры. Возникает необходимость выявления этих потребностей, их характера, направленности и т.д.

Инновации, по мнению А.С.Ахиезера, существенно отличаются друг от друга по своим масштабам и направленности, по воздействию на человека, по отношению к ним субъекта, они несут разные функции в разных социальных процессах.

Для творческого типа отношений характерно стремление достигнуть единства субъекта и объекта, условий, средств, целей на основе потока прогрессивных инноваций.

Возможен также и деструктивный тип отношений, для которого характерно противостояние инновациям, преобладание негативных инноваций над позитивными.

Категории субъекта, объекта, субъект-субъектных отношений являются общеметодологической основой для анализа механизма развития инновационных отношений. Все эти категории должны конкретизироваться.

Принципиальное значение имеет вопрос о субъектах инноваций. **Субъект** - это человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно.

К.А.Абульханова-Славская, рассматривая механизмы становления личности в процессе деятельности и общения, подчеркивает, что становление личности субъектом деятельности происходит как в процессе овладения ею

общественно-историческими формами деятельности, так и в организации своей активности. «Организация личностью своей активности сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности. Они выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для ее осуществления».

А.И.Пригожин отмечает, что главная характеристика субъекта инноваций - это его деятельное самосознание, т.е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования.

Преподаватель как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях и др.

Индивидуализированное отношение субъектов инноваций друг к другу, к содержанию инновации и порождаемым изменениям может проявиться в действиях, суждениях, представлениях, настроениях, ожиданиях, представляет собой специфический сплав сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального, систематизированного и бессистемного. Это отношение активно влияет на процесс становления нового, выполняя различные функции: инициатора нововведения, препятствия на его пути и т.п.

Уровень развития культуры зависит от степени заинтересованности общества в развитии инновационного потенциала каждого члена, когда индивидуальность не нивелируется, а активно развивается. «Кризис культуры, - отмечает Л.Н.Коган, - начинается там и тогда, где и когда общие нормы культуры подавляют и ограничивают развитие индивидуальности, превращают человека в «стадного» индивида, в конформиста»

Согласно Н.С.Злобину, культура - это творческая, созидательная деятельность человека - как прошлая, зафиксированная, опредмеченная в культурных ценностях, так и прежде всего настоящая, основанная на распредмечивании этих ценностей, т.е. превращающая богатство человеческой истории во внутреннее богатство живых личностей, воплощающееся в универсальном освоении, переработке деятельности и самого человека.

Инновации всегда сопровождают педагогическую деятельность. Формы, способы и сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с формированием педагогической культуры.

Подчеркивая творческую природу педагогической культуры, один из авторов книги писал: «Культура - это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры».

Культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры. Каждая личность выступает как носитель личностной культуры, т.е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества. Личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры, в частности, тем, что всегда несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных именно для данной личности, именно в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации, перехода друг в друга, культуры общества и личностной культуры.

Важнейший механизм взаимопроникновения и взаимокритики общей и личностной культуры - интерпретация, т.е. способность рассматривать сложившееся богатство культуры через себя, свои цели, стремления, ценности и др. Результатом такой интерпретации является постоянный поток инноваций в культуре. Они происходят не автоматически, а через направленную творческую активность человека. Вопрос заключается лишь в масштабах, значимости, направленности инноваций. Инновации могут возникнуть в результате изменений среды - как природной, так и социальной.

Инновация - вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией. Любая инновация может возникнуть только в недрах хорошо укорененной традиции. Исходная традиция, породившая инновацию, никогда не остается неизменной. В зависимости от характера творческих инноваций она может либо трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию.

Традиция и инновация в личности творца ведут между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие традиций. Творческая деятельность необходима не только для порождения инноваций, но и для поддержания культурных, художественных и научных традиций. Традиции и инновации являются взаимонеобходимыми факторами развития. Непрерывность традиций - залог поступательного движения культуры. Творческая деятельность благодаря своему диалогическому единству с традициями выполняет стабилизирующую функцию.

Инновация возникает в результате того, что человек постоянно проявляет исследовательский интерес к тем или иным явлениям, которые стали для него проблематичными, вызывают внутреннее напряжение, потребность своей необычностью, новизной, заставляют думать и действовать, отвечать на них своими инновациями. Эти явления могут возникать не только в окружающей среде, но и в самом человеке, в сфере его ценностей и потребностей и т.д.

Механизм осмысления, возникновения культурной инновации совершается как процесс формирования некоторой, довольно сложной, противоречивой и неоднозначной оценки действия. Этот процесс включает в

себя стремление переосмыслить всю накопленную культуру как проблемное поле между полярностями различных культур.

Следующее противоречие связано с изменением устойчивости того или иного сообщества. Для одних общественных организаций характерно стремление сохранить исторически сложившиеся формы организации, устойчивости. Организация (сообщество) отвергает все существенные инновации, включая и те, которые повышают ее эффективность.

Для развивающейся системы характерно постоянное стремление к изменению. Однако способы создания и принятия инноваций не осуществляются автоматически. Путь от одной инновации к другой может привести и к негативным последствиям из-за незнания, ошибок и др. Страх перед опасностью изменений является своеобразным механизмом торможения инноваций. Сама возможность развития зависит от способности личности, сообщества находить такую меру отношения, которая снимала бы возможность конфликта.

Преобразования в мышлении отстают от преобразований в обществе и на определенном этапе могут превращаться в тормоз дальнейшего развития. В условиях социальной нестабильности, по мнению Э.Д.Телегиной, у человека снижается эффективность прогнозирования, сохраняется и усиливается боязнь риска, что определяет специфику перехода от канонизированного мышления к творческому. Область активности человека часто ограничивается стремлением с наименьшими издержками пережить нестабильный период. В то же время наблюдается тенденция отказа от стереотипов, снятия барьеров, открывающих путь к творчеству.

Для реализации активности личности и ее инновационной деятельности сейчас имеются большие возможности. Этому способствует ряд изменений, происходящих в жизни и отражающихся в мышлении человека. Главное из них - снятие ограничений в профессиональной деятельности, это позволяет воспринимать значительно более широкий круг внешних явлений. Уменьшение предвзятых, а главное, навязываемых мнений и суждений и увеличение потока информации обеспечивает необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Как следствие этого преподаватель приобретает очень важные способности:

- готовность к реагированию на неожиданности, готовность к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий.

Инновационная деятельность во многом определяется успешностью вхождения в особую культурную среду, снятия «культурного шока». Термин «культурный шок» был введен К.Обергом, который исходил из идеи, что вхождение в новую культуру сопровождается неприятными чувствами (потеря друзей и статуса, отверженность, удивление и дискомфорт при осознании различий между культурами, путаницей в ценностных ориентациях и собственной личностной идентичности. Симптомами «культурного шока» могут оказаться недостаток уверенности в себе, тревожность, раздражительность, бессонница, психосоматические расстройства, депрессия.

Л.И.Анцыферова обращает внимание на особенности поведения человека в переломные периоды жизни.

На *первом этапе* осознаются все препятствия и потенциально накапливается ответ на них;

- на *втором этапе* происходит анализ имеющихся альтернативных ответов на жизненные сложности и создаются новые альтернативы;

- на *третьем* (самом сложном) создаются условия для достижения гармонии между рассогласованными процессами, изменяется стиль поведения, структура социальных контактов.

Модель будущей инновационной деятельности складывается из двух взаимодополняющих частей.

Первая строится через изменение мотивационных отношений - путем подражания, заражения, имитации, моделирования. Она определяет отношение к новациям и переживание событий, связанных с их внедрением. *Вторая* система получает информацию через направленное, осознанное инновационное обучение, которое поддерживается самой структурой нашего общества.

3. Историко-педагогические предпосылки подготовки преподавателя к инновационной деятельности

Возникновение любой новой отрасли научного знания или новой научной дисциплины связано с изучением ее истоков. Инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Терминологический анализ проблемы инновационной деятельности преподавателя показал (это подробно излагалось в начале работы), что понятия «инновационные процессы», «инноватика» относятся к числу появившихся в педагогической науке сравнительно недавно. Их появление обусловлено расширением международного сотрудничества. Перевод на русский язык некоторых понятий обнаружил немало терминологических расхождений. В результате были выявлены понятийные «пустоты» в педагогической лексике. Поскольку русскоязычные педагогические понятия оказывались неэквивалентными реально существующим педагогическим явлениям, в языке педагогики должны были неизбежно появиться новые понятия. Именно так можно объяснить появление в словаре русской педагогики упомянутых терминологических понятий с корнем «инноватика».

Анализ теоретических разработок, предшествующих обращению к термину «инновация», показал, что в языке отечественной педагогической теории и практики использовались в этой области другие термины. К их числу можно обоснованно отнести такие достаточно разработанные понятия, как «внедрение достижений педагогической науки в практику», «использование педагогических открытий в практике», «обновление педагогической

деятельности», «преобразование педагогического опыта», «перестройка традиционных систем образования», «педагогическое мастерство», «творчество преподавателя» и некоторые другие. Учитывая это обстоятельство, мы обратились к анализу работ в данных направлениях.

Существенную роль для рассмотрения генезиса развития инновационной деятельности имеют работы В.И.Журавлева, В.А.Кан-Калика, Н.Д.Никандрова, В.И.Загвязинского, А.А.Арламова, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского, Я.С.Турбовского и других.

Инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX - начале XX веков в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Источниками инновационных процессов в образовании стали несколько крупных теоретических концепций. Этот период известен в истории науки как время острого естественнонаучного кризиса, поставившего под вопрос все остальные представления о природе, познании, человеке и обществе. Концепции Д.Дьюи, Л.Н.Толстого, С.Френе, С.Шацкого, М.Монтессори, Я.Корчака и других предлагали пути педагогического решения проблемы человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Некоторые из этих концепций реализовывались на практике в виде авторских школ. Так возникли школы Френе, Вальдорфская, школа Р.Штайнера, «Бодрая жизнь» С.Шацкого, Яснополянская школа Л.Н.Толстого, «Наш дом» и «Дом сирот» Я.Корчака и др.

Первый опыт соединения теоретических занятий и создания творческих «мастерских» по разработке научных основ новой школы в нашей стране был предпринят С.Т.Шацким, создавшим первую опытную станцию Наркомпроса. Учебный год был разделен на несколько чередующихся промежутков практических занятий с детьми и теоретических занятий с учителями на курсах.

Так педагогика, писал С.Т.Шацкий, руководимая интуицией и элементарным эмпиризмом, переходит к созданию конечного типа организации школьной системы, обладающей уже тремя основными элементами:

- *научной деятельностью*, направляющей и освещающей педагогическую работу,

- *курсовой*, организующей педагогическое дело, и

- *практической*, претворяющей в конкретные формы то, что вырабатывается двумя первыми. Такой уникальный опыт оставался очень долгое время невостребованным, между тем С.Т.Шацкий утвердил исследовательский подход к подготовке учителя, где осуществлялся непрерывный многократный анализ практики, ее обобщения и постановки новых педагогических проблем. В конце 50-х - начале 60-х гг. в нашей стране были созданы концепции гуманистического воспитания (В.А.Сухомлинский), педагогического стимулирования (З.И.Равкин и др.), активизации познавательной деятельности учащихся (М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Г.И.Щукина и др.), теория оптимизации (Ю.К.Бабанский), концепция педагогической диагностики (Я.С.Турбовской и

др.), концепция педагогической прогностики (Б.С.Гершунский). История создания всех этих концепций органично связана с инновационной деятельностью учителя. Системный, сравнительно-сопоставительный анализ генезиса исследуемой проблемы представлен в монографических трудах по истории школы, а также в ряде историко-педагогических работ З.И.Равкина, Ф.Г.Паначина, Р.Б.Вендровской, М.Г.Плоховой, ФАФрадкина, АИ.Пискунова и др.

Важным аспектом рассмотрения генезиса зарождения инновационной деятельности преподавателя является процесс внедрения достижений науки и распространения передового педагогического опыта.

В восьмидесятые годы взгляд на нововведенческий процесс меняется (А.А.Арламов, В.И.Журавлев, Я.С.Турбовской и др.). В его анализ вводятся - потребности, интересы, цели, отношения педагогов друг с другом;

- во внедренческой работе наряду с организационной выделяются психологическая, правовая, науковедческая стороны. Так, Я.С.Турбовской предложил концепцию изучения и обобщения опыта на так называемой диагностической основе - особой методике сбора научной информации о состоянии педагогической практики и тех проблемах в деятельности учителя, которые должны стать предметом особого научного анализа и решения на каждом конкретном этапе развит.

Процесс внедрения является одним из сложных в педагогической науке: *в нем концентрируются противоречия теории и практики*. Одной из особенностей изучения внедренческого процесса было рассмотрение его без связи с процессом создания и освоения педагогическим сообществом, без включения преподавателя в процесс разработки новшества, в ходе которого происходило бы и присвоение этого новшества. В этой связи идеальным вариантом для создания и распространения новшеств явилось создание школ-лабораторий, где процессы создания и внедрения тесно связаны между собой.

Во второй половине восьмидесятых годов возникли новые направления исследований:

1 - исследование педагогической деятельности как творческого процесса и

2 - усиление разработки (особенно со второй половины восьмидесятых годов) инновационных процессов в образовании, дающих надежные основания для анализа становления и развития проблем инновационной деятельности преподавателя.

Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с учащимися оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизованные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия.

Самоуправление, самоорганизация становятся атрибутивными характеристиками, позволяющими человеку творчески, универсальным

образом присваивать свою родовую сущность и, более того, - вносить весомый вклад в развитие общественных отношений (К.А.Абульханова -Славская). Преподаватель как личность не может быть истолкован только исполнителем нормативной профессионально-педагогической деятельности. Он выступает как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности, как носитель педагогического сознания (ВАСластенин).

Педагогическое самосознание включает образ «Я»: *идеальный* и реальный, их постоянное соотнесение как процесс приближения к идеальному субъекту педагогической деятельности, осознание самой деятельности как взаимодействия, взаимопонимания, психологического контакта с учащимися, учет правильных решений, возникающих трудностей и ошибок.

Культурологический подход предполагает создание условий для самоопределения личности студента в культуре. Воплощенная в формах индивидуального опыта культура (культурность) как некая целостность представляет собой гармонию культуры знаний и мышления, культуры творческого действия, культуры чувств, общения, поведения. Личность как субъект культуры отличается социальной устойчивостью, продуктивной включенностью в общественную и профессиональную жизнь, психологическим комфортом.

Культура - это результат творчества со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает предшествующий ее пласт.

Культурологический подход основан на диалогизации обучения, на обращении к истории развития науки и ее отдельных идей, «персонализации» науки и обязательно открытости самого преподавателя как носителя культуры, когда ярко выражено его личностное отношение к тому или иному элементу культуры. Рассмотрение педагогического процесса как диалога культур делает его открытым для различных видов культуры, обращения к опыту субъектов педагогического творчества.

Педагогическую культуру можно трактовать как сотворчество, в ходе которого создаются новые ценности. Часто поведение студентов в учебном процессе строго детерминировано и пассивно. Эта пассивность противопоказана освоению ценностей культуры-культуры вне свободной деятельности нет. Ее можно приобрести в условиях свободы выбора и самостоятельной стратегии получения общекультурной подготовки.

Содержание и структура инновационной деятельности преподавателя

Вопросы лекции

1. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности преподавателя
2. Мотивация инновационной деятельности преподавателя
3. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя
4. Операционные компоненты инновационной деятельности преподавателя
5. Рефлексия в структуре инновационной деятельности преподавателя
6. Модель инновационной деятельности преподавателя

1. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности преподавателя

Акмеология (А.Л.Рыбников, Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина, А.А.Деркач и др.) исследует наиболее творческие периоды в жизни человека;

- этапы зрелости, сопровождающиеся повышением эффективности профессиональной деятельности;
- профессионализм зрелых людей;
- закономерности психического развития личности в период расцвета (акме);
- многовершинность процесса восхождения к профессионализму.

Понятие «акмеология» («akme» - в переводе с древнегреческого - высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора) в научную терминологию ввел Н.А.Рыбников в 1928 г., обозначая им возрастную психологию зрелости или взрослости.

Предметом акмеологии являются также субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма, творческого долголетия специалистов, а также закономерности обучения профессионализму будущих специалистов, совершенствования и коррекции их деятельности.

К *объективным* факторам относят качество полученного образования.

К субъективным - талант и способности человека, его ответственность, компетентность, умение эффективно решать производственные задачи.

Важнейшими факторами достижения вершин профессионализма являются *задатки, одаренность, способности, талант, условия семейного воспитания, учебные заведения, самодвижение*.

Одним из важных вопросов, изучаемых акмеологией, является соотношение профессионализма и творчества. Акмеология как наука о вершине творческого расцвета личности выделяет следующие категории: - творческую индивидуальность,

- процесс саморазвития и самосовершенствования,

- креативный опыт как результат самоактуализации. Эти категории акмеологии составляют базисные основы инновационной педагогики. Кратко охарактеризуем основные ее категориальные направления.

Инновационную деятельность преподавателя можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Это дает возможность структурировать систему взглядов на целостное изучение этого вида деятельности в русле акмеологии. В системно-ориентированных исследованиях инновационная деятельность более ярко и профессионально раскрывается при анализе личностной, регулятивно-коммуникативной и результативной подсистем креативной парадигмы. «...Система психических явлений, - отмечал Б.Ф.Ломов, - многоуровневая и, по-видимому, строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Можно выделить три основные неразрывно взаимосвязанные подсистемы:

- когнитивную, в которой реализуется функция познания;

- регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения;

- коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми...».

Большое значение для рефлексии структуры инновационной деятельности имеет рассмотрение соотношения творчества и профессионализма. *Профессионализм* несет в себе скрытое противоречие. С *одной стороны*, дифференциальные признаки, отличающие профессию преподавателя от других, ведут к системе требований, несоблюдение которых лишает человека имиджа профессиональности.

С *другой стороны*, чем выше уровень сложности задач, чем ближе к акмеологической характеристике мастерства, тем чаще становится инновационное проявление, стремление к преодолению норм, созданию продуктов и способов работы, не совпадающих с «общепринятыми». Инновационная устремленность ведет за собой творческое самовыражение, не умещающееся в привычных рамках.

Первоначально сравнение, рефлексия опирается на критерии, специфичные для данного профиля, для всей педагогической профессии.

Следует остановиться также и на формах выражения индивидуальности педагога в профессиональной деятельности. Возрастное психическое развитие характеризуется, как отмечается в литературе, возрастающей индивидуализацией по мере взросления человека. Индивидуализация обсуждается как специфическая форма развития

Процесс индивидуализации преподавателя в педагогическом труде может иметь разные выражения:

- индивидуальные различия как фрагментарные или эпизодические проявления непохожести в профессиональном поведении и деятельности;
- индивидуальный стиль как устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в профессиональной деятельности, индивидуальное сочетание способов и задач профессиональной деятельности;
- индивидуальность как выражение неповторимости, самобытности личности преподавателя в труде, индивидуальное профессиональное мировоззрение, нередко индивидуальный вариант профессионального типа личности в труде. Если индивидуальные различия устойчиво захватывают сферу личности, то тогда говорят о наличии и индивидуальности

Под *индивидуальным стилем* принято понимать обусловленную природными особенностями человека устойчивую систему способов и тактик деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности Индивидуальный стиль профессиональной деятельности определяется *природными, врожденными* особенностями человека (состояние организма, нервной системы, высшей нервной деятельности), а также *прижизненно* сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. *Механизмами становления* индивидуального стиля профессиональной деятельности является *адаптация, компенсация, коррекция* (Е.А.Климов).

Адаптация состоит в использовании человеком (осознанно или неосознанно) тех своих благоприятных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности.

Компенсация заключается в выборе таких условий труда, которые помогали бы избежать тех ситуаций, где могли бы проявиться неблагоприятные качества педагога.

Выделяется также и *механизм коррекции*, когда обеспечивается выполнение деятельности в оптимальных границах.

Выделяют несколько признаков индивидуальности:

- неповторимость,
- целостность,
- относительную закрытость и автономность,
- непроницаемость для внешней среды,
- самость и самобытность,
- активность,
- творчество.

Творческая индивидуальность проявляется как высшая характеристика профессионального творчества. Она является личностной категорией, которая включает:

- интеллектуально-творческую инициативу;
- интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;
- чуткость к противоречиям,
- склонность к творческому сомнению,

- способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу;

- информационный голод, чувство новизны, необычного в проблеме, профессионализме, жажда познания.

Основные функции реализации творческой индивидуальности можно определить следующим образом:

- обогащение культуры, определяющейся критерием общественной значимости;

- преобразование педагогического процесса и личности;

- нахождение новых технологий, определяющихся по критериям продуктивности и значимости;

- саморазвитие на основе самоопределения, самовыражения личности.

Формирование творческой индивидуальности преподавателя - это динамический инновационный процесс преобразования и саморазвития личности. Ядром творческой индивидуальности является продуктивное самосознание, подразумевающее:

- осознание неповторимости личности при сравнении себя с другими;

- совокупность креативных проявлений и представлений о себе;

- целостность и гармоничность, внутреннее единство индивидуальных креативных особенностей;

- динамичность и непрерывность процесса собственного саморазвития личности и становления ее как творца;

- самоутверждение личности и осознание собственной компетентности;

- самореализация творца и осознание собственной значимости в личностном и социальном аспектах.

В деятельности педагога всегда может наступить такой момент, когда обычные способы, процедуры не дают новый уровень решения профессиональных задач и проблем. В таком случае он прибегает к новым приемам и способам, включает механизмы анализа, прогноза возможных последствий, самооценки и др. Объективность анализа и самооценки обеспечивается соответствующим уровнем компетентности, корректности в использовании данных, ответственностью перед учащимися.

Успешность получения результата во многом предопределяется личностными качествами:

- организованностью,

- работоспособностью,

- умением ограничивать возможную тревожность,

- приходить в определенных случаях к компромиссу,

- осторожностью в выдвижении категорических утверждений, - - умением уйти от конфликта,

- определенной совместимостью с другими участниками инновационного процесса. Эти и другие качества могут быть полезными лишь тогда, когда ситуация правильно отрефлексирована.

Таким образом, акмеологический подход к анализу сущности инновационной деятельности позволяет осмыслить закономерности развития

личности педагога в период его расцвета, соотнести индивидуальное и творческое начало, стимулировать рефлексивное выполнение действий.

2. Мотивация инновационной деятельности преподавателя

Изучение творческого характера педагогической деятельности имеет большую историю. Много известных ученых внесли свой вклад в ее познание, однако целый ряд причин обусловил серьезное отставание в разработке таких важных вопросов, как системогенез, креативность педагогической профессии.

К числу *главных факторов*, тормозящих решение этих вопросов, относится

- практически изолированное друг от друга развитие психологии и педагогики,
- разделенность отраслей каждой из них,
- консервативное влияние идеологических установок на развитие теории и практики педагогической деятельности.

Для построения экспериментальной модели структуры инновационной деятельности преподавателя использовался анализ смысловой значимости терминов, определяющих базовые понятия «инновации". В трудах известных исследователей А.А.Бодалева, Ф.Н.Гоноболина, В.А.Кан-Калика, С.В.Кондратьева, В.А.Крутецкого, Н.В.Кузьминой Ю.Н.Кулюткина, А.К.Марковой, Н.Д.Никандрова, А.М.Щербакова и других разработаны представления о структуре педагогической деятельности, педагогических способностях и профессионально значимых качествах преподавателя, развитие и формирование которых обеспечивает становление профессионала в сфере педагогического труда.

К таким качествам безусловно относятся:

- общая и профессиональная культура,
- педагогическая направленность,
- моральные качества,
- дидактические способности,
- волевые качества,
- экспрессивно-речевые способности,
- организаторские, коммуникативные и перцептивные способности,
- педагогическое воображение,
- суггестивные способности,
- распределение внимания и ряд других.

В работах этих ученых выделяются две большие группы умений и сфер компетентности: *операционной и личностной*.

Первая группа (операционная) относится непосредственно к процессу преподавания,

вторая группа (*личностная*) - это социальные и личностные умения, необходимые да успешного функционирования во взаимодействии с учащимися, родителями, администрацией учреждения образования. С этой

точки зрения личность выступает не только как носитель способностей, но и как субъект, ответственный за их формирование и применение.

Инновационная деятельность связана не только с умением решать задачи известного круга, но и с наличием мотивационной готовности к поиску и решению задач за пределами любого внешнего контроля. Без этого нет гарантии, что преподаватель, пытавшийся решать готовые педагогические задачи по известным методичкам, сможет самостоятельно их увидеть и решить. А может быть, он и искать не станет.

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке преподавателя, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

Мотивационный компонент инновационной деятельности представляется необходимым рассматривать в двух направлениях.

Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и,

во-вторых, оценив отношение преподавателя к изменениям, т.е. потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Традиционно мотивацию разделяют на *внешнюю* и *внутреннюю* (В.Г.Асеев, Л.И.Божович, А.К.Маркова, Дж.Олпорт и др.), имея в виду источник побуждения. Л.Н.Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов преподавателя, из обширной области факторов к называет следующие:

- материальные стимулы,
- побуждения, связанные с самоутверждением,
- профессиональные мотивы и
- мотивы личностной самореализации. На наш взгляд, выделение четырех групп мотивов оправдано, поскольку речь идет о людях, с достаточно развитым самосознанием.

Рассмотрение особенностей мотивационной сферы инновационной деятельности невозможно вне целостного представления о других компонентах, в частности, одного из ведущих регуляторов любой деятельности - вектора «мотив-цель». Формирование деятельности начинается с принятия субъектом цели (обычно промежуточной). Цель не привносится в индивидуальную деятельность извне, а формируется самим человеком. Извне может быть задано требование к субъекту, но не цель. Процесс целеобразования глубоко личностный. Однако и само целеобразование не является результатом спонтанного развития индивида. Цель формируется под влиянием объективных условий реализации деятельности и собственных возможностей.

Формирование личности преподавателя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов - педагогическим сообществом. Личность каждого преподавателя отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер

и особенности авторской концепции, уровень ее реализации и др. Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность преподавателя, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения.

3. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности преподавателя

Начиная с 60-х годов в англо-американской психологии появился термин «креативность» для обозначения способности, отражающей свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Дж.Гилфорд и его сотрудники, начиная с 1954 г., выделили 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность.

Среди них такие:

- беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени),
- гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую),
- оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов),
- любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире),
- способность к разработке гипотезы,
- иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула), - фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией).

Большое влияние на развитие креативности оказывают личностные особенности индивида, его эмоциональные и мотивационные факторы. Выделены некоторые личностные черты (*самонадеянность, агрессивность, самодовольство, непризнание социальных ограничений и чужих мнений*), отличающие креативных людей от некреативных.

Нет единой точки зрения в отношении мотивационных характеристик креативности.

Согласно *одной точке зрения*, креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые способы деятельности.

Согласно *другой точке зрения*, мотивация креативных людей основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей. На наш взгляд, и та, и другая точки зрения выражают верные, индивидуальные варианты развития мотивационной сферы креативных людей.

В контексте проблемы инновационной деятельности особенно важны характеристики поведения преподавателя, связанные с развитием креативности учащихся, так как в конечном итоге не знания и не отдельные умения

обеспечивают развивающий эффект, а их воплощение и реальное поведение. В работах Торранса выделены факторы поведения преподавателя, позитивно влияющие на развитие креативности учащихся:

- признание ценности творческого мышления,
- развитие чувствительности учащихся к стимулам окружения,
- свободное манипулирование объектами и идеями,
- умение дать конструктивную информацию о творческом процессе, - умение развивать конструктивную критику, но не критиканство, - поощрять самоуважение,
- рассеивать чувство страха перед оценкой и т.д.

В исследовании Р.Халман описаны факторы, которые оказывают *негативное воздействие на креативность* учащихся:

- вынуждение к конформизму,
- авторитарные установки и авторитарное окружение,
- ригидность преподавателя,
- проявление сарказма и насмешек,
- жесткое оценивание,
- жесткая ориентация на успех,
- враждебность к личности с развитым дивергентным мышлением и др.

Стимульно-продуктивный, или пассивный уровень. Люди с таким уровнем интеллектуальной активности при самой добросовестной и энергичной работе остаются в рамках первоначально найденного способа действия. Их деятельность каждый раз определяется каким-либо внешним стимулом, для них характерно безынициативное принятие того, что задано извне.

Эвристический уровень интеллектуальной активности. Испытуемых этого уровня характеризует проявление той или иной степени интеллектуальной инициативы, не стимулированной ни внешними факторами, ни субъективной оценкой результатов деятельности как неудовлетворительных. Имея достаточно надежный способ работы, человек продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, более остроумных способов решения. Каждая новая закономерность оценивается и переживается «эвристом» как открытие, творческая находка. Речь в данном случае идет не о случайном продукте хаотического сцепления идей. Это продукт логического анализа, который позволяет углубиться в объект, почерпнуть из него нечто новое. Характерным для человека с эвристическим уровнем интеллектуальной инициативы является вера в правильность найденной закономерности, вера, подкрепляемая все новыми и новыми экспериментами, повторяемостью, воспроизводимостью факта, явления, закономерности. Главным инструментом познания таких людей служит сравнительный анализ. Это экспериментаторы.

Креативный уровень интеллектуальной активности. Для людей с креативным уровнем эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а самостоятельной целью дальнейшего исследования. Это то, что осознается как важнейший фактор творчества и устанавливается в многочисленных тестах на чувствительность к

проблемам. Обнаружив закономерность, человек с креативным уровнем интеллектуальной активности задает себе непрактические вопросы типа «А что за этим стоит?» и двигается дальше, доводя «вычерпывание» объекта познания до создания теории, объясняющей природу фактов. Двигаясь вглубь экспериментального материала (а делать это его ничто не заставляет), такой субъект пытается понять причины явлений. Это - новая цель его деятельности. Так ломается психологический барьер, который мешает человеческой мысли выходить за пределы заданной ситуации. Характерным для умственной деятельности креативного уровня является углубленный процесс анализа, не требующий обязательного сравнения ряда ситуаций. Субъект может ограничиться решением всего одной задачи. Найдя доказательство феномена, он обладает способностью вскрывать существенное путем анализа даже единственного объекта.

Н.М.Гнатко для изучения механизма креативности предлагает разделить ее на два вида: *потенциальную* и *актуальную*, что вполне оправдано следующими предположениями.

Потенциальная креативность - это, по мнению автора, креативность додеятельностная, характеризующая индивидуума в плане его потенциальной предрасположенности, выражающейся в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности;

потенциальная креативность - необходимое субъективное условие творчества.

Актуальная креативность - порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обусловливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность - достаточное субъективное условие творчества.

Ученые выделяют следующие уровни педагогического творчества:

первый уровень - это уровень элементарного взаимодействия с группой. Преподаватель уже использует обратную связь, корректирует свои действия по ее результатам. Но он действует «по методичке», по шаблону, по опыту других преподавателей.

Второй уровень - это уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного преподавателю содержания, методов и форм обучения.

Третий уровень - эвристический. Педагог использует и творческие возможности живого общения с учащимися.

Самый высокий уровень творчества преподавателя характеризуется его полной самостоятельностью. Он может использовать уже готовые приемы, но вкладывать в них свое личностное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню обученности, воспитанности,

развития группы. Выделяют также *уровни воспроизведения готовых рекомендаций: оптимизации, эвристический уровень, личностно*.

В психологии и педагогике принято различать *творческие* и *нетворческие* виды деятельности.

При этом *нетворческие* виды деятельности, определяемые как рутинные, репродуктивные, алгоритмические и т.п., рассматриваются чаще как подражательные.

Творческие же формы освоения деятельности, определяемые как оригинальные, продуктивные, эвристические и т.п., преимущественно рассматриваются как противостоящие подражательным, которые носят творческий характер, изменяясь от творчества низкого уровня к творчеству все более совершенному. Примером иллюстрации такого подхода может служить концепция Дж.Гилфорда.

4. Операционные компоненты инновационной деятельности преподавателя

В ряде исследований (А.Л.Леонтьев, Б.Ф.Ломов) обозначены направления развития мотивации через усложнение деятельности и развитие средств, которые перерастают лежащие в основе потребности, что порождает состояние поиска и становление новых мотивов.

Отношения каждой конкретной цели из общей системы целей к мотиву играют роль системообразующих факторов деятельности, организуя деятельность на основе образа будущего результата действий и придавая ей личностный смысл. Эта роль системообразующего фактора переходит по мере реализации деятельности последовательно от одного отношения к другому, делая возможным формирование функциональных систем действий. В связи с этим встают вопросы изучения операционного аспекта инновационной деятельности преподавателя, выделения ее специфического содержания.

В изучаемом нами аспекте интересен подход В.П.Кваши, который предложил программу управленческого анализа и действий по развитию инноваций. В данной программе выделены этапы становления и развития инновации и соответствующие им объекты управленческого анализа. В.П.Кваша рассматривает этапы развития инновации от момента создания до реализации на авторской концепции, до выхода в массовую практику. К таким этапам автор относит следующие:

- создание авторской идеи обучения и воспитания, или авторской концепции учреждения образования;
- разработка содержания планов и программ путем реализации идеи в инновационной педагогической деятельности;
- первичная апробация и последующая коррекция авторской концепции, поиск единомышленников и новых аргументов в защиту инноваций;

- собственно реализация авторской идеи, оформление целостности инновации на основе экспериментов и творческих поисков;

- готовность инновации к использованию в массовой практике.

В *качестве объектов управленческого анализа* называются

- сущность идеи, научная обоснованность и практическая значимость инновации;

- концептуальность, структурная целостность, взаимосвязь инновации;

- творческая атмосфера в школьном коллективе, деятельность советов по созданию условий для инновации;

- проверка научной доказательности инноваций и их эффективности; - анализ возможностей применения инновации и условий ее распространения. На наш взгляд, *выделенные объекты отражают динамику развития инновационной идеи,* однако предложить их в качестве критерия для анализа эффективности той или иной концепции представляется проблематичным.

Анализ структуры деятельности, а также сущности инновационных процессов позволяет выделить основные составляющие операционного компонента инновационной деятельности. Эту структуру можно представить следующим образом:

- личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация, вычленение и классификация проблемных (западающих) педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством;

- профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятие решения об использовании нового;

- формулирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшества;

- прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности;

- обсуждение с коллегами, администрацией, консультантами путей внедрения новшеств;

- создание «месива» идей, разработка концептуальной основы и этапов экспериментальной работы;

- реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения;

- осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности;

- оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога.

5. Рефлексия в структуре инновационной деятельности преподавателя

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности является рефлексия как познание и анализ преподавателем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны).

Термин «рефлексия» в отечественной литературе впервые начал использоваться в 30-40 годах прошлого века. Анализируя различия в подходах к проблеме, следует отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов:

- рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов и их конструирование;

- рефлексия как понимание смысла межличностного общения. *В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы:*

- самопонимание и понимание другого,

- самооценка и оценка другого,

- самоинтерпретация и интерпретация другого. Наиболее активное и многостороннее изучение рефлексии присутствует в работах, посвященных выявлению механизмов творческого решения задач.

Рефлексия (от лат.reflexio - обращение назад) - процесс самопознания убъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения (Психологический словарь).

В.А.Лефевр расширил понимание рефлексии.

Во-первых, он полагал, что, помимо «способности встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своим действиям, своим мыслям», у человека есть способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям»;

во-вторых, он впервые ввел понятия «уровень рефлексии» и «рефлексивная система». Уровней рефлексии у человека может быть столько, сколько он может сделать шагов, охватывая и по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего. В.А.Лефевр в своей графической модели рефлексии выделяет ранги: субъект, *образ* субъекта (субъект видит самого себя) и *модель* («образ себя у образа себя», то есть субъект видит себя видящим себя). Под «*рефлексивной системой*» он понимает такую организацию и функционирование уровней рефлексии, которая подобна «системе зеркал, многократно отражающих друг друга для диады взаимодействующих друг с другом людей, так и для одного человека». Каждое зеркало, по В.А.Лефевру, - это «аналог «персонажа», наделенного своей особой

позицией. Весь сложнейший поток отражений зеркал друг в друге будет аналогом рефлексивного процесса».

М.В.Кларин, раскрывая особенности творческого мышления, связывает его содержание с рефлексией, которая позволяет осмысливать свой опыт. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. В данном подходе М.В.Кларин отделяет рефлексию от мышления, переводя ее в план психических состояний

Различия выделенных для анализа уровней инновационной деятельности определяются различным содержанием рефлексии, вернее, ее результатом, на предыдущий уровень отражения. Так, содержание процесса целеполагания определяется результатами рефлексии на мотивационно-потребностную сферу: знание о своем мотиве приводит к построению цели. Целереализация (собственно деятельность) у субъекта возможна тогда, когда у преподавателя существует модель, план осуществления деятельности, построенные в результате рефлексии на целеполагание. Рефлексия на процессы и компоненты деятельности еще более усложняется из-за необходимости фиксации результатов деятельности и их соотношения с прогнозируемой целью (оценка деятельности), содержанием образа «Я» и другими элементами «Я» - концепции (самооценка).

Каждый из уровней рефлексии определяет особенное содержание возможностей преподавателя, осознания и переживания. При рефлексии на границы возможностей, фиксации разницы между собой и другими у педагога возникает состояние переживания противоречия, желание разрешить его. Знание и использование резервов по осознанию и изменению ограничений приводит преподавателя к переживанию успеха в инновационной деятельности.

Изучение генезиса развития деятельности преподавателя предполагает проведение перечисленных составляющий рефлексии. Представление об инновационной деятельности как творческой, содержащей в себе потенциальные возможности и резервы изменения личности и активности дополняется пониманием деятельности как системы с рефлексией.

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

- ретроспективный и
- проспективный.

Ретроспективная рефлексия - это «рефлексия в форме ретроспективного восстановления истории акта деятельности», - приводят к возникновению активности, направленной на «ориентировку в системе условий, ведущих к жизненно значимому эффекту и построению соответствующего образа».

Факторами *проспективной рефлексии* являются «динамика переживания потребности в ходе осуществления деятельности» и «новизна в системе предметных условий» («так как предметы могут открываться с новой и неожиданной стороны, побуждая активность в непредвиденном направлении, новые побуждения заставляют индивида искать средства их реализации»). В

результате *проспективной* ориентировки «некоторые предметы, которые прежде не воспринимались как средства, ...выступают теперь в качестве новых возможностей действования его избыточных по отношению к исходной цели деятельности возможностей».

Творческая деятельность контролируется разными видами рефлексии. С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов выделяют интеллектуальную и личностную рефлексию, В.В.Давыдов - *формальную* и *содержательную,* И.С.Ладенко - *аналитическую* и *синтетическую*. В педагогических инновациях всегда существует открытая самим преподавателем или заимствованная новая идея, поэтому новаторский опыт должен быть осмыслен, обобщен в виде идеи или концепции. В этой связи преподавателю необходимо овладеть научной рефлексией, которая позволяет соотносить ту или иную инновационную систему с множеством задач конкретного исследования. Методологическая рефлексия связана с осознанием субъектом совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, ее объекту и результату.

Рефлексия на целеполагание в инновационной деятельности преподавателя имеет следующие характеристики:

- прямой анализ - целеполагание от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели;
- обратный анализ - целеполагание от конечного состояния к актуальному;
- целеполагание от промежуточных целей с помощью как прямого анализа, так и обратного.

Мы *выделяем* также и *содержательные характеристики*:

- анализ значимости мотивов и их достижимости,
- анализ и оценка прогнозируемых результатов и последствий достижения целей,
- выбор актуальной цели. Можно утверждать, что инновационная деятельность начинается с «борьбы мотивов», поиска смысла. Иногда построение преподавателем целей начинается при явно недостаточной информации о способе построения модели концепции, об условиях деятельности, что может привести к интуитивному решению, к появлению риска во введении новшеств.

Возможность преподавателя свободно осуществлять целеполагание и осознавать ее целесообразность зависит от следующих условий:

- от того, насколько педагог может осознавать и управлять процессами целеполагания,
- разлагать их на составляющие,
- отслеживать эти процессы - это дает ему возможность «видеть» себя на пути построения педагогической концепции, а значит, яснее представлять границы своих состояний и действий;
- при анализе значимости мотива - способности распознавать значимость инноваций для учащихся и для себя,
- умения самостоятельно строить алгоритмы значимости;

- при анализе достижимости цели - от умения строить оптимальные алгоритмы творческой деятельности для достижения цели;

- от уверенности, гибкости, адекватности действий преподавателя при анализе и оценке результатов и последствий достижения цели;

- от владения алгоритмами выбора инновационной цели.

6. Построение модели инновационной деятельности преподавателя

Анализ представлений о структуре инновационной деятельности в отечественной и зарубежной психологии и педагогике позволяет выделить методологические основания ее изучения: аксиологический, рефлексивно - деятельностный, системный, социально-психологический, индивидуально-творческий подходы.

Аксиологическое понимание инновационной деятельности раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки бытия преподавателя. В процессе введения новшеств преподаватель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством личности преподавателя, направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием и отражает внутренний мир педагога.

Степень присвоения личностью инновационных ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью.

Опираясь на исследования философов и психологов (А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, Л.Л.Коган и др.), мы выделили в качестве доминирующей аксиологической функции в системе педагогических ценностей *цели профессионально-педагогической деятельности,* обеспечивающие эффективность создания, освоения, внедрения новшеств в педагогический процесс. *Цели инновационной деятельности определяются* мотивами, в которых конкретизируются адекватные для данной деятельности потребности, занимающие доминирующее положение в иерархии потребностей и составляющие «ядро» личности препдавателя-инноватора. В сознании педагога значимость нововведений приобретает аксиологическую ценность, возникает естественное желание быть открытым альтернативным подходам в воспитании учащихся, неограниченным единственным или фиксированным направлением педагогической деятельности. Инновационная деятельность преподавателя связана с процессами самоопределения - по-строение отношение к новому, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятствий самореализации.

Для проектирования всех системообразующих блоков мы рассмотрели также следующие виды моделей:

- модель, включающая этапы исследования, развития и распространения новшества;

- модель социального взаимодействия;

- модель, способствующая решению педагогических проблем.

Модель социального взаимодействия предполагает, что новшество уже изобретено и его развитие уже произошло. Задача заключается в том, чтобы распространить новшество от человека к человеку.

Важную роль мы отводим также модели оценки нововведений, предложенной А.Николсом. В *ней выделяется три этапа нововведенческой деятельности*:

- подготовительный,
- планирования и
- внедрения.

В *подготовительный период* дается оценка сложившейся ситуации, а именно выясняется, есть ли потребность во введении новшества, существует ли понимание назревшей потребности, в чем состоит проблема. Далее определяется, какое новшество необходимо, есть ли существующая инновация, которая отвечает данным потребностям. Выясняется характер дополнительных знаний и умений для преподавателя, которые необходимы для освоения новшества; а также определяется социально-психологический климат в педагогическом коллективе.

Период *планирования* разделяется на процессы

- введения новшества (где выясняется, было ли новшество достаточно четко объяснено;
- осведомлены ли преподаватели о его потенциальных недостатках и достоинствах и т.д.) и собственно планирования (где определяется, было бы планирование осуществлено в должной мере четко и детально, готовы ли преподаватели справиться с неожиданными ситуациями и уделить одинаковое внимание средствам и результатам введения новаций;
- были ли определены различные этапы нововведений и вероятные затруднения и ошибки на этих этапах и т.д.).

Период *применения* новшеств состоит из этапа его использования и этапа оценки.

Рефлексивно-деятельностный подход, предложенный и примененный нами для понимания природы инновационной деятельности, с его богатым категориальным аппаратом, принципами системной организации, возможностями проведения анализа рефлексии на разных этапах развития инноваций, оказался эффективным и в определении основных структурных компонентов.

Основные функции инновационной деятельности преподавателя могут быть поняты, исходя из учета специфики его *профессиональных действий, многообразия отношений и общения, системы мотивов, ценностных ориентации, уровня креативности и рефлексивности.*

Как известно, у *инновации две стороны*:

- предметная - что нового создается, вводится, и
- процессуальная - как происходит рождение, распространение, освоение, изменение нового. Именно процессуальная сторона определяет функционирование инновационной деятельности.

При построении модели инновационной деятельности педагога мы ориентировались также на социально-психологический подход к изучению инновационных процессов, основательно разработанный в американской инноватике (Э.Роджерс и др.). Ее выводы могут быть приняты как гипотезы и для нашей работы. По Э.Роджерсу, при распространении новшества выделяются различные группы участников нововведенческого процесса с различным отношением к новшеству и самому носителю этого новшества. Это отношение имеет иерархическое строение, включающее общую установку на новое, установку на конкретную инновацию, особенности взаимоотношений и взаимодействий между всеми участниками инновационного процесса. Несомненно преподаватель-инноватор должен обладать *способностями* к установлению оптимальных взаимоотношений со всеми участниками инновационного процесса, *умениями* творчески разрешать конфликты, *искусством* ведения коллективной дискуссии-спора, *умением* анализировать альтернативные концепции обучения и воспитания.

Социально-психологический подход таким образом предусматривает рассмотрение инновационной деятельности в качестве результата межиндивидуального взаимодействия.

Индивидуально-творческий подход является одним из методологических оснований для построения модели инновационной деятельности. Данный подход был теоретически обоснован в работах В.А.Кан-Калика. Сущность его состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления.

Индивидуально-творческий подход в инновационной деятельности преподавателя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством преподавателя-инноватора.

Методика оценки уровней сформированности инновационной деятельности во многом определяется динамикой восприятия инноваций и степенью их освоения. *В модели мы выделили четыре* уровня:

- адаптивный,
- репродуктивный,
- эвристический и
- креативный.

Адаптивный уровень инновационной деятельности преподавателя характеризуется неустойчивым отношением к инновациям. Отношение к новому индифферентное, система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технологическая готовность связана с использованием своего опыта. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя строится по заранее отработанной схеме, алгоритму, творческая активность практически не проявляется, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные

курсы. Новшество осваивается только под давлением социальной среды, как правило, на этом уровне происходит отказ от использования новаций в собственной практике.

Репродуктивный уровень отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, проявляется стремление к установлению контактов с педагогами-новаторами, отмечается более высокий индекс удовлетворенностью педагогической деятельностью. Творческая активность по-прежнему проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. Формируется положительная направленность потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию учащихся; мышление характеризуется копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы. Преподавателями осознается необходимость самосовершенствования.

Эвристический уровень проявления инновационной деятельности характеризуется в общем виде большей целенаправленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов введения новшеств. Заметные изменения происходят в структуре технологического компонента, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта альтернативной концепции, технологии или содержания образования. Имея достаточно надежную технологию, преподаватель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. В структуре педагогического мышления важное место занимает рефлексия, эмпатия, обеспечивающие успешность внедрения инноваций, уменьшение риска и отторжения новшества педагогическим сообществом. Педагоги этого уровня всегда открыты новому, извлекают новую информацию из общения с другими группами.

Креативный уровень отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, обладает высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Положительная эмоциональная направленность деятельности стимулирует переход к устойчиво преобразующей, активно-созидательной и самосозидательной работе. Технологическая готовность преподавателей приобретает целостный, методологический характер, особое место в ее структуре приобретают аналитико-рефлексивные умения. В инновационной деятельности педагогов важное место занимают импровизация, педагогическая интуиция, творческое воображение, обеспечивающие создание оригинальных авторских подходов к воспитанию учащихся.

Ведущие тенденции, принципы и условия формирования инновационной деятельности преподавателя.

Вопросы лекции

1. Инновационность как один из принципов педагогики

2. Психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя

3. Развитие индивидуального стиля деятельности как условие подготовки преподавателя

Наиболее значимой особенностью современной ситуации в системе образования является сосуществование двух стратегий организации обучения: *традиционной и инновационной*. Сами термины: *инновационное* и *традиционное*, нормативное обучение и идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 г., обратившему внимание мировой научной общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей.

Инновационное обучение трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Главные черты инновационного обучения - «предвосхищение» и «участие». При этом Дж.Боткин предупреждает от смешения способности к предвосхищению со способностью к прогнозу. Последний (способность к прогнозу) часто означает «не более чем экстраполяцию на будущее утративших актуальность тенденций». Он считает, что требуется нечто большее, чтобы внедрить предвосхищающее обучение... Это нечто большее касается ценностей... постоянное стремление к переоценке ценностей, сохранение тех из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказ от тех, которые устарели... Переоценка ценностей является существенной частью исследования будущего. Обобщая специфику инновационного обучения, *подчеркивают его черты*:

- открытость обучения будущему,
- способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей,
- способность к совместным действиям в новых ситуациях.

По общему признанию, вторая половина и конец XX столетия - это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Инновация преобразует всю систему отношений человека с миром и самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Рассматривая функции современной системы образования в масштабах этих перемен, следует

связать возможности преодоления противоречия с двумя альтернативными стратегиями организации образования.

Первый путь намечается традиционной стратегией организации обучения, которая в принципе не меняет место и роль человека в культуре, меру его готовности к переменам в жизни, ибо сохраняется сложившаяся система организации образования. Компоненты этой системы лишь модернизируются и усовершенствуются. Но при всех изменениях усиливается деструктивная роль учреждения образования по отношению к личности:

- социальное отчуждение,
- отход учащихся от ценностей образования и др. В данном случае не обеспечивается готовность к позитивным переменам в обществе.

Инновационное обучение создает новый тип учебно-воспитательного процесса, раскрепощающий личность преподавателя и учащегося.

Большинство исследователей (В.Я.Ляудис, Н.Р.Юсуфбекова и др.) понимают *под инновационным обучением процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду.* Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

Задачи однозначно репродуктивные не побуждают к актуализации коммуникативного начала познавательной деятельности, скорее, они стимулируют разобщенность, изолируют учащихся друг от друга и стереотипизируют их отношения со сверстниками и преподавателем. Изучая ситуации совместной творческой деятельности с преподавателем и со сверстниками, В.Я.Ляудис выделила систему последовательно, а также циклично возобновляющихся форм взаимодействий, *наиболее полно развернутых при решении ими творческих задач*:

- введение в деятельность,
- разделенные между преподавателем и учащимся действия,
- имитируемые действия,
- поддержанные действия,
- саморегулируемые действия,
- самопобуждаемые действия,
- самоорганизуемые действия,
- партнерство.

По мере продвижения от одной формы к другой изменяется уровень ее самоорганизации, способы понимания ситуации и способы общения, возрастает свобода учащегося не только в принятии, но и в переформулировании целей и смыслов деятельности, в выдвижении новых смыслов и целей. Из ведомого учащийся превращается в ведущего инициативного партнера. Способность к партнерству со сверстниками и со старшими выступает как показатель высшей, развитой формы самоорганизации.

Инновационность - это прежде всего открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения. Речь идет о готовности и умении

отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно истинной. Умение координировать свою точку зрения с другими и не рассматривать ее как единственно существующую, т.е. осознание собственной субъективности развивается на протяжении всей жизни человека.

Существенной характеристикой диалогического контакта является равенство психологических позиций взаимодействующих сторон. Это ситуация двустороннего, взаимного воздействия, а не односторонне направленного. Она подразумевает реальное участие, т.е. активную роль всех задействованных в общении сторон. Сотрудничество и сотворчество в инновационном процессе предполагают отказ от (*менторского*) диктата и *утверждение иного типа отношений*:

- совместного поиска;
- принципиального, но доброжелательного совместного анализа результатов;
- совместного поиска и анализа просчетов и т.д. Совместность в данном случае не означает отказа от самостоятельности. Речь идет о другом - об отказе от позиции, будто твое мнение, подход единственно возможные и правильные.

Инновационная деятельность на высоте ее конструктивных возможностей призвана осуществляться в динамике столкновения и взаимообогащения различных «открытых», способных к самокритике и в то же время к риску принятия на себя свободной ответственности, позиций.

В ходе учебного диалога возникает особое общение между людьми, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани античного, средневекового и другого мышления, но прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир. В таких случаях говорят о диалоге голосов.

Диалог культур адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой. Этот микродиалог с внутренними собеседниками (голосами, культурами) протекает в форме особой внутренней речи, не тождественной речи внешней. Таковы основные позиции авторов концепции Школы диалога культур В.С.Библера и С.Ю.Курганова, которые в значительной мере определяют и формирование инновационности преподавателя.

В.С.Библер считает также, что в сознании взрослого на правах самостоятельных диалогических голосов присутствует и сознание дошкольника, и сознание младшего школьника, и подростка, и юноши; если же они окончательно сняты, то снявшее их «зрелое» сознание не будет сознанием современного творческого культурного человека. Таким образом, этапы индивидуального развития могут и должны быть представлены не только как последовательные, но и как одновременные.

Такое понимание индивидуального развития связано с определенным толкованием культуры, при котором «возрасты» понимаются не только как снимающие друг друга в прогрессивном развитии, но и как существующие одновременно и вступающие в диалог друг с другом. Это понимание культуры

развито и в трудах М.М.Бахтина. *Сущность индивидуального развития* - не снятие одной ступени другой, не смена замкнутых миров, а все более обогащающийся диалог различных голосов. Задача обучения в таком контексте двояка:

с одной стороны, укрепить, развить свойственные данному возрасту способы мышления, позицию, картину мира, укрепить этот голос ребенка, помочь ему выстроить и удержать его;

с другой стороны, организовать диалог этого голоса, этой позиции с иной культурой, иным голосом, представленным текстом, другим человеком (младшим, старшим, сверстником, взрослым).

В этой связи следует также отметить и изменение позиции, диалога ученого-теоретика с ученым-практиком, так необходимого в инновационном процессе. Оба партнера общения попеременно становятся учителями друг друга, решая инновационную проблему один с позиций теоретического, академического знания, другой - с позиций знания прикладного. Тот синтез научного знания, который возникает в этой творческой продуктивной совместной деятельности, где каждый учится у каждого, дает решение проблемы. Будучи осознанным и отрефлексированным во всех своих аспектах, этот диалог-взаимообучение может быть очень эффективным в ситуации инновационной деятельности, где формируется и новый тип общения; мышление в сотворчестве развивает способность к внутреннему диалогу - основе самосознания и самопознания, способность к проблематизации общения, к лабильности его способов и легкости смены позиций.

Этого рода изменения несут новый тип организации мотивационной сферы личности. Преподаватель приобретает широкий спектр мотивов, стимулирующих познание и научную деятельность. Мотивы самоактуализации, сотворчества, самопознания и преобразования, мотив творчества формируют общую креативность личности.

Позиция продуктивной личности вопреки позиции личности потребительской формируется в атмосфере свободы и независимости открытого общения. Можно говорить также об изменении в способах мышления, в культуре интеллекта, которые коренятся в приобщении с ранних лет к многообразным типам интеллектуальной деятельности, - к *наглядно-образному, ассоциативному, интуитивному мышлению наряду с приобщением к логике научно-теоретического мышления*. Ситуация совместного творческого поиска и решения обогащает мышление эмоциональными состояниями, развивает эмоциональную интуицию, не менее важную, чем интеллектуальная.

Следующий аспект принципа инновационности - это открытость преподавателя культуре и обществу. Педагог стремится изменить действительность, определить проблемы и способы их разрешения.

В разрабатываемой нами концепции инновационного обучения студентов в качестве основных функций выступают следующие:

- сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;

- проблематизация и конфликтизация действительности - видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий;

- критическое отношение к нормативам;

- рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчесгво);

- открытость среде, и профессиональным новшествам в частности;

- творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;

- стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;

- субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом.

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром. Личность полнее реализует себя, если предлагаемое содержание способно поколебать целостность личностного мировосприятия, социальный и профессиональный статус и др. Говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с определенной степенью условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором процесса своего образования. Инновационное обучение не имеет однозначно предписанной методики организации педагогического процесса, не осуществляется одновременно для всех. Подлинно личностное порождается личностью, создается путем субъективирования смыслотворчества. Цели, содержание и методы обучения - косвенные стимулы этого процесса.

С другой стороны, то, что было скрытым, выявляется в инновационном обучении: борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей становятся как бы осязаемыми.

Обобщая условия, обеспечивающие инновационное обучение, можно выделить такие формы и методы обучения, как диалог:

- переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов, что предполагает намеренное обострение коллизий, продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога, проектирование способов взаимодействия участников дискуссии и возможных ролей и условий их принятия, гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников;

- система контекстно-игровых ситуаций, в которых были бы востребованы личностные функции. Игра ценна в дидактическом отношении именно своей импровизацией, особым игровым, т.е. творческим, эвристическим состоянием личности, а не формальными атрибутами.

2. Психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя

Ощущение полноты жизни возникает у человека, когда он самореализуется, т.е. воплощает свои идеалы, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Избыточная инерционность системы ценностей проявляется как косность, психическое затвердение убеждений: человек слишком222 многое считает для себя невозможным, отгораживая себя тем самым от изменяющейся действительности. С *другой стороны*, слишком подвижная, неустойчивая система ценностей отражается в обесценивании общепринятых норм, во вседозволенности.

В качестве предрасполагающих условий к фрустрации при инновациях Е.Н.Ермолаевой выделяются:

- чрезмерно быстро вводимые инновации;
- чрезмерно часто вводимые инновации (постоянные);
- крупномасштабные (системные) инновации;
- безальтернативные инновации.

А.М.Хон вычленяет *два типа психологических барьеров перед новым*, которые встречаются у педагогов: *когнитивный* и *регулятивный*. По мнению автора, *когнитивные психологические барьеры* перед новым проявляются в отсутствии определенного знания о новом, в нечувствительности к новизне и вызывают пассивное противодействие. *Регулятивные психологические барьеры* перед новым проявляются в недоверии к инициаторам, к руководству, к самому новому и часто вызывают активное противодействие нововведению.

В литературе, посвященной анализу психологических барьеров, выделяется логически стройная система их оценки, разработанная В.И.Антонюком. *Психологические барьеры рассматриваются как*

1) форма проявления социально-психологического климата коллектива в условиях инноваций в виде негативных психических состояний работников, вызванных нововведением;

2) совокупность действий, суждений, понятий, умозаключений, ожиданий и эмоциональных переживаний работников, в которых осознаваемые или неосознаваемые, скрыто или явно, преднамеренно или непреднамеренно выражаются негативные психические состояния.

В качестве параметров психологических барьеров выделяются:

1. Составляющие барьера, т.е. конкретные факторы, вызывающие негативную реакцию людей.
2. Степень психологического барьера, определяемую количеством людей, имеющих негативные психические состояния.
3. Характер и формы проявления негативных реакций работников: пассивные формы проявления, активные, крайние.

В.И.Антонюк отмечает следующие *положительные факторы психологических барьеров.*

Во-первых, барьеры нередко препятствуют проведению в жизнь скоропалительных и недостаточно продуманных волевых инновационных решений, для которых еще не созрели объективные условия или которые не соответствуют имеющимся потребностям. Они также препятствуют таким модификациям нововведения, которые извращают его первоначальный смысл, и предохраняют таким образом соответствующую сферу жизнедеятельности людей от преждевременных или вредных для нее нововведений.

Во-вторых, психологические барьеры выполняют катализирующую функцию. Они активизируют деятельность инициаторов нововведения, заставляют их существенно увеличивать свои усилия, не останавливаться на достигнутом, а выявлять недостатки своего первоначального замысла и искать более совершенные варианты. В то же время барьеры активизируют не только новаторов, но и все сообщество, побуждают задуматься над сложившейся ситуацией, обращают внимание на их роль и «весомость» их мнения.

В-третьих, психологические барьеры выполняют индикаторную функцию, оперативно, надежно информируют новаторов о конкретных слабостях принятого решения, выявляют все недостаточно проработанные элементы инновации, показывают основные направления необходимой корректировки.

Исследования показывают, что для успешного преодоления психологических барьеров необходимо существенно изменить некоторые стереотипы обыденного сознания, которые мешают эффективно осуществлять нововведения.

Совокупность целей человека, организующая мышление и поведение, определяется усвоенными ценностями, а вновь поступающие сведения потребуют серьезных коррективов этих ценностей и даже всей иерархии в целом. Когда механизмы защиты человека не допускают глубинных нарушений модели деятельности, наступает период стабилизации личности. Ее благотворное влияние проявляется в устранении или сведении к минимуму отрицательных эмоций - страха, тревоги, угрызений совести.

Наиболее изученные виды психологической защиты получили специальные названия: *отрицание, подавление, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение, замещение, катарсис* и др.

Одним из механизмов усвоения инновационного поведения является идентификация. *Идентификация - неосознаваемое отождествление себя с другим человеком и перенос на него желательных для себя чувств и качеств.* Это возвышение себя до другого через расширение границ своей индивидуальности: человек, «включив» другого в свое «Я», заимствует его мысли, чувства или действия. Вообразив себя на месте «образца», т.е. переместив центр своего «Я» в этом, теперь уже общем, пространстве, он может испытать сочувствие, соучастие, эмпатию, почувствовать другого через себя и тем самым глубже его понять, а сочувствие или сопереживание, в свою очередь, предполагают «слияние» индивидуальностей через общие чувства и переживания.

Рассмотрение различных видов психологической защиты показывает, что

одни примиряют человека с самим собой, изменяют систему ценностей, приводят к включению нового в эту систему;

другие способствуют отвержению нового, сохранению своего внутреннего «Я». Однако восприятие педагогических новшеств зависит в большей степени также от социального окружения, педагогического сообщества, которые и порождают социальную защиту. *Социальная защита - это способы поведения, порождаемые противоречиями и конфликтами, существующими в обществе.*

Антиинновационный барьер - понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями преподавателя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. А.И.Пригожин выделяет несколько инновационных стереотипов, построенных по типу: «Да, но...». Большинство из них применимо к ситуациям педагогических нововведений. Перечислим некоторые.

1. «Это у нас уже есть». Приводится пример, действительно сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством.

2. «Это у нас не получится». Перечисляется ряд особенностей, объективных условий, которые делают невозможным данное нововведение, причем все они не могут быть известны оппоненту: если он «свой», то преобладают доводы внешнего порядка, если извне, то упор делается на местную специфику («У нас нет материальной базы»).

3. «Это не решает наших главных проблем» - поза сторонника радикальных решений.

4. «Это требует доработки». У новшества выделяются его действительные недостатки, ограничения, недоработанные элементы, которые всегда неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме.

5. «Здесь не все равноценно» - ставка на отсечение некоторых деталей по любому из названных выше соображений, отчего новшество либо становится «безобидным» по своему инновационному потенциалу, «приручается», либо оказывается бессмысленным по той же причине, ибо ощутимого эффекта уже не предвидится.

6. «Есть и другие предложения». Подразумевается вполне реальная альтернатива данному новшеству, выдвигаемая другими авторами, школами.

Есть немало вариантов отторжения новшества и тогда, когда его жизненный цикл начался. Но все это характеризует проявление антиинновационного сознания и поведения на стадии восприятия новшества. Когда же начавшийся инновационный процесс все-таки переходит в нововведение, *то для его остановки существует не менее отработанный набор методов.* Среди них наиболее распространенными считаются следующие:

- «метод конкретизирующих документов» - главное не допустить широты распространения новшества, объема содержания;

- "метод кусочного внедрения" - введение только одного элемента;та;- «метод вечного эксперимента» - искусственная задержка в экспериментальном с- «метод отчетного внедрения» - искажение подлинного внедрения;

- «метод параллельного внедрения» - новшество сосуществует со старым. Многие элементы не замещаются новыми, а продолжают действовать с ними.

Существуют и другие внутренние причины, связанные с психологическими барьерами сопротивления новому. Среди них можно назвать страх как боязнь обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, тревоги по поводу своей самооценки. Одной из причин невосприятия инноваций является неразвитая достижительная мотивация, когда у преподавателя преобладает ориентация на избегание неудач, что влечет за собой уклонение от нововведений, в которых видится риск и непредвиденные трудности.

Часто для определения психологических барьеров используют понятие «центрация», которая показывает смысловую иерархию интересов участников инновационного процесса. В зависимости от того, интересы какого участника будут доминировать, определяется и личностная центрация. *Различают шесть основных типов центрации преподавателя* (Орлов А.Б.):

- центрация на собственных интересах, на *интересах администрации*, на *интересах родителей*, на *интересах коллег*, на *интересах учебного предмет*а, на *интересах учащихся*. Центрация преподавателя - это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных людей, своеобразная психологическая обращенность, «поверну-тость» преподавателя к ним.

Для начинающего преподавателя характерна сосредоточенность на себе, на своих переживаниях, на своем поведении. Молодой преподаватель смело берется за нововведение, если верит, что оно поможет ему почувствовать себя увереннее. У преподавателя с небольшим стажем интересы, переживания обычно сдвигаются на способы работы.

К указанным инновационным барьерам можно отнести и барьеры творчества:

1. Склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться им глупым и смешным в своих суждениях.

3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей.

4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем.

5. Личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие («Я-концепция»), характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи.

6. Ригидность («вязкость») мышления, которую С.И.Архангельский рассматривает как свойство использовать приобретенные знания «в их окончательном понимании без возможности разнообразия».

Рутина привычного мышления приводит к тому, что новшества, идущие вразрез с установившимися у человека представлениями, не принимаются в расчет, игнорируются. Преподаватель «закрывается»: *перестает* быть восприимчив к неожиданному, теряет способность к творчеству.

Разрушение устоявшихся представлений выявляет новые пробелы в профессиональных знаниях преподавателя, которые он стремится заполнить новыми гипотезами.

Стереотип, как затвердевший отпечаток прошлых подходов, стоит на пути новых идей и открытий не только тогда, когда эти идеи принадлежат другому человеку, но и когда это собственные достижения. Нововведения, как известно, порождают напряжение в педагогическом коллективе, при этом преподаватель стремится спрятать несовместимые с установками среды переживания, что приводит к глубинному конфликту с самим собой. В другом случае он приспосабливается к культуре педагогического сообщества.

Инновационное поведение - не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация. Преподаватель должен проникнуться мыслью: если кто-то отказывается от части своих ценностей и идеалов, он нарушает свою моральную и интеллектуальную целостность, становится несчастным, утрачивает свободу.

В *обществе «существуют» специальные приемы, вынуждающие человека прекратить инновационную деятельность*.

Одной из операций, формирующих социальные барьеры, является осмеяние. Утрата достоинства происходит тогда, когда пережитое унижение достигает предела и преподаватель вынужден примириться. Чтобы сломать человека, надо дать ему осознать и почувствовать собственное ничтожество.

Другая операция - проверка на социальный статус. И высокий, и низкий статусы имеют свои достоинства и недостатки. Как правило, приписывание преподавателю достоинств или недостатков производится лишь после определения его статуса и в соответствии с ним. Это чаще всего отражает глубинную потребность в самооправдании, отстаивании собственной позиции.

Одной из важнейших операций, определяющих социальную защиту, является *персонификация*, использующая механизмы проекции и идентификации, когда собственные отрицательные побуждения и наклонности переносятся вовне, на преподавателя, который по каким-то причинам показался подходящим для этого. В таком случае преподавателя -инноватора могут наделить отрицательными чертами: *выскочка, скандалист, недостаточно владеет профессиональными знаниями и умениями*.

Обобщая психологические барьеры, препятствующие осуществлению инновационной деятельности у преподавателя, следует также и причины, которые вызывают чаще всего сопротивление преподавателей новшествам:

1. Цели перемен не объяснены педагогам.

2. Преподаватели не принимали участия в разработке и планировании внедрения новшества.

3. Игнорирование традиций коллектива и привычный собственный стиль работы.

4. Субъективное предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса.

5. Увеличение объема работы. Подобная угроза возникает, когда руководитель эксперимента заранее не планирует перемены в деятельности преподавателей.

6 Инициатор введения новшества не пользуется уважением и 8доверием. К сожалению, часто преподаватели смотрят не на проект, а на его автора.

3. Развитие индивидуального стиля деятельности как условие подготовки преподавателя

Объективные требования к деятельности преподавателя связаны с необходимостью общаться с людьми, что определяет прежде всего содержательную характеристику индивидуального стиля деятельности. Индивидуальное своеобразие способов педагогической деятельности определяется культурой личности преподавателя, умением осуществлять продуктивное взаимодействие, сотрудничество с учащимися, родителями, коллегами.

Ученый предложил модель «размораживание - действие - замораживание», которая позволяет изменить ценностные ориентации и личностные стереотипы в пользу инновационной деятельности.

Первый этап - «размораживание» ставит целью преодоление личностного сопротивления нововведению и предполагает неудовлетворенность традиционным поведением и стремление к овладению новым поведением,

второй этап - «действие» («изменение») включает получение информации с целью научения новым образцам деятельности и разработку возможных альтернатив поведения.

Третий этап - «замораживание» предполагает подкрепление новых образцов деятельности и интеграцию их в сложившиеся личностные и организационные структуры.

В ходе исследования были использованы также методы констатирующего и формирующего эксперимента. В рамках констатирующего эксперимента осуществлялось длительное наблюдение за работой студентов во время педагогической практики, лекционных и лабораторно-практических занятий, анкетирование, интервьюирование, рейтинг, самооценка, проективные методики. Программа формирующего эксперимента включала два этапа:

- обучение студентов приемам анализа своего индивидуального стиля и
- обучение приемам совершенствования этого стиля с учетом особенностей инновационной деятельности.

В свете теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлина мы понимаем индивидуальный стиль деятельности как целостную систему операций, обеспечивающую эффективное взаимодействие преподавателя с учащимися и определяемую целями, задачами инновационной педагогической деятельности, свойствами различных уровней индивидуальности преподавателя.

Системе операций индивидуального стиля педагогической деятельности свойственна широкая зона неопределенности. Это значит, что достижение одной и той же педагогической цели, создание одних и тех же межличностных отношений возможно с помощью различных операций педагогической деятельности.

По мере развития деятельности в ней накапливается все больше обязательных репродуктивных компонентов. Без копирования некоторых педагогических операций на индивидуально-личностном уровне студент обречен на «изобретение велосипеда». Быстро и успешно выполняя репродуктивную сторону дела, будущий преподаватель как бы «заводится», энергично устремляется на поиск новых подходов, оригинальных решений. Компоненты педагогической деятельности, обладающие разной качественной определенностью, претерпевают глубокие превращения, переходят друг в друга. Те элементы, которые были освоены на начальных этапах освоения деятельности, повторяются, используются опять, репродуцируются.

В процессе эксперимента мы стремились показать студентам возможноти вариативной педагогической деятельности.

Умения варьировать структуру урока являются обобщенными в обучающей деятельности преподавателя. Реализация этих умений требует от студентов нестандартного решения, творческого поиска, применения комплекса психологических, методических и педагогических знаний.

В педагогической литературе в понятие «структура урока» как целостного объекта вкладываются три признака:

-состав (из каких элементов или этапов состоит урок),

- последовательность (в какой последовательности эти элементы включаются в занятие),

- связь (как они взаимосвязаны). В процессе эксперимента осуществлялась установка, что урок не представляет собой статичную дидактическую форму, раз и навсегда заданную. *Урок - это сложная диалек-*

тическая система. Здесь осуществляется непрерывное движение от незнания к знанию, от знания неполного к более полному.

В процессе лабораторно-практических занятий студентам предлагалось посетить несколько уроков по одной теме у разных преподавателей, а затем сравнить их, детально проанализировать, найти общее и различное, стереотипное и творческое, индивидуально-личностное, выделить своеобразие «манеры исполнения» урока конкретным преподавателем, его индивидуальный стиль деятельности. Рефлексия этого является существенным моментом в обучении студентов варьировать структуру урока.

Элементы структуры определенного типа урока, с *одной стороны*, являются постоянными, поскольку не изменяются закономерности, логика того или иного процесса, а *с другой* - эта структура внутри каждого типа может измениться в зависимости от содержания учебного материала, возраста и подготовки учащихся, творческой индивидуальности преподавателя и др. Так, при анализе отдельных уроков перед студентами возникали вопросы: - почему при объяснении нового материала преподаватель не обращается к опорным знаниям учащихся,

- почему преподаватель выбирает такую логику урока,

- почему не обобщаются и не систематизируются знания учащихся.

При анализе просмотренных уроков у нескольких преподавателей перед студентами стояла и другая задача:

- определить эффективность избранной структуры урока, объяснить, чем отличаются уроки, что определяет структуру;

- взять интервью у преподавателя с целью уточнения общих и специфических моментов построения урока. Разрешение этой проблемной ситуации состояло в выделении инвариантных элементов процесса обучения: *содержания, методов, приемов, средств обучения в их комплексе*.

В ходе анализа были выделены такие элементы:

- *методы* (эвристическая беседа, рассказ, работа с учебником),

- *приемы* (драматизация, показ диафильма),

- *формы* (коллективная работа со всем классом, выборочное чтение по рядам, индивидуальные задания). Затем студентам предлагалось объяснить, почему тот или иной преподаватель использовал именно такие методы или приемы обучения. Им предлагалось определить виды самостоятельной творческой деятельности учащихся и объяснить свой выбор. *В результате ими были составлены следующие виды заданий:*

- словесное рисование одного из эпизодов,

- инсценирование произведения,

- «показ» живых картин,

- диалог с писателем и др. Вполне очевидно, что применение всех перечисленных приемов и средств далеко не равнозначно, а их использование дает различный учебный, воспитательный и развивающий эффект. В данном случае перед нами стояла задача - добиться осмысления того, что структура урока не есть застывшая и неподвижная система, что в ней обязательно есть и изменяющиеся элементы, которые определяются конкретными условиями и

возможностями самого преподавателя. Осознание своих возможностей, адекватная самооценка, стремление узнать новое - необходимые условия становления творческих начал будущего преподавателя.

Вопрос о варьировании структуры урока связан также и с осознанием всего многообразия педагогических технологий, которые наиболее способствуют развитию потребности в инновационной деятельности.

Главной особенностью новых технологий, внедряемых в образование, становится их гуманистическая направленность. Именно с разработкой идеи личностно-ориентированного обучения связывается в образовательной политике переход от педагогики грамотности к педагогике развития.

Это прежде всего проявляется в изменении статуса предметных знаний: из основной цели обучения они превращаются в средство постижения учащимися окружающего мира, развития их личностного мировидения.

Образовательные технологии должны учитывать личностные стратегии учащихся в работе с информацией, как каждый учащийся структурирует полученную информацию и какие логические операции мышления подключает. Активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое нарушает статус «Я», иерархию смыслов, предполагает сопоставление прежних и новых ценностей, их критическую переработку.

Основным процессуальным компонентом личностно ориентированного образования является учебная ситуация, актуализирующая личностные функции обучаемых и конструируемая на основе трех базовых технологий:

1) «технологии задачного подхода», связанной с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач;

2) «технологии учебного диалога», связанной с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности;

3) «технологии имитационной учебной игры», обеспечивающей имитацию условий состязания, конфликтности. Триада "задача-диалог-игра" составляет базовый методический комплекс личностно ориентированного обучения (В.В.Сериков).

В опыте работы школ, вузов и других учебных заведений используются различные виды технологий обучения. *Назовем некоторые из них*.

Структурно-логические технологии обучения представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающую логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов.

Интеграционные технологии - это дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем, уроков, учебных дней и других форм организации обучения.

Игровые технологии представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умения решать задачи на основе

компетентного выбора альтернативных вариантов: *занимательные, театрализованные, деловые, ролевые игры, имитационные упражнения, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач, компьютерные игры и др.*

Тренинговые технологии - это система деятельности учащихся по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью ЭВМ. Сюда можно отнести и психологические тренинги интеллектуального развития, общения, решения управленческих задач.

Информационно-компьютерные технологии реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «ученик-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.)

Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «ученик-учитель», «учитель-автор», «ученик-автор» и т.п.

Современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись

В ее структуре центральную роль играют многообразные формы взаимодействия преподавателя с учащимися и учащихся друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются цели и смысл учения, а результат его не достигается.

Современные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя учащимся в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем. Экспериментальные исследования В.Я.Ляудис позволили выделить в разных учебных ситуациях от трех до семи форм сотрудничества:

1. Введение в деятельность.
2. Разделенное действие.
3. Имитируемое действие.
4. Поддержанное действие.
5. Саморегулируемое действие.
6. Самопобуждаемое действие.
7. Самоорганизуемое действие.

Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие - учащиеся продолжают его и заканчивают, преподаватель предлагает тему учебного задания - учащиеся дают варианты его решения и т.д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются *смыслообразующие* и *целеполагающие* циклы, *ориентирующие* и *планирующие*, *контрольные* и *оценочные* и тд.

Современная система подготовки преподавателя пока мало ориентирует будущего преподавателя на развитие индивидуального стиля. Анализ деятельности педагогических вузов свидетельствует о том, что процесс теоретического обучения воспринимается как процесс получения определенной суммы знаний, при этом недостаточно развивается творческое мышление, а система практической подготовки не способствует развитию профессиональной рефлексии.

Эффективнее с самого начала формировать адекватный для будущего преподавателя стиль, так как он приводит к большему начальному результату в профессиональном становлении молодого преподавателя, а также повышает эффективность и самой инновационной деятельности. По мере формирования способов и приемов адекватного индивидуального стиля можно приступить к освоению и других способов и приемов, чтобы расширить технологию выполнения педагогической деятельности. Важно не просто сообщать студентам о методах обучения и воспитания, а помочь им в практической деятельности соотнести себя с ними.

Большое значение для осознанного выбора методов обучения имеет *овладение технологией постановки целей на уроке, анализа содержания учебного материала, диагностики уровня умственного развития учащихся* и др. Однако не менее важным является осознание будущим преподавателем своих возможностей, самооценка действий.

После общего знакомства с возможностями отдельных методов и технологией их выбора студентам предлагалось выполнить серию практических заданий:

1. Осуществить анализ учебного материала (степень сложности, характер содержания и т.д.).
2. Определить целесообразность применения методов в зависимости от целей и задач урока.
3. Осуществить диагностику интеллектуальных и личностных особенностей детей.
4. Определить, какие методы наиболее органично подходят самому студенту.
5. Сделать окончательный вывод о возможности использования тех или иных методов обучения.

Согласно М.М.Бахтину, работа читателя определяется двумя задачами.

Первая задача - понять произведение так, как понимал его сам автор, увидеть нарисованную условную картину мира «глазами» автора.

Вторая задача - включить произведение в свой, чужой для автора контекст, т.е. выработать свою точку зрения в процессе диалога с автором, согласиться с ним или вступить в спор, увидеть условный мир «глазами» читателя. Обе эти задачи реализуются, в процессе специфического диалога между автором и читателем, опосредуемого текстом, в процессе, говоря словами М.М.Бахтина, «сотворчества понимающих». Относительно автора это не вызывает сомнений. Но и читатель (студент, преподаватель) творит свою собственную концепцию, он не воспринимает ее готовой, он не просто

репродуцирует данную концепцию в педагогический процесс, педагог творит ее, строит адекватный, но не тождественный авторскому образ, следовательно, является полноценным соавтором.

Такое представление о «думающем преподавателе» диктует и принципиальное изменение работы студентов. В качестве предмета интерпретации будущим преподавателям предлагалась та или иная авторская концепция и выдвигались следующие задачи:

- понимание авторской концепции;
- комментирование;
- выработка своего мнения;
- объяснение своего мнения путем сопоставления его с авторским.

Интерпретация позволяет комплексно исследовать как стилевые характеристики педагогической деятельности, так и интеллектуальные, творческие и личностные особенности процесса выработки своего мнения через личностно значимый способ отношения к авторской концепции. Как отмечалось, выяснились способы соотнесения своей и авторской позиции посредством:

а) априорного выражения своего мнения как отказа от процесса осмысления авторской концепции;

б) идентификации с мнением автора и понимания как объективного раскрытия существа его концепции;

в) диалога с автором, введения множества контекстов и выхода к субъективному смыслу проблемы;

г) псевдосинтеза, поверхностного, формального соотнесения своего и авторского мнений.

При репродуктивном типе интерпретации студенты часто не могут выразить свое мнение, отдать предпочтение одной или нескольким концепциям, выделить существенное, главное в том или ином подходе, выстроить своеобразную логику автора.

При творческом типе интерпретации педагогических концепций преподаватель свободно размещает содержание и смысл в своем контексте. При таком типе интерпретации процесс идет от самого студента к тексту. Так, анализируя концепцию В.Ф.Шаталова, будущие преподаватели не просто копируют его опорные конспекты, но и предлагают свои принципы создания опор в начальных классах, сравнивая их с большими и малыми опорами С.Н.Лысенковой. В данной интерпретации студент ведет своеобразный диалог и даже дискуссию с автором, принимает продуктивную часть его позиции.

Работа по анализу авторских концепций во многом связана с умением отбирать и реконструировать содержание будущего урока, так как именно при формировании таких умений будущий преподаватель сталкивается с необходимостью анализа всего многообразия методических разработок по теме урока и определению своего сценария.

Теоретические и методические проблемы перехода к инновационной подготовке финансистов-экономистов

1. Подходы к организации образовательного процесса.
2.Связь с практикой - важнейшая составляющая инновационного подхода к подготовке финансистов-экономистов.
3.Развитие компетентностного подхода при формировании инновационных образовательных систем.
4.Качество образования - важнейшая проблема модернизации финансово-экономического образования

1. Подходы к организации образовательного процесса.

Анализ реализации успешных инновационных проектов позволяет сделать вывод о том, что - это целенаправленный процесс, результат системной и упорной работы, имеющей определенную структуру и свои закономерности. Инновация как результат "озарения", гениального открытия происходят редко. Как правило, каждая инновация - это следствие комплекса причин, обусловленных динамикой, качеством, взаимосвязью внутренних и внешних факторов организации.

При перестройке образовательного процесса мы исходим из того, что эпоха постиндустриального общества с информационной, а теперь и с цифровой экономикой изменяет требования к системе образования.

Во-первых, возрастает количество заказчиков: это - государство, частные предприятия и отдельные личности. Выкристаллизируются понятия "человеческий капитал", "социальный капитал", в структуре которых предстоит детерминировать составляющую, формируемую в процессе получения высшего образования.

Во-вторых, возрастают требования к качеству подготовки специалиста, осуществляется переход от знаниевой оценки уровня подготовки к компетентностной, рассматриваемой как способность и готовность личности к профессиональной деятельности, к адаптации в быстроменяющихся условиях.

В-третьих, остро ощущается потребность в повышении степени готовности выпускника работать в условиях глобализации, вести конкурентную борьбу за рабочие места со специалистами, подготовленными зарубежными вузами.

В-четвертых, возрастает темп изменений, сокращается продолжительность жизненного цикла технологий, бизнес-процессов.

Решающее звено в реализации задач перестройки образовательного процесса -

- это инновационный потенциал Университета (Учреждения образования), наша способность к достижению инновационной цели:

- ресурсная обеспеченность;

- готовность персонала к реализации проекта с учетом организационной структуры, сложившейся корпоративной культуры, системы управления образовательным процессом, его стиля, методов и мотивационных особенностей.

Для решения задач по подготовке финансистов-экономистов для современной инновационной экономики Университет располагает квалифицированными и опытными профессорско-преподавательскими кадрами.

На этапе перестройке образования на инновационной основе Университет - это:

- ведущий вуз в области подготовки кадров для финансово-банковской сферы с хорошим педагогическим и научным потенциалом, который строит свою работу над сохранением и развитием высокой конкурентоспособности на рынке труда, полной востребованности своих выпускников, что является главным показателем качества работы вуза;

- руководитель учебно-методического объединения по группе экономических специальностей (финансы и кредит, бухгалтерский учет, международные экономические отношения, маркетинг и др.), т.е. группа специальностей наиболее востребованных в условиях инновационной экономики;

- **центр подготовки специалистов в области мировой экономики** и ее важнейшей сферы - валютно-финансовых отношений, активно решающей задачи вхождения нашего государства в мировое научное и образовательное пространство;

- вуз, обладающий ресурсной (в смысле финансов) базой и решающий достаточно серьезные задачи по развитию материальной базы обучения. Финансовая устойчивость университета, как одно из условий успешности развития решения инновационных программ, в большей степени является итогом работы коллектива в области научных исследований.

Наш университет - это постоянно развивающийся вуз, в котором внедряются лучшие как наши, так и мировые инновации в области образования и который быстро реагирует на требования жизни в социально-экономической сфере, в подготовке финансово-экономических кадров на новом уровне.

Главным звеном в этой большой и сложной работе является *изменение подходов к организации образовательного процесса, смена идеологии подготовки специалистов финансово-банковской сферы, дидактических и методических приемов работы со студентами*.

Одним из основополагающих элементов в реализации этой идеи является переход к формированию в Государственных образовательных стандартах основных требований к результатам образовательных программ в конкретных компетенциях.

Реализация цели, инновационных методов и новых дидактических приемов в образовании находится в основном в руках профессорско-преподавательского состава. И это - второе ключевое направление в

модернизации образования. И главное здесь заключается в том, что на смену авторитарной педагогике с изложением уже достигнутых знаний должна прийти творческая, креативная педагогика, педагогика развития.

В традиционной парадигме образовательного процесса роль преподавателя часто сводилась к передаче студентам готовых знаний, лишь в качестве дополнения предполагалось развитие их творческих способностей, привитие им креативных навыков. Современная образовательная среда с ее инвариантностью содержания, нелинейным, открытым характером переносит акцент в работе преподавателя на управление познавательной деятельностью, создание условий для уяснения новой сущности в процессе учебы для обеспечения самостоятельной работы обучающегося. Организуя обучение в группе, преподаватель целенаправленно формирует у студентов управленческие качества как базовый элемент будущей деятельности, наполняя его профессиональным содержанием.

В новых условиях возрастает роль кафедры как творческого коллектива, как центра новаций в организации образовательного процесса, в формировании научных идей и их реализации. Например, это может быть какой-то семинар (например, Новая экономика), на котором обсуждаются теоретические проблемы инновационной экономики и направления практической реализации теоретических положений.

Естественно, следующая ступень в решении новых подходов к образовательному процессу - это коренное изменение форм и методов самостоятельной работы студентов, совершенствование их учебной деятельности.

В дискуссиях по этой проблеме вырисовывается две точки зрения:

одна из них - бережно относится к устоявшейся лекционно-семинарской системе и на ее основе сохранить ведущую роль профессорско-преподавательского состава и кафедр в организации самостоятельной работы студентов;

другая - кардинально менять систему самостоятельной работы студентов и развивать самоуправляемую учебную деятельность студента, как основную систему работы по подготовке выпускников, соответствующую новым реалиям в экономике, на рынке труда и переходу на двухуровневую систему образования. Так, профессор Ю.Г. Репьев в журнале "Высшее образование сегодня" (2007.№4) пишет: "Сегодня уже очевидно, что на смену парадигме и дидактической системе авторитарного обучения в профессиональном образовании с лекционным занятием в качестве ведущей формы организации учебного процесса должна прийти парадигма и дидактическая система личностно-ориентированного обучения с собственной, самостоятельной самоуправляемой учебной деятельностью студента в качестве ведущей формы организации учебного процесса".

Проблему личной самостоятельной ориентации студентов на организацию своего образования активно прививается в университете. Возможно, серьезные изменения могут произойти в организации самостоятельной работы студентов в связи с переходом на

общеевропейскую образовательную систему в соответствии с Болонской декларацией, но перейдем или нет, или будем искать свои пути решения проблемы, покажет время.

Решение вопроса о переходе на личностно-ориентированное обучение с самостоятельной учебной деятельностью студентов в полном объеме для нас - дело близкого будущего, но уже сейчас кафедры работают над развитием и реализацией познавательных способностей студентов, над повышением уровня их самоотдачи, организации своего рабочего времени.

2.Связь с практикой - важнейшая составляющая инновационного подхода к подготовке финансистов-экономистов.

Связь с практикой для современного образования становится особо значимой. Именно в этом заключается одна из важнейших составляющих инновационного подхода к подготовке финансистов-экономистов. Те разработки кафедр, центров и т.д., которые существуют в университете инновационные технологии бизнес-процессов нуждаются в апробации уже на стадии обучения и при последующем внедрении. Эту задачу призваны решать специальные подразделения, образованные по принципу технопарка (бизнес-инкубатора и т.д.), например, центра инновационного предпринимательства или бизнес-инкубатора. При выборе конкретного направления в этом виде деятельности мы идем по линии формирования бизнес-инкубаторов, как в важного элемента инновационного подхода к развитию предпринимательского потенциала выпускников.

Реализация цели бизнес-инкубатора осуществляется по следующим направлениям:

1. Развитие у наиболее перспективной части студентов и аспирантов навыков практической ориентации в бизнес-сообществе, умения формировать и открывать бизнес-структуры финансово-банковского профиля:

- фирмы по оказанию финансовых услуг или по разработке финансовых продуктов;
- аудиторские фирмы;
- коммерческие банки, их филиалы или отделения;
- подготавливать полное эссе по деятельности финансового директора фирм различного профиля;
- вырабатывать навыки работы на рынке ценных бумаг.

2. Создание банка новых идей и технологий в области формирования финансового продукта; оказание консультативной помощи малым фирмам по экономическим и правовым вопросам:

- проведение маркетинговых исследованием по заявкам клиентов;
- разработка бизнес-планов финансово-хозяйственной деятельности предприятия;
- составление типовых договоров купли-продажи, аренды, займа и др.;

- анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия;

- расчет потребности в кредите и помощи в оформлении кредитных отношений с банком;

- выполнение поручений клиентов по операциям на рынке ценных бумаг.

Именно в этом заключается одна из главных новаций в перестройке образования и наша цель - **создание информационной образовательной среды, построенной на основе новых подходов в электронных технрологиях обучения.** Эта открытая нелинейная развивающаяся система станет ядром учебного процесса.

Содержательное наполнение информационной образовательной среды - это совокупность электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) учебных дисциплин, интегрированных в учебные модули. Каждый ЭУМК представляет собой компьютерную обучающую программу, учебно-методических, справочных материалов, систему тестирования и статистики, обеспечивающих самостоятельную, коррекционного типа, работу обучающегося с возможностью прямого и опосредованного взаимодействия с преподавателем.

Организационно-технологическую основу информационной образовательной среды составляют построенные с использованием информационно-коммуникационных технологий базы данных, обеспечивающие хранение, обновление учебных материалов, видеолекций и информационно-справочных материалов, формализованный доступ обучающихся к этим материалам, системы электронного планирования и контроля хода образовательного процесса и результатов обучения, интегрированных между собой, между студентами и компьютерными обучающими программами, автоматизированной системой управления процессом. Например, "Электронный деканат". Наряду с предоставлением учебной информации, возможности тестирования, формирования статистических данных, информационно образовательной среды открывает перспективы для интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя, студентов меду собой, между студентами и компьютерными обучающими программами.

Взаимодействие преподавателя и обучающегося осуществляется комплексом программного обеспечения, базами данных, создающими новые условия ведения образовательной и познавательной деятельности.

Переходя к инновационной модели, решение первостепенной задачи, обеспечивающий транспортировку информационных потоков, взаимодействие учебных подразделений университета и их выход в глобальную информационную среду должно осуществлять соответствующее подразделение.

Задача университета создать на современном технологическом уровне соответствующую сеть, которая позволяет на высоких скоростях обмениваться информацией как внутри университета, так и с выходом в глобальную сеть, а также выполнять любые инновационные продукты.

Безусловно, что структурные подразделения, в частности, кафедры, сиюминутно не переключатся, переход на инновационную модель будет происходить постепенно. Кафедры ставят своей целью не только подготовку финансистов, обладающих необходимыми компетенциями в области интеграции в кредитно-финансовой сфере с новейшими информационными технологиями, но и развитие мотивации к применению соответствующего инструментария в своей работе, продолжение образования и самосовершенствование в этой сфере.

Одним из приоритетных направлений университета являются, например, разработка и внедрение в учебный процесс виртуальных образовательных тренингов для различных сфер профессиональной деятельности финансиста-экономиста. В качестве примера можно привести виртуальный программно - методический комплекс "Учебное предприятие - бухгалтерский учет". Эта разработка была реализована в виде тиражируемого, отчужденного продукта - виртуального тренажера, который широко распространяется в среде образовательных учреждений самого разного вида от колледжей до курсов профессиональной подготовки университетов.

Внедрение новых информационных технологий в подготовку высококвалифицированных специалистов для финансово-банковской сферы является и то, что современные мультимедийные средства перестали выполнять только расчетно-технические функции, а начали органически встраиваться в выполнение дидактических профессионально значимых задач

Реальный критический подход к оценке современной быстро меняющейся экономики и учет этих изменений в образовательном процессе, а затем - и в практической деятельности выпускников выражаются в их компетентности решать возникающие проблемы.

При постановке образования на репродуктивной основе по строго функциональному признаку обучение студентов осуществлялось по линейному принципу, т.е. набором учебных дисциплин, строящихся по логике своей предметной области.

3.Развитие компетентностного подхода при формировании инновационных образовательных систем.

Новый подход к подготовке человека, обученного действовать активно и конструктивно, сегодня состоит **в развитии компетентностного подхода при формировании образовательных систем.**

На современном этапе поиска наиболее эффективного использования человеческого ресурса, человеческого капитала почти во всех областях деятельности стали больше внимания уделять компетентностному подходу в целом и конкретным компетенциям.

В этой статье журнала рассматриваются и анализируются управленческие компетенции финансовых директоров. Но перед нами сегодня встает вопрос о компетенциях выпускников университета, которые должны иметь разносторонние знания, способность переключаться с одного вида деятельности на другой в рамках всей финансово-кредитной сферы, т.е. должны обладать комплексом компетенций, и в этом состоит сложность практического решения данной проблемы в рамках нашей образовательной стратегии.

Анализ показывает, что востребованность выпускников, овладение ими приемами и методами работы на практике зависят не только от уровня их знаний по специальности, а почти на половину - от умения работать в коллективе, ориентироваться в обстановке, от глубокого понимания социально-экономической обстановки в целом, от усилий по продолжению своего образования, от приобретенных навыков работы с информацией, от ответственности за принятые решения.

А это означает, что компетенции специалиста финансово-банковской сферы, которым мы должны обучить в образовательном процессе,- понятие комплексное.

Сегодня существует множество точек зрения в определении компетентнстного подхода образовательного процесса и о группах качеств определяющий компетенцию, в том числе и в определении понятия "компетенции". В.М. Авдеев в журнале "Социально-гуманитарные знания" определяет следующие группы качеств, образующие базовые (основные) компетенции:

- ориентационно-статистическая (в области устройства мира);
- ориентационно-динамическая (в области процессов в мире);
- ориентационно-деятельностная (на типовых объектах внешнего мира, основная профессиональная);
- социально-стабилизационная;
- личностно-развивающая;
- адаптационная;
- информационно-ситуационная.

Разделяя в целом идею широкого подхода к толкованию понятия компетенции, полагал бы возможным несколько конкретизировать эти группы качеств с учетом особенностей образовательного процесса в университете и определить их как:

- общенаучные;
- инструментальные;
- социально-личностные;
- общепрофессиональные;
- профессионально-специализированные.

Эти, можно сказать, широкие надпредметные требования или качества затем развиваются и детализируются в более конкретные, предметные компетенции, что и выражается в стандартах и учебных программах конкретных дисциплин.

В условиях работы университета практически ориентированные, вызванные реальными требованиями общества знания и навыки (и что главное - понимание, как ими распорядиться) по профильным дисциплинам должны органически увязываться с тем качествами, которые приобретены при изучении других дисциплин.

Компетентностный подход к обучению студентов, конечно, меняет образовательные цели, определенные в образовательных стандартах и учебных программах: во главу угла ставится не просто владение линейными, предметными знаниями, а качество подготовки выпускников, их готовность без длительной раскачки включиться трудовой процесс.

Для успешной реализации компетентностного подхода к образованию наряду с линейной системой необходимо более активно использовать модульную систему учебных планов.

В структуре учебных планов следует преодолеть предметную разобщенность. Одним из возможных механизмов может служить интеграция содержательной части учебных дисциплин в модули (блоки), алгоритмизированные между собой либо функциональной целесообразностью, либо этапами процессов профессиональной деятельности. Особенно это касается специальных дисциплин.

Модульная система более оперативна, она развивает у студента способность к постоянному труду, формирует готовность выпускника к активной работе на практике.

Модульную систему в университете мы внедрили в учебные планы второй ступени, а совсем скоро сделаем это и на первой. Переход на модульную систему показывает перспективность этой формы организации образовательного процесса, но выявляются и определенные минусы, в основном организационного плана.

Конечно, переход учебного плана и программ на модули требует большой работы и тщательного анализа имеющегося опыта

Компетентностный подход к организации образовательного процесса и переход на модульную систему наряду с линейной - это важный шаг в реализации стратегии инновационного развития университета, приобретенные в ходе освоения модуля, как раз и будут свидетельствовать о качестве образования. Профессорско-преподавательский состав университета не упускает из виду важную сторону своей работы - воспитание выпускника как личности.

Успешная реализация всех направлений инновационного подхода к организации образовательного процесса требует серьезных мер по совершенствованию управления им.

Эффективность, результативность деятельности вуза во многом определяются способом взаимодействия между его структурными подразделениями, состоянием менеджмента и всех систем управления. Традиционные управленческие подходы, складывающиеся десятилетиями, в современных условиях работают со сбоем, касается ли это организационной структуры, или механизмов управления.

В ходе модернизации образования наметился переход от господства строгой иерархии к органическим структурам, принимающим активное участие в выработке стратегии управления и в мерах по ее реализации, к признанию инвариантности управляемых процессов и к приближению органов управления к непосредственному производству знаний.

Решение этих целей, безусловно закреплены в различных решениях различных коллегиальных органов управления университета. Реорганизация управления на основе делегирования полномочий звеньям, непосредственно связанным с образовательным процессом, на основе чего достигается маневренность и оперативность управления, но по нашему мнению необходимо провести по двум направлениям.

Изменение образовательной цели в подготовке выпускников и необходимость придания новых, более активных качеств их компетенциям отразились в решении об усилении компетентности и дееспособности выпускников, их гибкость и маневренность в быстро меняющейся конкурентной обстановке на рынке труда, более того акцентировать внимание на финансовый контроль, ведь выпускник-финансист не может успешно действовать, если он не знает форм и методов реализации на практике второй функции финансов - контрольной.

Кроме профессиональных знаний выпускнику-финансисту необходимо еще и умение жить в обществе, работать в коллективе, без этого ему не достигнуть успешной карьеры на рынке труда;

формировать способность государственной службы к инновациям, гибкости, изменениям в соответствии с требованиями общества, к эффективному использованию рыночных механизмов, к взаимодействию с гражданскими организациями, к активной реализации норм, законов и политики государства;

научить выпускников всесторонне оценивать ситуацию, определять в ней главное и степень воздействия на решение конкретных задач в финансово-банковской сфере. Знание основ системного анализа дает возможность выпускнику подчинять себе ситуацию, делать из нее правильные выводы, принимать наиболее эффективные решения.

Главным звеном в реализации профессиональных знаний выступает образовательный процесс, который в режиме реального времени встраивает в образовательный процесс инновационные проекты, новации кафедр, факультетов и институтов;

модернизирует традиционные и разрабатывает новые методики планирования учебного процесса;

формирует на базе учебных планов модульную систему реализации компетентностного подхода к организации профессиональной подготовки выпускников.

Главное в реализации образовательного процесса - это реализация в учебных планах и программах новую идеологию образования и его конкретную цель, видеть ее не в достижении оценочных знаний в традиционном варианте, а в компетенциях и качестве подготовки

выпускников. Важно проводить анализ и оценку предлагаемых модулей, особенно их направленности на выработку определенных компетенций и на логическую и дидактическую завершенность мероприятий учебного модуля, его компактность и практическую ценность.

4.Качество образования - важнейшая проблема модернизации финансово-экономического образования

Реформа образования требует и новых подходов к внедрению в образовательный процесс. Для успешной реализации требуется четкая координация всех структур учреждения образования, жесткое отслеживание не только сроков разработки и представления учебно-методических материалов, но и их качества, их направленности на выполнение основных задач стратегии развития университета.

Наряду с планированием, координацией и организацией образовательного процесса большое значение сейчас приобретает система текущего, непрерывного анализа и оценки работы, принятия необходимых управленческих решений по настройке и, что самое главное, по оценке качества работы со студентами.

Развитие системы образования направлено на внедрение системы управления качеством с мониторингом качества как важнейшим ее инструментом.

Для реализации этого положения, по нашему мнению, необходимо организовать соответствующую работу ППС по следующим направлениям: качество образования; тестирование: информационно-аналитическое; мониторинга качества образования.

В период смены парадигмы и целей образования, практического воплощения новых идей, настройки необходимых инструментов значение этих направлений (качество образования; тестирование: информационно-аналитическое; мониторинга качества образования) возрастает.

Известно, что по итогам деятельности всего коллектива университета является качество подготовки выпускников. Качество образования - одна из важнейших проблем модернизации образования.

Качество образования, качество подготовки выпускника, "необходимость и достаточность", практически оценивается в двух сферах:

- внутренней
- внешней

Внутренняя сфера - это сами студенты, преподаватели, другие структуры вуза. Они связаны с контролем качества в соответствии со шкалой оценок (зачеты, экзамены, контрольные работы, семинары, практические занятия и т.д.).

Внешняя сфера - это, прежде всего работодатели, учредители, различные общественные структуры.

Для качественной подготовки специалистов в финансово-банковской сфере сегодня необходимо разрабатывать нормативные подходы к сбору и анализу данных от внутренней и внешней сфер, а также систему обработки этих данных; определить направления их реализации в системе управления качеством образования; создать оптимальную систему взаимосвязей с другими составляющими этих составляющих.

Мы можем констатировать, что у нас в университете успешно налажена система оценки качества образования во внутренней сфере, но система взаимоотношений с внешней сферой, и особенно с работодателями, требует своего дальнейшего совершенствования.

Безусловно, у нас хорошие отношения с работодателями, но было бы неплохо разработать систему, позволяющую формировать устойчивые связи, в основе которых - конкретные меры по повышению практической направленности подготовки, учету реальных предложений работодателей по улучшение качества подготовки выпускников.

Безусловно, качество образования стоит на первом месте, но необходимо это качество каким-то образом контролировать, а это, прежде всего, такие виды, как тестирование, информационно аналитический анализ, мониторинг качества образования.

В решение задач подготовки выпускников к практической деятельности вовлечены все структуры нашего университета и сегодня главное направление в работе университета - это, подчинение всех усилий коллектива основной цели - выполнение задач стратегии инновационного развития университета.

Важное направление в области инновационного развития университета - более полная реализация его статуса как университета, более активное участие в выполнении крупных социальных общественно значимых задач, стоящих перед финансово-банковской сферой.

Проблема повышения финансовой грамотности, и в особенности финансовой грамотности населения, актуализируется теми процессами, которыми характеризуется все более глубокий переход на рыночные отношения.

Повышение уровня знаний в финансово-банковской сфере касается практически каждого гражданина нашего государства, что свидетельствует о необходимости решения проблемы повышения финансовой грамотности населения на государственном уровне, направленного на реализацию двуединой задачи:

с одной стороны, на повышение роста доходов каждого индивидуума за счет принятия экономически грамотных решений,

с другой - повышение уровня экономического развития страны в целом.

По нашему мнению, для реализации повышения грамотности, финансовой компетенции населения нашего государства, потребует вовлечения в этот процесс различных структурных звеньев, и целесообразно было бы возложить координацию всех усилий в этой области на единую организацию,

укрепив ее организационно и экономически, которая могла бы проводить серьезные мероприятия по решению этой проблемы. для реализации этой проблемы целесообразно было бы вовлекать и студентов выпускного курса, а также магистрантов.

По каким же направлениям будет реализовывать свои возможности университет:

- переход на инновационную систему финансово-экономического образования, в основу которой положено формирование у выпускников глубоких профессиональных знаний на основе внедрения новых образовательных технологий, повышения требований к самостоятельной работе студентов и активного использования их познавательных способностей в соответствии с компетентностным подходом к образованию;

- расширение системы курсовой подготовки по финансово-банковским специальностям (налогам и налогообложения, рынку ценных бумаг, финансовому контролю), а также представителей руководящего звена учреждений и предприятий по специально разработанным программам;

- участие в разработке методических материалов для оценки уровня финансовой грамотности и эффективности предпринимаемых в этой сфере усилий;

- разработка и выпуск специальной литературы для финансового самообразования населения, например, подготовка серии брошюр, таких как "Что такое деньги", "Банк и население", "Банк и личный бизнес", "Как правильно выбрать банк", "Как управлять активами семьи" и т.д.; издание серии книг для подростков и молодежи, занятой выбором профессии, например, "Что нужно знать о профессии финансового менеджера" и т.д.;

- и, безусловно, использовать средства массовой информации, в частности, телевидение, по теме, например, "Финансы в нашей жизни", где на постоянной основе в популярной форме объяснять гражданам наиболее важные понятия, учить их правилам взаимоотношений с различными финансовыми учреждениями.

Проблемы формирования и реализации инновационной системы подготовки финансистов-экономистов

Вопросы лекции

1.Инновационные направления системы подготовки финансистов-экономистов

2.Тенденции и направления в образовательном процессе при подготовке специалистов в финансово-банковской сфере

3.Проблемы, формирующие инновационное мышление магистратов финансово-экономического профиля.

1.Инновационные направления системы подготовки финансистов-экономистов

В настоящее время во всем мире осуществляется переход от индустриальной эпохи к "Экономике знаний". Научные исследования являются стартовым звеном всего инновационного цикла. Развитие научных исследований становится необходимым и изначальным условием модернизации экономики, завоевания лидерских позиций в мировом разделении труда.

Инновационный путь развития общества предполагает развитие фундаментальных и прикладных разработок, инвестирование в научную сферу и использование результатов научных исследований на практике.Построение национальной инновационной системы - это сложная, но ключевая задача нашей экономики. Необходимо наращивать поддержку фундаментальной науки, одновременно и совершенствуя ее организацию. Как начальное звено инновационного цикла именно научные исследования определяют качество образования и технологий.

Мировой опыт последних десятилетий свидетельствует об усилении роли высшей школы, особенно исследовательских университетов, в развитии инноваций и в экономическом росте.

Необходимым условием развития инновационной экономики является расширение интеграционных процессов науки и образования. Современный университет - это исследовательский университет или, как еще иногда говорят, инновационная корпорация.

Научные исследования во многом определяют обновление образовательного процесса: Государственные образовательные стандарты, качество лекций, их соответствие последним международным разработкам; современность учебников и учебных пособий; степень вовлечения молодежи в исследовательскую работу и т.д.

В стратегическом плане развития университета определяется как подготовка специалистов мирового уровня для финансово-банковской сферы, хозяйственных и управленческих структур в государственном и деловом секторах страны, способных эффективно действовать на благо своей страны в условиях глобализации и мирового хозяйства и прикладных исследований на макро- и микроуровне для обеспечения превращения университета в инновационный исследовательский центр, по уровню и качеству своих научных исследований и образовательных программ сопоставимый с ведущими университетами мира.

Учитывая сказанное, можно выделить следующие первостепенные направления перестройки научной работы в университете.

Во-первых, - это формирование нового поколения педагогов-исследователей. У профессорско-преподавательского состава большая часть рабочего времени должна уходить на научные исследования, преимущественно

носящие инновационный характер. Педагог-исследователь должен быть тесно связан с академическим сообществом и соответствующим его профилю исследований бизнесом.

Во-вторых -, это широкое вовлечение в научные исследования молодежи.

В-третьих, - это формирование и поддержание общедоступных научных ресурсов по финансово-экономической проблематике в Интернете.

Научные исследования в университете проводятся во всех отраслях финансово-экономической науки, включая экономику, финансы, кредит, налогообложение, страхование, бухгалтерский учет и экономический анализ, оценку собственности, ценные бумаги и финансовый инжиниринг, риски хозяйствующих субъектов, экономическую безопасность, математические методы в экономике и финансовую математику, социально-экономическую статистику, международных экономические и международные валютно-кредитные отношения, государственное, муниципальное и корпоративное управление, информационные технологии в финансово-экономическом секторе и т.д.

В университете успешно развиваются научно-педагогические школы:

- научно-педагогическая школа по национальной экономике. Руководитель - Шимов В.Н.;
- научно-педагогическая школа экономики и управления на предприятии. Руководитель - Нехорошева Л.Н.;
- научно-педагогическая школа маркетинга. Руководитель Акулич И.Л.
- научно-педагогическая школа управления производством. Руководитель - Беляцкий Н.П.;
- научно-педагогическая школа финансов. Руководитель - Киреева Е.Ф.;
- научно-педагогическая школа экономики и управления в торговле. Руководитель - Короленок Г.А.;
- научно-педагогическая школа бухгалтерского учета, анализа хозяйственной деятельности, контроля, ревизии и аудита. Руководитель - Панков Д.А.;
- научно-педагогическая школа статистики. Руководитель - Новиков М.М.;
- научно-педагогическая школа математических методов экономики. Руководитель - Холод Н.И.;
- научно-педагогическая школа мировой экономики. Руководитель - Шмарловская Г.А.

В последние годы большое внимание университет большое внимание было уделено исследованию различных проблем развития нашего государства, например, университет участвовал в выполнении 10 государственных программ научных исследований: "История, культура, общество, государство", "Инновационные технологии в АПК", "Природно-ресурсный потенциал", "Строительные материалы и технологии", "Фундаментальные основы биотехнологий", "Химические технологии и материалы, экотехнологии", "Физическое материаловедение, новые материалы

и технологии", "Качество и эффективность агропромышленного комплекса", "Конвергенция - 2020", "Экономика и гуманитарное развитие общества".

Наверное, нельзя оставлять без внимания и такие проблемы как исследование финансово-экономических проблем управления интеллектуальной собственностью и высокотехнологичным бизнесом.

Основные темы исследований касаются проблем регулирования инфляции, повышения конкурентоспособности нашего финансового рынка, тенденций и перспектив развития бюджетной сферы, налогообложения различных сферах экономической деятельности и др.

Значительное место в научной работе нашего университета занимает экспертно-аналитическая деятельность.

Одним из направлений реализации исследований в сфере инновационной деятельности, на наш взгляд, должна получить практика постоянно действующих научно-практических семинаров по различным проблемам инновационной, а в настоящее время и цифровой экономики, финансового рынка, оценочной деятельности, корпоративного управления и др., работой которых должны руководить крупные ученые в данных областях.

Должна получить практика создания научно-учебных лабораторий при кафедрах.

Также должны происходить и изменения и в системе финансирования научных исследований университета. Наряду с бюджетным финансированием тематического плана по заказу Государственных органов и хоздоговорным финансированием проектов, университет приступит к формированию научного фонда.

Одной из основных задач, которую должен поставить университет перед собой, является активное вовлечение и стимулирование притока молодежи в науку, в сферу образования и высоких технологий. Решая эту проблему создан Совет молодых ученых в университете. Данный совет был призван создать условия для развития научно-исследовательской деятельности и содействия профессиональному росту молодых ученых. Задачами совета являются:

- участие в фундаментальных и прикладных исследованиях по профильной тематике для университета;
- использование результатов научных исследований в образовательном процессе и в прикладной деятельности;
- установление, поддержание и развитие связей молодых ученых университета с научными обществами других вузов, учеными и практиками;
-содействие осуществлению международного сотрудничества по направлениям деятельности университета в области образования и науки;
- обеспечение молодых ученых информацией о проводимых научных конференциях, семинарах, олимпиадах и других мероприятиях научно-исследовательского содержания.

2.Тенденции и направления в образовательном процессе при подготовке специалистов в финансово-банковской сфере

При анализе проблем формирования современной инновационной системы подготовки финансистов-экономистов в вузах, в том числе и в экономическом университете, важно учитывать общемировые тенденции в образовательном процессе и те процессы общесистемного порядка, которые протекают в нашей стране, наверное, интересен и опыт стран СНГ, например, России, и других стран СНГ.

Высшее образование перешло на уровневую систему, включающую уровни специалиста и магистра, в перспективе - бакалавра и магистра. Общегосударственный классификатор специальностей, который действовал в нашей стране, переработан с учетом международного классификатора специальностей.

Идет разработка новых Государственных образовательных стандартов поколения 3+. Вслед за этим предстоит разработка новых учебных планов, учебных программ дисциплин (модулей), переходим на модульный принцип разработки учебных планов, а также программы учебных и производственных практик и методических материалов, направленных на реализацию соответствующих образовательных технологий. На II ступени высшего образования мы перешли на профелизацию.

Продолжается начатый с подписанием Болонской декларации процесс формирования Европейского пространства высшего образования.

В качестве одной их центральных задач развития нашей страны ставится задача перехода к "инновационному обществу и цифровой экономике" это было зафиксировано в выступлениях Главы нашего государства. Подчеркивалось, что для экономики нашей страны принципиальное значение имеет поиск путей эффективного включения инновационных факоров в экономическое развитие страны и интеллектуализация произвлодственных и экспоритируемых кслуг.

В настоящее время идет эксперимент "Университет 3.0" В эксперимент включены пять университетов (БГУ, БНТУ, БГУИР, БГЭУ а 5-й не помню).

Однако основной целью высшего образования в нашей стране была, есть и остается подготовка профессиональных кадров высшей квалификации.

Анализируя более конкретную проблему формирования инновационной системы подготовки финансистов-экономистов, хотелось бы в этом контексте обратить внимание на одно из важнейших образовательных условий конкурентоспособности отечественных производителей (в широком смысле) общеобразовательного и профессионального уровня рабочей силы страны

Нас чрезвычайно волнуют не только проблемы, которые мы будем решать в рамках экономического университете, но и общие проблемы финансово-экономического образования в нашей стране в целом, т.е. проблемы, с которыми столкнуться все наши вузы, готовящие специалистов

соответствующего профиля на второй ступени и соответствующей специальности на первой.

Необходимо подчеркнуть, что инновационные преобразования в подготовке современных, отвечающих требованиям начала XXI столетия, экономистов и финансистов должны носить системный характер, охватывая весь комплекс направлений деятельности высшего учебного заведения, включая образовательные программы, их учебно-методическое обеспечение, развитие научно-исследовательской работы, информационное, материальное обеспечение, осуществление воспитательной работы и др.

В университете реализуются многие проекты по **хоздоговорной** тематике, по линии государственного комитета технических исследований и т.д. "Создание инновационной системы образования для подготовки финансистов - лидеров конкурентной экономики", ориентировано на решение следующих задач:

1. развитие научных **направлений и школ**, (инновационных программ) решающих как собственно научно-исследовательские задачи и создающих фунламентальные основы для развития системы образования в самом университете, в отечественной системе финансово-экономического образования в целом, так и обеспечивающих разработку механизма финансовой поддержки инноваций в экономике страны (что действительно важно для формирования в нашей стране инновационной, в том числе и цифровой экономики, или инновационного общества);

2. формирование эффективной модели взаимодействия образовательных учреждений, бизнеса и государства, направленной на развитие инновационного потенциала как реального и финансово - банковского сектора экономики, так и самого финансово-экономического образования;

3. подготовка и реализация образовательных программ, направленных на формирование способностей финансистов генерировать новые идеи для создания конкурентных финансовых продуктов, технологий и инструментов (несмотря на произошедшие в данной области в последние годы определенные позитивные изменения, нам еще предстоит здесь немало сделать, что особенно важно в контексте предстоящего вступления нашего государства в ВТО);

4. формирование единого информационного пространства, научно-образовательной системы университета.

Результаты реализации этих положений (программы) должно стать формирование эффективного **Научно-образовательного комплекса**, отвечающего самым высоким современным международным требованиям и действительно способствующего инновационному развитию экономики страны.

При этом в рамках реализации положений "Развитие научных управлений и школ, ориентированных на финансовую поддержку инноваций" в университете должны быть реализованы следующие, важные направления:

- исследование финансовой составляющей инновационной деятельности и разработка инструментов финансовой поддержки инноваций;

- совершенствование существующей нормативно-законодательной базы с учетом актуальных потребностей инновационной и цифровой экономики;

- разработка методологических и прикладных вопросов, связанных с финансовой поддержкой инноваций, формированием ориентированной на инновационное развитие финансовой, налоговой и внешнеэкономической политики на средне- и долгосрочную перспективу.

Развитие научных исследований по указанным направлениям создаст предпосылки для инновационной ориентации образовательного процесса и существенно более широкого **вовлечения основной массы студентов** в научные исследования по инновационной тематике.

2. Проблемы, формирующие инновационное мфшление магистрантов финансово-экономического профиля.

Конечным результатом научных разработок станет подготовка научных монографий и исследований проблем инновационной экономики, ее финансовой составляющей, на базе которых будут подготовлены современные учебники и учебные пособия, формирующие инновационное мышление студентов и слушателей вузов финансово-экономического профиля.

Решая эти проблемы в более конкретной плоскости, необходимо, по нашему мнению:

- создание и развитие системы научно-образовательных центров и научно-учебных лабораторий;

- формирование Интернет-базы финансовых знаний;

- реализация силами сотрудников, аспирантов и студентов университета, а также совместно с зарубежными партнерами целого ряда научных исследований и проектов;

- создание принципиально-новых научно-образовательных центров, таких например, как, например, Международного центра стратегических экономических исследований и проектов и Научно-образовательный центр молодых ученых и преподавателей (лидер будущего, например);

- создание целого ряда научно-исследовательских лабораторий (например, лаборатория экономико-статистического мониторинга финансового сектора экономики; инновации в области экономики и антикризисного управления; корпоративных финансов; корпоративного стратегического и инновационного менеджмента и аудита; инноваций в системе банковских услуг; IT-технологий в финансово-экономической сфере; и т.д.);

- учреждение программы постоянно действующих научно-практических семинаров под руководством крупных ученых, обладающих

общепризнанным авторитетом в области исследования финансов и кредита, финансовых рынков, валютных отношений, учета и аудита, актуарной и оценочной деятельности с целью обсуждения ключевых проблем финансовой сферы, укрепления ее роли в развитии инновационного потенциала отечественной экономики, формирования новых конструктивных идей научных исследований и связанных с ними практических приложений;

- организацию и проведение конкурса инновационных идей для студентов, аспирантов и преподавателей университета;

- учреждение, например, летней (зимней) школы молодых ученых и преподавателей, объединяющей исследователей отечественных и зарубежных профильных вузов и научных организаций по актуальным проблемам финансовых инноваций, корпоративных финансов, управления финансовыми рынками и стоимостью высокотехнологичных компаний, инвестиций в инновационной сектор экономики;

- организация ежегодного конкурса диссертационных исследований, в которых решаются проблемы финансового стимулирования развития инновационного потенциала отечественной экономики;

- создание института ежегодных национальных выставок, например, "Финансовые инновации" с участием ведущих научных школ, высших учебных заведений, исследовательский институтов организаций финансового сектора и компаний реального сектора.

Второй блок инновационной программы "Формирование эффективной модели взаимодействия образовательных учреждений, бизнеса и государства, направлений на развитие инновационного потенциала как реального, так и финансово-экономического образования".

Взаимодействие университета с государственными структурами предполагает создание в ней экспертно-консультационных центров, в задачу которых будет входить подготовка экспертных заключений по заказу государственных органов и проведение инициативных экспертиз в отношении проектов законодательно-нормативных актов, в первую очередь касающихся развития инновационного бизнеса, венчурных предприятий, налогового стимулирования инновационно-инвестиционных программ предприятий, страхования инвестиционных рисков.

Содействие развитию инновационного потенциала предприятий и организаций реального и финансово-банковского сектора экономики планируется осуществлять посредством оказания им консультационных услуг, что в свою очередь потребуется:

- разработки комплекса методического сопровождения консультационных услуг, который будет базироваться на новейших достижениях совместных с зарубежными партнерами научных разработок;

- развития инновационного мышления и соответствующих аналитических компетенций у руководителей и специалистов предприятий и организаций, занятых в сферах разработки и внедрения инноваций, в том числе финансовых и налоговых, их профессиональной переподготовки и

повышения квалификации по программам нового поколения и на базе интерактивных технологий обучения;

- вовлечения студентов в формирование инновационных проектов прикладного характера и развитие у них навыков инновационного предпринимательства;

- создание новых специализированных структурных подразделений университета (например, таких, как Консультационно-образовательный центр содействия инновациям, Студенческий центр инновационного предпринимательства).

Следующий блок (третий) инновационной программы связан с подготовкой и реализацией образовательных программ, направленных на формирование способностей финансистов генерировать новые идеи для создания конкурентных финансовых продуктов, технологий и инструментов.

Переход на уровневую систему, связанную с подготовкой специалистов (а в перспективе - бакалавров) и магистров, по существу означает новую конфигурацию образовательной среды, качественные изменения содержательного характера и более активное использование новых образовательных технологий, в основе которых лежит интерактивное обучение с изменением междисциплинарных компьютерных тренажеров, с использованием проблемно и проектно ориентированных методов преподавания.

В соответствии с инновационной программой перестройка образовательного процесса в университете должна носить комплексный, системный характер и, наверное, потребует значительных структурных изменений.

Исходя из этого университету необходимо подготовить учебники и учебные пособия инновационного типа (в том числе в электронной форме) по всем учебным дисциплинам, включаемым в учебный план подготовки специалистов (бакалавров), и разработать учебники и учебные пособия по базовым дисциплинам новых магистерских программ, которые будут разработаны и внедрены в учебный процесс; безусловно, параллельно с этим необходимо комплектовать библиотеку как отечественными, так и зарубежными периодическими и электронными изданиями по финансово-экономической проблематике.

При подготовке новых учебников, учебных пособий и методических рекомендаций особое внимание необходимо обращать на организацию самостоятельной работы студентов.

Новая конфигурация образовательной среды означает и новые подходы к непрерывности образовательного процесса, в частности, к обеспечению эффективной координации учебных программ средних специальных учебных заведений университета (а у нас в структуре есть три колледжа в структуре), уровней подготовки специалистов (бакалавров) и магистров.

В планируемых и внедряемых образовательных программах должны найти отражение новые формы и инструменты финансирования

инновационного бизнеса, налогообложения, учета и аудита в инновационной экономике, а также инновационной составляющей международного бизнеса.

Центральное место в подготовке и реализации новых образовательных программ будут занимать базовые кафедры университета, в том числе и те, по возможности, которые будут создаваться или реорганизоваться с участием органов государственной власти, ведущих банков и т.д.

Особой сферой является система бизнес-образования в университете. В ее рамках инновационная образовательная программа призвана решить следующие задачи:

- обеспечить интеграцию науки, бизнеса и образования с целью поддержки конкурентной экономики через подготовку специалистов в рамках инновационных программ бизнес-образования;
- разработать инновационные формы, средства и методы обучения, обеспечивающие более высокое качество подготовки финансистов - лидеров конкурентной экономики через систему бизнес-образования;
- разработать и реализовать образовательные программы, которые ориентированы на развитие у менеджеров высшего звена управления и финансистов-лидеров стратегического и системного мышления (еще более актуального в условиях развития процессов глобализации в экономике и информационной сфере), способностей улавливать зарождение новых мегатенденций, аналитических компетенций в сочетании с глубокими теоретическими знаниями;
- разработать и внедрить в образовательный процесс концепцию создания, функционирования и позиционирования виртуальных фирм.

Четвертый блок инновационной программы связан с формированием единой информационной среды многоуровневой территориально и научно образовательной системы университета.

Решение вопросов совершенствования информационно-технологической инфраструктуры научно-образовательной системы университета предполагает:

- формирование единого образовательного пространства и обеспечение организационного взаимодействия всех структурных подразделений и филиалов университета;
- создание возможностей эффективного информационного обмена между научными и учебными подразделениями университета, с одной стороны, и партнерскими бизнес-структурами, с другой;
- разработка и внедрение системы электронного документооборота в качестве элемента общей информационной системы управления в университете.

Приоритетной задачей при этом является информационная поддержка инновационно-ориентированных образовательных программ на всех образовательных уровнях.

Модернизация и дальнейшее развитие функционирующей в настоящее время информационно-технологической инфраструктуры университета должна предусматривать:

- развитие материальной базы и модернизация IT-инфраструктуры университета и его филиалов;

- ввод в эксплуатацию новых электронных тренажеров с системой удаленного доступа, развитие портальных технологий, разработка (или) приобретение программных продуктов для проведения тренингов, виртуальных ролевых игр, мультимедиа-классов, компьютерных симуляций финансово-экономической деятельности; конструкторов лабораторных работ и образовательных программ;

- развитие информационно-образовательного портала, совершенствование дистанционных образовательных технологий на основе виртуального обучения в режиме online, интернет-тренажеров, компьютерных лабораторных работ и видеоконференцсвязи;

- создание программного обеспечения "система управления университетом";

- интеграция в республиканские и европейские научные и образовательные сети;

- создание транспортных информационных магистралей для филиалов университета с последующей интеграцией в компьютерную информационно-технологическую сеть университета.

Для реализации всех этих задач в университете, на наш взгляд, необходимо провести ряд научно-практических конференций по следующей тематике, например, Формирование инновационной системы финансово-экономического образования, с обсуждением широкого круга отмеченных проблем, связанных как с формированием соответствующей системы в рамках комплекса университета, так и других партнерских вузов (и колледжей, входящих в структуру университета) и т.д.

Существенное, во многом определяющее значение для реализации инновационных программ при подготовке специалистов финансово - экономического профиля имеет взвешенное, продуманное, согласованное со всеми участниками этого процесса, решение вопроса о новых государственных образовательных стандартах высшего образования.

В университете последовательно и целенаправленно строится образовательный процесс на принципах преемственности и непрерывности. При этом система непрерывного образования включает в себя:

- довузовскую подготовку (подготовительный факультет);

- среднюю специальную подготовку (в рамках колледжей, входящих в структуру университета);

- многоуровневую вузовскую подготовку;

- послевузовскую подготовку (аспирантура, докторантура);

- переподготовку и повышение квалификации.

В последние годы в университете активное развитие получили технологии дистанционного обучения, которые реализуются прежде всего на факультете ВШУБ.

В ближайшие годы предстоит немало сделать в области организации и качественного проведения самостоятельной (внеаудиторной)

работы студентов, поскольку в перспективе измениться соотношение между аудиторной и неаудиторной работой и соответственно нагрузкой преподавателей.

Мы осознаем тот факт, что главная нагрузка инновационных преобразований в университете ложится, прежде всего, на кафедры и факультеты.

Нельзя оставлять без внимания и работу с колледжами, входящими в структуру университета, ее необходимо усовершенствовать.

Активное внедрение и использование новых образовательных технологий и информационных технологий ставит новые задачи перед такими структурными подразделениями университета, как Центром информационных технологий, библиотекой и другими структурными подразделениями университета.

Серьезные задачи в организации системы новых преобразований в университете предстоит решать и Центру координации образовательного процесса, факультетам. Учитывая, что "борьба за абитуриента" обостряется, наверное, обретет и новые функции и факультет довузовской подготовки.

Реализация поэтапного перехода на многоуровневую систему подготовки специалистов, необходимо включить комплекс мероприятий по введению бакалавриата и магистратуры, разработке и реализации основных образовательных программ и учебных планов, подготовке новых учебно-методических комплексов (ЭУМК) по всем дисциплинам учебного плана, подготовке новых учебников и учебных пособий для бакалавриата и магистратуры.

Прорабатываются вопросы выдачи приложения к диплому университета европейского образца (еще не вводим, но процесс еще начался пару лет назад). Важным направлением работы, которое реализуется в рамках плана перехода на многоуровневую систему подготовки специалистов, является повышение мобильности студентов и преподавателей. Чтение лекций ведущими иностранными профессорами и специалистами высокого класса в области финансов, банковской деятельности, страхования, налогообложения и т.д. для студентов и ППС университета (в том числе и на английском языке). Реализация программы направления на стажировки в зарубежные высшие учебные заведения, а так же активного обмена студентами с зарубежными университетами.

Важным направлением реализации плана перехода на многоуровневую систему станет подготовка бакалавров и магистров на иностранном языке. Все большее внимание в университете уделяется вопросам сотрудничества с работодателями и их объединениями. Это не только регулярная практика проведения "Ярмарки вакансий", тренингов, но и реализация целого ряда договоров с ведущими банками и корпорациями по стажировке с последующим зачислением на работу студентов университета..

Решение указанных проблем создаст необходимые предпосылки для реализации инновационной программы по подготовке финансистов,

которые действительно станут лидерами современной конкурентной экономики.

Бизнес-образование в условиях модернизации образовательного процесса

Вопросы лекции

1. История развития бизнес-образования
2. Модель системы и направления деятельности бизнес-образования
3. Технологический портфель и направления деятельности бизнес-образования
4. Основные цели, задачи, функции и принципы деятельности бизнес-образования
5. Пути решения стратегической задачи совершенствования содержания и технологий финансового бизнес-образования
6. Развитие магистерской подготовки

1. История развития бизнес-образования

Настоящий период характеризуется переходом Республики Беларусь к инновационной и цифровой экономике с доминирующей интеллектуальной составляющей. В таких условиях приоритетное направление деятельности вуза закрепляется за инновационным развитием.

Одним из направлений инновационной деятельности университета в настоящее время является активно развивающаяся система бизнес-образования.

Бизнес-образование уходит своими корнями в систему управленческого образования, сложившуюся в Республике Беларусь к 1990-м годам. В советский период она обслуживала потребности бюрократической элиты с сильным идеологическим оттенком. Так, первые курсы подготовки "красных директоров", "командиров производства" были открыты в 1925 г. и время обучения в них возрастало от одного до трех лет. С учетом классовой специфики формирования кадрового корпуса в то время институты и курсы подобного рода давали не только высшее, но также и среднее образование рабочим, выдвигаемым на руководящие посты в низовом звене. Это были так называемые рабфаки - рабочие факультеты. Наиболее интересным элементом этой системы являлись промышленные академии, в которых готовились кадры высшей квалификации для народного хозяйства Советского Союза.

Первая академия подобного рода была создана в 1927 г. В 1932 г. их действовало уже 23, а к началу 50-х гг. насчитывалось (по отраслям народного хозяйства - горное дело, химия, транспорт и пр.) уже 31. Академии ежегодно обеспечивали профессиональное образование более чем 2000 человек, имевших практический опыт и способности к управлению производством. В принципе, это обучение можно считать аналогом послевузовской и последипломной системы образования функциональных руководителей с узкой специализацией, с ориентацией на решение проблем конкретных отраслей экономики и с подменой собственно управленческой составляющей учебных программ политэкономической и идеологической. Данную систему обучения нельзя назвать подготовкой менеджеров в бизнес-организациях в западном смысле, так как основное внимание в ней уделялось вопросам идеологии, производства, а не бизнесу. Проблемы человека в организации практически не рассматривались, а под "научным управлением обществом" понималось фактически умение подчинять сверху и умение подчиняться снизу в бюрократической системе партийно-государственного руководства хозяйством. В конце 50-х гг. были ликвидированы промышленные академии и увеличены сроки подготовки инженеров и экономистов до пяти лет в пределах одной ступени высшего образования в вузах.

Новый импульс развитию повышения квалификации и переподготовки кадров дала экономическая реформа 1965 г., когда была признана важность экономических методов руководства народным хозяйством и снято табу с рассмотрения управления как самостоятельной специальности в институтах и учебных программах центров. Вместо упраздненных промышленных академий стали создаваться институты повышения квалификации руководящих работников и специалистов в отраслевых министерствах, а также региональных ведомствах, межотраслевые и региональные факультеты этого профиля в университетах и экономических вузах, различного рода курсы и программы на предприятиях и в организациях. В период 1969-1984 гг. число институтов повышения квалификации возросло с 28 до 79, их филиалов и отделений - с 47 до 134, а факультетов по обучению руководящих кадров в вузах - с 65 до 150.

Фактически этот интенсивный процесс шел параллельно с развитием бизнес-образования в Европе. Но это происходило не на основе освоения опыта ведущих бизнес-школ, а на базе традиционной советской системы с частичным внедрением элементов западного менеджмента. В высшем и последипломном образовании преобладала технократическая традиция, сложившаяся в сталинский период.

В период реформ 90-х г. началось кардинальное изменение содержания образования в связи с переходом к принципам рыночной экономики.

Негосударственные образовательные учреждения стали формировать основные принципы и структуру системы бизнес-образования, поскольку напрямую экономически были связаны со спросом на свои услуги.

Рынок стал диктовать свои условия. К середине 90-х в Республике Беларусь сложилась многоуровневая модель системы образования, включающей бизнес-образование объединившее все направления подготовки

специалистов, занимающихся управленческой деятельностью в организациях в условиях инновационной экономики.

2. Модель системы и направления деятельности бизнес-образования

Со второй половины 90-х гг. по настоящее время в Республике Беларусь наблюдается активизация бизнес-образования, расширение спектра программ, в том числе международных, и в целом рост интереса потребителя к образованию.

Определенным катализатором ускорения ввода международных программ послужила интеграция нашей страны в единое международное образовательное пространство.

В РБ институционально стала формироваться система бизнес-образования, включающая в себя бизнес-школы, корпоративные университеты, бизнес-колледжи, и др.

Сейчас в нашей стране в структуру системы бизнес-образования входит полный перечень программ высшего профессионального специалист, магистр (в перспективе *бакалавр, магистр*); дополнительного профессионального (профессиональная переподготовка и повышение квалификации).

По содержанию бизнес-образование прежде всего связано с подготовкой управленцев высокого класса, способных эффективно действовать в условиях рыночной экономики.

Направления и принципы бизнес-образования основываются на положениях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению специальностей.

Сложившаяся в настоящее время система белорусского бизнес-образования также определяется динамикой рынка труда, обусловленной современными трансформационными процессами в экономике страны, что определяет специфику требований, предъявляемых к высококвалифицированным специалистам в различных сферах бизнеса.

В тоже время в сфере самого бизнес-образования идут процессы реорганизации и модернизации производства образовательных услуг, связанные с новыми участниками, с мощным ценовым давлением на традиционных поставщиков услуг

Жесткая конкуренция и высокая инновационная активность на рынке услуг бизнес-образования дают возможность специалистам сделать выбор в пользу тех структур, которые не только обладают современными образовательными технологиями, но и обеспечивают высокий уровень направленности образовательного процесса на качество реализации профессиональной деятельности специалиста.

Глобализация экономики, рост конкуренции, усиление роли государства, создание новых технологий, рост финансовых возможностей, изменение позиций компаний, направленных на инвестирование в человеческий капитал,

объективно диктуют необходимость повышения качества образовательных услуг. БГЭУ активно участвует в происходящих событиях. Формируются организационные структуры системы дополнительного профессионального образования.

90-е годы прошлого века стали периодом создания важных образовательных структур в университете. Располагая преподавателями высокой квалификации, вуз, с *одной стороны*, участвовал в решении актуальных государственных проблем, а с *другой* - накапливал опыт подготовки и переподготовки кадров на внебюджетной основе.

Реформирование экономики и создание рыночных отношений вызвали необходимость подготовки специалистов по оценке собственности. Отвечая требованиям рынка, в нашем вузе ведется подготовка по деловому администрированию, реализующего программу МВА.

За последние годы система бизнес-образования в университете интенсивно набирает обороты. Началось обучение по программам, включающим элементы дистанционного образования.

Поскольку существует множество подходов в определении бизнес-образования, считаем необходимым уточнить данное понятие. *Бизнес-образованием - это система непрерывного профессионального образования специалистов инновационного типа, осуществляющих управленческую деятельность на предприятиях и в организациях в условиях рынка, направленная на развитие интеллектуальных, профессиональных способностей, а также повышение уровня профессионального мастерства обучающихся.*

В модель системы бизнес-образования входят: организационные структуры (институты, школы, факультеты и пр.), направления их деятельности (программы, исследования, стажировки и пр.), а также технологический портфель (т.е. основные методы обучения).

По направлению деятельности в систему бизнес-образования в университета входят и успешно развиваются:

- программы магистерской подготовки - профессиональной переподготовки и повышения квалификации, стажировки, МВА;
- междисциплинарные и сравнительные исследования, направленные на достижение лучшего понимания специфики менеджмента и бизнес-образования в беларуси ;
- учебно-методическое сопровождение программ;
- программы дистанционного обучения;
- международное сотрудничество, обменные программы для преподавателей;
- система конференций, научных семинаров и пр.

В современных условиях развития нашей экономики и общественно-политических процессов в стране актуализировалась проблема выработки стратегических ориентиров в развитии бизнес-образования на основе научно обоснованного моделирования системы многоуровневого непрерывного образования, ориентированного на конечный результат.

Университет определил стратегию развития системы бизнес-образования, которая заключается в укреплении и развитии собственной парадигмы бизнес-образования на основе интеграции отечественного и зарубежного опыта, с учетом современных требований бизнес-сообщества.

В данном случае "обучающаяся организация" рассматривается с позиций формирования системы, обеспечивающей:

- консолидацию интересов бизнеса и образования как основы выявления, изучения и удовлетворения потребностей в высококвалифицированных специалистах;
- комплексную мотивацию образовательного процесса, что предполагает создание условий и определение средств формирования интегративного знания, а также регулирование процессов его накопления, сохранения, использования и совершенствования;
- учет специфики декомпозиции ответственности за результаты обучения, что актуализирует познавательную активность субъектов образовательного процесса;
- подготовку управленцев высокого класса, способных эффективно действовать в условиях инновационной экономики;
- системное внедрение и отработку новых методик и технологий в образовательном процессе; обучение через практическое действие;
- объединение вокруг себя лидеров бизнес-образования республики, привлечение к сотрудничеству и интеграция с известными зарубежными бизнес-школами (создание образовательного консорциума);
- мониторинг рынка бизнес-образования с целью определения модели покупателя образовательной услуги, продавца и определение рекламной модели бизнес-образования.

Следует отметить, что стратегия развития системы бизнес-образования университета находится в процессе формирования, поскольку рыночная среда изменчива и постоянно предъявляет к ней новые запросы и требования. Сама система бизнес-образования в данном случае должна быть гибкой.

3. Технологический портфель и направления деятельности бизнес-образования

В технологический портфель (совокупность основных методов обучения) системы бизнес-образования входят: *лекции; кейсы; тренинги; групповые обсуждения; разработка группового проекта; имитации; симуляции; стажировки; мастер-классы и пр*.

Сегодня большое внимание в образовательном процессе университета уделяется:

- *кейс-технологиям,* основанным на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов, рассылаемых для самостоятельного изучения обучающимся традиционным или дистанционным способом;
- *информационными технологиям,* базирующимся на использовании

систем он - лайн - технологий для доставки обучающемуся учебно-методических материалов и организации регулярных консультаций у преподавателей;

- *сетевым технологиям,* основанным на использовании он-лайн технологий для обеспечения обучающихся учебно-методическими материалами и интерактивного взаимодействия между преподавателем, и обучаемым, в том числе Интернет технологиям;

- *взаимодействию между преподавателем* и обучающимся.

Подчеркнем, что при разработке модели бизнес-образования учитывались проблемы, с которыми в настоящее время сталкивается наша система образования в целом. Выделим некоторые из этих проблем:

- Отсутствие в сфере образования институциональных механизмов, обеспечивающих связь развития человеческого капитала с ростом благосостояния граждан, приводит к тому, что система образования не формирует, а порой сдерживает активность личности на рынке труда.

- Ускорение темпов обновления технологий объективно вызывает необходимость разработки адекватного содержания образования и соответствующих технологий обучения.

- Отсутствует адекватная реакция системы профессионального образования на потребности рынка труда.

- Не развиты в достаточной степени независимые формы и механизмы участия граждан, работодателей, профессиональных сообществ в решении вопросов образовательной политики, в том числе в процессах независимой общественной оценки качества образования.

- Слабая интеграция образовательной и научной деятельности, которая наблюдается сегодня, в перспективе может привести к значительному сокращению кадрового потенциала научной сферы.

- Отсутствие гибкости и инерционность системы образования, связанная с дефицитом преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации и низкий уровень заработной платы делают государственную систему образования все менее привлекательной сферой профессиональной деятельности.

- Отстающая от реальных потребностей отрасли система переподготовки и повышения квалификации не позволяет осуществлять развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса и использовать современные образовательные технологии.

- Слабая восприимчивость традиционной системы образования к внешним запросам и дефицит квалифицированных кадров являются следствием несоответствия действующих в этой сфере механизмов государственного управления задаче создания благоприятных условий для развития системы образования

- Значительная степень несоответствия заявляемых целей, задач преобразований и результатов, которые достигаются в процессе их реализации, является следствием того, что каждый из активно действующих на открытом

образовательном пространстве субъектов интерпретирует эти цели и задачи по-своему.

4. Основные цели, задачи, функции и принципы деятельности бизнес-образования

Основными целями бизнес-образования университета можно назвать:

- использование достижений инновационной сферы в образовательном процессе вуза;
- интеграцию науки и образования;
-развитие в образовательном процессе практикоориентированных курсов;
- развитие академической мобильности обучающихся;
- укрепление статуса вуза на международной арене;
- подготовку управленцев, способных эффективно действовать в условиях инновационной экономики;
- развитие научных исследований системы бизнес- образования и менеджмента.

По отношению к обучающимся предусмотрены следующие цели:

- *Передача знаний.* Приобретение знаний управленцем связано прежде всего с освоением фундаментальных наук (экономика, социология, информатика и пр.);
- *Выработка новых умений* (навыков) у обучающихся носит технический, человеческий и концептуальный характер, предусматривает развитие способности к управленческой деятельности на практике.
- *Формирование личностных качеств, жизненной позиции и инновационного мировоззрения* обучающихся связано с развитием таких качеств, как энергичность, инициативность, уверенность в суждениях, способность к творчеству, гибкость, быстрота мышления, креативность, коммуникативность.

В основные задачи бизнес-образования входит:

- создание необходимых условий для обучения;
- развитие дистанционных форм обучения;
- изменение у специалистов привычных стереотипов в отношении к профессии, поощрение инициативы;
- развитие программ "двойного диплома", расширение международного сотрудничества и обменных программ;
- преодоление профессиональных трудностей обучающихся;
- внесение изменений в систему ценностей обучающихся, их менталитет, выработка навыков работы в условиях неопределенности;
- формирование социально-профессиональной структуры, прежде всего, управленческой элиты, владеющей современными знаниями, передовыми технологиями и методами управления;
- создание условий для подготовки конкурентоспособных менеджеров,

обладающих профессиональным мастерством;

- внедрение результатов научных достижений университета в учебный процесс;

- разработка и использование новых образовательных технологий.

Реализация задач раскрывается через основные функции бизнес-образования.

- *компенсаторная* - восполнение ранее отсутствующих или упущенных образовательных возможностей;

- *адаптирующая* - приспособление к новым профессиональным требованиям;

- *развивающая* - поступательное обогащение деятельных способностей человека и его духовного мира;

- *корректирующая* - характеризующая изменение стереотипов мышления и поведения, преодоление профессиональных деформаций личности;

- *формирующая* - приобретение новых знаний, умений, навыков в связи с расширением или трансформацией функциональных обязанностей;

- *содействующая* — оказание консалтинговых услуг при возникновении трудноразрешимых ситуаций.

В основе системы функционирования бизнес-образования лежат следующие **принципы деятельности:**

- *актуальность* - содержание обучения соответствует требованиям времени и профессиональным ожиданиям специалистов;

- *практическая направленность* - полученные знания легко используются в профессиональной деятельности;

- *комплексный подход* - обучение носит системный характер, охватывая направления деятельности, определяющие успех в решении бизнес-задач;

- *доступность* - обучение на русском языке, с предоставлением современных учебных пособий;

- *высокий уровень качества* - *обучение* базируется на государственных стандартах;

- *повышение статуса обучающегося* - обучение подтверждается документом государственного образца или сертификатом, который позволяет *получить*

- продвижение по службе в соответствии с установленными требованиями к аттестации работников;

- *принцип опережающего развития* - *заключается* в отслеживании и прогнозировании потребностей заказчика в образовательных услугах, в изучении и внедрении новых направлений и форм деятельности

Целью системы бизнес - образования является создание эффективно функционирующей модели, которая обеспечивает современное качество образования, удовлетворяющее потребности рынка в высококвалифицированных кадрах на всех его уровнях, путем формирования новых институциональных механизмов регулирования, обновления структуры

и содержания, развития интеграции фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного практикоориентированного образования.

Для достижения указанной цели должны быть решены стратегические задачи:

- совершенствование содержания и технологий образования;
- развитие системы обеспечения качества образовательных услуг;
- повышение эффективности управления в сфере образования;
- модернизация экономических механизмов в сфере образования.

5. Пути решения стратегической задачи совершенствования содержания и технологий финансового бизнес-образования

Решение стратегической задачи совершенствования содержания и технологий образования обеспечивается следующими путями:

1. Внедрение моделей непрерывного профессионального образования, предоставляющих каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста с использованием различных технологий, которые как перспективная технология реализации компетентностного подхода в системе бизнес-образования в сочетании с элементами модерации, наставничества и управленческого консультирования, обеспечит высокую эффективность образовательного процесса, повышение профессионального мастерства преподавателей и построение комплексной системы мотивации образовательного процесса.

2. Введение новых направлений подготовки высшего профессионального и дополнительного профессионального образования в университете, в соответствии с требованиями рынка:

Развитие программ дополнительного профессионального образования:

- MBA, с разделением их на уровни и последующей специализацией;
- специальные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, включающие модули программ бизнес-образования;
- специальные программы повышения квалификации государственных служащих, направленные на решение конкретных региональных и проблем местного самоуправлени;
- специализированные программы для крупных корпораций и фондов нашего государства;
- инновационные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета.

Достижение этой цели возможно путем решения частных задач. Среди них можно выделить:

- формирование навыков педагогического проектирования учебной дисциплины на основе деятельностного подхода с учетом интегративных

связей дисциплин как базы системного знания;

- интеграция гуманитарного, фундаментального и специального знания в сознании преподавателей с целью выработки интегративного мышления обучающихся;

- формирование у преподавателей системы психологических знаний, необходимых для личностно ориентированного подхода в обучении и развития креативных качеств обучающихся;

- творческое овладение инновационными педагогическими технологиями для выработки собственной педагогической траектории авторских курсов;

- формирование навыков педагогической коммуникации на основе субъектных отношений, демократичности, толерантности, повышение дискуссионной и речевой культуры преподавателей;

- формирование новых личностных и профессиональных качеств преподавателей, позволяющих пересмотреть прежние критерии самооценки и по-новому осмыслить роль образования и преподавателя в становлении ценностных ориентации и мировоззрения студентов и слушателей;

- выработка навыков, связанных с современными информационными образовательными технологиям;

- формирование компетенций по основам бизнес - образования;

Введение возможно нового направления профессиональной пере-подготовки преподавателей: бизнес-тренер и сертификация преподавателей, прошедших данную программу университета. Основные качества, формируемые программами:

- лидерство,

-тноваторство и

- профессионализм.

Введение новых и усовершенствование существующих направлений программ бакалавриата и магистратуры, в частности, развитие направления программ по государственному и самоуправлению;

Развитие системы дистанционного обучения, базирующегося на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, технических средств, которые создают условия свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем для обучающегося.

Дистанционное обучение, а точнее дистанционные технологии, учитывают при решении задач обучения, переподготовки и повышения квалификации слушателей, находящихся вдали от вуза и способствует более полному удовлетворению образовательных потребностей общества.

Основу образовательного процесса при дистанционном образовании составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной и обычной почте.

Интернет-система бизнес-образования в университете обеспечивает:

- целевую ориентацию дистанционного бизнес-образования в первую очередь на потребности компаний-заказчиков, а также на самый широкий круг обучающихся;
- вариативность способов обучения - имеется в виду прямой доступ на сайт факультета (кафедры);
- *этапный процесс обучения,* ориентированный на непрерывное, этапное, самостоятельное обучение при постоянном университетском сопровождении, в удобное для обучаемого *время,* в удобные *сроки,* в удобном *месте* и в удобном *порядке* изучения набора дисциплин-модулей, соответствующих выбранной специализации и выбранному этапу. *Модульный принцип* состава специализаций позволяет каждому обучаемому самому сформировать программу обучения, отвечающую *индивидуальным потребностям* в профессиональном развитии. Модульно-этапный процесс определяют следующие характеристики: - *обучение производится в рамках определенного набора* специализаций и специальностей. При этом обучаемый должен *освоить* базовый набор дисциплин-модулей, а также по своему выбору изучить определенное число дополнительных дисциплин;
- *обучение предусматривает этапность,* заключающуюся в том, что специалист любого уровня (от среднего до высшего образования) может обучаться постепенно, передвигаясь по уровням обучения (с зачетом соответствующих изученных дисциплин), включая:
- курсы повышения квалификации специалистов среднего звена;
- получение высшего образования;
- курсы повышения квалификации специалистов высшего звена;
- профессиональную переподготовку;
- получение второго высшего образования;
- *качественный состав и содержание учебно-методических материалов,* базирующихся на *активизации освоения специальности,* в том числе использования тестов, контрольных вопросов, заданий и упражнений, а также анализа конкретных практических ситуаций в ходе изучения дисциплин. В электронных учебниках в дополнение к указанным элементам происходит освоение современных информационных технологий, включая имитацию принятия решений, применение определенных программных систем (встроенные демонстрационные работающие версии), проведение деловых игр с "компьютерными" сотрудниками (поставщиками, партнерами, заказчиками, потребителями, подрядчиками и пр.), а также на базе телекоммуникаций между обучаемыми;
- *предоставление обучаемым доступа к арсеналу* постоянно пополняемых и актуализируемых баз знаний и интеллектуальных систем.
- *постоянный контроль развития учебного процесса* каждого обучаемого путем консультирования, тестирования, промежуточных аттестаций, контрольных заданий и пр.

Подготовка новых образовательных программ бизнес-образования и учебно-методической составляющей инновационного характера

3. *Разработка проекта Государственного стандарта дополнительного профессионального образования,* распространяющегося не только на высшие, но и на средние специальные учебные заведения с учетом компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности.

4. *Внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса,* обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания непрерывного образования, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

5. *Внедрение новых технологий,* с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать информацию. Знания при этом осваиваются применительно к тем навыкам и умениям, которыми овладевают обучающиеся в рамках инновационных образовательных программ.

6. *Внедрение в учебный процесс университета результатов работы*

7. *Развитие системы дополнительного образования* в колледжах (университет имеет в структуре три колледжа).

9. *Более активное привлечение к проведению занятий опытных зарубежных и отечественных специалистов в области бизнеса,* перенос акцента в преподавании на развитие предпринимательского потенциала и методики поведения в жесткой конкурентной среде.

Как позитивный момент следует отметить участие представителей бизнес-сообщества в заседаниях "круглых столов", организуемых вуниверситете.

Решение стратегической задачи обеспечения качества образования осуществляется по следующим направлениям:

- Развитие новых форм и механизмов оценки и контроля качества деятельности университета по реализации образовательных программ.
- Осуществление мониторинга деятельности преподавателей, студентов и слушателей; разработка "аудиторских свидетельств" процессов обучения и оценивания".
- Участие в нацпроекте "Образование".
- Подготовка к лицензированию, в том числе международному, новых программ бизнес-образования.
- Повышение академической мобильности, увеличение экспорта образовательных услуг, что будет способствовать интеграции университета в мировое образовательное пространство.
- Совершенствование системы внутренней аттестации научных и научно-педагогических кадров с целью повышения качества и результативности системы подготовки специалистов высшей квалификации и обеспечения воспроизводства и развития кадрового потенциала образования и науки.
- Развитие факультетов, кафедр, лабораторий по бизнес-образованию, бизнес-инкубаторов при содействии крупных государственных и частных компаний. Данные структуры решают следующие задачи:
- формирование у наиболее перспективной части аспирантов, студентов,

преподавателей навыков работы в бизнес-сообществе, умения создавать и открывать бизнес-структуры финансово-банковского профиля;

- создание банков новых идей и новых технологий в области формирования финансового продукта, оказания консультативной помощи по экономическим и правовым вопросам;
- формирование новых бизнес-программ.
- Введение в учебный процесс в обязательном порядке промежуточного и/или итогового компьютерного тестирования знаний обучающихся;
- Усложнение процедуры поступления на программы бизнес-образования, усиление требований к обучающимся.

Решение стратегической задачи повышения эффективности управления в сфере образования обеспечивается путем реализации программных мероприятий по следующим направлениям:

- **Во-первых**, сертификация на основе единого стандарта системы менеджмента качества в организации. Полученный университетом сертификат системы менеджмента качества позволит:
- усовершенствовать организационную структуру управления организацией;
- повысить качество предоставляемых услуг;
- увеличить объем реализации предлагаемых услуг;
- снизить непроизводительные затраты;
- обеспечить безусловное признание конкурентоспособности деловым сообществом республики и за рубежом;
- усовершенствовать работу с зарубежными партнерами;
- успешно участвовать в тендерных торгах;
- привлечь дополнительные инвестиции;
- повысить рейтинг вуза.

Успешное управление вузом подкрепляется путем поддержания систем менеджмента в соответствии с международными стандартами, формирует комплекс требований к таким системам

- **Во-вторых**, внедрение усовершенствованных механизмов взаимодействия университета и работодателей, обеспечивающих привлечение в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и иных ресурсов.
- **В-третьих**, организация сетевого взаимодействия университета с другими образовательными учреждениями для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективных решений.

Решение стратегической задачи развития экономических механизмов в сфере образования, совершенствования бизнес-образования будет обеспечиваться путем реализации программных мероприятий по следующим направлениям:

- Развитие модели финансирования университета, обеспечивающей многоканальное поступление средств и расширение самостоятельности их использования.

- Реализация комплекса мероприятий по повышению инвестиционной привлекательности образования, способствующих притоку инвестиций, финансовых, материальных, интеллектуальных и иных ресурсов в университет.

Достижение стратегических целей и решение основных задач обеспечиваются в университете путем реализации системы программных мероприятий, сгруппированных по основным направлениям деятельности.

Новые социально-экономические условия создали множество проблем, связанных с планированием и финансированием деятельности вузов, с широким применение» современных технологий организации учебного процесса с обеспечением тесной связи с заказчиками образовательных услуг.

Принципиальным установкам, которыми целесообразно руководствоваться в управлении системой образования университета в целом, относятся:

- приоритет личности обучающихся, в соответствии с которым управление системы образования вуза ориентируется на оказание помощи в достижении образования обучающимися с учетом их склонностей, личных данных и тенденций личностного развития;
- паритет между социальными, групповыми и индивидуальными потребностями участников образования.
- демократизация взаимодействий субъектов образования на основе партнерства, сотрудничества и направленности на возможность самообразования;
- гуманизация управления системы образования путем создания условий, благоприятствующих развитию образованности обучающихся и профессионально-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава;
- опора на реализацию управления образованием посредством применения современных достижений науки и техники, создания условий, в том числе информационных, для творческого подхода к управленческой деятельности каждого субъекта системы образования университета.

Система бизнес-бразования сформирована в условиях третьей волны реформ образования.

Первая была направлена на общую демократизацию обучения и педагогического сообщества.

Вторая должна была адаптировать российское образование к рыночным условиям.

Главная задача третьей волны, накладывающейся на вторую, - задать инновационные направления содержанию и формам образования.

Система бизнес-образования напрямую связана с повышением конкурентоспособности и качества жизни обучающихся.

Некоторые направления модернизации финансово-банковского образования и технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса.

Вопросы лекции

1. Общая характеристика состояния и направления модернизации финансово-банковского образования.
2. Некоторые направления модернизации магистерской подготовки
3. Технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса университета

1. Общая характеристика состояния и направления модернизации финансово-банковского образования.

За последние годы наше финансово-банковское образование прошло трудный путь в своем развитии. Смена общественного строя потребовала существенного преобразования экономических отношений и механизма управления экономикой.

Высшая школа и финансово-банковская наука в эти годы существенно ослабили свои позиции. Из экономических вузов в коммерческие структуры ушли тысячи высококвалифицированных специалистов. В основном это были относительно молодые преподаватели, имеющие ученую степень, способные продолжать свою научную карьеру в высших учебных заведениях. Перед профессорско-преподавательским составом, потерявшим наиболее энергичную часть сотрудников, встала крайне сложная задача - продолжить подготовку специалистов, осуществив при этом полное обновление учебно-методического обеспечения. За короткие сроки с учетом нового содержания экономической деятельности финансовых и нефинансовых предприятий и учреждений надо было пересмотреть Государственный образовательный стандарт, создать новые учебные планы, подготовить новое поколение учебников и учебных пособий.

К счастью, высшие учебные заведения устояли, не развалились, в основном был сохранен кадровый потенциал, практически заново было создано учебное и методическое обеспечение;

в стране появились новые учебные заведения и образовательные центры, которые не только сохранили, но и расширили подготовку кадров.

Кадры финансово-банковского профиля оказались особенно востребованными, в стране возникла широкая сеть образовательных учреждений по повышению квалификации персонала. В вузах были открыты новые специальности по подготовке специалистов для рыночной экономики.

К сожалению, однако, деструктивное влияние "периода разрушения" оказалось весьма значительным, потери оказались ощутимыми, они сказываются и по настоящее время.

Экономический сектор вузовского образования страны продолжает находиться в заметно ослабленном состоянии. При некотором упорядочении финансирования сфера образования и науки по-прежнему находятся в крайне удручающем состоянии. Продолжается старение профессорско-преподавательского состава, и особенно его ведущей наиболее высококвалифицированной части - профессоров, докторов экономических наук. Не безупречным является и организация учебного процесса. Мотивация студентов к обучению низкая.

Неизбежным в этой связи становится расширение национальных государственных проектов, значительная модернизация экономического образования. Хорошим поводом для такой модернизации является переход на двухуровневую систему подготовки специалистов.

Позитивным в финансово-банковском образовании является то, что в его составе сложился сектор экономических факультетов различных вузов, создающих условия для профессиональной подготовки специалистов. При таких факультетах в вузах появились специальные кафедры, сложился профессорско-преподавательский состав, аспирантура, позволяющие осуществлять широкую подготовку экономических кадров.

Функционирование в стране вузов и кафедр финансово-банковского направления дает возможность готовить специалистов широкого профиля, обладающих объемом знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения соответствующих производственных функций. Такое образование сочетает все социально-гуманитарные, общеобразовательные, общеэкономические и специальные дисциплины со значительным блоком дисциплин специализации, что дает возможность выпускникам высших учебных заведений приобрести необходимый теоретический и профессиональный багаж, позволяющий им быстро адаптироваться к выполнению практических задач.

Переход от модели бакалавра по специальности (в частности "Финансы и кредит") к модели бакалавра без учета профиля может привести к негативным, разрушительным последствиям для специальных вузов финансово-банковского профиля, где в основном осуществляются подготовка специалистов и научные исследования в области финансовых и денежно-кредитных отношений в стране. Вузовская наука и вузовское образование носят фундаментальный характер. Это означает, что спектр исследований в большей степени обращен к категориальному уровню, что и находит свое логическое продолжение в преподавании.

Белорусская высшая школа всегда была открыта к инновациям, но переход к модели бакалавриата как единственной и преобладающей модели вступает в противоречие с принципами самих Болонских соглашений об автономности вузов, о развитии компетентностного подхода, о многообразии форм подготовки на основе прозрачности, сопоставимости и "понятности" образовательных систем.

Считая главной задачей высших учебных заведений страны подготовку высоко профессиональных конкурентоспособных специалистов в соответствии с международными стандартами, полагаем, что:

- должна быть сохранена подготовка по профилю "Финансы и кредит", обеспечивающая углубленную профессиональную подготовку персонала для финансово-банковской системы;
- бакалавриат - это высшее профессиональное образование, обеспечивающее адресную (селективную) подготовку кадров для соответствующих сегментов финансово-банковской системы (финансовые структуры, банки, страховые компании, рынок ценных бумаг и др.);
- магистратура - это углубленное специальное образование с более широким охватом макроэкономических тенденций.

Важно, чтобы бакалавриат не ограничивался, однако, подготовкой узкого специалиста. В условиях конкуренции выпускники вузов должны обладать такой совокупностью знаний, которая была бы востребована на рынке и давала бы ему возможность надежного трудоустройства.

При таком подходе будущие практические работники не только расширят свой кругозор, но и получат больше профессиональных знаний от смежных сегментов рынка. Квалификация таких специалистов, их конкурентоспособность, безусловно, повысятся.

Вместе с тем мы далеки от представления о том, что в содержании белорусского экономического образования все самым замечательным образом сложилось и ничего менять не следует. При всех бесспорных достижениях отечественной высшей школы в ее деятельности можно обнаружить немало проблем.

2. Некоторые направления модернизации магистерской подготовки

Безусловно, модернизация высшего экономического образования должна осуществляться на основе более широкого развития отечественной экономической науки, ее фундаментальных и прикладных направлений. Вузовская наука должна проявлять себя более заметно, сделав при этом особые акценты на исследовании методологии и истории денежно-кредитных и финансовых отношений, на выполнении исследовательских работ по заказам крупных корпораций, банков и страховых компаний.

Нет сомнения в том, что содержание преподавания нуждается в дальнейшей модернизации.

С переходом на двухуровневую систему подготовки специалистов существенно меняется прежде всего состав преподаваемых дисциплин.

По нашему мнению, как на уровне бакалавриата, так и в магистратуре вводятся курсы по выбору. Среди них, *например*, в *магистратуре* предусмотрено преподавание следующих учебных дисциплин: "Банковские кризисы и антикризисное управление", "Анализ и оценка рыночных рисков

коммерческого банка", "Кредитные продукты и современные технологии", "Модели оценки финансовой устойчивости кредитных организаций" и др. Их состав определяется теми традициями, которые уже сложились в соответствующем высшем учебном заведении, однако, может оказаться, что их перечень или содержание целесообразнее будет пересмотреть с учетом складывающейся конъюнктуры на банковском рынке.

Меняется не только состав, но и содержание, структура преподаваемых дисциплин, а также их границы при изложении ряда вопросов, представленных в программах бакалавриата и магистратуры.

Учебная практика в дальнейшем, однако, внесла определенные коррективы в процесс преподавания. Более рациональным оказалось сочетание изучения исходящих вопросов банковской деятельности (таких, например, как банковский капитал) с ее оценкой. В этом случае вопросы собственно банковского дела приобретали более законченный вид, а само по себе рассмотрение общих вопросов банковской деятельности стало более интересным для студентов, получивших возможность не только знать соответствующие расчеты, но и научиться оценивать состояние конкретного банка, видеть проблемы, которые возникают в его деятельности. В последующем программы учебных курсов "Банковское дело" и "Банковский менеджмент" были уточнены и, разумеется, не дублировали друг друга.

При переходе к двухуровневой системе подготовки экономических кадров важным становится не только перечень дисциплин, их внутреннее содержание, но и их преподавание - формы и методы организации учебного процесса. В отечественной практике вузовской системы преподавания основополагающей формой обучения считается лекция. Вероятно, и в недалеком будущем она сохранит свое значение. Но содержание лекционного материала, конечно же, должно быть значительно изменено. В современном образовательном процессе лекции по специальным учебным курсам перестают быть подробным рассказом об организации денежно-кредитных и финансовых отношений. Задача лекции состоит в объяснении узловых вопросов темы, новых явлений в банковской практике, в раскрытии дополнительного и нового материала, отражающего изменения в банковской практике, в указании дополнительных литературных источников, с которыми студент должен познакомиться при изучении предмета. Там, где это требуется, в лекции важно показать различные точки зрения и подходы, которые излагаются в прессе. Именно в таком стиле необходимо читать лекции. Необходимо практиковать экспресс-обсуждения того или иного вопроса на лекции. По ходу лекции ставить перед студентами те или иные практические вопросы с просьбой объяснить, как поступили бы они при их решении.

Задача практического занятия (лабораторной работы, кейс-стади и т.д.) - овладеть практическими навыками ведения операций и их анализа. Сохранив долю теории вопроса, на практическом занятии важно в соответствии с действующими нормативами и законодательными актами вооружить выпускника вуза знаниями технологий банковской деятельности, научить его выполнять основные банковские операции, владеть методами их анализа, про-

гнозирования, оценки эффективности экономической деятельности, т.е. знаниями, умениями и навыками, компетенциями, вытекающими из Государственных образовательных стандартов.

Задача лекции и практического занятия не только в овладении совокупностью знаний, умений и навыков, но и в активизации самостоятельной работы студентов, их поиска необходимых источников знаний, содействующих более глубокому овладению профессиональным мастерством.

В реальной вузовской жизни реализуются две модели образования: одна нацелена на качественную подготовку специалиста непосредственно в аудитории с участием преподавателя;

другая предполагает достижение высокого результата не только за счет аудиторного времени, но и за счет организации активной внеаудиторной работы студентов. Как правило, библиотеки вузов, придерживающихся второй модели (достижение высокого результата не только за счет аудиторного времени, но и за счет организации активной внеаудиторной работы студентов), оказываются заполненными студентами, изучающими дополнительную учебную литературу, самостоятельно отрабатывающими учебные задания. Библиотеки вузов, которые делают акценты на расширение аудиторной работы, напротив, оказываются пустыми, ибо студент знает, что ему все и так объяснит преподаватель, в деталях рассказав, как задание выполняется на практике.

Содержание аудиторных занятий также может быть разноплановым. В преподавании можно стремиться к тому, чтобы дать студенту больше информации, в том числе, например, и по организации банковской деятельности, а можно, интенсифицировав учебный процесс, больше внимания уделить не расширению количественной стороны, а развитию навыков и умений анализировать происходящие процессы. Важнее может оказаться не знание студентом внутрибанковских инструкций, а умение анализировать происходящие процессы, определять тенденции, вскрывать недостатки, управлять реализацией текущих и стратегических планов. При переходе на двухуровневую систему, при некотором сокращении времени на подготовку выпускников (с 5 до 4 лет) окажется более востребованной профессиональная подготовка с акцентом на преподавании аналитического аппарата.

С позиций содержания и управления учебным процессом важным становится характер учебного обеспечения.

Важно, однако, уже сейчас подумать о характере учебного обеспечения как для бакалавриата, так и для магистратуры. Конечно, содержание и задачи учебников этих различных уровней подготовки будут различаться.

Задачи подготовки магистров и соответствующего учебного обеспечения более сложные. В соответствии с Государственным образовательным стандартом магистр должен быть подготовлен к проведению научных и прикладных исследований в сфере финансов и кредита, к управлению денежно-кредитными и финансовым отношениями, структурными подразделениями и даже к преподаванию специальных экономических дисциплин в системе вузовского и послевузовского образования.

С учетом особого статуса магистра важно определиться и с ответом на вопрос о том, нужны ли ему учебники, ведь он, обладая знаниями на уровне бакалавриата,

с *одной стороны*, уже располагает навыками обобщения и анализа экономических отношений, в определенной степени уже знаком с дискуссионными проблемами своей науки и практики, а

с другой стороны, может и должен самостоятельно собирать и обобщать дополнительный материал по соответствующим проблемам.

Вопрос о том, нужно ли создавать учебники для магистратуры является дискуссионным. Не случайно, в определенных странах (например, в Англии) специальные учебники для магистратуры не создаются. В других же странах (например, в Германии) такие учебники уже существуют.

Конечно, в любом случае для процесса обучения в магистратуре учебное обеспечение должно существовать. Но важно ответить на вопрос, - в каком виде?

В Белоруссии опыта подготовки учебного обеспечения для магистрантов по направлению "Финансы и кредит" пока отсутствует;

есть лишь убеждение в том, что учебники для магистратуры должны иметь иную модель.

Представляется, что учебники для магистратуры должны делать акцент на макроэкономический анализ;

теоретический и дискуссионный аспекты целесообразно поставить в них на первое место.

В процессе модернизации финансово-банковского образования нельзя не видеть тех изменений, которые происходят в банковской практике.

Страна все более ощущает потребность в экономических кадрах, способных решать сложные задачи управления денежными и финансовыми потоками, умеющих изменять экономическую политику в соответствии с меняющейся хозяйственной политикой, способных строить новую стратегию, адекватную современным тенденциям.

Работа финансовых и банковских служащих и финансовое и банковское дело в целом становятся все более многообразными и многофункциональными. Известно, что банки в обстановке возрастающей конкурентной борьбы наращивают пакет своих продуктов и услуг;

схемы и инструменты кредитования и расчетов приобретают все более "экзотический" вид, где причудливо сочетаются не только современные банковские технологии, но и конструкции, привнесенные из фондового рынка, средств автоматизации, компьютеризации экономических процессов. В банковском и финансовом хозяйстве все более заметным становится использование математического аппарата, психологии.

Современное банковское и финансовое хозяйство становится сложным направлением деятельности, требующим знаний не только в области организации денежно-кредитных и финансовых отношений, но и в смежных областях человеческой деятельности. Как справедливо отмечают работодатели, современные выпускники вузов должны иметь более углубленные знания в

области права, анализа экономической деятельности, системы рыночных отношений (маркетинга и менеджмента), налогообложения и страхового дела. Несомненно, большое значение приобретает владение иностранным языком.

Разумеется, изменение содержания работы в финансовых и банковских структурах, новые задачи, которые ставятся практикой перед профессией банкира и финансиста, не могут не вызвать более высоких требований к содержанию и качеству высшего финансово-банковского образования. дисциплин, их взаимодействие с дисциплинами специализации Позитивное воздействие может оказать профилизация гуманитарных и общеэкономических.

Профилизация преподавания общеэкономических и гуманитарных наук является не просто очередным призывом, а представляет собой неотъемлемую, органическую часть общего реформирования финансово-банковского образования.

Профилизация общеэкономических и гуманитарных наук потребует корректировки учебных программ, уточнения тематики курсовых работ и рефератов, профилирования научной работы студентов высших учебных заведений. *Профилизация обучения - это не односторонний, а встречный процесс, поэтому она должна сопровождаться углублением преподавания специальных учебных дисциплин.* Не исключено, что исследование денежных, кредитных и финансовых отношений банков с позиции понятий и методологии соответствующих наук может стать новым направлением научной работы преподавателей общеэкономических и гуманитарных кафедр.

Межкафедральные контакты должны регулироваться; целесообразными формами могут быть межкафедральные заседания и научные конференции, отчеты кафедр на советах вузов и факультетов по тем или иным направлениям межкафедрального сотрудничества. Не исключено, что спрофилированную программу той или иной гуманитарной и общеэкономической дисциплины будет полезно рассматривать как часть программы магистерской подготовки.

Рассматривая модернизацию финансово-банковского образования в контексте Болонских соглашений и новых явлений в сфере денежных, кредитных и финансовых отношений, следует более четко определить стратегию развития высшего образования в стране с учетом социального фактора и продолжить работу по совершенствованию Государственного образовательного стандарта.

Особое внимание при этом следует обратить на необходимость:

- сохранения разнообразных моделей образования, позволяющих готовить кадры как широкого профиля, так и с высоким уровнем специализации (проыилизации);
- модернизации состава и структуры дисциплин в системе двухуровневой подготовки специалистов;
- совершенствования содержания специальных дисциплин; более емкого раскрытия в них особенностей и тенденций развития зарубежных финансовых и банковских систем, международного опыта организации денежно-кредитных и финансовых отношений;
- расширения аналитической составляющей экономических дисциплин;

- четкого разграничения учебного материала для магистратуры и бакалавриата;

- модернизации имеющегося учебного обеспечения; разработки новых учебников для бакалавриата и магистратуры; подготовки преподавательского корпуса для магистратуры;

- совершенствования структуры лекционного материала, ориентирующего студентов на дополнительное самостоятельное овладение знаниями;

- усиления межкафедрального взаимодействия; проведения совместных научных исследований;

- профилизации блока гуманитарных и общеэкономических дисциплин;

- привлечения представителей работодателей к участию в формировании учебных программ; развития системы целевого заказа на подготовку специалистов;

- соединения государственных и частных финансовых ресурсов в обеспечении образовательного процесса и др.

Полагаем также, что в сфере высшего образования необходимо преодолеть негативные явления; их устранение требует особых мер и решений.

Конечно, никто не против механизмов целевых исследований, их необходимо использовать, но без расширения государственной поддержки здесь не обойтись.

Целесообразно также обратить внимание на некоторое преувеличение значимости заочного и вечернего обучения, которое всегда было важным для определенной категории населения, но заняло незначительное место в общем наборе студентов. Излишняя доля данной формы обучения снижает качество образовательного потенциала общества.

3.Технологии дистанционного обучения в модернизации образовательного процесса университета

В научных исследованиях и в специальной научно-педагогической литературе, посвященной современным тенденциям в модернизации образовательного процесса, совершенно обоснованно особое внимание уделяется информационно-образовательным технологиям. Признавая особую их роль, необходимо перейти в предстоящих преобразованиях информационно-коммуникационных технологий от эпизодического решения образовательных задач средствами информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) к системному, функционально-целевому преобразованию учебного процесса. Одной из технологий успешно развивающейся в мире, является технология дистанционного образования. В БГЭУ вопросы разработки, апробации и

внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс делегированы факультету ВШУБ.

Факультет строился по принципу обучающейся организации адаптивного типа "строящей саму себя". Работа подразделений факультета основывается на разделении труда и на специализации исполнителей с последовательным повышением их уровня профессиональной подготовки и поэтапным расширением зоны ответственности каждого.

Свою миссию факультет видит в создании и поддержке виртуального сообщества, объединенного совместной образовательной деятельностью, получением новых знаний и навыков.

Стратегическими задачами факультета является внедрение технологий дистанционного обучения и на их основе - повышение эффективности, расширение функциональности методик традиционного образования.

Высшее образование в настоящее время приобрело массовый характер, т.е. это удел не только особо одаренных людей, а в значительной степени обучающихся со средними способностями. Для обеспечения требуемого качества их подготовки необходимо серьезное совершенствование образовательной среды, углубленная структуризация, формализация учебного материала, повышение наглядности, переход к рассмотрению процессов в динамике, разработка и внедрение в учебный процесс тренажеров специалиста.

Несколько лет назад, в качестве эксперимента, на факультете ВШУБ была открыта подготовка по специальности "правоведение". Была проведена соответствующая подготовительная работа и осуществлен набор слушателей на базе второго высшего образования. На основе проведенного эксперимента в последствии был расширен набор на специальности "экономика и управление на предприятии" и "бухучет".

Значительное увеличение числа поступивших для обучения на факультет ВШУБ стало результатом планомерной предварительной работы.

Во-первых, применена новая форма маркетинговой коммуникации в виде интернет-презентаций БГЭУ, факультета и методики дистанционного обучения для абитуриентов, проживающих в регионах.

Во-вторых, внедрена подсистема автоматизированная система, обеспечивающая электронный документооборот между слушателями, и факультетом.

В-третьих, проведено обучение профессорско-преподавательского состава по вопросам дистанционного обучения.

Наряду с обучением по программе второго высшего образования по дистанционной форме обучения, факультет осуществляет подготовку магистров по МВА программе "бизнес-администрирование".

Повышение интереса к дистанционным образовательным технологиям (ДОТ), тенденция роста количества обучающихся с их применением обусловлены качественным синергетическим эффектом в обучении от системного применения средств, в совокупности составляющих технологию дистанционного обучения при доминанте педагогической составляющей технологии.

Традиционно под ДОТ понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. В отличие от традиционного обучения, в котором образовательную деятельность осуществляет *преподаватель,* в системе дистанционного обучения образовательную деятельность ведет преимущественно *специально созданная структура,* состоящая из системных администраторов, программистов, дизайнеров, администраторов отдельных систем, тьюторов, предоставляющая обучаемому образовательные ресурсы учебного заведения и управляющая его самостоятельной работой при помощи обучающих средств, в том числе компьютерных обучающих программ, но с сохранением ведущей роли преподавателя.

Система дистанционного образования основывается на функционировании специальной информационно-образовательной среды (ИОС), представляющей собой систему обработки, представления и передачи контента, аппаратно-программное и организационно-методическое обеспечение.

Субъекты информационно-образовательной среды (ИОС) - участники виртуального образовательного сообщества, заинтересованные и задействованные в интерактивной дистанционной педагогической деятельности.

С *другой стороны*, информационно-образовательная среда (ИОС) - это педагогическая система и обеспечивающие подсистемы: финансовая, материально-техническая, маркетинговая, нормативно-правовая.

Информационно-образовательная среда факультета интегрирует территориально разобщенных участников образовательного процесса с помощью образовательного портала факультета ВШУБ. Важным компонентом информационно-образовательной среды служит электронная библиотека, представляющая собой программный комплекс с системой документирования и безопасности, обеспечивающий пользователя через телекоммуникационную сеть учебной, учебно-методической, справочной, научной литературой и периодическими изданиями.

Организация дистанционного обучения предполагает обязательное создание специальной структуры, выполняющей функции педагогического проектирования образовательного процесса ДО и содержательной части учебных дисциплин.

Основная задача этой структуры - обеспечение интерактивного взаимодействия обучаемого с преподавателем.

Дистанционное обучение обеспечивает большую доступность образования для обучающихся, развитие самостоятельности в обучении и применении в учебном процессе специальных средств передачи знаний и методов опосредованного взаимодействия преподавателя и обучаемого.

Исследования показывают, что дистанционное образование имеет ряд особых характеристик, таких, как:

- Разделение процессов преподавания и обучения во времени и пространстве.

- Освоение обучаемым образовательных программ по месту жительства или профессиональной деятельности при доминанте самостоятельной работы с периодическими встречами группы обучающихся.

- Управляемая самостоятельная работа обучаемого средствами вуза, ведущего дистанционное обучение на основе учебных планов, с применением специально подготовленных учебно-методических материалов и технологий контроля знаний обучаемых и учебного процесса.

- Обязательное применение коммуникационных технологий для передачи знаний, интерактивного взаимодействия субъектов обучения и для решения административных задач.

- Создание информационно-образовательной среды.

Эволюционно технологии ДО обычно связывают с этапами развития средств коммуникации и, как правило, выделяют три поколения технологий, предшествующих современному этапу.

Первое поколение технологий связывают с появлением радио и телевидения,

второе - с переходом Открытого университета Великобритании к применению мультимедиа,

третье - с обеспечением интерактивности взаимодействия субъектов обучения на основе информационно-коммуникативных технологий.

Современный этап технологий ДО характеризуется возможностью обеспечения качественного интерактивного взаимодействия субъектов обучения в сети Интернет, дополненного средствами мультимедиа, печатными материалами и (или) компакт-дисками с гипертекстовой учебной, учебно-методической и справочной информацией. Это виртуальное обучение, основанное на современных интернет-технологиях.

В оценке технологий ДО эксперты зачастую прибегают к полярным оценкам, одни превозносят возможности технологий до роли "панацеи" от всех недостатков традиционного обучения, другие, называя "профанацией образования", пытаются эти технологии отрицать

Развитие дистанционных образовательных технологий (ДОТ) осуществляется преимущественно в эволюционной форме, когда противоречия не разрешаются переходом к новому качеству, а дополняются по принципу комплементарности и разрешаются в форме компромисса.

Процесс обучения с применением технологий ДО имеет некоторые отличия от традиционного обучения.

Во-первых, функция преподавателя реализуется опосредованно, через средства информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

Во-вторых, проектирование всего учебного процесса, разработка ЭУМК, системы заданий и контроля осуществляется, как правило, за год до начала учебного процесса.

В-третьих, проектирование осуществляется с учетом проведения занятий в неоднородных группах студентов (возрастная, социальная, профессиональная диверсификация обучаемых).

Таким образом, технологии дистанционного обучения, внедренные на факультетеВШУБ, базируются на прошлом педагогическом опыте и придают инновационную направленность образовательному процессу системным применением комплекса новых информационно-коммуникационных технологий, переводя образовательную среду на новый уровень.

В дистанционном обучении принято выделять две различные модели представления знаний (контента) обучаемым - это

- *асинхронная модель* и

- *модель распределенной аудитории.*

Асинхронная модель предопределяет, что преподавание и обучение происходят не только в разных местах, но и в разное время.

В модели распределенной аудитории обучение происходит удаленно от преподавателя, но одновременно с применением интернет-видеоконференций. Современный Интернет позволяет обеспечить общение в реальном масштабе времени (интернет-конференции, ip-телефония и т.д.) и асинхронно, с помощью форумов и специальных сетей.

К основным функциям преподавателя в ДО принято относить функции:

- разработки, доставки обучаемому контента;

- взаимодействия с обучаемым;

- оценки результатов обучения, консультирования и поддержки студентов.

Разработка и доставка контента представляет собой структурированное, алгоритмированное, формализованное отражение сущности предмета и навыков специалиста в электронной форме, обеспечивающей результативную самостоятельную работу обучаемого.

Функция взаимодействия с обучаемым, с учетом возможностей современных технологий, предполагает организацию и осуществление взаимодействия нескольких типов.

Во-первых, взаимодействие "обучающийся - содержание обучения" отражает процесс самостоятельной работы обучаемого с учебными материалами в соответствующей форме (ЭУМК).

Во-вторых, взаимодействие типа "обучающийся - преподаватель" - форма диалогового общения с преподавателем как синхронного, так и асинхронного.

В-третьих, взаимодействие "обучающийся - обучающийся" - совместная работа в групповых проектах и самостоятельно инициируемое общение обучающихся.

Модель образовательного процесса с применением технологий дистанционного обучения факультета открытого образования представляет собой упорядоченное взаимодействие преподавателя и обучающегося в информационно-образовательной среде, реализующей концепцию "вирту-ального образовательного сообщества" для ведения обучающей деятельности субъектов образовательного процесса.

Интеграция образовательной деятельности педагога и обучающегося происходит на портале факультета ВШУБ. Он позволяет

- реализовать функции преподавателя по разработке и доставке контента, а также виртуальное общение субъектов образовательного процесса; оценить уровень подготовки обучаемого;

- вести консультационную работу и управляемую самостоятельную работу обучающегося.

Контент предоставляется обучаемому в форме электронного учебно-методического комплекса на оптическом диске и информационной части, размещенной на сервере интернет-обучения. Обеспечивает работу преподавателя по созданию контента соответствующая компьютерная программа, разработанная центром информационных технологий университета.

Общение преподавателя и обучающегося обеспечивается использованием режима видеоконференций, форумов, электронной доски объявлений и электронной почты.

Контроль результатов осуществляется при помощи сервера интернет-обучения (подсистем тестирования) и самотестирования обучающегося с предоставлением результатов преподавателю, с использованием подсистемы контроля электронного учебно-методического комплекса. (**У нас слушатель приезжает в университет для промежуточной аттестации**).

Консультационная работа преподавателя осуществляется с помощью форума, электронной доски объявлений и электронной почты - в асинхронном режиме.

Содержание, последовательность коммуникативных актов, порядок их инициализации зависит от выбранной преподавателем педагогической технологии, уровня подготовки обучаемого, степени организованности виртуальной учебной группы.

Система интернет-тестирования осуществляет аналитическую обработку результатов тестирования учебной группы, готовит протоколы случайных и повторяющихся ошибок и их частоту.

Работа слушателя ведется в соответствии с индивидуальным сетевым графиком. В установленное время он принимает участие в online лекциях (если в этом есть необходимость), семинарах, практических занятиях, проводимых в режиме интернет-видеоконференции.

После отработки тем учебной дисциплины и виртуальной консультации преподавателя обучаемый выполняет контрольную работу и представляет ее по электронной почте преподавателю.

Сущность оценки знаний состоит в отслеживании хода и результатов работы обучаемого и предполагает текущий, итоговый контроль и контроль по ходу работы, результаты которого позволяют вносить управляющее воздействие, корректирующее траекторию обучаемого.

Контроль конечного результата сужает инструментарий педагогического воздействия, имеет ограниченный временной лаг для устранения несогласованности между целевыми установками и полученным результатом.

Общий тренд развития образования направлен на внедрение системы управления качеством, мониторинг качества. Эффективность образовательного процесса зависит и от формы представления результатов.

Особо значима функция консультирования (поддержки) студента. Это своеобразный способ оживления виртуального безмолвия.

Таким образом, созданная на факультете ВШУБ модель дистанционного обучения реализует концепцию "виртуального образовательного сообщества" в информационно-образовательной среде, обеспечивающей совместную образовательную деятельность субъектов учебного процесса.

Сущностью деятельности педагога в системе ДО являются управление учебной работой в информационно-образовательной среде, разработка групповых проектов, приобретающих свойства творческого взаимодействия.

Деятельность педагога приобретает инновационный характер, ориентированный на переход к управлению индивидуальной и групповой работой обучающихся, организацию их самостоятельной работы. В дополнение к знанию предмета, методики проведения классно-урочных форм занятий, возникла потребность в знании групповой динамики, во владении приемами проблемного изложения содержания, в освоении методик активного и развивающего обучения в виртуальной среде. В дополнение к традиционному преподавателю в системе дистанционного обучения появляется новое действующее лицо, преподаватель-тьютор, выполняющий функции методиста-консультанта.

Накопленный опыт работы преподавателей, применяющих технологии дистанционного обучения, позволяет сделать вывод о необходимости значительной личной работы преподавателя по совершенствованию уровня владения компьютерной техникой и навыков работы в среде Интернет, дополненной обязательным обучением на специальных курсах. Требуются и определенные волевые усилия, например, впервые записать видеолекцию или провести виртуальное занятие.

Наряду с умением работать на компьютере, пользоваться различным программным обеспечением, уверенно ориентироваться в сети Интернет, требуется умение эффективно использовать учебно-методические материалы в электронной форме.

Следует отметить увеличение объема работы на этапе подготовки учебных материалов для дистанционного обучения. Требуются особые навыки и умения для разработки электронных учебно-методических комплексов. В первую очередь это овладение технологией педагогического управления будущей самостоятельной работой на базе прогностической функции

Студенты за время обучения на факультете прошли несколько ступеней карьерного роста, что свидетельствует об эффективности учебного процесса и востребованности полученных знаний в условиях рыночной экономики.

Работа студентов по специальности позволила придать и особую профессиональную направленность самому образовательному процессу. Зачастую вопросы, рассматриваемые в ходе семинаров и практических занятий, диктовались реальными бизнес-процессами реального сектора экономики.

Важнейшим компонентом общей системы управления образовательным процессом дистанционного обучения служит система управления качеством, в основе которой заложен постоянный мониторинг профессиональной среды подготавливаемого специалиста, всех слагаемых учебной деятельности, материально-технической базы, и на его основе - выработка предложений, направленных на совершенствование системы дистанционного обучения и последующая их реализация.

В системе управления качеством дистанционного обучения реализованы следующие принципы:

Ориентация на потребителя - стандарты, требования, профессиональные компетенции специалиста;

Лидерство руководителя - обеспечивает единство цели и соответствующую направленность деятельности всех учебных и обеспечивающих структур системы дистанционного обучения. Гармонизация отношений между сотрудниками факультета, мотивированность их работы и вовлеченность в решение общих задач обеспечивают эффективное и результативное дистанционное обучение;

Процессный подход - обеспечивает управление деятельностью и ресурсами как взаимосвязанными процессами. Базовыми процессами для системы дистанционного обучения являются:

- разработка электронных учебно-методических комплексов;
- работа преподавателя;
- управляемая самостоятельная работа обучаемого;
- контроль результатов обучения;
- формирование единой информационно-образовательной среды;
- мониторинг внешней среды, изменение характера, структуры деятельности подготавливаемого специалиста;
- управление качеством (на основе анализа взаимосвязей выходных параметров каждого процесса вырабатываются корректирующие управленческие решения, обеспечивающие достижение заданных результатов дистанционного обучения);

Системный подход - обеспечивает гарантированное достижение целей обучения;

Постоянное совершенствование - улучшение деятельности факультета как постоянная слагаемая его повседневной деятельности;

Принятие решений, основанное на фактах - обеспечивает конкретность, адекватность управления состоянию внешней и внутренней среды факультета;

Взаимовыгодные отношения с поставщиками - факультет поддерживает информационный обмен с субъектами профессионального сообщества о характере, особенностях профессиональной деятельности специалистов, что повышает способность обеих сторон вести эффективную, результативную деятельность.

Мониторинг качества профессиональной компетенции специалиста позволяет выработать и внести своевременные изменения в содержание и технологию дистанционного обучения, проектировать параметры, показатели и

критерии оценки результатов обучения и разработать систему контрольно-измерительных педагогических материалов, позволяющих оценить степень соответствия результатов обучения заданным требованиям.

Для создания стандарта качества свойства профессиональной компетенции специалиста, их характеристики и признаки группируются в структуре параметров, комплексных и единичных показателей качества.

Разработанные кафедрами университета электронные учебно-методические комплексы, педагогические контрольно-измерительные материалы рассматриваются и оцениваются по соответствию выработанным параметрам стандарта качества, программам обучения, а также соответствию применяемой технологии дистанционного обучения.

Особое внимание уделяется базе коррекционных модулей, включающей учебный материал, соответствующий программе итоговой аттестации, глоссарий (понятийно-терминологический словарь), банк типовых ошибок.

Проводимый преподавателями с помощью аппаратно-программных средств системы дистанционного обучения мониторинг самостоятельной работы обучающихся и ее результатов позволяет своевременно вносить корректирующие воздействия содержательной, мотивационной, организационной направленности.

Типовые ошибки обучаемых анализируются, систематизируются факультетом и направляются на кафедру, разработавшую электронный учебно-методический комплекс, - для принятия решения о совершенствовании содержания учебных материалов или методики преподавания.

Слагаемым мониторинга качества дистанционного обучения является анализ результатов текущего и итогового контроля успеваемости обучаемых и анкетирования как обучаемых, так и преподавателей.

В основе анализа результатов контроля лежит выявление индивидуальных (случайных) ошибок и типовых (закономерных, повторяющихся) ошибок.

Другим направлением мониторинга, приводящим к совершенствованию технологии дистанционного обучения, является мониторинг разработки программных продуктов, применяемых в образовательном процессе и профессиональной деятельности, а также анализ опыта дистанционного обучения ведущих зарубежных и отечественных вузов.

Таким образом, мониторинг профессиональной среды, результатов текущего и итогового контроля, состояния и возможностей аппаратно-программного комплекса, перспективных разработок в области технологий дистанционного обучения, опыта зарубежных и отечественных вузов, анализ анкетирования обучаемых и преподавателей являются необходимыми условиями для успешного обучения студента.

Совершенствование образовательного процесса на факультете ВШУБ направлено на формирование у обучающихся культуры общения в виртуальной среде, разработку и внедрение технологий, при которых групповое обучение приобретает параметры и качество индивидуального обучения.

Новые информационные и коммуникационные технологии, разрабатываемые факультетом, ориентированы на обеспечение приоритета перехода к личностно-ориентированному обучению через организацию коллективного (группового) обучения с внедрением новых педагогических технологий, таких, как метод групповых проектов, деловых игр, проблемное обучение и обучение в сотрудничестве.

Совершенствуется программное обеспечение, позволяющее интегрировать репозитарий учебных курсов, системы интернет-тестирования, интернет-коммуникаций ("студент-преподаватель", "студент-специалист деканата"), видеоконференций и предоставлять удобный интерфейс преподавателю и студенту.

Соответствующее программное обеспечение обеспечит электронный документооборот с системой архивирования, формирование, рассылку и прием заданий по электронной почте, взаимодействие с преподавателем через средства телекоммуникации, включая проведение видеоконференций и участие в них.

Связь с практикой для современного образования становится особо значимым элементом. Работа студентов старших курсов под руководством ведущих преподавателей позволяет улучшить не только профессиональную подготовку выпускника, но и получить опыт профессиональной деятельности, проверить на практике результаты научных исследований.

Таким образом, можно констатировать, что система дистанционного обучения на факультете ВШУБ как составная часть модернизации образовательного процесса в университете, разработана, прошла апробацию и внедрена в процесс подготовки специалистов с высшим финансово-экономическим образованием. Она признана профессиональным педагогическим сообществом, неоднократно представлена и обсуждена в ходе конференций, выставок, в том числе и международных.

Ценность опыта образовательной деятельности на факультете ВШУБ для университета состоит в том, что основные методические подходы к организации обучения будут использованы и в работе по подготовке финансистов-экономистов других направлений и специальностей. Именно это станет основой для достижения приоритетных целей. Внедрение дистанционного обучения позволит существенно расширить доступ к образовательной информации в новом, инновационном формате, позволяющем эффективно совершенствовать знания, повышать мобильность субъектов образовательного процесса.

Педагогические основы процесса обучения в высшей школе

1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики как теории обучения. Функции обучения.

2. Сущность процесса обучения

3. Функции и закономерности процесса обучения.

4. Принципы обучения

5. Структурные компоненты процесса обучения

1 Предмет, задачи и основные понятия дидактики как теории обучения. Функции обучения.

Дидактика - отрасль педагогики, которая изучает теоретические основы обучения и его содержание. Термин «***дидактика***» происходит от греческих слов didaktikos *поучающий* и didasko - *изучающий, это часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования.* Известно, что термин «дидактика» ввел в научный обиход немецкий педагог Вольфганг Ратке (Ратихий 1571-1635), он назвал свой курс лекций *«дидактикой».* В. Ратке употребил термин «дидактика» в значении "*искусство обучения*" (*«искусство преподавания»* 1613).

Первой фундаментальной работой по теории обучения является "Великая дидактика" чешского педагога и философа-гуманиста (1592-1670) Я.А. Коменского, написанная им в 1632 г. Его труд *«Великая дидактика, содержащая, универсальную теорию учить всех всему...»* (1657) является одним из первых научных произведений по дидактике. Я.А. Коменский определял дидактику как "всеобщее искусство всех учить всему", представил дидактику как систему научных знаний, сформулировал важнейшие принципы и правила обучения, многие из которых не потеряли своего значения и в настоящее время.

В начале XIX в. немецкий педагог И.Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения.

В дальнейшем большой вклад в развитие дидактики как теорию обучения внесли следующие зарубежные и отечественные педагоги: И. Г. Песталоцци,И. Ф. Гербарт, А. Ф. Дистервег, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Дж. Дьюи, Д. Брунер, В. Оконь, Б. П. Есипов., М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский, Л. И. Занков, В. В. Давыдов и др.

Дидактика *связана с другими науками,* изучающими процесс обучения. *Методологической основой* обучения является *гносеология* - теория познания. Дидактика связана с психологией (общей, возрастной, педагогической, социальной, психологией личности), физиологией высшей нервной деятельности, формальной логикой, социологией, кибернетикой, историей педагогики, эстетикой, методиками преподавания конкретных учебных предметов. У всех этих наук свой предмет исследования

Предметом дидактики *является не только процесс обучения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, средства, методы обучения, коммуникации между педагогом и обучающимися, закономерные связи между деятельностью обучающего и обучаемого, между компонентами*

процесса обучения и др.), а также получаемые результаты, их диагностика и оценка.

Дидактика *исследует прежде всего процесс обучения*, который организуется сознательно, систематически и планомерно как в самом учебном заведении, так и вне его.

Дидактика - это наиболее разработанная часть педагогики. Она является одновременно и теоретической, и нормативно-прикладной наукой. Это находит выражение в ее задачах – разработке проблем: *чему учить и как учить*. Современная наука интенсивно исследует также проблемы: *когда, где, кого и зачем учить*.

***Дидактика** как научная отрасль педагогики **решает** следующие **задачи**:* описывает и объясняет процесс и условия обучения, определяет задачи обучения, то есть отвечает на вопрос *«для чего обучать?* Изучает наиболее общие закономерности обучения, формулирует на их основе принципы и правила обучения. Исследует сущность, закономерности и принципы обучения в связи с воспитанием и образованием обучающихся, их творческой самореализацией и развитием способностей. Определяет педагогические основы содержания обучения, разрабатывает образовательные стандарты, учебные программы и учебно-методические комплексы, отвечая на вопрос *«чему обучать?* Разрабатывает вопросы о формах, методах и приемах обучения, организации обучения в целом, решая проблему *«как обучать?».* Особенно актуальной задачей сегодня является разработка и внедрение в педагогическую практику новых обучающих систем и технологий обучения. Формулирует общие принципы создания и применения средств обучения, играющих существенную роль в образовательном процессе. Иначе говоря, отвечает на вопрос *«с помощью чего обучать?».* Изучает вопросы, связанные с методологией исследования проблем обучения. Анализирует и обобщает передовой педагогический опыт, изучает новации и инновации в процессе обучения. Предсказывает и прогнозирует результаты обучения на основе разных концепций образования. Конструирует системы диагностики, контроля и оценки образовательных результатов.

Обучение может происходить систематически и планомерно, *например*. Все вопросы теории и практики обучения относятся к *дидактике* - *части педагогики, исследующей закономерности, пути и средства обучения, воспитания и развития личности.*

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. *Благодаря этому она выполняет **две основные функции***: 1) теоретическую (главным образом, диагностическую и прогностическую); 2) практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика является теоретической основой для формирования *предметных методик (частных дидактик),* выполняя по отношению к ним методологическую функцию. Предметные методики на основе теоретических

положений дидактики *изучают процессы обучения конкретным учебным предметам* (например, методика преподавания экономической теории). Принято различать общую и частные дидактики. *Общая дидактика* отвечает на вопросы "чему" и "как" учить по всем предметам и на всех уровнях. «*Предметом исследования общей дидактики* является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит» (*Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. - М., 1986. - С. 19).

Частные дидактики исследуют проблемы обучения отдельным предметам или на различных уровнях образования. Частные (конкретные) дидактики *называются* методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Основные категории дидактики.

Дидактика как наука имеет свои *категории и понятия.* К *основным категориям и понятиям относятся*: обучение, образование, знания, умения, навыки, цель, организация, виды, закономерности обучения, принципы обучения, содержание обучения, учебный процесс, учение, учебно-познавательная деятельность, преподавание, система обучения, технология обучения, формы обучения, методы обучения, средства обучения.

Кроме того, дидактика оперирует понятиями смежных наук: «система», «содержание», «форма», «методология», «метод» (философия); «учебные умения, навыки, мотивы», «познавательные интересы», «мыслительная деятельность», «восприятие учебного материала» (психология) и др.

В литературе кроме понятия «процесс обучения» встречаются еще такие понятия, как «дидактический процесс», «учебный процесс», «ход обучения». Первый из них («дидактический процесс») - синоним понятия процесс обучения; второй («учебный процесс») - имеет в виду обучение в конкретных условиях, третий («ход обучения») - означает единичный процесс обучения (общее - частное - единичное).

В. 2. Сущность процесса обучения

Понятие «**обучение**» определяет явление, а *понятия* «*учебный процесс», «процесс обучения*» связаны с развитием обучения во времени и пространстве и означают последовательность (систему) его актов.

Латинское слово «processus» означает «движение вперед». Обучением занимаются не только педагоги, но родители и специалисты, не имеющие педагогического образования.

Обучающую роль в жизни человека играет окружение: природа, люди, книги, театр, кино, традиции, весь социальный уклад общества. Обучение имеет универсальное общечеловеческое значение, оно необходимо человеку так же, как дыхание, питание, продолжение рода.

Одним из двух главных процессов, составляющих целостный педагогический процесс, является процесс обучения (учебный процесс).

Обучение - самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на всестороннее развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия.

По своей структуре *обучение* есть единство деятельности обучающего преподавателя (учителя) и студента (учащегося). *Деятельность студента (ученика)* в процессе обучения обозначается в дидактике термином «***учение***», *деятельность обучающего (преподавателя)* - термином «***преподавание***».

Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании студента (ребенка) реальной действительности, *обучение есть* не что иное, как *специфический процесс познания, управляемый педагогом.*

Познавательная деятельность - это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учении.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. *Обучение, как и всякий другой процесс, связано с движением*. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачную структуру, а, следовательно, и *движение в процессе обучения* идет от решения одной учебной задачи к другой, продвигая обучающегося по пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному.

С практикой обучения мы сталкиваемся повсюду, и от знания и владения теорией обучения зависит его практический успех. *Процесс обучения* по своей сложности уступает только процессам воспитания и развития, составной частью которых он является. Дать полное и всестороннее определение этого процесса очень трудно из-за большого количества разнообразных связей и отношений, множества факторов различного порядка и различной природы. В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятиями "обучение", "процесс обучения" понимается главным образом преподавание, цель которого - ученик.

Современные требования таковы, что учреждение образования (школа) должна учить «мыслить, развивать обучающихся во всех отношениях. В современном понимании для обучения характерны следующие признаки: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность преподавателей и обучающихся; 3) руководство со стороны преподавателя; 4) специальная планомерная организация и управления; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерно-возрастного развития обучающихся; 7) управление развитием и воспитанием обучающихся.

Процесс обучения как специфический процесс познания надо *рассматривать в его противоречивости* - как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим преподаватель должен исходить из того, что процесс

познания обучающегося нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания.

М.А.Данилов его формулирует как *противоречие между* выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и *наличным уровнем знаний*, умений и навыков обучающихся, их умственного развития и отношений.

Противоречие становится движущей силой обучения, если оно является содержательным, т.е. имеющим смысл в глазах обучающихся, а разрешение противоречия - явно осознаваемой ими необходимостью.

Выдвинутая однажды и принятая обучающимися познавательная задача превращается в цепь внутренне связанных задач, которые вызывают собственное стремление обучающихся к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни.

В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития обучающихся (Дидактика средней школы/под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина .-1975.-С.92-96).

Наряду с общими движущими силами педагогического процесса *к движущим силам обучения,* например, относятся противоречия, характеризующие уровень подготовленности ученика к выполнению обязательных учебных заданий (образовательных стандартов). И. И. Прокопьев описал данную группу противоречий формулой: *«надо - могу /не могу - хочу /не хочу».* Иначе говоря, это противоречие между требованиями учебной программы и возможностями (желаниями, мотивами и т. п.) обучающегося (ученика).

Таким образом, движущая сила учения - борьба противоречий. Главные из них проявляются между тем, что человек уже знает, и тем, что ему хочется (надо) знать; тем, как он мыслит, и тем, как ему следует мыслить; тем, как он действует, и тем, как необходимо действовать; это чувства и эмоции (переживание успеха, радости, уверенности в своих силах, желание быть первым); волевые усилия и проявления студента (настойчивость, ответственность, чувство долга) и т.д.

Только в начале прошлого века в понятие "обучение" стали включать уже два компонента этого процесса - ***преподавание и учение***. *Деятельность студента (ученика) в процессе обучения по усвоению предлагаемых им знаний* обозначается в дидактике термином «***учение***», *деятельность обучающего (преподавателя) по организации усвоения учебного материала* - термином «***преподавание***».

Преподавание: сущность и технология

Процесс обучения обучающихся протекает под руководством преподавателя. Преподавание является одним из основных видов педагогической деятельности. По самой своей сути преподавание - это руководство познанием, помощь обучающимся (ученикам) в приобретении опыта, накопленного человечеством.

Преподавание - это педагогический процесс, который состоит в систематической передаче обучающимся (детям) знаний, умений и навыков, в формировании их мировоззрения и вооружении их мастерством в той или иной отрасли науки и практики.

Преподавание есть *управление учебной деятельностью обучающихся, помощь им в усвоении знаний, формировании умений и навыков.* Преподаватель ставит перед обучающимися познавательные задачи и создает необходимые условия для успешного протекания учения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями;

продумывает и применяет разнообразные формы организации обучения; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием обучающихся.

Управляя процессом обучения, педагог проходит определенные ***этапы*** в соответствии со структурой педагогического процесса и самой педагогической деятельности. ***Этап планированиям*** деятельности преподавателя включает: анализ исходного уровня подготовленности обучающихся, их учебных возможностей, состояния материальной базы и методического оснащения, своих профессиональных возможностей; определение конкретных образовательных, воспитательных и развивающих задач, исходя из дидактической цели урока и уровня сформированности класса как коллектива; отбор содержания, продумывание форм и методов ведения урока, конкретных видов работы, своих действий и действий обучающихся; прогнозирование результатов, возможных затруднений и т. п.; определение места и приемов использования наглядных пособий и технических средств обучения, дидактического раздаточного материала; продумывание содержания и организации самостоятельной работы, приемов стимулирования активности обучающихся, форм домашних заданий и др.

Организация деятельности обучающихся предполагает постановку учебных задач перед обучающимися и создание благоприятных условий для их выполнения. Преподавание предполагает также ***регулирование и корригирование процесса обучения*** на основе непрерывного текущего контроля.

Особое место на этом этапе деятельности преподавателя занимает ***стимулирование активности и самостоятельности учащихся.*** Оно обеспечивается продуманной системой оценивания (подбадривание, воодушевление, вселение уверенности в собственных силах и т. п.) и использованием системы отметок.

Завершающим этапом преподавания, как и педагогического процесса в целом, является ***анализ*** *результатов* ***обучения.***

С позиции обучающегося (ученика) обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Познавательная деятельность является одним из основных видов человеческой активности. Теория и практика преподавания как педагогического процесса закладывалась с трех сторон: самоотверженной работой новаторов, творческими поисками методистов-предметников и, наконец, фундаментальными трудами теоретиков-дидактов.

Анализ и обобщение накопленного передового педагогического опыта дает основание полагать, что современный подход к преподаванию заключается в построении его на ***технологической основе.*** Общие принципы и правила технологии преподавания заключаются в следующем: 1. Принцип педагогической целесообразности, сформулированный А.С. Макаренко: *"Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей".* 2. Взаимосвязь и взаимообусловленность преподавания и учения как двух неразрывных сторон процесса обучения. Преподавание - это организация педагогически целесообразной самостоятельной деятельности учащихся. Главная задача преподавателя, как ее видел К.Д. Ушинский, - *превратить деятельность обучающегося ученика в его самодеятельность.* 3. Предельная конкретизация учебно-воспитательных и развивающих целей в содержании, методах, средствах обучения, в организуемых преподавателем способах деятельности обучающихся (учащихся). 4. Необходимым элементом технологии преподавания является *тематическое планирование,* включающее краткую характеристику конечных результатов и построение всей цепочки отдельных занятий, связанных одной логикой. 5. Организация текущего контроля на каждом этапе учебно-познавательной деятельности обучающихся (учащихся). 6. Стимулирование творческой деятельности обучающихся (учащихся), ориентация на обучающегося (ученика) не только знающего, но и умеющего. 7. Разнообразие форм и методов обучения, недопущение универсализации отдельного средства или формы.

Учение как познавательная деятельность обучающегося в целостном процессе обучения

Учение определяется как специфическая форма самостоятельной познавательной деятельности человека, направленная на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированным в материальной и духовной культуре общества.

Учебная деятельность (учение) - *это целенаправленная познавательная деятельность учащихся, направленная на усвоение ими системы знаний, приобретение умений и навыков для последующего применения их на практике*

Понятие «***учение***» носит многосторонний характер.(См.: Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие.- Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1997. - С. 120-125.) Многообразие входящих в этот сложный процесс проблем (физиологических, психологических, социальных, педагогических, медицинских и

др.) свидетельствует о междисциплинарном характере учения. Остановимся на педагогическом аспекте этой проблемы.

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других авторов учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков. *Деятельностный подход* к учению был основательно разработан А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. В теории А.Н. Леонтьева учение рассматривается (наряду с игрой и трудом) как тип ведущей деятельности, которая занимает большой период времени (часто до 15-16 лет) и в русле которой формируется сама личность ученика, а также более частные виды деятельности.

Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают в этом случае как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность обучающегося (ученика). Если такой потребности у обучающегося (ученика) нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В этом случае учение является действием, реализующим другую деятельность. Принципиально важным является положение А.Н. Леонтьева **о сущности учения** - чем оно является: деятельностью или действием. Установить это, - означает вскрыть смысл учения для обучающегося (ученика). (Талызина Н.Ф. Влияние идей А.Н. Леонтьева на развитие педагогической психологии // А.Н. Леонтьев и современная психология (Сб. ст. памяти А.Н Леонтьева) /Под ред. А.В. Запорожца и др. - М: Изд-во МГУ, 1983 -С. 84).

Характер учебной деятельности обусловлен видом обучения - *сообщающим (объяснительно-иллюстративным), проблемным, программированным* и т.д. В зависимости от деятельности преподавания в различных видах обучения выделяют следующие функции обучаемого: а) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации; б) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации; в) организуемого извне направляемого поиска, обнаружения и использования информации.(Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. - М: Изд-во Моск.ун-та, 1981. - С. 82.)

Для каждой из перечисленных ситуаций характерны свои способы управления деятельностью ученика.

Учебная деятельность обучающихся (учащихся) имеет структуру, складывающуюся из двух составных частей: **предметной** и **собственно учебной (методической) деятельности.**

Методологическим основанием учебно-познавательной деятельности, как и процесса обучения в целом, выступает *материалистическая теория познания.* Напомним ее основные положения. Отражение объективной действительности - есть важнейшая (основная) функция человеческой психики. Высшей формой отражения является сознание. Путь познания

действительности лежит от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

В структуре учебно-познавательной деятельности можно выделить *компоненты,* свойственные любой деятельности: потребности и мотивы, цели и задачи, действия (операции), средства и условия, а также самоконтроль, рефлексия и самооценка результатов. Общей целью учения является сбор, переработка и усвоение информации об окружающем мире. Результатами же выступают знания, умения, навыки, система отношений к себе и миру, общее развитие ученика.

Педагогическое общение как форма взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения

Одним из первых в истории педагогической мысли, кто раскрыл фактор общения в обучении и образовании, был *Л.Н. Толстой.* Он неоднократно подчеркивал, что передача знаний, мастерства и опыта от одних людей к другим может происходить только в процессе непосредственного общения образующих и образующихся. *Вырасти и стать человеком можно лишь среди людей, и общение с ними - непременное условие и источник полноценного обучения.*

В процессе обучения важную роль играет не только общение старшего поколения и младшего, учителей и учеников, но и самих обучающихся между собой. Гуманистическую нацеленность учебно-воспитательного процесса на формирование нравственно ценных отношений между детьми убедительно раскрыл *И.Г. Песталощи.* (Песталоцци И Г Избранные педагогические сочинения В 2-х т. - Т 1 - М Педагогика. 1981 С -246).

Обучение как особая разновидность общения детально прослеживается В К Дьяченко (Дьяченко В К Организационная структура учебною процесса и ее развитие - М Педагогика, 1989 -С 14-57). Он подчеркивает, что в процессе обучения «как бы накладываются одна на другую и сливаются воедино не только деятельность обучаемого и обучающего, но еще два вида активности: один - это та конкретная деятельность, которой обучает наставник и которую усваивает ученик, а другой - это прямое, непосредственное, и косвенное, опосредованное, общение».(Дьяченко В К Организационная структура учебною процесса и ее развитие -М Педагогика, 1989 -С 14-57). **В этом и проявляется двусторонний характер процесса обучения - взаимодействие (общение) обучающих и обучаемых, посредством которого и происходит усвоение и воспроизведение определенных способов деятельности в соответствии с поставленными целями.**

3. Функции и закономерности процесса обучения. Функции обучения

Обучению как составной части целостного педагогического процесса свойственны те же *основные функции,* что и педагогическому процессу в целом.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее, творческое саморазвитие личности обучающегося обусловливают функции обучения: *образовательную (в литературе может обозначаться как обучающая), воспитательную и развивающую.*

Образовательная функция. *Научные знания* включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта.

Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации *образовательной* функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе навыка, т.е. автоматизированного действия, лежит система упрочившихся связей. Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организации самостоятельной работы, конспектирования и др.

Воспитывающий характер обучения - отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях.

Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения преподавателя с обучающимися.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества.

Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Так же как воспитывающая функция, *развивающий* характер обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса.

Правильно поставленное обучение всегда *развивает*, однако ***развивающая*** *функция* осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия преподавателей и обучающихся на всестороннее развитие личности. В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление *развивающей* функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие обучающегося. Однако

это сужающее развивающую функцию понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, (сенсорный - восприятие, чувство, ощущение) эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности.

Начиная с 60-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. Л.В.Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания обучающимися процесса учения. А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и другие разрабатывали основы проблемного обучения. И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин предложили систему развивающих методов обучения; В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении; И.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и другие обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий.

Объединяющей идеей ведущихся научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения.

Современную дидактику характеризуют **следующие особенности:**

Закономерности процесса обучения

Проблема закономерностей, принципов и правил педагогического процесса - важнейшая проблема педагогики, так как носит методологический характер. Наиболее общая устойчивая тенденция воспитания как общественного явления состоит в *обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений*. Это основной закон педагогического процесса.

С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Прежде всего это обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки. Уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев.

На всех уровнях реализации педагогического процесса присутствует как элемент стихийности, так и элемент целенаправленности и осознанной контролируемости.

Элемент стихийности привносится законами развития живой и неживой природы, законами развития общества, наследственными факторами, законами физического, психического, духовного саморазвития человека и др.

Во всех областях жизни общества, природы, человека, а следовательно, в каждой науке, существуют свои законы и закономерности. Существуют они и в педагогике. Вместе с тем педагогика - специфическая наука, «черпающая» свои

законы и правила из других наук о человеке и обществе. Поэтому вскрытие закономерностей педагогического процесса в большой степени зависит от уровня развития антропологических и гуманитарных наук. Это обстоятельство является причиной того, что проблема закономерностей и принципов в педагогике до сих пор не имеет однозначного решения и не решена до конца. Вместе с тем современный уровень развития педагогической теории и практики позволяет сформулировать ряд закономерностей, а на их основе - и принципов педагогического процесса.

Как в философии определяются понятия «закон», «закономерность», «принцип» и «правило»?

Закон - внутренняя существенная и устойчивая связь явлений, обусловливающая их изменение.

Закономерность - совокупность взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность в изменении какой-либо системы. И закон, и закономерность - это проявления сущности явлений.

Понятие «принцип» означает основную идею, исходное требование или основное правило поведения, деятельности. Принцип есть субъективное выражение законов и закономерностей и формулируется на их основе. Если принцип - это обобщенное положение, распространяющееся на все явления данной группы, то правило - обобщение большинства, но не всех случаев. Правила носят обычно эмпирический характер, выводятся из опыта.

Закономерность педагогического процесса выражает общие тенденции развития и функционирования педагогических систем. Это отчасти объясняет тот факт, что результаты учебно-воспитательной деятельности педагогов при сравнительно одинаковых условиях могут быть разными.

Таким образом, *закономерность педагогического процесса* (обучения и воспитания) можно определить как совокупность объективных, общих, существенных, необходимых, устойчиво повторяющихся связей между педагогическими явлениями, компонентами педагогического процесса, характеризующими их развитие и функционирование.

К первой труппе закономерностей относятся закономерности, действующие на макро - и микросоциальном уровнях, т.е эффективность педагогического процесса закономерно зависти от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.д.). Это общие, существенные и устойчиво повторяющиеся связи между потребностями, возможностями общества, народа, страны региона, отдельных групп людей, семьи и педагогическим процессом. Такой *закономерностью*, например, *является зависимость педагогического процесса от уровня социально-экономического, политического и культурного развития общества, состояния его духовности*,

Кроме того, на процессы воспитания и обучения воздействуют следующие факторы: региональные (условия конкретной местности), факторы микросреды (улица, семья, ближайшее бытовое окружение), природные факторы, условия конкретной школы и класса, особенности педагогического

коллектива (мастерство и личные качества преподавателей (учителей) и воспитателей, внутреннее состояние самого студента (ребенка) и др.

Ко второй группе закономерностей относятся закономерности, действующие на межличностном и личностном уровне: единство и взаимосвязь педагогического процесса и развития личности. С *одной* стороны, уровень развития личности определяет характер, содержание и результативность педагогического процесса. С *другой* стороны, педагогический процесс нацелен на развитие личности путем присвоения ею социального опыта, культуры общества и духовных ценностей. Эта закономерность позволяет сформулировать принципы развивающего педагогического процесса (обучения). По Л. В. Выготскому, «обучение ведет за собой развитие». Объективные, существенные, устойчиво повторяющиеся связи между составными частями педагогического процесса: а) Между деятельностью педагога, деятельностью ученика и содержанием педагогического процесса б) Между целями, содержанием, методами, средствами, формами, условиям с одной стороны, и результатами педагогического взаимодействия - с другой. В частности, результаты педагогического процесса закономерно зависят от тех условий, в которых он протекает. Содержание педагогического процесса обусловлено поставленными целями и задачами. Методы и средства педагогического процесса обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации. Формы педагогической процесса определяются его содержанием и т. д. в) Между обучением и воспитанием как составляющими педагогического процесса. Эти связи проявляются в том, что воспитание невозможно без обучения, и наоборот. Объективные, существенные, устойчиво повторяющиеся связи между характером деятельности развивающейся личности, особенностями ее взаимодействия с окружающим миром и результатами ее развития. Сущность педагогической закономерности состоит в том, что результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включает воспитанник. Закономерные связи между уровнем возрастного, индивидуального развития личности, то есть ее возможностями, и предлагаемое соответствие содержания, методов, формам педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников.

Для непосредственной практики организации педагогического процесса большое значение имеет уяснение внутренних закономерных связей между функциональными компонентами. Так, содержание конкретного воспитательно-образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации. Формы организации педагогического процесса определяются содержанием и т.д.

4. Принципы обучения

Процессу обучения присущи ***закономерности и принципы*** целостного педагогического процесса.

К специфическим, свойственным именно процессу обучения закономерностям относится, например, зависимость содержания, форм и методов обучения от уровня социально-экономического развития общества, от социокультурной ситуации. Кроме того, эффективность процесса обучения закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, социально-психологических и т. п.). В то же время результаты обучения объективно зависят от особенностей взаимодействия развивающейся личности с окружающим миром. Не менее важной является закономерность, выражающаяся в соответствии содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся.

Дидактика стремится прежде всего открыть объективные законы, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения. Практические указания по осуществлению обучения закреплены преимущественно в принципах и правилах их реализации, носящих название дидактических принципов и правил.

В педагогической интерпретации правило - это основанное на общих принципах описание педагогической деятельности в определенных условиях для достижения определенной цели. Чаще всего под правилами обучения понимают те руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения.

Правила вытекают из принципов обучения. Принципы реализуются через правила обучения, которые есть средство реализации принципов. Остается добавить, что правила, не только автоматически следуют из принципов, но являются обобщением практического опыта многих поколений учителей. Практический опыт обучения более всего закрепляется именно в правилах (писаных или неписаных). С одной стороны, это играет положительную роль, так как сохраняется преемственность, утверждаются лучшие традиции обучения, с другой - отрицательную, потому что закрепляются не только хорошие, но и плохие (большей частью неписаные) правила, изменить которые бывает очень трудно.

Знакомство с законами дидактики, ее принципами, формами, методами и средствами обучения имеет общекультурное значение и в равной степени расширяет профессиональные возможности специалистов с высшим образованием, потому что все они нередко включают в свою профессиональную деятельность и функцию просвещения.

Для понимания сущности и роли принципов дидактики важно выстроить логическую цепь из следующих понятий: «закономерность» – «теория обучения» – «принцип» - «форма» – «метод» – «прием» – «средство». Нетрудно обнаружить логику (направленность) расположения этих понятий - от теории к практике.

Обучение определяется в дидактике как двусторонний процесс, осуществляемый преподавателем и студентом в их взаимодействии.

Теория, методы и приемы обучения реализуют закономерности и принципы дидактики. При этом средства обучения - визуальные, звукотехнические, кинематические и другие - являются своеобразным языком

дидактики. Остановимся на конкретной характеристике общих основ дидактики.

Принцип - основа, исходное положение, обобщенное требование. *Дидактические принципы* (принципы дидактики) - это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в его конкретно-историческом виде (М.А. Данилов). В принципах обучения раскрываются теоретические подходы (требования) к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми преподаватели (учителя) подходят к организации процесса обучения. Знание принципов обучения дает возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели, отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем, они позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса обучения, осуществлять взаимодействие и сотрудничество. Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Принципы организации педагогического процесса

Принцип научности обучения. Соблюдение этого принципа начинается уже с отбора научного материала для содержания учебных дисциплин (при этом нужно помнить, что в вузе изучаются не науки, а основы наук, но более глубоко, чем в средней школе). Этот принцип является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствии с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется прежде всего при разработке учебных планов, учебных программ и учебников. Научность - это точное и наглядное восприятие изучаемых предметов, явлений и объектов. Научность преподавания - это использование доступных данной аудитории научных терминов, определений, понятий.

Соблюдая принцип научности, необходимо делать акцент на том, чтобы качество специалиста определялось не количеством полученной им научной информации, а уровнем его мышления, степенью владения методикой. Современный вуз должен готовить специалистов творческих, умеющих внедрять науку в практику.

Принцип научности обучения, как известно, требует, чтобы студентам (учащимся) на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, по своему характер приближающиеся к методам изучаемой науки.

Принцип наглядности в обучении - один из основных принципов дидактики. Он является важнейшим организующим положением не только

процесса обучения, но и всего целостного педагогического процесса. Суть его заключается в том, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и осмыслению материала.

Наглядность в педагогическом процессе обеспечивается применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно - практических работ, использование ярких примеров и жизненных фактов. Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет применение наглядных пособий, диапозитивов, карт, схем и т.п. Наглядность может применяться на всех этапах педагогического процесса.

Принцип преемственности, систематичности и последовательности в обучении. Преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности в обучении и воспитании, так как сложные задачи не могут быть решены в короткий срок. Систематичность и последовательность позволяют за меньшее время достичь больших результатов.

Требование преемственности предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой то или иное мероприятие, то или иное занятие является логическим продолжением ранее проводившейся работы, оно развивает и закрепляет достигнутое, поднимает воспитанника на более высокий уровень развития. Учебно-воспитательный процесс всегда обращен к целостной личности. Но в каждый отдельно взятый момент преподаватель решает конкретную педагогическую задачу. Связь и преемственность этих задач обеспечивает переход обучающихся от простых к более сложным формам поведения и деятельности, их последовательное обогащение и развитие.

Последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие, где, с одной стороны, необходимость формирования системы знаний, умений и навыков по предметам, а с другой – необходимость формирования целостного мировоззрения о единстве и обусловленности явлений окружающего мира.

На практике принцип преемственности, систематичности и последовательности реализуется в процессе планирования.

Принцип прочности результатов обучения. Чтобы достигнуть прочности знаний, учебный процесс необходимо основывать на учете психологических закономерностей при оптимальном напряжении умственных сил и способностей. Не нужно стараться запоминать все содержание, так как второстепенный материал способен заслонить главное, основное.

Для прочного запоминания важно, чтобы обучаемые овладели приемами заучивания и запоминания, знали, какая память у них является доминирующей (зрительная, слуховая, двигательная и др.). Проблема прочности усвоения знаний не должна сводиться только к тренировке памяти - необходимо решать ее в единстве с развитием познавательных способностей учащихся. Большое значение для прочности запоминания имеет повторение, которое желательно проводить многократно, вариативно, рассредоточив во времени.

Принцип связи теории с практикой, опытом обучающихся. Подготовка любого специалиста включает два этапа: овладение системой

знаний (теоретическая подготовка) и формирование умений и навыков (практическая подготовка), которые тесно переплетаются друг с другом. Принцип связи теории с практикой при обучении предполагает отбор учебных предметов, обеспечивающих связь обучения с жизнью и подготовку к жизни, методов и организационных форм обучения.

Основой данного принципа является центральное положение классической философии и современной гносеологии, согласно которому точка зрения жизни, практики - первая и основная точка зрения познания.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и практикой является вовлечение воспитанников в посильную трудовую и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение от радости созидания и творчества.

Принципы управления деятельностью обучающихся.

Принцип сознательности и активности студентов (обучающихся) в процессе обучения. Данный принцип отражает активную роль воспитанника в педагогическом процессе. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельностной сущности. Однако активность обучающихся должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на сам процесс самостоятельного добывания знаний.

Применительно к учению значение сознательности и активности удачно выразил Л.В. Занков, дав расширительную трактовку этого принципа: в обучении решающее значение имеет овладение теоретическими знаниями, а это значит их осмысление и усвоение на понятийном уровне и осознание прикладного значения теоретический идей; учащиеся должны осознавать технологию учения и владеть приемами учебной работы, т.е. технологией по усвоению знаний. Реализация этих условий требует высокой активности и сознательности обучаемых.

Принцип доступности в обучении требует учета особенностей развития обучаемых с точки зрения их возможностей и предполагает такую организацию обучения, при которой они не испытывают интеллектуальных, моральных и физических перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье. Проблема доступного уровня трудности обучения является сложной, так как легкость обучения снижает интерес к учению, а трудность в обучении снижает интерес к учебе. Доступность нужно понимать не как упрощенчество, а как меру посильной трудности, усложнение учебной нагрузки должно быть последовательным. Соблюдение таких правил, как от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от легкого к трудному, анализ примеров из окружающей жизни - часто применяемые пути реализации данного принципа. Однако этот же принцип, но в другой дидактической системе реализуется, если начинать не с простого, а с общего, не с близкого, а с главного, не с элементов, а со структуры, не с частей, а с целого (В.В. Давыдов). Следовательно, недоступность обучения и трудности, с которыми

сталкиваются воспитанники в той или иной деятельности, но и от методических подходов, применяемых педагогом.

Принцип сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников. Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания обучающихся, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности обучающихся является развитие самоуправления. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей обучающихся, стихийности и самотека. Успех дела здесь решает педагогическое руководство, логика которого с необходимостью приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самодеятельность обучающихся. С этой целью во всех сферах деятельности как в учебной, так и во внеучебной работе они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

Принцип уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему. Этот принцип вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности обучающегося. Эти две стороны связаны как сущность и явление.

Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. **Принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности.** В школьной практике приходится иметь дело с обучающимися, находящихся на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, ленятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному совершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков, нотаций. Но его можно поддержать и усилить, если преподаватель вовремя заметит и поощрит малейшие порывы обучающегося к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения.

Выделяя в обучающемуся положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог как бы предвосхищает процесс становления и возвышения личности.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности.

Возрастной подход предусматривает изучение уровня актуального развития, воспитанности и социальной зрелости, детей, подростков, юношей. Замечено, что эффективность учебно-воспитательной работы снижается, если предъявляемые требования и организационные структуры отстают от возрастных возможностей обучающихся или непосильны для них.

Индивидуальных подход требует глубокого изучения сложности внутреннего мира обучающихся и анализа сложившегося у них опыта, а также тех условий, в которых происходило формирование их личности.

5. Структурные компоненты процесса обучения

Структура процесса обучения аналогична структуре целостного педагогического процесса, состоящую из следующих элементов. Напомним его компоненты: целевой (потребностно-мотивационный); содержательный; деятельностный (эмоционально-волевой, контрольно-регулировочный); результативный; ресурсный.

Если рассматривать учебный процесс как процесс обучения, протекающий в конкретных условиях, то его структура выглядит следующим образом: субъекты обучения (учитель, ученик), их деятельность (цели, методы, формы обучения), содержание и средства обучения. Взаимодействие этих компонентов и образует процесс.

Цель - идеальное представление о том результате, к которому стремится преподаватель в обучающем взаимодействии с обучающимися (учащимися). Цель обучения должна быть развернута в совершенно конкретных четких критериях того, что обучающийся должен уметь делать в конце обучения как его итог и результат.

Образовательная цель процесса обучения заключается в формировании системы знаний, умений, навыков. Причем задача преподавателя заключается не только в формировании специальных, предметных умений и навыков, но и общеучебных - таких, как самостоятельная постановка учебных задач, планирование хода выполнения работы, самостоятельный выбор наиболее рациональных приемов деятельности, самоконтроль и т.д.(Волков И.П. Цель одна - дорог много: Проектирование процессов обучения-Кн. для учителя - Из опыта работы. - М.: Просвешсние, 1990. - С. 95.)

Развивающая цель процесса обучения отражает одну из острейших проблем в современной дидактике и педагогической психологии - взаимоотношение обучения и развития. По существу, в процессе обучения происходит разностороннее развитие учащихся в разных направлениях - развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающий характер обучения находит реализацию в отборе содержания образования и дидактической организации учебного процесса.

Воспитательная цель обучения заключается в формировании устойчивых нравственно-эстетических убеждений, мировоззрения, социально-ценностных ориентации и т.д.

Наряду с целями обучения системообразующими понятиями в структуре процесса обучения выступают: **деятельность преподавателя** (преподавание), **деятельность обучающихся (учащихся)** (учение) и результат, связанный с конечным уровнем усвоения определенной системы знаний, умений и навыков, степенью обученности и воспитанности Обучающихся (учащихся).

Переменными составляющими процесса обучения являются: **содержание учебной деятельности, методы обучения, средства обучения и организационные формы процесса обучения и учебной деятельности** обучающихся (учащихся).

Содержание учебной деятельности обучающихся, заключается в передаче социального опыта. Методы обучения являются также существенным элементом структуры процесса обучения. Они являются способами обучающего взаимодействия преподавателя и обучающихся. Средство обучения выступает как материализованный носитель метода. Сюда относятся те материальные предметы, которые преподаватель при изложении учебного материала помещает между собой и обучающимся (учеником): технические средства обучения, наглядность, оборудование и т.д. Наконец, процесс обучения немыслим без такого элемента своей структуры, как ***организационные формы***. Обучение осуществляется на занятиях (уроках). Это ведущая форма обучения. Сопутствующие формы многообразны: лабораторно-практические занятия, семинары, лекция, экскурсия, индивидуальное, групповое и коллективное обучение, кружковая деятельность, диспут, студийные занятия и др.

Научные основы содержания образования

1. Понятие о системе образования. Содержание образования и его структура.
2. Принципы и критерии отбора содержания образования

1. Сущность и источники содержания образования

Существует множество подходов к определению этого понятия и его сущности, корни которых уходят в прошлое - теорию формального и материального образования. Каждый из этих подходов по-разному определяет место и функции человека в мире и обществе: человек, личность - цель или средство, общество для него или он для общества? Этим определяется и основная направленность содержания образования

гуманистическая или *авторитарная.* С *одной стороны*, содержание образования выступает необходимым условием стимулирования учебно-познавательной деятельности обучающихся, а с *другой* - является важнейшим инструментом творческого осуществления этой деятельности в различных ее формах и проявлениях. В это понятие включаются не только знания, умения и навыки из различных образовательных областей, но и общеучебные способы деятельности, нацеленные на эмоциональное отношение к познаваемой действительности.

Содержание образования на основе анализа человеческой культуры можно понимать как совокупность: системы знаний о природе, обществе, человека; опыта осуществления различных способов деятельности; опыта творческой деятельности по решению новых проблем; опыта ценностного отношения к миру.

Содержание образования – это конкретный ответ на вопрос, чему учить подрастающее поколение, какие знания отобрать из всех богатств, накопленных человечеством. Таким образом, под *содержанием* понимается ***система знаний, умений, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения.***

Оно имеет исторический характер, поскольку *определяется целями и задачами образования* на том или ином этапе развития общества. Источником формирования содержания образования выступает **социальный опыт.** Однако, для того, чтобы социальный опыт стал источником, его необходимо подвергнуть педагогической обработке и вычленить отдельные факторы, определяющие содержание образования. К ним относят: науку, производство материальных благ и культуру; опыт общественных отношений; духовные ценности, содержание различных форм общественного сознания; виды деятельности человека.

Сначала *содержание образования* комплектуется с учетом социальных, конкретно-исторических требований.

Содержание вузовского учебного материала, комплектуемое на принципах научности, системности, целостности, связи теории с практикой, учета возрастных особенностей обучающихся, сознательности усвоения, доступности и др.

Содержание *социального опыта* подвергается также педагогической переработке, прежде чем стать предметом изучения.

Первый элемент социального опыта составляют знания о природе, обществе, технике, человеке и способах его деятельности. Различают следующие виды знаний: термины и понятия, факты, законы, теории, методологические и оценочные знания. *Вторым необходимым элементом социального опыта* является приобретаемый индивидами опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера. Он воплощается в учебных умениях и навыках. Различают **предметные (специальные)** и **общие учебные умения и навыки.** Под общими понимают те учебные умения и навыки, основу которых составляют знания о способах действий в рамках, свойственных процессу изучения не одной, а нескольких учебных дисциплин (составление плана, беглое чтение, планирование собственной учебной деятельности, управление своим вниманием и др.)(Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников: Мат-лы VI пленума УМС при МП СССР. - М: Педагогика, 1984. - С.15). *Третий элемент социального опыта* - опыт творческой поисковой деятельности - в современном содержании образования представлен далеко недостаточно. К творческим процедурам в учебном процессе можно отнести: самостоятельное осуществление переноса знаний в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новой функции объекта; учет альтернатив при решении проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в процессе решения новой проблемы и др.

Четвертый элемент составляет опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу, опыт эмоциональной воспитанности.

Весь научный, производственный, культурный, обществоведческий опыт в реальной жизни существует как целостность. Но целое *познается через отдельное и особенное*. Поэтому весь изучаемый обучающимися опыт на начальных этапах обучения оформляется в виде отдельных учебных предметов.

На заключительном этапе обучающимся необходимы синтетические, обобщенные, интегративные общеобразовательные курсы, показывающие мир таким, каков он есть в действительности, в его взаимосвязях и опосредованиях. Синтетические курсы снимают условное дробление наук, показывают мир в единстве и противоречиях, обращают мышление обучающихся к диалектике.

Содержание образования приводится также в соответствие с **психологическими требованиями.** Созревание психики обучающихся - сложный и длительный процесс, противоречиво единый с процессом усвоения ими содержания образования. Наконец, при формировании содержания общего среднего образования учитываются требования **индивидуально-личностного** развития обучающихся, их способностей, дарований и интересов. Помимо усвоения обязательных общеобразовательных предметов обучающемуся должна быть предоставлена возможность избрать для себя один или несколько родственных курсов, к которым он проявляет повышенный интерес. Это способствует углубленному познанию и развитию профессиональной направленности учащихся старших классов.

Категория *содержания образования* всегда требует конкретизации: абстрактного, оторванного от внутренней сущности системы содержания не существует. Содержание общего образования оставляет основу для всестороннего развития учащихся, формирования их мышления, познавательных интересов и подготовки к трудовой деятельности. Являясь средством воплощения в жизнь целей обучения (образования), содержание должно отражать как текущие, так и перспективные потребности общества, а также отдельных людей.

Нужно подчеркнуть в этой связи, что содержание образования всегда было и остается предметом острой идеологической (политической) борьбы - стремление противоборствующих сил распространить свое влитие на школу, а через нее и на все общество. *Содержание образования является одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры.* В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, *содержание образования* определяется как *"совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сип и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы"* (Педагогический словарь, 1960). Это так называемый *знаниево-ориентированный подход* к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в *центре внимания находятся знания* как отражение духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Знания, конечно, важные социальные ценности, поэтому и знаниево-ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации личности, вхождению человека в

социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания являются абсолютной ценностью и *заслоняют собой самого человека.* Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее время в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно-ориентированный* подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина, В.С.Леднева, Б.М.Бим-Бада и А.В.Петровского. В понимании этих авторов содержание образования не сводится лишь к знаниям и умениям, как это предусматривалось приверженцами теории материального образования. В то же время знания остаются важнейшим исходным элементом содержания образования.

Так, И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин под *содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.*

Итак, при *личностно-ориентированном подходе* к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек.

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие целостного человека: его природных особенностей; его социальных свойств и свойств субъекта культуры.

Среди систем, в наибольшей степени обусловливающих формирование содержания обучения, выделяются системы: 1) принятых целей; 2) социальных и научных достижений; 3) социальных потребностей; 4) личных потребностей; 5) педагогических возможностей и др.

Цели образования. Образование является основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства. Оно имеет целью становление самостоятельной, свободной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права, свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами.

Система потребностей (социальных и личностных) неразрывно связана с системой целей. Образование должно стать основой создания нового демократического государства, культурного и духовного возрождения, эпохальных преобразований во всех сферах человеческой деятельности, становления демократического общества и рыночных отношений, повышения уровня развития отечественной науки и техники до лучших мировых

стандартов. Должна быть, наконец, решена проблема: как наилучшим образом согласовать, соединить общественные и личностные интересы, как, не ослабляя ориентации на удовлетворение общественных потребностей, сделать образование личностно значимым, необходимым и привлекательным для каждого человека.

Наконец, *система возможностей,* о значении которой много говорилось в связи с осуществлением воспитательного процесса, играет роль своеобразного регулятора, открывающего или запрещающего попадание в содержание образования сведений, требующих определенного уровня оснащения учебного процесса материально-технических и экономических возможностей. В данной системе содержатся и ограничения возрастного характера.

Главные задачи общеобразовательной школы: удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения; обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями; формирование научного миропонимания, политической, экономической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний; выработка у молодежи осознанной гражданской позиции, человеческого достоинства, стремления к участию в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки.

Требования к содержанию обучения в средней общеобразовательной школе определяются *государственной стратегией развития образования.* В содержании образования прослеживался *два аспекта* национальный и общечеловеческий.

Общими основами определения содержания школьного образования являются: *гуманизация, дифференциация, интеграция, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного, многокомпонентного процесса обучения.*

Гуманизация содержания образования - многомерное направление, составленное из возможностей не только гуманитарных, но и всех других предметов. Необходимо оптимальное соотношение гуманитарных и естественных дисциплин, а также наполнение курсов математических, биологических, технических дисциплин «очеловеченными» знаниями, роль которых непреходяща в формировании научной картины мира, понимании учащимися взаимосвязи человека с обществом, техникой. Овладение гуманистически направленным содержанием ведет к формированию гуманистического типа мышления, личностно - ориентированного миропонимания, оптимистических взглядов на проблемы жизни и выживания, пониманию обучаемыми смысла жизни человека, который в любых условиях должен не только быть источником рабочей силы, но и сохранять свою самоценность и самобытность.

Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их

жизнедеятельности. Однако накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению *культурологической функции* знания, связанного с представлениями о Вселенной, человеке, искусстве и др.

Именно эти две тенденции (*прагматическая* и *культурологическая*) определили направления в отборе содержания образования в различных культурах и цивилизациях. Нужно отметить, что на него *оказывали влияние и социальные факторы*, связанные с расслоением общества на социальные группы.

Сегодня идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится доминирующей и определяющей содержание современного образования.

Таковы основные общенаучные требования к отбору содержания общего среднего образования для изучения в школе.

Содержание учебного процесса как система может иметь различную ***структуру*** *изложения* (представления). Элементы структуры - это отдельные знания или их элементы (шаги, порции), которые могут «сцепляться» между собой различным образом. Наиболее распространенными в настоящее время являются *линейная, концентрическая, спиральная и смешанная* структуры изложения содержания.

При *линейной* структуре отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время школьного обучения, как правило, только один раз. При выборе такой структуры изложения особенно важно придерживаться требований последовательности, историзма, систематичности, доступности. Данная структура оправдывает себя при изложении истории, языков, литературы, музыки и т. д.

Концентрическая структура предполагает возвращение к изучаемым знаниям. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз, причем его содержание постепенно расширяется, обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются. Эта структура широко используется при изложении физики, химии, биологии.

Характерной особенностью *спиральной* структуры изложения является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В спиральной структуре нет перерывов, характерных для концентрической структуры, нет в ней и одноразовости в изучении знаний, которая отличает линейную структуру. Наиболее эффективной спиральная структура оказывается при организации содержания общественных, педагогических, психологических наук.

Составители учебных книг сегодня все больше используют возможности *смешанной* структуры, являющейся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

В. 2. Теории и факторы формирования содержания образования

Основные теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII - начале XIX в. Наибольшую популярность приобрели две - *материальной* и *формальной* теории формирования содержания образования. Кроме этих теорий в настоящее время существуют и следующие: *дидактический утилитаризм, проблемно-комплексная теория, структурализм.*

Материальную теорию формирования содержания образования еще называют *теорией дидактического материализма или энциклопедизма*. Ее сторонники считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение еще в XVII столетии разделял Я.А.Коменский, много лет своей жизни посвятивший работе над учебником, в котором он хотел разместить все знания, необходимые для учащихся. Выпускник, прошедший хорошую школу, должен стать энциклопедически образованным.

Наряду с *несомненными преимуществами* материальное образование имеет и *недостатки*. Это *слабая связь* между курсами, переполненными учебным материалом, не всегда нужным для развития учащихся. В этих условиях учитель вынужден торопливо, нередко поверхностно преподавать предмет, программы обучения могут составляться только по линейной схеме.

Формальная теория формирования содержания образования, или *дидактический формализм*, рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся.

Главным критерием, поэтому при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую.

Заслуга представителей формальной теории отбора содержания образования состоит в том, что они обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления и т.д.

Слабость этой теории была обусловлена тем, что в программах обучения прежде всего отражались инструментальные предметы (языки, математика, физика, недооценивая значения гуманитарных наук для формирования всесторонне образованной личности).

Дидактический утилитаризм из приоритета индивидуальной и общественной деятельности ученика. Он должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т.д.

Проблемно-комплексная теория, предложенная польским ученым Б. Суходольским, предполагает изучать отдельные школьные предметы не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использование знаний из

различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методов проектов».

Содержание обучения, утверждает польский профессор педагогики К. Сосницкий, должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, содержащих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории – ***структурализм***.

Факторы, детерминирующие формирование содержания образования

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его *цель*, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности.

Цель современного образования - развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного, гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры. Изучение основ наук и искусства в образовательных учреждениях поэтому не самоцель, а средство усвоения методов поиска и проверки истины, познания и развития прекрасного.

Человек - система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. *Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, которое и составляет онтогенетическое развитие человека.* Осуществляется оно в процессе деятельности. Исходя из этого, *деятельность личности выступает также детерминантой содержания образования*. Более того, его можно определить, по В.С.Ледневу, как *содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности.*

3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

В педагогической теории нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные В.В.Краевским.

Прежде всего это *принцип соответствия содержания образования* во всех его элементах и на всех уровнях конструирования *требованиям развития общества,* науки, культуры и личности. Он требует включения в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю, предметно-научную его ориентацию. Он *предполагает* учет педагогической реальности, связанный с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

В последние годы в связи с переходом от знаниево - ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились тенденции становления таких принципов отбора содержания общего образования, как гуманитаризация и фундаментализация.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоенияобучающимися общечеловеческой культуры.

Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой обучающихся, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности: культуры жизненного самоопределения; экономической культуры и культуры труда; политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений.

Принципом, позволяющим преодолеть дегуманизацию общего образования, является *фундаментализация* его *содержания.*

Он требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей.

Фундаментализация содержания общего образования обусловливает его интенсификацию и, следовательно, *гуманизацию* процесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, *воспитанность* предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения.

Научное мировоззрение личности, являющееся следствием освоения содержания образования, характеризует высокий уровень ее развития. Необходима и глубокая внутренняя убежденность в истинности того или иного знания. Суть *убеждений* заключается не только в знании, но и во внутренней потребности поступать, действовать именно так, а не иначе.

Анализ большого количества отечественных и зарубежных дидактических источников позволяет выделить следующие *общие принципы формирования содержания школьного образования:* 1. *Гуманистичности,* обеспечивающей приоритет общечеловеческих ценностей и здоровья человека, свободного развития личности. 2. *Научности,* проявляющейся в соответствии предлагаемых для изучения в школе знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса. 3. *Последовательности,* заключающейся в планировании содержания, развивающегося по восходящей

линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него. 4. *Историзма,* означающего воспроизведение в школьных курсах истории развития той или иной отрасли науки, человеческой практики, освещение в связи с изучаемыми проблемами деятельности выдающихся ученых. 5. *Систематичности,* предполагающей рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в системе, построение всех учебных курсов и всего содержания школьного обучения как систем, входящих друг в друга и в общую систему человеческой культуры. 6. *Связи с жизнью* как способа верификации (проверки) действенности изучаемых знаний и формируемых умений и как универсального средства подкрепления школьного образования реальной практикой. 7. *Соответствия возрастным возможностям* и уровню подготовленности школьников, которым та или иная система знаний, умений предлагается для освоения; если материал, которым учащиеся овладевают, слишком легок, то и знания, и познавательные силы растут медленно, несоразмерно с их возможностями. 8. *Доступности,* определяемой структурой учебных планов и программ, способом изложения научных знаний в учебных книгах, а также порядком введения и оптимальным количеством изучаемых научных понятий и терминов.

Основные методы, формы и средства рбучения

1. Сущность понятий метода и приема обучения
2. Классификация методов обучения
3. Активные формы и методы обучения

1. Сущность понятий метода и приема обучения

Главный для каждого педагога вопрос «как учить?» выводит нас на одну из важнейших категорий педагогики - категорию методов обучения. Без методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью. *Методы - это то средство, с помощью которого преподаватель (учитель) решает стоящие перед ним задачи по обучению обучающихся.*

Методы - это сердцевина учебного процесса, связующее звено между запроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «*цели - содержание - методы - формы - средства обучения»* является определяющей.

Метод обучения - понятие весьма сложное и неоднозначное. До сих пор ученые-дидакты, занимающиеся этой проблемой, не пришли к единому пониманию и толкованию сути этой педагогической категории. Проблема - в многогранности этого понятия.

Слово «метод» происходит от греческого *methodos,* что в дословном переводе на русский язык означает «путь исследования, теория» и *способ достижения какой-либо цели* или решения конкретной задачи (см.: Советский энциклопедический словарь. - М., 1981.- С. 806).

Метод обучения - это упорядоченная деятельность педагога и обучающихся, направленная на достижение заданной цели обучения; это процессуальная сторона, характеристика деятельности. Под методами обучения

(дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. В педагогической литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности обучающихся. В первом случае (деятельность педагога) уместно говорить о методах преподавания. А во втором (деятельность обучающихся) - о методах учения.

Если же речь идет о совместной работе преподавателя и обучающихся, *то здесь, несомненно, проявляются методы обучения.*

Давая определение метода, ученые - дидакты акцентируют внимание на разных сторонах этого понятия.

Так, И. Ф.Харламов наряду с организацией учебной деятельности учащихся выделяет в методах *обучающую работу учителя.* Он дает следующее определение: «*Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом»* (Харламов И. Ф. Педагогика. - 2-е изд. - М., 1990. - С. 194-195). Ю. К. Бабанский дал следующее определение: *«Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования»* (Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд. - М., 1988. - С. 385). Так, по мнению Н. В. Савина, «методы обучения - это *способы совместной деятельности* учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения» (*Савин Н.В.* Педагогика. - М., 1978. - С. 124).

Необходимо отметить, что данное определение не отражает полностью сути понятия «метод обучения». *Во-первых*, оно не охватывает значительной группы методов, в которых идет процесс обучения, но отсутствует совместная деятельность учителя и учащегося.

Во-вторых, совместная деятельность - это деятельность, в которой обе стороны идут к единой цели,- а у ученика и у учителя цели различны.

Если ученик стремится выполнить задание учителя и получить хорошую или отличную отметку, то учитель идет к другой цели - передать ему знания и научить учащегося выполнять задания определенного типа.

Четвертая группа авторов считает, что и обучающая деятельность учителя по организации и обеспечению учебной деятельности учащихся, и сама совместная деятельность учителя и учеников являются только средствами в обучении. Главная задача учителя состоит в том, чтобы включить учащегося в учебный процесс и *помочь организовать учебную деятельность.* Именно поэтому Т. А. Ильина рассматривает метод обучения как *«способ организации познавательной деятельности учащихся»* (Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций. - М., 1984. - С. 270).

Создание новых компьютерных технологий позволяет строить учебный процесс (но не воспитание ребенка!) вообще без участия преподавателя (учителя) и без организации совместной деятельности ученика с учителем. Это еще раз подводит нас к пониманию того факта, что ведущим звеном процесса обучения является организация учебной деятельности ученика.

Таким образом, ***методы обучения - это способы организации учебно-познавательной деятельности обучающегося с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей.***

Каждый метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения; способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения.(Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Метод обучения // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. - Т. 1. - М: Научное изд-во "Большая российская энциклопедия", 1993.-С. 566).

Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся, которое строится на основе ведущей и направляющей роли учителя.

Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, приемов и средств, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Важное (*первое*) положение методики обучения заключается в том, *что любые знания, умения, навыки и привычки возникают, образуются и упрочиваются у обучающихся школьников лишь в процессе его непосредственной деятельности как педагогический результат этой деятельности.* При этом следует иметь в виду, что ни один метод не дает прямого учебного результата. Сначала применение метода стимулирует определенную деятельность обучающихся, и лишь потом, как результат этой деятельности возникают у обучающихся соответствующие знания и способы деятельности. Поэтому каждый метод представляет собой средство управления механизмом процесса обучения, т.е. организует учебную деятельность обучающихся.

Второе важное положение методики обучения состоит в том, что *совокупность методов должна непременно приводить к достижению всех целей обучения.* Любая методика органически связана с целями, средством достижения которых она является. Связь эта не носит грубого, прагматического характера, а является выражением диалектической обусловленности цели и метода (средства). Цель в такой же степени определяет метод, в какой он реализует данную цель.

Третье положение современной методики обучения показывает *взаимосвязь и обусловленность выбора и эффективного применения любого метода и типичной педагогической ситуации.* Само применение методов не просто определяется стихийно возникающими педагогическими ситуациями, а вносит изменения в эти ситуации, подготавливает их, т.е. само развитие педагогических ситуаций также становится управляемым процессом. (Коротов В.М. Педагогическая технология гуманистического воспитания. Учеб.пособие для студ.пед.учеб заведений. - Соликамск. Изд-во СГПИ,1996.-С.43.).

Четвертое положение прямым образом вытекает из передового педагогического опыта. Обобщенно его сформулировал А.С. Макаренко на основе технологической логики педагогических процессов: *«Ни одно средство*

не может быть объявлено хорошим либо плохим, будучи вырвано из всей системы средств; решающим моментом является логика и действие всей системы средств, гармонически организованных».

Наконец, можно выделить еще *одно положение*, определяющее *взаимосвязь методов обучения и воспитания.* Студентов (обучающихся) обучают не только основам наук, но и разнообразным трудовым, организаторским и иным специальным знаниям, умениям, навыкам во всех видах общественно полезной и личностно значимой деятельности. Для этого преподаватель широко использует такие методы, как инструктаж, упражнение, контроль, взаимное обучение. Логика взаимосвязи методов обучения и воспитания определяется принципом целостного подхода к процессам воспитания и обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы. ***Прием обучения - это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.***

Например, в методе организации работы обучающихся с учебником или книгой выделяются следующие приемы: конспектирование, составление плана текста, подготовка тезисов, цитирование, составление аннотации, рецензирование, написание словаря пройденной темы, составление схематической модели текста и т.д.

Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. *Так*, прием составления схематической модели может выступать элементом как метода работы с учебником или книгой, когда обучающиеся составляют модель прочитанного текста, так и элементом другого метода - объяснения преподавателем нового материала, когда обучающиеся составляют схематическую модель (опорный конспект) нового материала урока.

Один и тот же способ в *одних* случаях может выступать как самостоятельный метод, а в *других* - как прием обучения. Например, объяснение является самостоятельным методом обучения. Однако если оно только эпизодически используется преподавателем в ходе практической работы для разъяснения причины ошибок обучающихся или раскрытия логики решения какой-то задачи, то в этом случае объяснение выступает лишь как прием обучения, входящий в метод практической работы.

Но это еще не все. Метод и прием могут меняться местами. Например, преподаватель ведет изложение нового материала методом объяснения, в процессе которого для большей наглядности и лучшего запоминания обращает внимание обучающихся на текст или графический материал в учебнике. Такая работа с учебником выступает как прием. Если же в ходе урока используется метод работы с учебником, то дополнительное объяснение преподавателем какого-то термина выступает уже не как метод, а лишь как небольшой дополнительный прием. Как мы видим, любой способ обучения может выступать как в роли метода, так и в роли приема обучения.

В целом же приемы обучения и воспитания применяются в целях активизации восприятия учебного материала, стимулирования, мотивации и

организации учебно-познавательной и других видов деятельности обучающихся.

В структуре методов обучения выделяются прежде всего объективная и субъективная части.

Объективная часть метода обусловлена теми постоянными, незыблемыми положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе, независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности.

Субъективная часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями обучающихся, конкретными условиями.

2. Классификация методов обучения

Поскольку ученые-дидакты не пришли еще к единому пониманию и толкованию сути самого понятия «метод обучения» то, естественно, не прекращаются и дискуссии вокруг подхода к проблеме классификации этих методов и самой классификации.

Классификация методов обучения - это упорядоченная по определенному признаку их система. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Однако нынешняя дидактическая мысль созрела до понимания того, что не следует стремиться установить единую и неизменную номенклатуру методов. Обучение - чрезвычайно подвижный, диалектический процесс. Система методов должна быть динамичной, чтобы отражать эту подвижность, учитывать изменения, постоянно происходящие в практике применения методов. Укажем важнейшие подходы к данной проблеме и предложенные в соответствии с ними классификации.

Первое наиболее полное описание системы методов, сложившихся в 1960-е годы, дал Е.Я. Голант. Е.Я.Голант предложил классификацию по уровню активности учащихся. Он разделил все методы обучения на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность.

К *пассивным* он отнес те методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация), а к *активным* - методы, организующие самостоятельную работу учащихся (работа с книгой, лабораторный метод) *(Голант Е.Я.* Методы обучения в советской школе. - М., 1957).

Позже по вопросам классификации методов в структуре общих работ по дидактике выступили М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, Б.П.Есипов, М.А.Данилов и другие. Обстоятельный обзор всех классификаций методов провел Ю.К.Бабанский, предложивший и свою классификацию методов.

Рассмотрим сущность и особенности наиболее обоснованных классификаций методов обучения.

По **источнику знаний** (в литературе их называют частнодидактические методы) (Н.М. Верзилин, Е.И. Петровский) выделяют методы обучения: *практические, наглядные, словестные.* В ходе культурного прогресса к ним присоединился еще один - *книга,* а в последние десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный источник информации - *видео в сочетании с новейшими компьютерными системами.* В данной классификации выделяется пять методов:

- ***практический, наглядный*** *(источник - наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия),* (опыт, упражнение, учебно-производительный труд; наглядные иллюстрация, демонстрация, наблюдения обучающихся);

- ***словесный*** *(источник – устное или печатное слово),* (объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут);

- ***работа с книгой,*** (чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование);

- ***видеометод*** (просмотр, обучение, упражнения под контролем «электронного учителя», контроль);

Каждый из этих общих методов имеет модификации (способы выражения).

Совершенно иной подход был использован Е. И. Перовским и Д.О.Лордкипанидзе, предложившими классификацию по источникам получения знаний. Они считали, что на методы обучения наибольшее влияние оказывают те источники, из которых черпают знания обучающиеся. На этой основе они выделили три группы методов: словесные, наглядные и практические.

При таком подходе каждая группа методов опирается на свой вид источников: *словесные методы* - на устное или печатное слово; *наглядные методы* - на наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия; *практические методы* - на практические действия, ориентированные на получение знаний, выработку умений и навыков.

Эта классификация оказалась довольно простой. Видимо, поэтому она получила широкое распространение.

По назначению **(М.А.** Данилов Б.П. Есипов) выделяют методы обучения. В качестве общего признака классификации выступают последовательные этапы, через которые проходит процесс обучения на уроке. Выделяются следующие методы: **приобретения новых знаний; формирование умений и навыков; применение знаний; творческая деятельность; закрепление; проверка и знаний, умений и навыков.**

По типу (характеру) ***познавательной деятельности*** (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) выделяют методы. Тип познавательной деятельности (ТПД) - это уровень самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают обучающиеся, работая по предложенной преподавателем схеме обучения. Эта характеристика тесно сопряжена с уже известными нам уровнями мыслительной активности обучающихся. В данной классификации выделяются следующие методы: **объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), (рецепция – восприятие);**

репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый (эвристический); исследовательский.

Данная классификация получила поддержку и распространение. Рассмотрим сущность выделенных в ней методов.

Сущность **объяснительно-иллюстративного** (*информационно-рецептивного) метода* выражается в следующих его характерных признаках 1) знания обучающимся предлагаются в «готовом» виде; 2) преподаватель организует различными способами восприятие этих знаний; 3) обучающиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление знаний, фиксируют их в своей памяти.

В ***репродуктивном*** *методе* обучения выделяются следующие признаки:1) знания обучающимся предлагаются в «готовом» виде; 2) преподаватель не только сообщает знания, но и объясняет их; 3) обучающиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний; 4) необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного (информационно -рецептивного) метода, - экономность. Он обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний, благодаря возможности их многократного повторения, может быть значительной.

Человеческая деятельность может быть репродуктивной, исполнительской или творческой.

Репродуктивная деятельность предшествует *творческой*, поэтому игнорировать ее в обучении нельзя, как нельзя и чрезмерно увлекаться ею. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения обучающиеся не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, а потому преподаватель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. И хотя обучающиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений.

Сущность ***частично-поискового*** (эвристического) *метода* обучения выражается в следующих его характерных признаках: 1) знания обучающимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно; 2) преподаватель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств; 3) обучающиеся под руководством преподавателя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Суть его состоит в том, что преподаватель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а обучающиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

Метод получил название частично-поискового потому, что обучающиеся не всегда могут самостоятельно решить сложную учебную проблему от начала и до конца. Поэтому учебная деятельность развивается по схеме:

Сущность ***исследовательского метода*** обучения сводится к тому, что 1) преподаватель вместе с обучающимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени; 2) знания учащимся не сообщаются. Учащиеся самостоятельно добывают их в процессе разрешения (исследования) проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для достижения результата также определяют сами учащиеся; 3) деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач; 4) учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью.

В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний. Его недостатки - значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся. Применение исследовательского метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

По ***дидактическим целям*** выделяется две группы методов обучения (М.А. Данилов и Б.П. Есипов) (Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. - М.1960).: 1) **методы, способствующие первичному усвоению учебного материала;** 2) **методы, способствующие закреплению и совершенствованию приобретенных знаний** (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.); **3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.**

К **первой группе (методы, способствующие первичному усвоению учебного материала**) относятся: *информационно-развивающие* методы (устное изложение учителя, беседа, работа с книгой); *эвристические* (поисковые) методы обучения (эвристическая беседа, диспут, лабораторные работы); исследовательский метод.

Ко **второй группе (методы, способствующие закреплению и совершенствованию приобретенных знаний**) относятся: *упражнения* (по образцу, комментированные упражнения, вариативные упражнения и др.), *практические* работы.

Данная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. В этой классификации не обозначены методы, которые применяются при

закреплении (усвоении, запоминании) изучаемого материала, хотя они занимают важное место в процессе обучения

Ю.К. Бабанским. Он впервые выделил особую группу методов - **методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности**. Эти методы ранее как бы не замечали, а между тем они используются каждым работающим в школе учителем и оказывают громаднейшее влияние на эффективность процесса обучения.

Поскольку, по мнению Ю. К. Бабанского, любая деятельность в качестве неотъемлемых компонентов имеет три составляющих - организацию, стимулирование и контроль, то и методы обучения подразделяются на три большие группы: 1) методы **организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;**

К ним относятся: словесные, наглядные, практические; индуктивные и дедуктивные; репродуктивные и проблемно-поисковые; методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя. 2) методы **стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;** К ним относятся: методы стимулирования и мотивации интереса к учению; методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении; методы **контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.**

К ним относятся: методы устного контроля и самоконтроля; методы письменного контроля и самоконтроля; методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

По **сочетанию способа деятельности преподавателя и обучающегося** выделяют методы: **методы преподавания** (информационно - сообщающийся); **объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий**; **методы учения** (исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый).

Существует много других классификаций. Так, немецкий дидакт Л. Клингберг выделяет методы в сочетании с формами сотрудничества в обучении.

Монологические методы: лекция, рассказ, демонстрация.

Формы сотрудничества: индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные.

Диалогические методы: беседы

Польский ученый К. Сосницкий считает, что существует два метода учения, а именно **искусственное** (школьное) и **естественное** (окказиальное), которым соответствуют два метода обучения: преподносящее и поисковое.

Ни одна из рассмотренных классификаций методов не свободна от недостатков. Практика богаче и сложнее любых самых искусных построений и абстрактных схем. Поэтому поиски более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую теорию методов и помогали бы педагогам совершенствовать практику, продолжаются.

Установлено, что методы в учебно-воспитательном процессе выполняют следующие **функции**: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную.

Посредством метода достигается цель обучения - в этом его обучающая функция, обусловливаются те или иные темпы и уровни развития учащихся (развивающая функция), а также результаты воспитания (воспитывающая функция). Метод служит для учителя средством побуждения учащихся к учению, является главным, а иногда и единственным стимулятором познавательной деятельности - в этом заключается его побуждающая функция.

3. Активные формы и методы обучения

В последние десятилетия интенсивно развиваются и внедряются в педагогический процесс так называемые **активные методы обучения и воспитания** (в педагогических источниках встречаются и такие названия: «методы активного обучения», «технологии активного обучения»). Эти методы основаны на установленных психологией фактах о том, что при прочих равных условиях в памяти человека запечатлевается до 90 % того, что он делает; до 50 % того, что он видит; только 10 % того, что он слышит. К данной группе методов относят также методы «мозгового штурма», погружения, синектики, интерактивные методы и др. Коротко их охарактеризуем.

Активное обучение - одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающих остро ставилась в различные времена и эпохи разными авторами. Предлагались самые разнообразные варианты ее решения: увеличение объема преподаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов считывания; создание особых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельности; широкое использование технических средств.

В 70-е гг. XX в. проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях А.М. Махмутова, И.Я. Лернера и других по проблемному обучению.

Независимо от этих исследований шел поиск и так называемых активных методов обучения (АМО), обеспечивающих интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих способностей в обучении.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения: принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания; достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия); самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

Активные методы обучения - это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Представим краткую характеристику отдельных активных методов обучения, имеющих особую ценность по техническим и социально-экономическим специальностям университетского уровня.

Имитационные упражнения - активный метод обучения, отличительная особенность которого - наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. Имитационное упражнение чаще принимает статус имитационной игры, в которой, в отличие от ролевой игры, не моделируется деятельность конкретных специалистов, работников, руководителей. Остается лишь модель среды. В имитационных играх воспроизводятся хозяйственные, правовые, социально-психологические, математические и другие механизмы (принципы), определяющие поведение людей, их взаимодействие в конкретной имитационной ситуации.

Разыгрывание ролей - игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками: наличие задачи и проблемы, распределение ролей между участниками их решения; взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии; ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий; оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

Игровое производственное проектирование - активный метод обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками: наличие исследовательской, инженерной или методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель; разделение участников на небольшие соревнующиеся группы и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи); проведение заключительного заседания научно-технического совета, на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

Деловая игра - один из ведущих методов активного обучения. Как метод обучения деловая игра должна отвечать следующим требованиям: распределение ролей между участниками игры; совместная деятельность участников игры в условиях дифференциации и интеграции имитируемых функций; диалоговое общение партнеров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений; различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций; наличие общей игровой цели у всего

коллектива (игровая система), которая является ведущим стержнем игры, фоном, на котором развиваются частные конфликты и противоречия; введение в игру импровизации (непредвиденных обстоятельств, моделирующих возможные непредвиденные обстоятельства); использование гибкого масштаба времени; применение системы оценки результатов игровой деятельности и профессиональных знаний, способствующих созданию климата состязательности; наличие в игре системы стимулирования, создающей интеллектуальную и эмоциональную обстановку, т.е. побуждающей в ходе игры действовать так, как бы действовал в реальной жизни; динамичность, непрерывность и занимательность деловой игры; достижение единого - обучающего, развивающего и воспитывающего - эффекта деловой игры.

«Круглый стол» - это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах), т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Преподаватель также располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом. Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляет **дискуссия.** Дискуссия (от лат. *discussio* - исследование, рассмотрение) - это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений.

Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как: подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме; семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми студентами); корректность поведения участников; умение преподавателя проводить дискуссию.

Имитационные упражнения - активный метод обучения, отличительная особенность которого - наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы.

Разыгрывание ролей - игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками: наличие задачи и

проблемы, распределение ролей между участниками их решения; взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников; ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т.д.; оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

Игровое производственное проектирование - активный метод обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками: наличие исследовательской, инженерной или методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель; разделение участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один студент) и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи); проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

Метод «мозгового штурма» (мозговая атака, брейнсторминг) - широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель - организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Активизация мыслительных процессов с одновременным снижением самокритичности участников достигается двумя путями: дается прямая инструкция быть свободным, творческим, оригинальным, не бояться оценки окружающих; создаются благоприятные внешние условия, в частности, осуществляется поддержка и одобрение другими участниками. Обстановка в группе (обычно 5-6 человек) должна быть непринужденной, недопустима критика. Участники размещаются лицом друг к другу. Ведущий ставит проблему и просит предлагать варианты решения без предварительного обдумывания. Принимаются и проходят групповую экспертизу все решения, даже самые неожиданные и нереальные. Время выступления участника - 1-2 минуты, он может выступать несколько раз, но не подряд. Каждому участнику разрешается как угодно видоизменять, комбинировать, развивать идеи предыдущего выступавшего. Количество идей должно быть как можно большим. «Мозговой штурм» заканчивается, когда иссякают идеи. Все идеи тщательно записываются. Затем открывается дискуссия для объединения и развития предложенных идей в практическое решение рассматриваемой проблемы.

Подготовка к мозговому штурму включает следующие шаги: определение цели занятия, конкретизация учебной задачи; планирование общего хода занятия, определение времени каждого этапа занятия; подбор вопросов для разминки; разработка критериев для оценки поступивших предло-

жений и идей, что позволит целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

Существуют разные модификации данного метода. Так, ***«челночный мозговой штурм»*** предполагает работу двух групп: «генераторов идей» и «критиков». Первая вырабатывает предложения по решению проблемы, самые интересные из которых передаются второй группе. «*Критики*» отбирают самые перспективные из полученных решений, переопределяют на их основе задачу и снова передают ее на рассмотрение «генераторам». Работа повторяется циклически до выработки приемлемого решения.

В ходе «мозгового штурма» не только активно усваиваются знания, активизируется мышление, но и раскрывается творческий потенциал человека, преодолеваются стереотипы и шаблоны в мышлении, формируются умения вести дискуссию, кратко и точно излагать свое мнение, воспринимать логику рассуждений других участников и т. п.

Синектика - метод групповой творческой деятельности или учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Иначе говоря, это метод, предполагающий объединение разнородных элементов, аналогий и ассоциаций для поиска решения. При этом используются прямые аналогии (как решаются подобные задачи), личная или эмпатическая аналогия (рассуждение с точки зрения объекта задачи), символическая аналогия (дается образное определение сути задачи в виде символов, формул, рисунков и т. п.), фантастическая аналогия (как бы эту задачу решили сказочные герои, инопланетяне и др.).

Метод погружения - это активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Обучение методом погружения иначе называется ***суггестопедией.*** Данный метод основан на трех принципах:

удовольствие и релаксация на занятиях, единство сознательного и бессознательного, двусторонняя связь в обучении.

Применение метода погружения снимает оценку как форму давления со стороны преподавателя.

В отличие от многих других методов обучения, в которых основной упор делается на убеждение, метод погружения опирается на внушение. Учитель использует свой авторитет для поддержания уверенности учащихся в себе, ощущения раскованности возможностей и способностей, в успехе. Поддерживается также радостная атмосфера в процессе обучения. Учебный материал предлагается не только детализированно, но и в больших обобщенных единицах, представленных в виде схем, таблиц, плакатов. При этом происходит одновременное логическое и эмоциональное восприятие и усвоение его учащимися. Для достижения внутреннего раскрепощения используется искусство, музыка, танцы, пение, игры. Это не только вызывает состояние, близкое к художественному переживанию, но и порождает ощущение отдыха и избытка сил (снимается проблема утомления), способствует подъему работоспособности и активизации познавательной деятельности.

Название **интерактивных методов** педагогического процесса происходит от психологического термина «интеракция», что означает

«взаимодействие». Интеракционизм как направление современной психологии и педагогики базируется на концепциях американского социолога и психолога Дж. Г. Мида. Взаимодействие при этом понимается как непосредственная межличностная коммуникация. В основе этого взаимодействия лежит личный опыт каждого его участника. С. С. Кашлев определяет «интерактивное педагогическое взаимодействие» как усиленную целенаправленную деятельность педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой в целях развития. Следовательно, интерактивные методы педагогического процесса можно рассматривать как способы целенаправленной деятельности педагога и учащихся по организации взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий своего обучения и воспитания.

Основными характеристиками (признаками, атрибутами) интерактивных методов обучения являются полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия. Эти признаки определяют содержание и технологию интерактивного обучения.

С. С. Кашлев предложил классификацию интерактивных методов педагогического процесса в зависимости от их ведущих функций. Он выделяет методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации, методы обмена деятельностями, методы мыследеятельности, методы смыслотворчества, методы рефлексивной деятельности, интерактивные игры.

Сущность и содержание методов обучения

Рассказ относится к словесным методам устного изложения. Вместе с методом объяснения рассказ представляет собой наиболее распространенный метод организации учебной деятельности. Ведущая функция данного метода - обучающая. Сопутствующие функции - развивающая, воспитывающая, побудительная и контрольно-коррекционная.

Рассказ - это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний. Чаще всего он используется при изложении такого учебного материала, который носит описательный характер.

По *целям* выделяется несколько видов рассказа: *рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение.*

Эффективность данного метода зависит главным образом от умения учителя рассказывать, а также от того, насколько слова и выражения, используемые педагогом, понятны для учащихся и соответствуют их уровню развития. Поэтому содержание рассказа должно опираться на имеющийся у учащихся опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ служит для учащихся образцом построения связной, логичной, убедительной речи, учит грамотно выражать свои мысли.

К рассказу как методу изложения новых знаний обычно предъявляется ряд педагогических требований: рассказ должен обеспечивать достижение дидактических целей урока; содержать только достоверные и научно

проверенные факты; включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений; иметь четкую логику изложения; быть эмоциональным; излагаться простым и доступным языком; отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал еще Сократ. Ведущая функция данного метода - побуждающая, но с не меньшим успехом он выполняет и другие функции. Нет метода столь разностороннего и эффективного во всех отношениях. Сущность беседы состоит в том, *чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений.* Беседа заставляет мысль ученика следовать за мыслью учителя, в результате чего учащиеся шаг за шагом продвигаются в освоении новых знаний.

Достоинства беседы еще и в том, что она максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил учащихся, создает условия для оперативного управления процессом познания. Велика также воспитательная роль беседы.

Современная наука пришла к заключению, что беседа наиболее эффективна для: подготовки учащихся к работе на уроке; ознакомления их с новым материалом; систематизации и закрепления знаний; текущего контроля и диагностики усвоения знаний.

Беседы классифицируются:

По ***назначению*** выделяются беседы: 1) вводные или организующие; 2) сообщения новых знаний (сократические, эвристические и др.); 3) синтезирующие или закрепляющие; 4) контрольно- коррекционные.

Вводная беседа проводится обычно перед началом учебной работы. Ее цель - выяснить, правильно ли учащиеся поняли значение предстоящей работы, хорошо ли они представляют себе, что и как нужно делать. Перед экскурсией, лабораторными и практическими занятиями, изучением нового материала такие беседы дают значительный эффект.

Беседа-сообщение (сообщающие беседы) новых знаний чаще всего бывает

- *катехизической* (вопросо-ответной, не допускающей возражений, с запоминанием ответов),
- *сократической* (мягкой, почтительной со стороны ученика, но допускающей сомнения и возражения),
- *эвристической* (ставящей ученика перед проблемами и требующей собственных ответов на поставленные учителем вопросы).

По своей форме беседа может быть *индивидуальной* (если вопросы адресованы одному ученику) и *групповой* (вопросы обращены к группе учащихся).

Школьная лекция *представляет собой продолжительное устное изложение учебного материала в сочетании с приемами активизации познавательной деятельности учащихся (выписывание основной мысли, конспектирование, составление схематической модели излагаемого материала).*

Лекция от других методов словесного изложения отличается: более строгой структурой; логикой изложения учебного материала; обилием сообщаемой информации; системным характером освещения знаний.

Условиями эффективности школьной лекции являются: составление учителем детального плана лекции; сообщение учащимся плана, ознакомление их с темой, целью и задачами лекции; логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана; краткие обобщающие выводы после освещения каждого пункта плана; логические связи при переходе от одной части лекции к другой; проблемность и эмоциональность изложения; живой язык, своевременное включение примеров, сравнений, ярких фактов; контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью учащихся; многостороннее раскрытие важнейших положений лекции; оптимальный темп изложения, позволяющий учащимся записать основные положения лекции; выделение (задиктовка) того, что следует записать; использование наглядности (демонстрации, иллюстрации, видео), облегчающей восприятие и понимание изучаемых положений; сочетание лекций с семинарскими, практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения.

Учебная дискуссия среди других методов постепенно входит в практику нашей школы. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главная функция учебной дискуссии - стимулирование познавательного интереса; вспомогательными функциями являются *обучающая, развивающая, воспитывающая и контрольно-коррекционная.*

Одно из важнейших условий эффективности учебной дискуссии - предварительная и основательная подготовка к ней учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. *Содержательная* подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а *формальная* - в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов - лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой. Поэтому учитель должен позаботиться о развитии у учащихся умений ясно и точно излагать свои мысли, четко и однозначно формулировать вопросы, приводить конкретные доказательства и т. д.

Работа с книгой стала одним из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода - возможность для ученика многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. *Учебные книги успешно выполняют все функции*: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную.

При использовании специально разработанных, так называемых программированных учебных книг эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний, умений.

Целью самостоятельной работы с книгой может быть ознакомление с ее структурой, беглый просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение примеров и задач, выполнение контрольных тестов, наконец, заучивание материала на память. Поэтому данный метод имеет в зависимости от целей ряд модификаций.

Выделяются следующие приемы работы с печатными источниками: конспектирование - краткое изложение (запись) услышанного; составление плана - разбивка текста на части и оглавление каждой из них; тезирование - краткое изложение основных мыслей о прочитанном; цитирование - дословная выдержка из текста с обязательным указанием выходных данных; рецензирование - написание краткого отзыва с выражением своей оценки; аннотирование - краткое изложение содержания прочитанного; составление справки - предоставление сведений о чем-либо, полученном в результате поиска.

Среди факторов, определяющих эффективность данного метода, наиболее важными являются: умение свободно читать и понимать прочитанное; умение выделять главное в изучаемом материале; умение вести записи, составлять структурные и логические схемы (опорные конспекты); умение подобрать литературу по изучаемому вопросу.

Обучение работе с книгой предполагает формирование у школьников навыков самоконтроля. Нужно добиться, чтобы ученик судил о знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку отводить больше времени не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

К *недостаткам* метода работы с книгой относятся значительные затраты времени и энергии, поэтому данный метод относится к малоэкономичным. Кроме того, он не учитывает индивидуальных особенностей школьников. Плохо составленные книги не располагают достаточным материалом для самоконтроля и управления процессом обучения. Поэтому учителю нужно выбирать хорошие книги и обязательно сочетать данный метод с другими методами обучения.

Демонстрация заключается в наглядно-чувственном ознакомлении учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде. Данный метод служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но широко используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством или местоположением в ряду однородных предметов. При демонстрации натуральных объектов обычно начинают с внешнего вида (величина, форма, цвет, части и их взаимоотношения), а затем переходят к внутреннему устройству или отдельным свойствам, которые специально выделяются и подчеркиваются (дыхание лягушки, действие прибора и т. п.).

Демонстрация художественных произведений, образцов одежды и т. п. также начинается с целостного восприятия. Показ часто сопровождается схематической зарисовкой рассмотренных объектов. Демонстрация опытов сопровождается вычерчиванием на доске или показом схем, которые облегчают понимание принципов, лежащих в основе опыта.

Эффективности демонстрации способствует правильный выбор объектов, умение педагога направить внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений, а также правильное сочетание различных методов. Процесс демонстрации должен быть построен так, чтобы: все учащиеся хорошо видели демонстрируемый объект; могли воспринимать его по возможности всеми органами чувств, а не только глазами; важнейшие существенные стороны объекта производили на учащихся наибольшее впечатление и привлекали максимум внимания; обеспечивалась возможность самостоятельного измерения изучаемых качеств объекта.

Иллюстрация тесно примыкает к методу демонстрации, который по традиции в отечественной дидактике рассматривается как самостоятельный. Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символьном изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п. В последнее время практика наглядности обогатилась целым рядом новых средств. Созданы многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы по истории, атласы и т. п. Методы демонстрации иллюстрации используются в тесной связи, взаимно дополняя и усиливая совместное действие. Когда процесс или явление учащиеся должны *воспринять в целом*, используется демонстрация; когда же требуется *осознать сущность явления*, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к иллюстрации.

Эффективность иллюстрации в большой степени зависит от методики показа. Избирая наглядные пособия и форму иллюстрирования, следует хорошо продумать их дидактическое назначение, место и роль в познавательном процессе.

Видеометод. Интенсивное проникновение в практику работы учебных заведений новых источников экранного преподнесения информации позволяет выделять и рассматривать видеометод в качестве отдельного метода обучения.

Видеометод служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции. Метод покоится преимущественно на наглядном восприятии информации. Он предполагает как индуктивный, так и дедуктивный пути усвоения знаний, различную степень самостоятельности и познавательной активности учащихся, допускает различные способы управления познавательным процессом. По сути речь идет уже не о методе, а о комплексной дидактической технологии.

Использование видеометода в учебном процессе обеспечивает возможность: а) дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах; б) повысить роль наглядности в учебном процессе; в) удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся; г)

освободить учителя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний, умений, проверкой тетрадей и т.д.; д) наладить эффективную обратную связь; е) организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости.

С помощью видеометода эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи. Он полезен для: 1) изложения новых знаний, в частности очень медленных процессов, которые невозможно наблюдать непосредственно, а также быстрых процессов, когда непосредственное наблюдение не может вскрыть сущности явления; 2) объяснения в динамике принципов действия сложных механизмов и машин; 3) обучения алгоритмам выполнения различных видов деятельности; 4) создания специфической языковой среды на уроках иностранного языка; 5) представления видеодокументов на уроках истории, этики, обществоведения, литературы, укрепления связи обучения с жизнью; 6) организации тестовых испытаний; 7) выполнения тренировочных работ, упражнений, моделирования процессов, проведения необходимых измерений: создания баз (банков) данных для проведения учебно-тренировочных и исследовательских работ; компьютерного учета успеваемости каждого учащегося класса, осуществления дифференцированного подхода к организации обучения; рационализации учебного процесса, повышения его продуктивности, обеспечения оптимального объема передачи и усвоения научной информации путем повышения качества педагогического управления.

Эффективность данного метода мало зависит от личного мастерства учителя, а находится в прямой связи с качеством видеопособий и применяемых технических средств.

Видеометод предъявляет большие *требования* к организации учебного процесса, которая должна отличаться *четкостью, продуманностью, целесообразностью.* От учителя, использующего видеометод, требуется развитое умение вводить учащихся в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

Упражнения среди практических методов отличаются наибольшей эффективностью. Обратим внимание на его важнейшие дидактические функции и особенности. *Упражнение - это метод обучения, представляющий собой планомерное организованное повторное выполнение действий с целью овладения ими или повышения их качества.* Без правильно организованных упражнений невозможно овладеть учебными и практическими умениями и навыками. Постепенное и систематическое упражнение и как его следствие - закрепляемые навыки - надежнейшее средство успешного и продуктивного труда.

Достоинство данного метода состоит в том, что он *обеспечивает эффективное формирование умений и навыков*, а *недостаток* - в слабом выполнении побуждающей функции.

Различают специальные, производные и комментированные упражнения. *Специальными* называются многократно повторяемые упражнения,

направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в специальные упражнения вводятся применявшиеся прежде, то они называются производными. *Производные* упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается. *Комментированные* упражнения служат для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий.

Устные упражнения широко используются в процессе обучения. Они связаны с развитием культуры речи и логического мышления, познавательных возможностей учащихся. Назначение устных упражнений разнообразное: *овладение техникой и культурой чтения, устного счета, рассказа, логического изложения знаний* и т.д.

Письменные упражнения (стилистические, грамматические, орфографические диктанты, сочинения, конспекты, решения задач, описания опытов и т.д.) составляют важный компонент обучения. Их *главное назначение* - формирование, развитие и упрочение необходимых умений и навыков. К письменным упражнениям тесно примыкают *графические,* используемые при изучении математики, физики, черчения, географии, рисования, а также в процессе производственного обучения.

Лабораторно-практические упражнения способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения.

Производственно-трудовые упражнения составляют систему специально разработанных трудовых действий учебного или производственного характера. Они бывают простыми и сложными: к первым (простым) относятся упражнения на выполнение отдельных трудовых приемов, а вторые (сложные) предусматривают выполнение производственно-трудовых дел в целом или их значительных частей (настройка станка, изготовление части детали или устройства и т. п.).

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся: сознательная направленность учащегося на повышение качества деятельности; знание правил выполнения действий; сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении экспериментов, исследований учащимися и применяется прежде всего при изучении физики, химии, биологии. Опыты могут проводиться индивидуально или в группах. От учащихся требуется гораздо большая активность и самостоятельность, чем во время демонстрации, где они выступают пассивными наблюдателями, а не участниками и исполнителями исследований. Лабораторный метод дает возможность приобретать умения и навыки обращения с оборудованием, обеспечивает превосходные условия для формирования важных практических умений: измерять и вычислять,

обрабатывать результаты и сравнивать их с уже имеющимися, проверять известные и выбирать новые пути самостоятельных исследований.

Особой эффективностью *отличается проблемный (исследовательский*) лабораторный метод. Он отличается тем, что выдвигают гипотезу исследования, намечают его путь, подбирают необходимые материалы и приборы сами учащиеся. Затруднения побуждают к самостоятельной работе, главное отличие которой от работы, выполняемой с помощью преподавателя, состоит в том, что учащиеся стараются хорошо уяснить себе сущность проблемы, найти пути достижения цели, позволяющие разрешить проблему наиболее рационально. Проблемный подход ставит учащегося в позицию активного исследователя, требует самостоятельного разрешения многих больших и малых задач: сбора и оценки основных и вспомогательных данных, альтернативных гипотез, обоснованного выбора способов накопления недостающей информации. Решение проблемы активизирует продуктивное мышление, ведет к росту количества познанных предметов и явлений, присущих им характеристик и отношений, а главное - формирует совершенно новый подход к обучению - не школярский, а творческий.

Лабораторный метод сложен, требует наличия специального, часто дорогостоящего оборудования, тщательной подготовки учителя и учащихся.

Выделяют пять этапов, через которые обычно проходит познавательная деятельность учащихся на практических занятиях:

1. *Объяснение учителя.* Этап теоретического осмысления работы.
2. *Показ.* Этап инструктажа.
3. *Проба.* Этап, на котором два-три ученика выполняют работу, а остальные школьники наблюдают и под руководством учителя делают замечания, если в процессе работы допускается ошибка.
4. *Выполнение работы.* Этап, на котором каждый самостоятельно выполняет задание. Учитель на этом этапе особенное внимание уделяет тем ученикам, которые плохо справляются с заданием.
5. *Контроль.* На этом этапе работы учеников принимаются и оцениваются. Учитывается качество выполнения, бережное отношение к времени, материалам, скорость и правильное выполнение задания (Е.Я. Голант).

Познавательные игры (дидактические) - это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Главное назначение данного метода - стимулировать познавательный процесс. Такие стимулы учащийся получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности.

Среди таких игр - разнообразные математические, лингвистические игры, игры-путешествия, игры типа электронных викторин, игры с тематическими наборами «Конструктор», «Умелец», «Юный химик» и т. п. В последнее десятилетие все большую популярность получают *симулящонные игры* (т. е. способствующие воспроизведению определенного качества), а также такие разновидности игрового метода, как инсценизация и генерация идей. С помощью симуляционных игр учащиеся приобщаются к всестороннему анализу

проблем, выступавших ранее в качестве действительных. Предлагается, например, воспроизвести заседание парламента, сравнивая свои действия и выводы с действиями депутата. Это помогает учащимся обнаружить и понять мотивы принятия тех или иных законопроектов.

Метод инсценизации может принимать различные формы, например, форму заранее подготовленного диалога, дискуссии на определенную тему, форму театрализованного воспроизведения событий, некогда действительно имевших место или гипотетических. *Метод генерации идей* позаимствован из арсенала методов подготовки творческих работников и высококлассных специалистов. Он напоминает известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообща «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи ее разрешения.

Методы программированного обучения (ПО) направлены на повышение эффективности управления учебным процессом и подразумевают значительное увеличение доли самостоятельной работы учащихся, осуществляемой в индивидуальном темпе и под контролем специальных средств. В методах ПО сочетаются новые и традиционные идеи.

Применяемые в ПО методы можно разделить на: методы предъявления информации; методы выполнения программированных заданий; методы контроля и коррекции.

Предъявление (преподнесение) *информации* в ПО может быть организовано безмашинным и машинным способами. При первом способе учебный материал излагается в программированных учебных книгах, а при втором - выводится на экраны дисплеев. Существуют *три основные системы программирования учебного материала*: линейная, разветвленная и смешанная (комбинированная).

В *линейной* программе материал разбивается на маленькие порции (дозы), которые последовательно (линейно) предъявляются для изучения.

В *разветвленную* программу вводятся дополнительные разъяснения в тех случаях, когда учащиеся ошибаются или затрудняются с ответами.

Смешанная (комбинированная) программа представляет собой комбинацию линейной и разветвленной.

Своеобразно организуется в ПО *выполнение заданий и упражнений.* Такие задания обязательно предусматриваются после усвоения каждой порции учебного материала и преследуют тройственную цель: тренаж, обратная связь и контроль. Правильность их выполнения определяет дальнейшее продвижение учащегося в обучении. Используются безмашинный и машинный способы организации заданий и упражнений.

Первый (безмашинный) из них реализован в нашем учебнике. И вы уже смогли оценить все его преимущества и недостатки.

При машинном способе тренировочные упражнения и контрольные задания выполняются на экране дисплея. Учащиеся тут же получают подкрепление правильности своих ответов, что является одним из главных преимуществ ПО.

По итогам выполнения учебных заданий осуществляется контроль, который в ПО может быть также безмашинным или машинным.

При безмашинном контроле для формирования оценки используются простые приспособления (перфокарты, планшеты и т. п.), а при

машинном контроле - различные технические средства, вплоть до ЭВМ.

Наиболее распространенным методом организации контроля в ПО является альтернативный выбор правильного ответа из нескольких правдоподобных. С ним вы уже хорошо освоились в процессе работы над материалом. Современные компьютеры позволяют вводить и анализировать самостоятельно сконструированные ответы (в виде предложений, слов, формул, различных знакосочетаний).

Характерной особенностью методов ПО является то, что все они неразрывно слиты в едином учебно-педагогическом воздействии.

Обучающий контроль. Главная функция данного метода - контрольно-коррекционная, но при этом очень важно обеспечить органическое включение контроля в учебный процесс и достичь того, чтобы контроль стал не обособленным элементом учебного процесса, а одновременно выполнял обучающие, развивающие, воспитательные, побуждающие функции.

Устный контроль. Осуществляется путем индивидуального и фронтального опроса. *Письменный контроль.* Осуществляется с помощью контрольных работ, сочинений, изложений, диктантов, письменных зачетов и т. п., *Лабораторный контроль.* Направлен на проверку умений учащихся владеть лабораторным оборудованием, которое будет использовано на уроке. *Машинный (программированный) контроль.* При наличии электронно-вычислительной техники и контролирующих программ применяется на всех этапах при изучении всех учебных предметов. *Тестовый контроль.* Может быть безмашинным и машинным. В основе такого контроля лежат тесты - специальные задания, выполнение (или невыполнение) которых свидетельствует о наличии (или отсутствии) у учащихся определенных знаний, умений.

Самоконтроль. Предполагает формирование умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов.

Ситуационный метод - это скомбинированный из многих путей и способов метод, применяемый педагогом тогда, когда ни один из известных изолированных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в имеющихся конкретных условиях. Поэтому данный метод называется еще творческим, нестандартным и признается не всеми педагогами. Главную роль в выборе и применении данного метода играет ситуация. Метод позволяет принимать нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути, вытекающие из намеченной цели. Педагог должен уметь предвидеть предполагаемые последствия, вытекающие из этих решений. Как правило, в ситуационном методе сочетаются и переплетаются различные традиционные и новые пути, устоявшиеся и новейшие идеи.

Установлено, что методы в учебно-воспитательном процессе выполняют следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую *(мотивирующую)* и контрольно-коррекционную. Посредством метода достигается цель обучения - в этом его обучающая функция, обусловливаются те или иные темпы и уровни развития учащихся *(развивающая функция),* а также результаты воспитания *(воспитывающая функция)*. Метод служит средством побуждения учащихся к учению, является главным, а иногда и единственным стимулятором познавательной деятельности - в этом заключается его побуждающая функция. Посредством всех методов педагог диагностирует ход и результаты учебного процесса, вносит в него необходимые изменения *(контролъно-коррекционная функция)*. Функциональная пригодность различных методов не остается постоянной на всем протяжении учебного процесса. Интенсивность применения одних методов возрастает, других снижается.

Функциональный подход - основание для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей

Формы организации обучения. Средства обучения

1. Понятие о формах организации процесса обучения.
2. Характеристика организационных форм процесса обучения.
3. Внеурочные формы организации текущей учебной работы
4. Средства обучения
5. Классификация средств обучения

Понятие о формах организации процесса обучения

Организация эффективного обучения возможна только при знании и умелом использовании разнообразных форм организации педагогического процесса.

Понятие «форма организации обучения», или, как еще говорят, организационная форма обучения, имеет иной смысл. Слово ***forma*** в переводе с латинского означает наружный вид, внешнее очертание. Таким образом, форма в обучении обозначает *внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса.*

Организационных форм обучения множество, но, говоря о них, выделяют следующие группы: способы обучения (надо кратко написать; системы обучения; формы учебной деятельности учащегося (виды); формы организации текущей учебной работы класса, группы.

В настоящее время формы организации группового обучения в рамках методического способа обучения часто называют системами обучения. Надо сказать, что такое название не совсем точное. Дело в том, что понятие системы обучения намного шире и включает в себя другие элементы процесса обучения, находящиеся в отношениях и связях друг с другом. Поэтому, если подходить строго, в систему должны входить форма и принципы обучения, а также часть методов, поддерживающих форму. Однако в силу того, что термин «система»

широко используется педагогической литературой, мы также будем его использовать.

Еще в первобытном обществе оформилась система индивидуального обучения и воспитания как передача опыта одного человека другому, от старших к младшим. Эта форма использовалась в античное время, в период средневековья, а в некоторых странах применялась вплоть до начала XVIII столетия. Суть ее заключается в том, что учащиеся индивидуально занимались в доме учителя или ученика. Помощь учителя выступала либо непосредственно, либо косвенно, когда ученик самостоятельно изучал материал учебника.

Начиная с XVI века, значение индивидуальной формы обучения неуклонно снижается, и она постепенно уступает место индивидуально-групповой форме организации учебного процесса. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа носила по-прежнему индивидуальный характер. Учитель обучал 10-15 детей разного возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Остальные ученики в это время занимались своим делом. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в любое время дня. Крайне редко учитель собирал всех учеников своей группы для коллективных бесед.

Как индивидуальная, так и индивидуально-групповая форма организации обучения уже в конце XVI- начале XVII веков не удовлетворяла потребности общества в образовании подрастающих поколений. Более совершенное организационное оформление учебного процесса нашло свое отражение в концепции классно-урочной системы обучения, научно-обоснованной в XVII веке Я.А. Коменским. Он же и широко популяризировал ее. После Коменского его классическое учение развивалось К. Д. Ушинским, Ф.А. Дистервегом и др. педагогами.

Поэтому не прекращаются попытки усовершенствовать урок. В частности, были разработаны и апробированы такие варианты классно-урочной формы, как белл-ланкастерская система, батавская система, маннгеймская система.

Белл-ланкастерская система взаимного обучения возникла в 1798 г. Основная цель ее состояла в увеличении количества обучаемых одним учителем. Это было обусловлено потребностью крупных машинных производств в большом количестве квалифицированных рабочих. Свое название система получила от имени английского священника Л.Белла и учителя Дж.Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Они попытались использовать самих учеников в качестве преподавателей. Старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей. Это позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Однако широкого распространения эта

система не получила, так как недостатки в организации не обеспечивали необходимого уровня подготовки детей.

Батавская система обучения появилась в США в конце XIX в. Она представляла собой попытку исправить такие крупные недостатки классно-урочной формы, как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей и возможностей детей. Предполагалось проводить избирательное обучение учащихся, разделяя все занятия на две части. *Первая часть* - проведение обычных уроков, на которых учитель ведет работу с целым классом. *Вторая часть* - индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают и затрудняются в освоении материала, или с теми, кто желает и может глубже изучить предлагаемый материал.

Маннгеймская система обучения возникла одновременно с батавской, но не в США, а в Европе. Основной ее задачей, так же как и у батавской системы, было избирательное обучение учащихся, которые распределялись по классам в зависимости от способностей, уровня развития и степени подготовленности. Были классы сильных, средних и слабых учеников. Отбор в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, характеристик учителей и результатов экзаменов. Предполагалось, что учащиеся из более слабых классов по мере подготовленности смогут переходить в классы более высокого уровня. Однако такого не происходило, так как существующая система подготовки не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня.

В 1905 г. возникла форма индивидуализированного обучения, получившая название *Дальтон-план.* Она впервые была применена учительницей Еленой Паркхерст в американском городе Дальтоне (штат Массачусетс). Эту систему называют также лабораторной или системой мастерских, так как вместо классов в школе создаются лаборатории и предметные мастерские.

Основная цель данной формы организации обучения заключается в приспособлении темпа работы школы к возможностям и способностям каждого ученика. В лаборатории ученики занимались индивидуально, получая задание от присутствующего в мастерской учителя. Задания по каждому предмету выдавались учащимся на целый год. Затем они конкретизировались по месяцам. Учащиеся в течение месяца должны были выполнить эти задания и отчитаться по ним.

При возникновении каких-либо затруднений учащийся мог обращаться за помощью к учителю. *Общегрупповая* (фронтальная) работа проводилась в течение 1 ч в день. В остальное время учащиеся индивидуально изучали материал и отчитывались за выполнение каждой темы перед учителем соответствующего предмета.

Дальтон-план стал быстро распространяться в практике работы школ многих стран. Так, в СССР в 1920-е годы использовалась модификация Дальтон-плана под названием бригадно-лабораторной системы. Отличие заключалось в том, что задания по изучению темы брала группа учеников (бригада). Они работали (самостоятельно или совместно) в лабораториях, а

отчитывались коллективно. Однако очень скоро стало очевидно, что уровень подготовки учащихся неуклонно снижается, а их ответственность за результаты обучения падает. Стало понятно, что учащимся не под силу быстро осваивать материал без объяснения учителя. Самостоятельное усвоение материала требует большего количества времени, хотя прочность самостоятельно усвоенных знаний выше. В силу этих причин Дальтон-план не прижился ни в одной стране мира.

Совершенствование классно-урочной системы обучения в России привело к появлению так называемого развивающего обучения. Одна из первых попыток реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л. В. Занковым. В 1950-1960-х годах он разработал новую систему начального обучения *(система Л. В. Занкова)*. Несколько в ином русле эта идея была развита *Д.Б.Эльконинym* и *В.В.Давыдовым*. Основная идея данной системы обосновывала возможность и целесообразность обучения, ориентированного на опережающее развитие ребенка. Обучение можно считать плодотворным только тогда, когда оно опережает развитие ребенка. Знания, умения и навыки являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся. Суть обучения - в самоизменении ребенка. Эта система рассматривает ребенка не как объект обучающих воздействий учения, а как самоизменяющийся субъект учения. На сегодняшний день эта система представляется одной из наиболее многообещающих.

Классно-урочная система. Для этой формы обучения характерны следующие элементы: объединение в классы учащихся одинакового уровня подготовки (распределение учащихся в классы по возрастам); постоянный состав класса на весь период школьного обучения; работа всех учащихся класса по одному плану одновременно; обязательность занятий для всех; основной единицей занятий является урок; наличие расписания занятий, перемен, единого учебного года и каникул.

Несмотря на широкое признание в мире, классно-урочная форма обучения не лишена ряда **недостатков. Наиболее существенные** из них следующие: ограниченное количество обучаемых, ориентированность в основном на среднего ученика, высокая трудность обучения для слабого, торможение развития более сильного учащегося, невозможность полного учета и реализации в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся.

Характеристика организационных форм процесса обучения. Лекция. Роль и место лекции в вузе

Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Слово «лекция» происходит от латинского *«lection»* - чтение. Лекция как форма обучения появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в Средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения в России вписал основатель первого отечественного университета М.В. Ломоносов, по

достоинству ценивший живое слово преподавателей. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению». И поэтому он советовал лекторам «разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов».

С середины XIX в. по мере роста научных и технических знаний во всем мире усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность студентов. Назначение лекции видится как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. В защиту лекции, подчеркнем, что живое слово - это могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способности прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой. В 30-е гг. XX в. в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Эксперимент себя не оправдал. Резко снизился уровень знаний у студентов.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. В их контраргументах есть доля истины, во всяком случае, над ними стоит подумать. Каковы их доводы? 1. Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше. 2. Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям. 3. Лекции нужны, если нет учебников или их мало. 4. Одни студенты успевают осмыслить, другие - только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой: при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция - основной источник информации; новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели; отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором; по основным проблемам курса существуют противоречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения; лекция незаменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, *создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями*.

Преимущества лекции: творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие; лекция - весьма экономный способ получения в общем виде основ знаний; лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора - развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

Каким же требованиям должна удовлетворять лекция?

Требования к лекции: нравственная сторона лекции и преподавания, научность и информативность (современный научный уровень), доказательность и аргументированность, наличие достаточного количества ярких, убедительных примеров, фактов, обоснований, документов и научных доказательств, эмоциональность формы изложения, активизация мышления слушателей, постановка вопросов для размышления; четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; методическая обработка - выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов, повторение их в различных формулировках; изложение доступным и ясным языком, разъяснение вновь вводимых терминов и названий; использование по возможности аудиовизуальных дидактических материалов.

Структура лекции

По своей структуре лекции могут отличаться одна от другой. Все зависит от содержания и характера излагаемого материала, но существует общий структурный каркас, применимый к любой лекции. Прежде всего это **сообщение плана** лекции и строгое ему следование. В план включаются наименования основных узловых вопросов лекции, которые могут послужить для составления экзаменационных билетов.

Полезно *напомнить содержание предыдущей лекции*, связать его с новым материалом, определить место и назначение в дисциплине, в системе других наук. При *раскрытии темы можно применять индуктивный метод*: примеры, факты, подводящие к научным выводам;

можно также использовать *метод дедукции*: разъяснение общих положений с последующим показом возможности их приложения на конкретных примерах. По каждому из анализируемых положений следует делать вывод, выделяя его повторением и интонацией. В конце лекции полезно подвести итог услышанному. Традиционная вузовская лекция обычно называется информационной, имея несколько разновидностей.

2. Семинарские и практические занятия в высшей школе

Процесс обучения в высшей школе (ВШ) предусматривает практические занятия (ПЗ). Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны.

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

Цель практических занятий. ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является общим для всех преподавателей и обсуждается на заседании кафедры.

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

Структура ПЗ в основном одинакова: вступление преподавателя; ответы на вопросы студентов по неясному материалу; практическая часть как плановая; заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям.

Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали нарастание сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений. Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал.

Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

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

Семинарские занятия

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к Античности. Само слово «семинар» происходит от латинского *«seminarium»* - рассадник, и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII в. эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX в. - в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования.

В современной ВШ семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного

мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания.

Главная цель семинарских занятий - обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

На семинарах решаются следующие педагогические задачи (по А.М. Матюшкину): развитие творческого профессионального мышления; познавательная мотивация; профессиональное использование знаний в учебных условиях: овладение языком соответствующей науки; навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями; овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как: повторение и закрепление знаний; контроль; педагогическое общение.

Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара.

Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга.

Выступления в беседе - уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т.е. момент живой беседы.

Семинар - это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такой семинар часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Критерии оценки семинарского занятия *Целенаправленность:* постановка проблемы, стремление связать теорию с практикой, с использованием материала в будущей профессиональной деятельности.

Планирование: выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, наличие новинок в списке литературы.

Организация семинара: умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений, заполненность учебного времени обсуждением проблем, поведение самого преподавателя.

Стиль проведения семинара: оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий ни мыслей, ни интереса.

Отношения «преподаватель - студенты»: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышенный тон, опора в работе на лидеров, несмотря на пассивность других студентов.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

Студенты ведут записи на семинарах: регулярно, редко, не ведут.

Лабораторные работы

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. «Лаборатория» происходит от латинского слова *«labor»* - труд, работа, трудность.

Смысл слова с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации.

Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие.

Совместная групповая деятельность - одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении - пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции

Самостоятельная работа студентов как развитие и самоорганизация личности обучаемых

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью.

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: **самостоятельная работа** - *это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.*

СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

Значимость СРС выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. Согласно новой

образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, *опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности*.

Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Кроме того, задачей кафедр является разработка дифференцированных критериев самостоятельности в зависимости от специальности и вида деятельности (исследователь, проектировщик, конструктор, технолог, ремонтник, менеджер и т.д.).

Высшая школа отличается методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Кроме того, **самостоятельная работа имеет воспитательное значение**: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Ее формы разнообразны - это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ.

В вузе существуют различные **виды индивидуальной самостоятельной работы** подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, тестовых заданий, решение задач, выполнение курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе выполнение дипломного проекта.

Самостоятельная работа способствует: углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей.

Коллективами кафедр разрабатываются: 1) система заданий для самостоятельной работы; 2) темы рефератов и докладов; 3) инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т.д.; 4) темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов; 5) списки обязательной и дополнительной литературы.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль.

В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы. 1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует). 2. Четкая постановка познавательных задач. 3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения. 4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления. 5. Определение видов консультационной помощи (консультации -установочные, тематические, проблемные). 6.

Критерии оценки, отчетности и т.д. 7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Самостоятельная работа включает *воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента.* В зависимости от этого *различают три уровня самостоятельной деятельности студентов.* 1. Репродуктивный (тренировочный) уровень. 2. Реконструктивный уровень.3. Творческий, поисковый.

1. *Тренировочные самостоятельные* работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ - закрепление знаний, формирование умений, навыков.

2. *Реконструктивные самостоятельные* работы.

В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.

3. *Творческая самостоятельная* работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты).

*Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:*1) комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы; 2) сочетание всех уровней (типов) СРС; 3) обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации); 4) формы контроля.

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые формы самостоятельной работы.

Традиционная, т.е. собственно СРС, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины - в лаборатории или мастерской. *Другой* вид самостоятельной работы - *аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя*, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию, так *называемая КСР*.

Контроль СРС **традиционный:** *консультации, выполнение индивидуальных заданий, экзамен.*

Коллоквиум

Слово «коллоквиум» происходит от латинского *«collocvium»* - разговор, беседа. Это одна из форм учебных занятий, беседы преподавателя с учащимися для выяснения знаний. Коллоквиум выполняет контрольно-обучающую функцию. Он особенно уместен, когда предмет читается 2-3 семестра, а итоговый контроль один. Его можно назначать вместо семинара на итоговом практическом занятии. Коллоквиум дает возможность диагностики усвоения знаний, выполняет организующую функцию, активизирует студентов и может быть рекомендован в преподавательской практике как одна из наиболее действенных форм обратной связи.

Основы педагогического контроля в высшей школе

Контроль стимулирует обучение и влияет на поведение студентов. Практика показала, что попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения.

Функции педагогического контроля

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция: контроль - это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации, работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: наличие системы контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, особенности личности, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности.

В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны и переплетены, но есть и формы контроля, когда одна ведущая функция превалирует над остальными. Так, на семинаре в основном проявляется обучающая функция: высказываются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем *семинар выполняет диагностическую и воспитывающую* функции.

Зачеты, экзамены, коллоквиумы, тестирование выполняют преимущественно диагностическую функцию контроля.

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Формы педагогического контроля

Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности.

По **времени** педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Педагогическое измерение

Наиболее распространенное средство педагогического измерения - педагогический тест. **Педагогический тест** - это совокупность заданий, отобранных на основе научных приемов для педагогического измерения в тех или иных целях. *Существует ряд требований к тесту организационного характера:* тестирование осуществляется главным образом через программированный контроль. Никому не дается преимуществ, все отвечают на одни и те же вопросы в одних и тех же условиях; оценка результатов

производится по заранее разработанной шкале; применяются необходимые меры, предотвращающие искажение результатов (списывание, подсказку) и утечку информации о содержании тестов.

При проведении тестирования учитываются три критерия качества теста: надежность, валидность, объективность.

Надежность - определение степени погрешностей в педагогической оценке, в вычислении истинного значения оценки.

Валидность теста - соответствие форм и методов контроля его цели.

Объективность - критерий, в котором сочетаются надежность, валидность плюс ряд аспектов психологического, педагогического, этического, ценностного характера.

Тестирование

Существует два вида тестирования: научное; обыденное, практическое (применяемое в учебном процессе).

В учебном процессе тесты применяются в основном для проверки качества знаний. ***Тест*** - это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях.

Цели тестового контроля могут быть следующими: обобщающая - повышение качества обучения; локальные (конкретные) цели: 1. Объективная оценка объема знаний студентов. 2. Профориентация и профотбор. Тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами. 3. Итоговая аттестация и аккредитация вузов. 4. Выявление структуры знаний у студентов. Особенное внимание уделяется структуре, а не объему знаний в Японии. 5. Система полного усвоения знаний. Эта система особенно популярна в западных странах. Выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях. 6. Оценка эффективности работы кафедры, преподавания читаемых на ней предметов.

Тест - *система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний студентов.*

Единицами тестирования служат тестовые задания - это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований.

Тестовое задание - задание в тестовой форме, прошедшее электронную проверку и определенным образом оцененное.

Формы тестовых заданий. Закрытая форма.

Задание содержит основную часть и ответы, сформулированное составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит два-три правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний. *Требования к тесту закрытой формы* 1. Стандартная инструкция. 2. Равная правдоподобность заданий. 3. Полная ясность текста (не должно быть разночтений). 4. Предельная краткость (5-6 слов). 5. Простая стилистическая конструкция. 6. В задание включается

больше слов, чем в ответ. 7. Все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине. 8. Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа. 9. Исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров). 10. Необходимо проверять не одно знание, а несколько. 11. Необходимо наличие одной стандартной инструкции (например, обведите кружком номер правильного ответа). 12. Правильный ответ должен быть только один. 13. Не должно быть противоречий между основной частью и ответами. 14. Исключить повторяющиеся слова в ответах.

Открытая форма.

Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: «Дополните...». *Требование к тесту открытой формы* 1. Дополняющее слово ставится в конце. 2. Оно должно быть единственным.

3. Внеурочные формы организации текущей учебной работы

Основное распространение получили такие внеурочные формы, как экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, мероприятия внеклассной работы (предметные кружки, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

Экскурсия. Одной из наиболее интересных для учащихся форм выступает экскурсия. *Экскурсия - форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними.* Она объединяет учебный процесс с реальной жизнью и помогает учащимся через непосредственные наблюдения знакомиться с предметами и явлениями в их естественном окружении.

Экскурсии бывают разные. В зависимости от дидактической цели выделяют вводные экскурсии, проводимые перед непосредственным изучением нового материала; текущие и итоговые, которые проводятся для контроля и лучшего закрепления изученного материала. По предметному содержанию экскурсии можно разделить на естественно-научные, историко-литературные, краеведческие, производственные и др.

Каждая из экскурсий, даже если она комплексная и включает в себя несколько частей из разных предметных областей, имеет свою четко выделенную цель. Одни предназначены для изучения нового материала, другие используются для закрепления уже изученного. Заключительные экскурсии помогают учащимся повторить пройденную тему или раздел. Как правило, завершающие экскурсии связывают с выполнением учащимися тематических заданий, они служат своего рода подготовкой для урока-защиты тематического задания.

При проведении экскурсии выделяют три этапа: а) предварительную подготовку к экскурсии на уроках; б) выезд учащихся к изучаемому объекту и проведение запланированного объема учебной работы по теме занятия (сбор

природного материала, рисунки, чертежи и т.д.); в) работа с собранным материалом и подведение итогов экскурсии.

Для достижения наибольшей эффективности восприятия учащимися учебного материала на экскурсии их необходимо к этому подготовить. Это достигается - четкой постановкой целей, которые должны быть достигнуты в ходе экскурсии и в последующей обработке собранного материала, формулированием общих и индивидуальных заданий.

Домашняя работа.

Обучение может быть эффективным только при условии, если учебная работа на уроках подкрепляется хорошо организованной учебной работой дома. Домашняя работа представляет собой необходимый элемент обучения. Основная деятельность по усвоению и закреплению учебных умений и навыков, а также повторение и частичный разбор нового материала приходятся на домашнюю работу школьника.

Домашняя работа учащихся представляет собой самостоятельное выполнение учебных заданий вне рамок существующего расписания уроков. Основными задачами, стоящими перед домашней работой как формой организации учебной работы, выступают усвоение и повторение изучаемого материала, совершенствование учебных умений и навыков, накопление учащимся опыта самостоятельной работы.

Домашние задания обычно включают в себя: а) усвоение изучаемого материала по учебнику; б) выполнение устных упражнений; в) выполнение письменных упражнений; г) выполнение творческих работ; д) проведение наблюдений (за природой, погодой).

Цели заданий, которые учитель задает на дом, могут быть различными.

Одни задания рассчитаны на выполнение тренировочных упражнений для ускоренной выработки практических умений и навыков,

другие - на определение и преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным, уже пройденным темам.

Третьи включают в себя задания повышенной трудности для развития их творческих способностей.

Несмотря на то, что все представленные выше цели важны и достижение их необходимо при выполнении домашнего задания, однако объем заданий на дом ограничен. Большое количество заданий требует значительного времени на их выполнение, а у учащихся начальной школы не так много «лишнего» времени – им обязательно надо ежедневно гулять 1,5 - 2 ч, играя в свои игры, так как они являются необходимым развивающим элементом жизни ребенка. Многие учащиеся посещают дополнительные занятия по рисованию, танцам, различные спортивные секции.

Основными недостатками домашней учебной работы являются следующие: полумеханическое чтение изучаемого материала, без разделения его на отдельные смысловые части (учащиеся, запомнив материал, не понимают его смысла); неумение организовать свое рабочее время, часто связанное с отсутствием твердо установленного режима жизни школьника дома

(это ведет к постоянной спешке, ребенок переживает, что не успеет выполнить работу, и, как следствие, к серьезным стрессам); выполнение письменных заданий без предварительного усвоения теоретического материала (в этом случае школьники просто не осмысливают и не усваивают материал).

Правила выполнения домашних заданий.1. *Домашние задания необходимо выполнять в день их получения.* 2. *Выполнение письменных заданий нужно начинать с повторения теоретического материала, т.е. с работы над учебником.*3. *Приступая к выполнению практических заданий, следует просмотреть упражнения, которые выполнялись в классе, и вспомнить, как они выполнялись и почему именно так.* 4. *Выполнять домашнее задание лучше всего несколькими циклами.* 5. *Очень важно, чтобы для выполнения домашних заданий у ребенка было свое постоянное место и отводилось для этого одно и то же время дня.*

Факультативные и дополнительные занятия.

Наряду с обязательными учебными занятиями в вузах используются и разнообразные формы учебной работы, проводимой вне рамок учебных занятий. Такие формы учебных занятий называются внеурочными.

Факультативные занятия представляют собой сверхпрограммные занятия, право выбора которых остается за учащимся, а посещение осуществляется на добровольной основе.

Факультативные занятия призваны решать следующие задачи: а) удовлетворять запросы учащихся в углубленном изучении отдельных учебных предметов; б) развивать учебно-познавательные интересы и способствовать повышению познавательной активности; в) способствовать развитию творческих способностей и индивидуальных особенностей учащихся.

Содержание факультативных занятий представляет собой дополнение к учебной программе. Оно может включать в себя либо более глубокое изучение отдельных тем и разделов школьной программы, либо новые темы, не входящие в школьную программу, но крепко связанные с ней.

Помимо учебных занятий, обязательных для всех учащихся, специально для слабо успевающих учащихся проводятся дополнительные занятия.

Дополнительными занятиями называют сверхпрограммные занятия с одним или группой учащихся по дополнительной отработке пройденного на уроках материала.

Другие формы внеклассной учебной работы.

Принято считать, что внеклассная работа носит для учащихся добровольный характер и призвана удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы, а для их проведения не требуется полного состава класса. Считается также, что в них по-собственному желанию могут участвовать учащиеся различных классов. К таким формам внеклассной учебной работы относят предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы и др. СНИЛ и т.д.

3. Средство обучения» и его сущность

Определение понятия «средство обучения». Приступая к рассмотрению средств обучения в педагогическом процессе, необходимо дать ответ на следующие вопросы: что понимается в науке под средством обучения, каковы главные функции средств обучения и на каком основании они выделяются; что понимается под системой средств обучения, какие элементы входят в нее, какие нерешенные проблемы связаны с системой средств обучения?

В педагогике сегодня нет однозначного определения понятия «средство обучения».

Одни авторы применяют его в *узком смысле*, имея в виду средства-инструменты, которые служат достижению общеобразовательных и воспитательных целей обучения.

Другие к *средствам* обучения помимо материальных средств-инструментов относят интеллектуальные средства осуществления мыслительной деятельности, которые дают возможность человеку проводить опосредованное и обобщенное познание объективной действительности.

Третьи *подразделяют средства обучения* на средства учения, которыми пользуется ученик для усвоения материала и собственно средства обучения, т. е. средства, которые использует педагог для создания условий учения для ученика.

Четвертые, рассматривая *средства обучения* в *широком* смысле, обозначают этим термином все содержание и весь проект обучения и собственно средства-инструменты обучения.

Ни в коей мере не отвергая ценности ни одного из разработанных подходов, попытаемся рассмотреть средства обучения как некую наиболее полную систему, различные подсистемы которой могут представлять собой тот или иной подход.

Под средствами обучения следует понимать разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения.

Главное дидактическое назначение средств - ускорить процесс усвоения учебного материала, т. е. приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам. Можно выделить две большие группы средств обучения: средство - *источник информации* и средство - *инструмент освоения учебного материала*.

Тогда можно сказать, что ***средствами обучения называются все объекты и процессы*** **(материальные и материализованные),** ***которые служат источником учебной информации и инструментами*** **(собственно средствами)** ***для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания обучающихся.***

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные.

К материальным средствам обучения относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование.

В качестве *идеальных средств обучения* выступают общепринятые системы знаков, такие, как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка,

литература), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т.п.), учебные компьютерные программы, организующе-координирующая деятельность учителя, уровень квалификации и внутренней культуры педагога, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общешкольных требований.

Необходимо заметить, что обучение становится эффективным в том случае, когда материальные и идеальные средства обучения используются вместе, дополняя и поддерживая друг друга.

5. Классификация средств обучения.

Исходные положения, которые служили основаниями при классификации средств обучения, были предложены В. В. Краевским.

Основным звеном в системе образования он считает *содержание.*

Содержание образования формируется на трех уровнях. *Первый* и ближайший к педагогу уровень - уровень занятия (урока). *Второй уровень* - уровень учебного предмета. *Третий уровень* - весь процесс обучения (на протяжении всех лет обучения в общеобразовательном учреждении), охватывающий все содержание, т.е. учебные предметы, их количество и объем часов, выделенных на каждый из них. Структуру процесса обучения, количественный и качественный состав учебных предметов разрабатывают, исходя из социального заказа, общества и возрастных возможностей учащихся, ученые из научно-исследовательских институтов.

Педагоги не принимают участие в этих разработках.

На каждом уровне содержание образования имеет свои особенности, присущие только данному уровню. Но если на каждом уровне есть свое специфическое содержание, то и средства их освоения тоже должны иметь специфические особенности. По мере модификации содержания образования на каждом уровне изменяются и средства обучения. Каждый уровень формирования содержания образования неизбежно должен предполагать свои специфические средства обучения.

К *средствам обучения первого порядка* мы относим те средства, которые ьпреподаватель может использовать для организации и проведения урока.

К *средствам обучения второго порядка* относятся средства, по-зволяющие организовать и проводить на необходимом уровне преподавание какого-либо учебного предмета. Для организации всего процесса образования в целом уже недостаточно средств, используемых учителем на уроке, экскурсии, практическом занятии. Недостаточно даже средств, позволяющих организовать изучение отдельного предмета. Необходима уже целая система средств,

определяющая изучаемые предметы, их взаимоотношения и взаимосвязи. Таким образом, мы имеем трехуровневую систему средств обучения.

Идеальные средства обучения	Материальные средства обучения
На уровне урока	
- Языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; - произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); - средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т.п.); - учебные компьютерные программы по теме урока	- Отдельные тексты из учебника, пособий и книг; - отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; - тестовый материал; - средства наглядности (предметы, действующие макеты, модели); - технические средства обучения; - лабораторное оборудование

Идеальные средства обучения	Материальные средства обучения
На уровне	предмета
- Система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); - искусственная среда для накопления навыков по данному предмету (бассейн для плавания, специальная языковая среда для обучения иностранным языкам,	- Учебники и учебные пособия; - дидактические материалы; методические разработки (рекомендации) по предмету; - книги-первоисточники; - учебное оборудование

создаваемая в лингафонных кабинетах); - учебные компьютерные про- граммы, охватывающие весь курс обучения предмету	
На уровне всего процесса обучения	
- Система обучения; - методы обучения; - система общешкольных требо- ваний	- Библиотеки; - столовые, буфеты; - помещения для администрации, педагогов и учебного процесса

С точки зрения поуровневых систем средств обучения можно объяснить и употребление термина «средства обучения» в *узком* и в *широком смысле*. Одни применяют понятие к *уровню урока* (в *узком* смысле), другие к уровню всего процесса обучения (в *широком* смысле)..

Под ***системой средств обучения*** будем *понимать* совокупность *объектов, необходимых и достаточных для усвоения содержания образования на одном каком-то уровне (уроке, дисциплине, всего образования в целом).* Каждый элемент системы представляет собой свою сложную и самостоятельную подсистему.

Технологизация и информатизация образовательного процесса в вузе.

Понятие о технологии обучения

1. Классификация педагогических технологий
3. Технология модульно-компетентностного обучения
4. Информационные технологии

1. Понятие о технологии обучения

Термин «технология» широко используется в промышленности и строительстве. Именно из этих двух сфер и пришло в педагогику это понятие. Этому переходу способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые на определенном уровне развития начали использоваться в сфере образования. *Вообще, **впервые** термин «технология»* появился несколько столетий назад, в период становления промышленности. Этот период развития общества характеризуется ростом машинного производства, увеличением объемов продукции, произведенной на фабриках, в условиях

более высокой производительности труда. *Переход от ремесленнического способа производства к промышленному* означает значительное усложнение производства, так как в производстве принимают участие машины, заменяющие человека частично или полностью. Технологии во многом зависят от технических характеристик используемых в промышленности технических средств. *Поэтому при машинном производстве потребовалось усложнить и детализировать описание каждого действия.*

Таким образом, *промышленная технология представляет собой определенный способ производства (образованный совокупностью и последовательностью применения методов) какого-либо продукта, построенный на использовании технических или любых других средств производства под управлением человека.* ***Если перенести данный смысл термина «технология» в педагогику, то тогда под технологией обучения*** **будет подразумеваться определенный** ***способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под управлением человека.*** Руководство человека при этом направлено не на процесс обучения, а на *средство обучения* (т.е. поддержание работоспособности средств обучения). Говоря *по-другому*, в технологии обучения ведущая роль должна отводиться *средству обучения*. При технологии преподаватель не обучает обучающихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности обучающихся.

Итак, в технологиях обучения важнейшую и ведущую роль играет средство обучения.

В мировой педагогической науке термин «технология» использовался в сфере образования гораздо раньше и первые упоминания относятся к 40-м годам XX в. Формальным началом его использования может служить введение в действие плана обучения студентов Индианского университета США с помощью технических средств обучения. План аудиовизуального образования был разработан Л.Ларсоном в 1946 г.

С этого момента содержание понятия «*технология*» применительно к сфере образования несколько раз изменялось. Эти изменения были связаны как с объективными (развитие технических средств), так и с субъективными (появление новых методических разработок, педагогических теорий и идей) факторами.

В Толковом словаре В. Даля мы можем найти следующее определение: «Технология - наука техники. Техника - искусство, знание, умения, приемы работы и приложение их к делу».

Само понятие «технология» (от греч. *techne* - искусство, ремесло; *logos* - учение) означает совокупность знаний, умений и навыков, которые

позволяют организовать и провести определенные процессы. Следовательно, под **технологией обучения** понимают конкретное, научно обоснованное и специальным образом организованное обучение, включающее совокупность способов, приемов и форм взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение конкретных образовательных целей.

Проследим процесс развития самого понятия, выделив его «этапные» определения. Таких, наиболее значимых, трактовок понятия и соответственно периодов развития можно отметить пять. В соответствии с ними технология - это:

1) использование технических разработок (техники) в образовании;

2) совокупность средств и методов педагогического процесса, неизбежно ведущая к запланированному результату;

3) оптимизация учебного процесса на основе достижений науки и техники;

4) новые информационные технологии обучения;

5) передача и освоение учебной информации без преподавателя с использованием технических средств обучения.

В соответствии с основными этапами развития технологий происходила и трансформация лексического значения термина, эволюцию которого можно проследить.

Первый период. Появление в сфере образования термина «технология в образовании» связано с *применением в учебном процессе технических средств*, которые начали использоваться в учебных заведениях США и европейских государств в 1940-1960-е годы. Это были технические средства разного типа представления информации: *записи и воспроизведения звука, проекции изображений (магнитофоны, проигрыватели, проекторы и телевизоры*).

Все они впоследствии были объединены в понятие «*аудиовизуальные средства*».

Второй период. Для середины 1950 - 1960-х годов характерны *развитие теоретических разработок в области педагогики и их экспериментальная проверка*. Они были направлены на комплексное использование средств для построения учебного процесса, основанного на самостоятельной работе обучающегося. Теоретической базой такого технологического подхода стала идея программированного обучения, обоснованная в 1954 г. Б. Скинером и расширенная впоследствии Н. Краудером.

В дополнение к уже используемым аудиовизуальным средствам были разработаны специальные средства обучения, соответствующие концепции программированного обучения и предназначенные только для

учебных целей. К ним относятся *средства обратной связи, электронные классы, обучающие машины, лингафонные кабинеты, тренажеры и др.*

Экспериментальное применение идей программированного обучения в учебном процессе показало, что на пути его массовой реализации встают очень серьезные проблемы. Главными из них являются *технические сложности, такие, как большой вес учебных пособий, подготовленных по схеме разработчиков программированного обучения и относительно высокая стоимость обучающих машин*.

Третий период. Значительные успехи исследователей в 1960-х годах привели к укреплению педагогической науки. В эти годы появились такие дисциплины, как *информатика, теория телекоммуникаций, педагогическая квалиметрия,(квалиметрия – это отрасль науки, изучающая и реализующая методы количественной оценки качества продукции , БЭС, с514), системный анализ, психология обучения, научная организация педагогического труда*.

Научные поиски опять *были направлены в область дидактики и методики*. Это приводит к тому, что в 1960-е годы появляется новая дисциплина - *педагогическая технология*, основной *целью которой становится разработка системы планирования, реализации и оценивания педагогической деятельности* (А. Ламсдейн, Д. Финн). *Процесс организации учебного процесса теперь разрабатывается на основе **системного подхода**, а исследователи понимают педагогическую технологию как применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники*.

Четвертый период. Следующие изменения в трактовке понятия «технология» произошли в 1980-1990-х годах, с началом широкого использования в *сфере образования персональных компьютеров и информационных технологий* (интерактивное видео, мультимедийные и гипермедиальные технологии).

Успехи в применении компьютеров в обучении к началу 1990-х годов начали нарастать, и поэтому внимание многих исследователей было обращено на использование *информационных* технологий. Это привело к активизации поисков в этой области, и соответственно под технологией в сфере образования ***стали понимать обучение с помощью новых информационных технологий***.

Для этого периода характерно высказывание А.Ламсдейна, который в понятии технологии *объединяет учебное оборудование и процесс обучения. Четвертый этап* - это *этап постепенного накопления сил для эволюционного перехода на другой уровень обучения за счет усиления использования потенциала, заложенного в информационных технологиях* (разработка новых учебных компьютерных программных средств и

включение обучающихся в локальные и глобальные информационные сети).

Пятый период. С середины 1990-х годов в ряде учебных заведений высшего профессионального образования разработаны и введены в практику комплексные системы, позволяющие передавать обучающимся учебную информацию и организовывать процесс ее освоения без преподавателя с использованием средств обучения. Для этого используется комплекс различных средств обучения, в который могут входить: специально подготовленные учебные пособия, набор видеофильмов и аудиокассет, специальные обучающие и контролирующие компьютерные программы, а также аудио- и видеотехника, компьютеры, локальные и глобальные сети, специальные средства обучения и контроля.

Это *период появления и начального становления простейших и с экономической точки зрения наиболее эффективных технологий в обучении, т. е. период объединения сил и возможностей отдельных средств обучения и создания комплексных технологий обучения*.

Переход на использование технических средств для передачи учебной информации обучающемуся означает не простое количественное увеличение этих средств, а начало принципиального изменения самого способа обучения. Это связано с переходом от одного типа отношений «человек-человек» к другому и совершенно новому для человечества типу отношений «человек-машина».

Пятый период характеризуется появлением принципиальных изменений в использовании средств обучения в учебном процессе. Суть этих изменений лучше всего видна на примере технологий, используемых в сфере промышленности.

Зародившись в США термин «*педагогическая технология*» быстро вошел в лексикон всех развитых стран. В зарубежной педагогической литературе понятие «педагогическая технология», или «технология обучения», первоначально соотносилась с идей технизации учебного процесса, сторонники которой видели в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое использование технических средств обучения. Такая трактовка сохранялась вплоть до 70-х гг. прошлого столетия.

В 70-е гг. в педагогике достаточно сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, приведшая вскоре к следующей установке в педагогической практике: решение дидактических проблем возможно через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Соответственно, во многих международных изданиях появляется *новая интерпретация сущности педагогической технологии*: **педагогическая технология** - это «*не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов*». (Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978/79. Лондон - Нью-Йорк, 1978. С. 258 (на англ. яз.) Цит. по Кларин М. В).

Понятие «педагогическая технология» в отечественной педагогике появилось в начале 1960-х – 1970-х годов, под которым понимается последовательно взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

По утверждению В.М.Боголюбова, в отечественной педагогике термин «педагогические технологии» не признавался вплоть до 1971 г. (*Боголюбов В.М.* Введение в педагогическую технологию. - Пятигорск, 1996. - С. 19). Это связано с тем, что, как отметила профессор Т.А.Ильина на VIII Международной конференции по программированному обучению и педагогической технологии в Брайтоне (Великобритания, апрель 1973 г.): «Все основные проблемы, охватываемые понятием (технологии обучения - САС), традиционно исследуются в СССР в русле дидактики, и поэтому у нас сам термин распространения не получил».

В настоящее время в зарубежной литературе встречается как первоначальное понимание сущности педагогической технологии (педагогическая технология как максимальное использование в обучении возможностей ТСО), так и понимание педагогической технологии, связанное с идеей управления процессом обучения (т.е. целенаправленное конструирование целей обучения в соответствии с целями проектирования всего хода процесса обучения, проверка и оценка эффективности выбранных форм, методов, средств, оценка текущих результатов, коррекционные мероприятия.)

Системный подход к обучению как сущностная характеристика понятия «педагогическая технология» отражен в определении ЮНЕСКО, согласно которому *педагогическая технология* - это ***системный метод*** *создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.*

В отечественной педагогической литературе нет единого понимания и употребления термина «педагогическая технология». Существуют разночтения.

Педагогическая технология - это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников.

Совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса можно назвать «технологией учебного процесса». Но в чем тогда разница между дидактикой (она занимается содержанием, способами и средствами образования, деятельностью педагога и обучаемого) и педагогическими технологиями? Коротко можно сказать так: *дидактика* - это теория образования в целом, а *педагогическая технология* - это конкретное, научно обоснованное, специальным образом организованное обучение для достижения конкретной, реально выполнимой цели обучения, воспитания и развития обучаемого.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность разработки следующей: выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами; выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у обучаемых в процессе преподавания проектируемой дисциплины выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель; разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

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

М.В. Кларин справедливо заметил, что понятие *«педагогическая технология» соотносится* в **отечественной** педагогике с процессами обучения и воспитания, в отличие от **зарубежной**, где оно *ограничено сферой обучения.*

В образовательной практике понятие «*педагогическая технология*» используется на трех иерархически соподчиненных уровнях (Г.К. Селевко): 1) Общепедагогический (общедидактический) уровень: ***общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология*** характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. 2) Частнометодический (предметный) уровень: термин ***час-тнопредметная педагогическая технология»*** употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств. 3) Локальный (модульный) уровень: ***локальная технология представляет собой технологию отдельных частей*** учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитания отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Представленные определения позволяют выделить основные структурные составляющие педагогической технологии: а) *концептуальная* основа; б) *содержательная* часть обучения: цели обучения - общие и конкретные; содержание учебного материала; в) *процессуальная* часть - технологический процесс: организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности учащихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям (Г.К. Селевко): ***концептуальность, системность. управляемость, эффективность.***

Воспроизводимость.

Если в технологии обучения важнейшую и ведущую роль играет **средство обучения**, то именно оно и является тем ключевым звеном, которое создает технологию. Наиболее эффективным на сегодняшний день технoформирующим средством обучения являются *информационные технологии*. Они же сегодня выступают наиболее популярным средством обучения. Оговорим сразу, *что технологии обучения и информационные технологии - не одно и то же*.

Во-первых, к *технологиям обучения* относятся и неинформационные технологии (например, технология обучения по учебникам для самостоятельного освоения, чем-то напоминающая заочное обучение, где обучающийся самостоятельно, без преподавателей осваивает учебную дисциплину).

Во-вторых, *информационные технологии* содержат много того, что не относится непосредственно к учебному процессу (*например*, механизмы кодирования и обработки информации, передачи информации по сети, записи информации на магнитные носители, взаимодействия элементов архитектуры сети и многие другие специфические элементы компьютерной техники).

Поэтому *информационные технологии* и технологии обучения - это две разные области, которые на небольшом участке (функционирования учебных программ) пересеклись между собой. Будем дальше различать эти понятия.

Высокий на сегодня уровень развития информационных технологий позволил использовать их и в сфере образования. Использование информационных технологий в образовании обусловлено серьезными объективными причинами.

Основной единицей технологии обучения выступает не компьютер, а ***учебная компьютерная программа***. Именно она становится «кирпичиком», из которых складывается технология. Поэтому для нас важнее рассмотреть не роль компьютера, а ***роль компьютерной программы в процессе обучения***. Будем учитывать это и иметь в виду, что в информационной технологии всегда присутствует дуализм: «*компьютер - программное обеспечение*».

Однако ситуация принципиально меняется, если мы рассматриваем *процесс обучения* не *фрагментарно*, а в *динамике*, т.е. на протяжении какого-то промежутка времени. *Здесь уже компьютер со своими учебными программами перестает быть средством обучения.* Точнее, *он перестает быть простым средством обучения и становится чем-то большим*. Происходит нечто непривычное для традиционной системы обучения - обучающийся, выполнив действие на компьютере, не обращается к преподавателю за оценкой решенной им задачи или инструкциями по своей дальнейшей деятельности; программы, заложенные в компьютере, сами проводят оценку совершенных обучающимся действий и по окончании выполнения действий предлагают инструкции по дальнейшей деятельности.

В случае *расширения свойств данного средства обучения* и выполнения им основных преподавательских функций, если главную роль выполняет техническая составляющая - *средство обучения* (в данном случае компьютер), *а не человек*, мы можем говорить об обучении с помощью компьютера, не как об обычном обучении (в традиционном понимании этого слова), а как о процессе, в *котором используются технологии обучения.*

В *информационных технологиях* существуют программы, способные компоновать, объединять, выстраивать, мультимедийно и графически

оформлять учебные программы. Но это не *обучающие технологии*, а *программы другого вида* - формирующие или обеспечивающие. Помимо технологий обучения в программировании существуют и другие типы технологий. Они к обучению имеют опосредованное отношение, например, технология формирования мультимедийных изображений, оболочка для отбора тестовых заданий, программа написания (разработки) технологий обучения.

Таким образом, *технология* - это совершенно новый тип средств обучения, предназначенный только для ведения обучения, который до сих пор никогда не рассматривался.

Таким образом, **технология обучения - это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.**

Основными ***недостатками*** *выступают*: высокая стоимость самого компьютера и работы в сети; высокая стоимость и сложность разработки высококачественных учебных программ; объективные и обоснованные с медицинской точки зрения ограничения времени работы с компьютером современных моделей.

2. Классификация педагогических технологий

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделены две градации - ***традиционная*** и ***инновационная*** - технологии обучения. А.Я. Савельев (НИИ высшего образования) предлагает следующую классификацию образовательных технологий: по *направленности* действия (ученики, студенты, преподаватели и т.д.); по *целям* обучения; по *предметной* среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины); по *применяемым техническим* средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокомпьютерные и т.д.); по *организации* учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные);по *методической* задаче (технология одного предмета, средства, метода).

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих положений.

1. По *основанию непосредственности* (опосредованности) *взаимодействия обучающего и обучаемого* могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения, где к первой группе (контактным) относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй (дистанционное) - только что создаваемое в настоящее время обучение на расстоянии при помощи специальных взаимодействующих на выходе и входе технических (лазерных) средств.

2. По *основанию принципа сознательности* выделяется обучение, соотносимое с интуитивным освоением опыта (сюда относится возникшее в середине 60-х гг. XX в. суггестопедическое направление Г. К. Лозанова) и сознательным.

3. По *основанию наличия управления образовательным процессом* обучение может быть разделено на не *основывающееся* на нем (управлении) (например, традиционное обучение) и *рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения* (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4. По *основанию взаимосвязи образования и культуры* могут быть *разграничены обучение*, основой которого является проекция образа культуры в образование и *формирование проектной деятельности обучающихся* (теории проектного обучения), и *обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе* (традиционное обучение).

5. По *основанию связи обучения с будущей деятельностью* может быть выделено «знаково-контекстное», или *контекстное*, обучение (АЛ. Вербицкий) и *традиционное* обучение внеконтекстного типа.

6. По *способу организации обучения* выделяются *активные формы и методы обучения* и *традиционное* (информационное, сообщающее) обучение.

3. Технология модульно-компетентностного обучения

Стремительные изменения в современном производстве требуют новых подходов к подготовке квалифицированных специалистов. Одним из таких подходов является модульно-компетентностное обучение. Гибкость модулей делает систему образования производительной и эффективной. Каждый модуль имеет универсальную структуру и разрабатывается по единой методике.

Отечественная и зарубежная практика показывает перспективность модульно-компетентностного обучения, которое характеризуется *самостоятельной* работой студентов по изучению нового материала, *критериальной* системой оценки достижения компетентности учащимися, *возможностью* выбора индивидуального темпа обучения и дальнейшего самообразования и обучения на протяжении всей жизни.

Модульная система обучения вполне приемлема для системы высшего профессионального образования, так как ее качественными преимуществами являются: возможность многоуровневой подготовки, что должно быть определено структурой модуля; тесный контакт студента с преподавателем, обеспечивающий индивидуальный подход; создание условий для более осознанного изучения профессионально значимых

дисциплин; уменьшение стрессовых ситуаций в период экзаменационной сессии.

Следует отметить, что модульный подход к профессиональному обучению сформировался в процессе эволюции сферы образования и является одним из результатов длительных поисков наиболее эффективных форм и средств образовательной деятельности.

Зарождение идей модульного обучения связано с возникновением зарубежной концепции единиц содержания обучения. Сущность данной концепции заключается в том, что относительно небольшую часть учебного материала целесообразно в качестве автономной темы свободно включать в программу изучаемого курса. Сначала такие единицы назывались микрокурсами, потом стали называться мини-курсами. Затем - модулем в его обобщенном понимании.

В Советском Союзе модульное обучение получило интенсивное развитие в конце 80-х гг. XX в. благодаря трудам С.Я. Батышева, Р.С. Бекировой, Н.В. Борисовой, Д.Е. Назарова, М.А. Чошанова, П. А. Юцявичене и др. В 20-е гг. XX века А. К. Гастев и другие исследователи применили в теории и на практике положение о построении обучения как технологического процесса, который ограничивался преимущественно деятельностным подходом. Современная концепция модульного обучения основывается на взаимосвязи личностного и деятельностного подходов.

При этом модульное обучение - это такое построение содержания обучения, при котором каждый студент может быть самостоятельным в подборе содержания и определении порядка его освоения, исходя из личных потребностей и особенностей. Таким образом, модульная технология является одним из направлений реализации личностно-деятельностного подхода в обучении.

Целью модульного обучения является создание наиболее благоприятных условий для развития личности посредством обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки через организацию учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе.

Понятие «обучающий модуль»

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение.

Что же понимается под словом «модуль» в теории модульного обучения? С точки зрения С.Я. Батышева базой модульного построения является обучающий учебный модуль или их определенная совокупность.

При этом *обучающий учебный модуль - это относительно самостоятельный, функционально ориентированный фрагмент процесса обучения, имеющий собственно программно-целевое и методическое обеспечение и реализуемый посредством четко отработанной педагогической технологии.*

Модуль содержит познавательную и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебно-профессиональной (деятельностной) частях модуля. Задача первой (познавательной (информационной)) - формирование теоретических знаний, функции второй (учебно-профессиональной (деятельностной)) - формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний.

Основным его ядром, раскрывающим содержание отдельной темы курса, является информационное обеспечение, реализуемое в ходе учебного процесса в форме лекций, практических и лабораторных занятий, самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Завершающим этапом работы должны быть конкретные рекомендации студентам или учащимся для использования на практических школьных занятиях, при курсовом и дипломном проектировании в вузе или колледже и для практической работы после окончания вуза.

Принципы модульного обучения

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими.

Принцип модульности определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам - модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации этого принципа надо выполнять следующие педагогические правила. Учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей. Он должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели, из отдельных модулей. В соответствии с учебным материалом следует интегрировать различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели, т.е. модуль имеет четкую структуру.

При модульном обучении наименьшей единицей содержания обучения считают определенную тему конкретного курса или фрагмент темы, отвечающий конкретной дидактической цели и называемый элементом модуля.

Руководствуясь принципом выделения из содержания обучения обособленных элементов, нужно придерживаться следующих педагогических правил: в интегрированной дидактической цели надо выделять структуру частных целей; достижение каждой из них должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента; совокупность отдельных частных целей, одной интегрированной дидактической цели должна составлять один модуль.

Принцип динамичности обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. Высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое старение социальных, общетехнических знаний и даже время от времени заставляют заново взглянуть на ценность общенаучных знаний. Учебный материал должен постоянно, чуть ли не ежегодно, перерабатываться и обновляться. Один из путей выхода из сложного положения состоит в том, чтобы обеспечить такое построение учебного материала, разделы переменной части которого могли бы быть достаточно независимыми друг от друга и позволили бы быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого раздела.

Принцип действенности и оперативности знаний и их системы. В звеньях сферы образования возникла проблема формирования действенных знаний у обучаемых, что отрицательно повлияло на уровень профессиональной подготовки специалистов. Выход из создавшегося положения - обучать не только видам деятельности, но и способам действий. Деятельностный подход к модульному обучению важен, но его ограниченность в том, что он не предъявляет к процессу обучения требований развития творческого отношения.

Оперативные знания приобретаются успешнее при условии, что обучаемые в ходе самостоятельного решения задач проявляют инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в ситуациях, отличных от тех, в которых или для которых они приобретались. О системе действенных и оперативных знаний можно говорить только при их неразрывном единении с умениями. Имеется в виду система общенаучных, общетехнических и специальных знаний и умений, которую обучающийся может свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Педагогические правила, которыми следует руководствоваться при реализации принципа действенности и оперативности знаний и их системы, следующие. Цели в модульном обучении должны

формулироваться в терминах методов деятельности (умственной или практической) и способов действий. Для достижения поставленных целей возможно и дисциплинарное, и междисциплинарное построение содержания модулей по логике мыслительной или практической деятельности. Обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к усвоению знаний, чтобы обеспечивалось творческое отношение к учению. Необходимо ясно показать возможности переноса знаний из одного вида деятельности в другой.

Принцип гибкости требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых.

Реализация принципа гибкости требует соблюдения следующих педагогических правил. При индивидуализации содержания обучения необходима исходная диагностика знаний. Она должна быть организована таким образом, чтобы по ее результатам можно было легко построить индивидуализированную структуру конкретного модуля. Для индивидуализации содержания обучения необходим анализ потребности обучения со стороны обучаемого. С этой же целью можно пользоваться комплексным критерием его построения, включающим базовую подготовленность и индивидуализированные цели обучения. Важно соблюдать индивидуальный темп усвоения. Методическая часть модуля должна строиться таким образом, чтобы обеспечивалась индивидуализация технологии обучения. Требуется индивидуальный контроль и самоконтроль после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов учения. Необходимо найти оптимальную меру соотношения связей управления со стороны педагога и самостоятельности (самоуправления) обучаемых. Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы, принижает роль самостоятельного учения.

При реализации принципа осознанной перспективы в процессе модульного обучения необходимо соблюдать следующие педагогические правила. Каждому учащемуся вначале надо представлять всю модульную программу, разработанную на продолжительный этап обучения (курс, год или весь период). В ней точно указывается комплексная дидактическая цель, которую обучающий должен понять и осознать как лично значимый и ожидаемый результат. В начале каждого модуля обязательно нужно конкретно описать интегрированные цели учения в качестве результатов деятельности. В начале каждого элемента следует точно указать частные цели учения в качестве результатов деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности.

На эффективность учения влияет множество факторов, прежде всего соответствие содержания обучения возможностям учащихся. Однако и при соблюдении этого условия в процессе учения возникает много сложностей, в частности из-за неумения обучающихся выбирать оптимальные пути усвоения материала, неразвитости навыков самостоятельного познания. Существуют проблемы и в деятельности педагогов, например, из-за нехватки мастерства, неумения применять все методы обучения, выбирать наиболее приемлемый для данных условий или их сочетания.

Пути решения этих проблем раскрывают педагогические правила, реализация принципа разносторонности методического консультирования. Учебный материал следует представлять в модулях с использованием личных объяснительных методов, облегчающих усвоение информации. Должны быть предложены различные методы и пути усвоения содержания обучения, которые обучающийся может выбирать свободно, либо, опираясь на них или личный опыт, создавать собственный оригинальный метод учения. Необходимо осуществлять методическое консультирование педагога по организации процесса обучения. В качестве альтернативных решений могут выступить различные методы и организационные схемы обучения, которые, по мнению педагогов-экспертов, наиболее подходят для усвоения пропорции конкретного содержания. Педагог может свободно выбирать предложенные методы и организационные цели обучения или работать по своим, оригинальным методам и организационным схемам. В тех случаях, когда преподаватель сам строит модуль, желательно в его содержание включить используемые им методы обучения, так как это создает условия для обмена опытом между педагогами, преподающими эквивалентные курсы или предметы.

Важно соблюдать *принцип паритетности.* В последние годы уделяется особое внимание активизации обучаемых в педагогическом процессе, развитию управления и превращению его в самоуправление. Необходимо сосредоточить внимание на создании базисного условия для реализации взаимодействия в процессе обучения. Им может быть уровень подготовленности обучающихся. Именно от него, в первую очередь, зависит характер связей управления. Эффективным педагогический процесс будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому. Но для этого необходимо обеспечить обучающихся эффективными средствами учения, такими как модуль. Используя это информационное средство, обучаемый сможет

самостоятельно организовать усвоение нового материала и приходить на каждую педагогическую встречу подготовленным, решая проблемные вопросы, участвуя в исследовательской деятельности и т.п.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения следующих педагогических правил. Модульная программа обеспечивает возможность самостоятельного усвоения знаний обучающимися до определенного уровня. Она призвана освобождать педагога от выполнения чисто информационной функции и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции. Модули должны создавать условия для совместного выбора педагогом и учеником оптимального пути обучения. В процессе модульного обучения преподаватель передает некоторые функции управления модульной программе, в которой они трансформируются в самоуправление.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Все названные принципы опираются на общедидактические и взаимосвязаны с ними.

Компетентностный подход в структуре модульного обучения

Термин «модуль» в современной педагогической литературе как правило, употребляется в сочетании «модульно-компетентностное обучение». Модульно-компетентностный подход в профессиональном образовании как содержательный ресурс развития (В.К. Загвозкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак и др.) акцентирует внимание на результате образования. Причем, в качестве результата образования рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях (Д.А. Иванов, К.М. Митрофанов, О.В. Соколова).

Образовательным результатом в концепции компетентностного подхода выступает совокупность профессиональных компетенций выпускника. Профессиональные компетенции могут иметь сложную структуру, поскольку профессиональные задачи обычно разбиваются на подзадачи, как деятельность подразделяется на действия. То есть каждая компетенция характеризуется определенным набором умений, овладение которыми позволяет освоить этот вид деятельности.

Образовательная компетенция - совокупность взаимосвязанных смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Компетенция - отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, не-

обходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

Компетентность - владение, обладание учащимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность - уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) учащегося и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность - совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентации, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

Иерархия компетенций: ключевые компетенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметные компетенции - относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые компетенции: 1) ценностно-смысловая компетенция; 2) учебно-познавательная компетенция; 3) социокультурная компетенция;

4) коммуникативная компетенция; 5) информационная компетенция; 6) здоровьесберегающая компетенция (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития;

Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством: технологий обучения; содержания образования; стиля жизни образовательного учреждения; типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между обучающимися.

Обобщение материалов, касающихся проблем модульно-компетентностной технологии, позволяет нам сделать следующие выводы.1. Основой проектирования технологий модульного обучения является стандарт качества образования, модуль которого должен быть представлен перечнем компетенций, профессиограммой или квалификационной характеристикой специалиста определенного профиля, т.е. в основу проектирования учебных модулей должен быть положен как профессиональный, так и компетентностный подход. 2. Модульное построение обучения дает ряд преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса.

К этим преимуществам относятся: обеспечение системного подхода к построению курса и определению его содержания; гибкость структуры модульного построения курса; эффективный контроль хода учебного процесса, промежуточных и конечных результатов обучения; исключение дублирования в содержании изучаемого предмета и

возможность перераспределения учебного времени с целью увеличения доли практических и лабораторных работ; наглядное представление структуры курса, способствующее его совершенствованию и улучшению планирования работы преподавателей; возможность лучшего удовлетворения потребности студентов, индивидуализации процесса обучения в части получения дополнительных специализаций и сокращения сроков изучения дисциплины; усиление мотивации учения и заинтересованности студентов в результатах обучения, стимулирование активной повседневной работы студентов; обеспечение более объективной оценки деловых качеств студентов, совершенствование системы непрерывного профессионального обучения, отбора кандидатов в магистратуру и аспирантуру.

3. Внедрение модульного обучения требует определенной организационной перестройки учебного процесса. Это касается планирования работы преподавателей и учебно-вспомогательного персонала, разработки соответствующего методического обеспечения, подготовки лабораторной базы к фронтальному проведению лабораторных работ, организации системы контроля знаний.

Преимущества модульного обучения: обеспечение методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними. Системный подход к построению курса и определению его содержания. Гибкость структуры модульного построения курса. Выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя. Возможность перераспределять время, отводимое учебным планом на изучение курса. Обоснованная возможность использования новых форм лекций, практических занятий, новых технологий. Исключается дублирование в изучении предмета, появляется возможность обоснованного введения в учебный процесс элементов научных исследований и проведения научно-исследовательских лабораторных работ.

4. Информационные технологии обучения

II Международный конгресс ЮНЕСКО «Образование и информатика» (1996) стратегическим ресурсом в образовании объявил информационные технологии.

Компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы освоения и усвоения информации, открывают новые возможности для интеграции различных действий, тем самым способствуют достижению социально-значимых и актуальных в современный период развития общества целей обучения.

Информационные технологии обучения (ИТО) определяют как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

В качестве ***классификационных признаков*** программно-технических средств (ПТС), используемых в образовании, можно выделить: дидактическую направленность; программную реализацию; техническую реализацию; предметную область применения.

По дидактической направленности. В литературе встречается несколько подходов к классификации компонентов программно-аппаратных комплексов по *дидактической направленности. Например*, предлагается, прежде всего, классифицировать ЗНАНИЯ, передаваемые обучающимся с помощью компьютера, следующим образом.

Во-первых, существовало деление знаний на явные и неявные. В дальнейшем, с развитием исследований в области искусственного интеллекта, эти знания стали называться артикулируемые и неартикулируемые.

Артикулируемая часть знаний - это знания, которые легко структурируются и могут быть переданы обучающемуся с помощью порций информации (текстовой, графической, видео и т.д.).

Неартикулируемая часть знаний представляет собой компонент знания, основанный на опыте, интуиции и т.п. Эта часть знания охватывает умения, навыки, интуитивные образы и другие части человеческого опыта, которые не могут быть переданы обучающемуся непосредственно, а «добываются» им в ходе самостоятельной познавательной деятельности при решении практических задач. Опираясь на такую классификацию знаний, можно классифицировать образовательные программно-аппаратные комплексы. Технологии, положенные в основу этих комплексов и применяемые для поддержки процесса обучения артикулируемой части знаний, являются декларативными.

К ним целесообразно относить: компьютерные учебники*;* учебные базы данных; тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать и проверять правильность усвоения обучающимся информации учебного назначения.

Технологии, применяемые при создании программно-аппаратных комплексов, поддерживающих процесс освоения неартикулируемой части знаний, являются процедурными. Компьютерные информационные технологии (КИТ) этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. Они построены на основе различных моделей. В этом случае к КИТ этого класса относятся: пакеты прикладных программ (ППП); компьютерные тренажеры (КТ); лабораторные практикумы; программы деловых игр; экспертно-обучающие системы (ЭОС) и другие компьютерные средства, которые позволяют обучающемуся в ходе учебного исследования получать (добывать) знания по изучаемой предметной области.

Приведенная классификация по признаку декларативных и процедурных технологий является, как и любая другая, условной. Один и тот же образовательный программно-аппаратный комплекс может быть использован по первой или второй технологии в зависимости от применяемой методики.

Возможен и другой подход к классификации ПТС по *дидактической направленности*. В этом случае современные компьютерные технологии

обучения также делятся на два класса: системы программированного обучения (СПО); интеллектуальные системы обучения (ИСО).

Технология программированного обучения предполагает получение обучающимся порций информации (текстовой, графической, видео - все зависит от технических возможностей) в определенной последовательности и обеспечивает контроль за усвоением в точках учебного курса, определенных преподавателем.

Интеллектуальные системы обучения отличаются такими особенностями, как адаптация к знаниям и особенностям учащегося, гибкость процесса обучения, выбор оптимального учебного воздействия, определение причин ошибок учащегося. Для реализации этих особенностей ИСО применяются методы и технологии искусственного интеллекта.

Структура ИСО содержит общие и специальные знания трех классов: о предметной области; о стратегии обучения; об учащемся (модель обучающегося).

В интеллектуальных системах обучения эти знания представлены в соответствующих базах знаний с помощью различных методов и средств. При этом в модели обучающегося выделяются три компонента, каждый из которых включает процедурную и декларативную составляющую. *Это следующие компоненты:* база знаний обучающегося; диагностика его знаний и выполняемых заданий; алгоритм формирования новых заданий.

Модель обучающегося постоянно обновляется в ходе обучения в соответствии с изменениями отражаемых ею характеристик обучаемого.

Деление технологий разработки программно-аппаратных комплексов на СПО и ИСО не может быть строгим, так как системы одного класса могут включать в себя и элементы другого.

Для реализации ИСО используются следующие средства: экспертные системы; гипертекстовые системы; системы мультимедиа; программы деловых игр; динамическая графика и анимация.

Приведенное разделение технологий компьютерного обучения на процедурные и декларативные, а также на СПО и ИСО вытекает из деления целей обучения на два класса: обучение навыкам использования конкретных методов в практической деятельности, получение и систематизация различных фактических данных; обучение анализу информации, ее систематизации, творчеству, исследованиям.

По способу программной реализации. Программно-аппаратные комплексы можно разделить на три класса: созданные с помощью прямого программирования на языке высокого уровня; созданные с использованием средств объектного программирования; созданные с помощью инструментальных авторских систем (ИАС).

По целевому назначению. По принципам организации процесса обучения инструментальные авторские системы (ИАС) разделяются на*традиционные* и *интеллектуальные*.

Традиционные ИАС в зависимости от наличия в них тех или иных функциональных возможностей целесообразно разделять на универсальные и специализированные.

В настоящее время существуют десятки как зарубежных, так и отечественных универсальных ИАС. В последние годы в связи с развитием технических возможностей для создания программно-аппаратных комплексов на основе технологий мультимедиа к функциональным возможностям универсальных ИАС добавились еще две: звуковое сопровождение и поддержка видеоизображения.

Для *создания педагогических тестов,* которые представляют собой совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей сложности, позволяющих надежно и валидно оценить знания и другие интересующие педагога характеристики личности, необходимо выполнение ряда дополнительных требований.

К таким требованиям относятся: возможность составления тестовых заданий всех известных типов (открытых, с выборочным ответом, на установление соответствия, контролируемых, включая и контролируемое конструирование графических изображений); возможность создания адаптационных тестов, в которых выбор следующего задания определяется в зависимости от результата выполнения предыдущего; наличие средств анализа педагогического теста на валидность; наличие в ИАС инструкции для преподавателя в виде спецификации теста, включающей в себя общее описание, пример тестового задания, характеристику формы и содержания заданий, характеристику ответов и т.д.; необходимость средств сбора статистики прохождения теста учебными группами для интерпретации тестовых баллов с учетом нормативно-ориентированного подхода (сравнение отдельных учебных достижений обучающихся) и критериально-ориентированного (степень овладения обучающимся необходимого учебного материала).

Сопровождение лекционного материала. ИАС, используемые для этих целей, должны поддерживать следующие функциональные возможности: создание и подключение динамических изображений; создание собственной и подключение качественной статической графики (считываемой с помощью сканера или созданной в других графических редакторах); оформление текста разнообразными стилями; звуковое сопровождение материала.

Характеристика и способы использования автоматизированных систем обучения в подготовке специалистов в вузе. Проведенная классификация базовых средств НИХ предназначенных для использования в учебном процессе, позволяет сформулировать принципы создания и использования автоматизированных средств обучения в процессе подготовки специалистов в вузе

Эффективность использования средств НИТ в учебном процессе во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования АОС в учебном процессе. В связи этим целесообразно рассматривать АОС,

используемые в конкретной учебной программе (определяемой предметным содержанием, целями и задачами обучения), как программно-методические комплексы (ПМК). В данном случае под ПМК понимаете; совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методов (методик) обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса.

Можно выделить следующие основные виды ПМК: поддержки лекционного курса; моделирования процесса или явления; моделирования функционирования технической системы (обучение ее использованию и (или) управлению); тестовые и контролирующие ПМК; электронный учебник; сборники и генераторы задач; справочные информационные системы; игровые учебные программы; интегрированные обучающие системы; экспертные интегрированные ПМК.

Существует тесная взаимосвязь между существующими методами обучения (педагогическими приемами) и методическим содержанием и педагогическим назначением ПМК того или иного типа.

Современные возможности НИТ, ориентированные на максимальную унификацию на уровне программного и технического обеспечения, позволяют создавать ПМК обучения как совокупность учебных фрагментов объединенных алгоритмическими средствами, задающими траекторию обучения. Для иллюстрации технологии создания ПМК рассмотрим характеристики и принципы создания основных ПМК с точки зрения использования возможностей базовых НИТ

Основные типы ПМК и их взаимосвязь с методами обучения

1. *ПМК поддержки лекционного курса.* Процесс создания презентационных роликов для сопровождения лекционного занятия представляет собой последовательное создание иллюстративных фрагментов, состав которых определяется целевым назначением занятия. В качестве фрагментов, используемых в процессе лекции, могут быть взяты: текстовые материалы, статические и динамические изображения, аудио- и видеофрагменты, контрольные задания и т.д. Соответственно в состав ПМК Должны входить программно-технические средства, позволяющие эффективно подготавливать необходимые материалы (сканеры, средства подготовки видеоизображений, графические редакторы, средства анимационной графики). Для сборки презентационного ролика могут быть использованы как авторские, так и стандартные программные средства. Для эффективного отображения лекционного материала необходимо использовать специализированные мультимедийные средства отображения информации: теле-, видеоаппаратуру, видеопроекторы. Особый интерес представляет вариант реализации ПМК поддержки лекционного курса, обеспечивающего обратную связь с обучаемыми в процессе проведения занятия.

Дидактические принципы использования функциональных возможностей многопрофильных учебных аудиторий. Многопрофильные учебные аудитории (МПУА) - это аудитории, оснащенные средствами вычислительной и мультимедийной техники, объединенной в

специализированный информационно-вычислительный комплекс, предназначенный для информационного, аудиовизуального сопровождения лекционных занятий и автоматизации ряда задач обработки учебной информации.

Основные функциональные возможности, обеспечиваемые программно-аппаратным комплексом МПУА.

1. Возможность подготовки и последующего использования лекционных презентаций, включающих в свой состав: последовательность (управляемую преподавателем) информационных кадров (текстовая информация, статистическая графика, компьютерные анимации, видео- и аудио-фрагменты, фрагменты визуализации результатов математического моделирования); серию консультативно поясняющих фрагментов презентации, предназначенную для разъяснения предполагаемых сложных моментов лекции; кадры, содержащие контрольные вопросы и тесты, предназначенные для входного и текущего оценивания усвоения материала, а также для рубежного оценивания знаний (например, по освоенному модулю дисциплины (или его теоретической компоненты)).

2. Обеспечение режима интерактивности (в случае наличия на рабочих местах студентов средств отображения информации - реализация обратной связи) позволяющего реализовывать: регистрацию студентов перед началом занятия (контроль посещаемости); входной, текущий и рубежный контроль усвоения материала с формированием индивидуальных и усредненных характеристик оценок, обеспечивающих преподавателю возможность адаптивного управления изложением материала; в случае наличия средств отображения на рабочих местах студентов, обеспечение обратной связи, позволяющей осуществлять самооценку деятельности студентом; накопление статистических данных оценочных процедур в ходе чтения лекционного курса по каждому студенту проходящему обучение, позволяющим формировать адаптивное изложение материала и реализовывать итоговые экзаменационные процедуры с учетом текущей успеваемости.

3. Обеспечение широкого (свободного) доступа к учебно-методическому комплексу дисциплины за счет использования: возможностей информационного киоска, размещенного в аудитории; сетевого доступа либо к ресурсам киоска, либо к ресурсам серверов подразделений, на которых могут быть размещены учебно-методические комплексы.

4. Обеспечение возможностей использования информационно-моделирующих стендов, расположенных в корпусе, за счет сетевого доступа.

5. Использование интерактивных средств отображения информации (интерактивная доска, электронный планшет, интерактивный проектор), позволяющих отображать формируемую по ходу лекции информацию.

6. Реализация возможности записи лекционного занятия с использованием телевизионных или веб-камер (сформированные видеоматериалы могут впоследствии быть использованы для самостоятельной работы).

На рисунке отражены основные этапы и процессы, реализуемые на базе МПУА, также представлен перечень формируемых и отображаемых информационных массивов в процессе функционирования вычислительного комплекса МПУА (Столяренко, психология и педагогика высшей школы, 2014, с. 297).

Разнообразие технических средств и системного программного обеспечения мультимедийного комплекса МПУА позволяет реализовывать различные сценарии проведения лекционного занятия.

Основной задачей преподавателя, создающего специализированный учебно-методический комплекс **(УМК)** для **МПУА,** является *повышение качества обучения, которое достигается за счет*: повышения уровня мотивации к освоению учебного материала студентами; эффективности использования мультимедийных возможностей комплекса; создания и использования информационного сопровождения лекционного курса дисциплины; обеспечения возможностей текущего контроля усвоения знаний.

На варианты использования возможностей мультимедийного комплекса определенным образом влияет специфика сопровождаемой дисциплины и задачи конкретного лекционного занятия.

Вне зависимости от конкретики дисциплины можно выделить обобщенные дидактические задачи лекционного занятия (или части лекционного занятия): информационная трансляция (обзор, ключевая терминология, определения); классификация объектов, методов, характеристик, направлений; пояснения процесса (доказательство, решение проблемной задачи, конструирование, технологический процесс, эксплуатация); детальный разбор решения проблемной (учебной) задачи; оценка системности внутридисциплинарных и междисциплинарных знаний с обеспечением обратной связи в форме разъяснения сложных вопросов.

Существенное влияние на выбор сценария проведения лекционного занятия с использованием мультимедийного комплекса оказывает выбранная форма информационного сопровождения лекционного курса. Можно выделить несколько вариантов подготовки УМК.

1. УМК информационной поддержки лекционного курса представляет собой учебное пособие или конспект лекций, синхронизированный с расписанием занятий и предоставляемый студентам на бумажном и/или электронном носителе.
2. УМК информационной поддержки лекционного курса представляет собой так называемые когнитивные карты по каждому лекционному занятию, включающие в свой состав: перечень основных фундаментальных понятий из предшествующих дисциплин или лекций; основные определения; схемы, рисунки, графики, формулы без детального описания; перечень проблемных вопросов, которые будут рассмотрены на лекционном занятии; задачи, вопросы и упражнения, использующие материалы лекции.

Предварительно предоставляемый УМК предполагает его наполнение детальной и разъясняющей информацией в процессе проведения лекции.

Второй вариант построения УМК более предпочтителен, так как ориентирован на повышение мотивации посещения лекционных занятий, формирование системных знаний, усиление фундаментальной составляющей общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Полнота и методика использования возможностей МПУА при проведении лекционных занятий во многом определяется характеристиками дисциплины принадлежностью ее к тому или иному блоку.

Достаточно сложно сформулировать детальные рекомендации по использованию функциональных возможностей МПУА для проведения лекций по конкретной дисциплине. Решение этого вопроса является прерогативой преподавателя. Можно сформулировать общие сценарии, соответствующие форме лекции, и эргономические требования к презентационному материалу.

Общие дидактические требования к построению презентационных материалов: презентация должна управляться преподавателем (исключается автоматический временной интервал предъявления кадров (фрагментов)); презентация не должна быть перегружена как визуальными эффектами, так и информацией; нецелесообразно использование записанного голосового сопровождения; в случае использования моделирующих (расчетных) фрагментов должна иметься возможность ввода исходных данных, коэффициентов, ограничений и т.д.; текстовая (символьная) информация должна быть подготовлена с использованием шрифтов достаточного для восприятия размера и рекомендуемого типа; соотношения цветовой гаммы кадров должны выбираться на основе существующих рекомендаций; лекционная презентация не должна быть перегружена контролирующими фрагментами.

Использование МПУА для проведения итогового оценивания, коллоквиумов, тренингов сильно осложняется в случае отсутствия средств отображения информации на рабочих местах студентов и использования упрощенной клавиатуры. Это связано с тем, что в данном случае имеется возможность использования тестовых и контрольных заданий только закрытого типа, с помощью которых очень сложно добиться заданной валидности контролирующих заданий.

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

1. Мандель, Б.Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре/ Мандель Б.Р. Издательство: Директ-Медиа, 2017. - 343с.

2. Цыркун, И.И. Педагогическая инноватика / И.И. Циркун (электронный вариант) - Минск, 2014.

Дополнительная литература

3. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.

4. Цыркун И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Циркун, Е.И. Карпович, 2-ое мзд. – Минск, 2011

5. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалиста инновационной сферы / И.И. Циркун

6. Юсуфбекова, Н.Р. Общие Основы педагогической инноватики: Опыт разработки инновационных процессов в образовании. Методическое пособие / Н.Р. Юсуфбекова. – М., - 1991 с.

7. Цыркун, И.И. Нерешенные проблемы и стратегии развития Педагогической науки / Адукацыя 1 выхаванне, 2011, №8. – с.16-24.

8. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. –Л., 989 с.

9. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М., 1998.

10. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент/ В.П. Симонов. – М., 1999.