Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет»

факультет финансов и банковского дела

Кафедра банковского дела

 СОГЛАСОВАНО

 Председатель методической

комиссии по специальности

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 «­­­­­­­­\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС (ЭУМК)**

**ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

Учебная программа учреждения высшего образования

по учебной дисциплине "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" для специальностей 1-25 01 04 "Финансы и кредит" 1-25 01 08 "Бухгалтерский учет, анализ и аудит" (по направлениям). Направление специальности 1-25 01 08 - 01 "Бухгалтерский учет, анализ и аудит (в банках)"

Составитель: кандидат педагогических наук, доцент Ноздрин-Плотницкий В.И.

Рассмотрено и утверждено на заседании научно-методического совета БГЭУ

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ «\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020г., протокол № \_\_\_\_\_

**ВВЕДЕНИЕ**

 Учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" предназначен для студентов первой ступени высшего образования для специальности: 1-25 01 04 "Финансы и кредит"".

Целями УМК (ЭУМК) по учебной дисциплине "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" является формирование у студентов целостного представления об использовании педагогических систем и технологий при подготовке специалистов-финансистов.

УМК (ЭУМК) включает в себя разделы: *учебно-программной документации* (учебную программу), *учебно-методической документации* (краткий конспект лекций, тематику и планы семинарских занятий, рефератов), *методические материалы для контроля знаний* студентов (вопросы к экзаменам), *вспомогательные материалы* (методические материалы по изучению дисциплины, методические рекомендации по самостоятельной работе, список рекомендованной литературы).

Учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" ориентирован на использование технологий очного (аудиторного) обучения в единстве с технологиями дистанционного обучения. Работу с материалами УМК (ЭУМК) следует сочетать с изучением рекомендованной литературы. Осваивая содержание учебной дисциплины, студенты осуществляют различные виды учебной деятельности: подготовка учебных докладов, разработка компьютерных презентаций, разработка исследовательских проектов, подготовка к тестовым формам контроля, решение психолого-педагогических задач, подготовка к экзамену.

**УЧЕБНО-ПРОГРАММНАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ**

Учреждение образования

«Белорусский государственный экономический университет»

|  |  |
| --- | --- |
|  | УТВЕРЖДАЮРектор учреждения образования “Белорусский государственный экономический университет”\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ В.Ю.Шутилин\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020г. Регистрационный№ УД \_\_\_\_\_\_\_/уч. |

Учебная программа учреждения высшего образования

по учебной дисциплине "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" для специальностей 1-25 01 04 "Финансы и кредит"

2020

**СОСТАВИТЕЛИ:**

Ноздрин-Плотницкий В.И. доцент кафедры банковского дела, учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет», кандидат педагогических наук, доцент

**РЕЦЕНЗЕНТЫ:**

Мельникова Т.Н. заведующий кафедрой белорусского и русского языков учреждения образования "Белорусский государственный медицинский университет", кандидат филологических наук, доцент;

Лесневская Н.А. декан факультета финансов и банковского дела учреждения образования "Белорусский государственный экономический университет", кандидат экономических наук, доцент

**РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:**

Кафедрой банковского дела учреждения образования «Белорусский государственный экономический университет»

(протокол № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_)

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

(протокол № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_)

Пояснительная записка

Проблема подготовки высококвалифицированных специалистов - финансистов, которая сегодня в связи с изменением социально-экономической обстановки в обществе выявилась особенно четко, приводит к новому пониманию подходов в целом и предъявляет особые требования к квалифицированному специалисту - финансисту с позиции его профессиональной финансовой подготовки и компетентности.

Изучение учебной дисциплины "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" позволит приобрести профессиональные умения производить педагогическое воздействие, чтобы воплощать педагогические замыслы и добиваться поставленных целей, направленных на развитие профессионализма личности, при котором бы и обучаемый, и педагог выступали равноправными субъектами образовательного процесса и получали обоюдное удовлетворение от совместной деятельности.

При подготовке квалифицированных специалистов - финансистов педагогическое воздействие обеспечивается педагогической технологией, которая может быть определена как научное обоснование выбора оптимального операционного воздействия педагога на обучаемого в контексте взаимодействия его с профессиональным миром, с целью формирования у него ценностного отношения к этому миру.

Построение учебной программы учебной дисциплины "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" производилась на основе функционально-операционного и личностно-деятельностного подхода.

Планируя учебные занятия, преподавателю необходимо иметь ввиду, что педагогические системы и технологии в финансовом образовании, как учебная дисциплина, будет им представлена впервые и поэтому нужно начинать с общих вопросов и введения в проблему систем и технологий в финансовом образовании, определения их места как компонента профессионального мастерства в системе профессиональной финансовой подготовки. В содержательном аспекте этот материал выводит на технологические позиции подготовки специалистов - финансистов организуемых при этом воздействия и взаимодействия, обрисовывает палитру профессионально-значимых умений педагога, составляющих технологический компонент его мастерства.

Цель преподавания учебной дисциплины - формировать систему профессионально значимых умений при подготовке специалистов в финансовой сфере, осмыслить технологичность профессиональной деятельности.

Задачи изучения учебной дисциплины:

- ознакомить с историческими и теоретическими основами педагогической системы и технологии;

- формировать профессиональные умения, овладевать технологическим инструментарием, позволяющим встраивать и осуществлять воздействие при взаимодействии со студентом и профессиональном развитии личности;

развивать профессиональные способности к взаимодействию в действиях со студентами;

- способствовать развитию профессиональных умений определять основания, структуру, функции, процессуальные и психологические характеристика взаимодействия и воздействия.

В результате изучения учебной дисциплины "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании" студенты должны

знать:

- основные педагогические системы и технологии, используемые при подготовке специалистов в финансовой сфере;

- основные элементы педагогических систем и технологий, используемых при подготовке специалистов в финансовой сфере;

- дополнительные элементы педагогических систем и технологий, используемых при подготовке специалистов в финансовой сфере;

- перспективы развития педагогических систем и технологий в финансовом образовании.

владеть:

- самостоятельным подходом к выбору педагогической технологии в своем виде профессиональной деятельности;

- саморазвития и самосовершенствования интеллектуально-творческих т духовных качеств личности.

 Всего часов по учебной дисциплине для специальности 1-25 01 04 "Финансы и кредит" 72, из них всего аудиторных часов 52, в том числе 26 лекционных занятий, 26 семинарских занятий. Форма текущей аттестации - экзамен.

Всего часов по учебной дисциплине для специальности 1-25 01 08 "Бухгалтерский учет, анализ и аудит" (по направлениям). Направление специальности 1-25 01 08 - 01 "Бухгалтерский учет, анализ и аудит в банках" 130, из них всего аудиторных часов 52, в том числе 26 лекционных занятий, 26 семинарских занятий. Форма текущей аттестации - экзамен.

*Примерный* тематический план

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Наименование темы | Количество часов |
| всего | лекц. | практ. |
| 1. | Раздел 1 Теоретические характеристики современных педагогических технологий | 8 | 4 | 4 |
| 2 | Т.1 Теоретические основы развития педагогических систем и технологий | 4 | 2 | 2 |
| 3. | Т. 2 Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий в финансовом образовании | 4 | 2 | 2 |
| 4. | Раздел 2 Педагогическое проектирование и педагогические технологии в финансовом образовании | 44 | 22 | 22 |
| 5. | Т.3 Технология модульно-компетентностного обучения в финансовом образовании | 6 | 4 | 2 |
| 6.  | Т.4 Технология проблемного обучения в финансовом образовании | 6 | 4 | 2 |
| 7. | Т.5 Интенсификация обучения и активные методы в финансовом образовании | 4 | 2 | 2 |
| 8. | Т.6 Технология знаково-контекстного обучения в финансовом образовании | 6 | 2 | 4 |
| 9. | Т.7 Технология кейс-метода в финансовом образовании | 6 | 2 | 4 |
| 10. | Т.8 Технология метода проектов в финансовом образовании | 4 | 2 | 2 |
| 11. | Т.9 Эвристические технологии обучения в финансовом образовании  | 4 | 2 | 2 |
| 12. | Т.10 Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения в финансовом образовании | 4 | 2 | 2 |
| 13. | Т.11 Информационные технологии обучения в финансовом образовании | 4 | 2 | 2 |
|  | Всего часов  | 52 | 26 | 26 |

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ССОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

ТЕМА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ

Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем. Компоненты педагогических систем. Сущностные характеристики педагогической системы. Технологизация педагогического процесса. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии. Научные основы педагогических технологий. Подходы к определению педагогической технологии. Признаки педагогических технологий. Метод, методика, технология, соотношение этих понятий.

ТЕМА 2 КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сущность технологического подхода к обучению. Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования. Этапы и формы педагогического проектирования. Принципы педагогического проектирования. Выбор и проектирование новых образовательных технологий. Качественное своеобразие образовательных технологий. Классификация педагогических технологий. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий. Отличительные признаки образовательных технологий. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществления педагогического процесса. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии.

РАЗДЕЛ II ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

ТЕМА 3 ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования. Обучающий модуль. Принципы модульного бучения: модульности, выделения из содержания обучения обособленных элементов, динамичности, действенности и оперативности знаний и их системы гибкости, сознательной перспективы, разносторонности методического консультирования, паритетности. Этапы подготовки модулей. Формы контроля и оценки. Компетентностный подход в структуре модульного обучения. Иерархия компетенций. Ключевые компетенции. Преимущества модульного обучения. Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов.

ТЕМА 4 ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Исторический экскурс. Основные функции и признаки проблемного обучения. Этапы организации проблемного обучения. Виды и уровни проблемного обучения. Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения. Проблемная задача. Методы проблемного обучения. Организация проблемного обучения.

ТЕМА 5 ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Интенсификация обучения. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения. Активное обучение. Методы активного обучения: имитационные упражнения, разыгрывание ролей, игровое производственное проектирование, семинар-дискуссия, деловая игра, круглый стол, мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг)

ТЕМА 6 ТЕХНОЛОГИЯ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Технология знаково-контекстного бучения. Базовые и переходные формы деятельности студентов. Формы и виды представления конкретных ситуаций. Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного и активного бучения. Сущность и принципы деловой игры. Принципы организации учебных деловых игр: имитационного моделирования ситуации, проблемности содержания игры и ее развертывания, ролевого взаимодействия в совместной деятельности, диалогического общения и взаимодействия партнеров в игре, двуплановости игровой учебной деятельности. Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки. Структура деловой игры

ТЕМА 7 ТЕХНОЛОГИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Общая характеристика кейс-метода. Признаки и технологические особенности кейс-метода. Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе. Классификация кейсов: по сложности, исходя из целей задач процесса обучения, по наличию сюжета, в зависимости от того, кто выступает субъектом кейса, по типу методической части, в зависимости от нескольких видов ситуаций. Структура кейса и принципы его построения. Этапы создания кейсов. Требования к формату и структуре кейса. Технология работы с кейсом.

ТЕМА 8 ТЕХНОЛОГИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

История проектного метода. Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов. Типология проектов: доминирующая в проекте деятельность, предметно-содержательная область, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, продолжительность выполнения проекта. Технологическая схема работы над проектом. Общие подходы к структурированию проекта. Параметры внешней оценки проекта.

ТЕМА 9 ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение в эвристику. Современный этап развития эвристики. Задачи, которые решает эвристика. Учебная эвристическая деятельность. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики. Характер эвристической деятельности. Эвристические функции. Эвристические методы.

ТЕМА 10 ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО И РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технологии личностно ориентированного обучения. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы. Характеристика концептуальных идей педагогики сотрудничества. Развивающее обучение в образовательном процессе. Система развивающего бучения Л.В. Занкова. Принципы системы развивающего бучения Л.В. Занкова. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова. Принципы системы развивающего бучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.

ТЕМА 11 ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ФИНАНСОВОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Информационные технологии обучения. Классификационные признаки программно-технологических средств, используемых в образовании. Классификация информационных технологий. Программно-методические комплексы и их взаимосвязь с методами обучения. Дидактические принципы использования функциональных возможностей многопрофильных учебных аудиторий.

Технологии дистанционного обучения. Основные принципы и аспекты дистанционного обучения. Принципы реализации системы дистанционного обучения.

Онлайн обучение на базе технологий вебинаров. Основные понятия технологии вебинаров. Место вебинаров в системе обучения. Принципы функционирования систем информационно-методического и дидактического сопровождения траекторий корпоративного обучения.

Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Педагогические системы и технологии в финансовом образовании»

для дневной формы получения высшего образования

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Номер раздела, темы | Название раздела, темы | Количество аудиторных часов | Иное | Форма контролязнаний |
| Лекции | Практическиезанятия | Семинарскиезанятия | Лабораторные занятия | Количество часов УСР |
| лЛекц. | Ппр.з | Ллаб |
| 1 | Раздел I Теоретические характеристики современных педагогических технологий  | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2;16] | Опрос, рефераты |
|  | Тема 1 Теоретические основы развития педагогических систем и технологий 1.1Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем1.2 Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования1.3 Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии1.4 Метод, методика, технология, соотношение этих понятий. |  | 2 |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тема 2 Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий 2.1Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий2.2 Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.2.3 Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий2.4 Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществления педагогического процесса. 2.5Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2;16] | Опрос, тест |
|  | Раздел II Педагогическое проектирование и педагогические технологии в финансовом образовании  | 4 | 2 |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тема 3 Технология модульно - компетентностного обучения в финансовом образовании 3.1Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования.3.2 Обучающий модуль. 3.3Принципы модульного бучения3.4 Этапы подготовки модулей.3.5 Формы контроля и оценки.3.6 Компетентностный подход в структуре модульного обучения.3.7 Преимущества модульного обучения. 3.8Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов. | 44 | 22 |  |  |  |  |  | [1;2] | Опрос, тест |
| б | Тема 4 Технология проблемного обучения в финансовом образовании 4.1Исторический экскурс в развитии проблемного обучения. 4.2Основные функции и признаки проблемного обучения. 4.3Этапы организации проблемного обучения. 4.4Виды и уровни проблемного обучения. 4.5Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения.4.6 Методы проблемного обучения. 4.7 Организация проблемного обучения. | 44 | 2222 |  |  |  |  |  | [1;2] | Опрос, рефераты, тест |
|  | Тема 5 Интенсификация обучения и активные методы в финансовом образовании 5.1 Интенсификация обучения.5.2 Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения. 5.3Активное обучение. Методы активного обучения | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос, рефераты |
|  | Тема 6 Технология знаково-контекстного обучения в финансовом образовании 6.1Технология знаково-контекстного бучения. 6.2Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного и активного бучения.6.3 Сущность и принципы деловой игры. 6.4Принципы организации учебных деловых игр6.5Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки. 6.6Структура деловой игры | 22 | 24 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос, рефераты, тест |
|  | Тема 7 Технология кейс-метода в финансовом образовании7.1Общая характеристика кейс-метода. 7.2Признаки и технологические особенности кейс-метода. 7.3Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе. 7.4Классификация кейсов7.5Структура кейса и принципы его построения. 7.6Технология работы с кейсом | 22 | 24 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос, рефераты |
|  | Тема 8 Технология метода проектов в финансовом образовании 8.1История проектного метода.8.2 Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов.8.3 Типология проектов8.4 Технологическая | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос, тест |
|  | Тема 9 Эвристические технологии обучения 9.1Введение в эвристику.9.2 Современный этап развития эвристики. 9.3Учебная эвристическая деятельность. 9.4Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики.9.5 Эвристические методы.  | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос, тест |
|  | Тема 10 Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения в финансовом образовании 10.1Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технологии личностно ориентированного обучения.10.2 Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы. 10.3 Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения.  | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос, тест |
|  | Тема 11 Информационные технологии обучения в финансовом образовании 11.1Информационные технологии обучения. 11.2Технологии дистанционного обучения. 11.3Онлайн обучение на базе технологий вебинаров. | 22 | 22 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос |
|  | **Всего часов** | **226** | **226** |  |  |  |  |  |  |  |

Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Педагогические системы и технологии в финансовом образовании»

для заочной формы получения высшего образования

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Номер раздела, темы | Название раздела, темы | Количество аудиторных часов | Иное | Форма контролязнаний |
| Лекции | Практическиезанятия | Семинарскиезанятия | Лабораторные занятия | Количество часов УСР |
| лЛекц. | Ппр.з | Ллаб. |
|  | Раздел I Теоретические характеристики современных педагогических технологий  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тема 1 Теоретические основы развития педагогических систем и технологий 1.1Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем1.2 Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования1.3 Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии1.4 Метод, методика, технология, соотношение этих понятий. | 22 |  |  |  |  |  |  | [2;16] |  |
|  | Тема 2 Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий 2.1Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий2.2 Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.2.3 Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий2.4 Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществления педагогического процесса. 2.5Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии | 22 |  |  |  |  |  |  | [2;16] |  |
|  | Раздел II Педагогическое проектирование и педагогические технологии в финансовом образовании  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тема 3 Технология модульно - компетентностного обучения в финансовом образовании 3.1Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования.3.2 Обучающий модуль. 3.3Принципы модульного бучения3.4 Этапы подготовки модулей.3.5 Формы контроля и оценки.3.6 Компетентностный подход в структуре модульного обучения.3.7 Преимущества модульного обучения. 3.8Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов. | 22 |  |  |  |  |  |  | [1;2] |  |
|  | Тема 4 Технология проблемного обучения в финансовом образовании 4.1Исторический экскурс в развитии проблемного обучения. 4.2Основные функции и признаки проблемного обучения. 4.3Этапы организации проблемного обучения. 4.4Виды и уровни проблемного обучения. 4.5Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения.4.6 Методы проблемного обучения. 4.7 Организация проблемного обучения. |  | 2 |  |  |  |  |  | [1;2] |  |
|  | Тема 5 Интенсификация обучения и активные методы в финансовом образовании 5.1 Интенсификация обучения.5.2 Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения. 5.3Активное обучение. Методы активного обучения |  | 2 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос |
|  | Тема 6 Технология знаково-контекстного обучения в финансовом образовании 6.1Технология знаково-контекстного бучения. 6.2Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного и активного бучения.6.3 Сущность и принципы деловой игры. 6.4Принципы организации учебных деловых игр6.5Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки. 6.6Структура деловой игры |  | 2 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос |
|  | Тема 7 Технология кейс-метода в финансовом образовании7.1Общая характеристика кейс-метода. 7.2Признаки и технологические особенности кейс-метода. 7.3Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе. 7.4Классификация кейсов7.5Структура кейса и принципы его построения. 7.6Технология работы с кейсом |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 8 Технология метода проектов в финансовом образовании 8.1История проектного метода.8.2 Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов.8.3 Типология проектов8.4 Технологическая |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 9 Эвристические технологии обучения 9.1Введение в эвристику.9.2 Современный этап развития эвристики. 9.3Учебная эвристическая деятельность. 9.4Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики.9.5 Эвристические методы.  |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 10 Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения в финансовом образовании 10.1Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технологии личностно ориентированного обучения.10.2 Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы. 10.3 Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения. |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 11 Информационные технологии обучения в финансовом образовании 11.1Информационные технологии обучения. 11.2Технологии дистанционного обучения. 11.3Онлайн обучение на базе технологий вебинаров. |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | **Всего часов** | **16** | **6** |  |  |  |  |  |  |  |

Учебно-методическая карта учебной дисциплины «Педагогические системы и технологии в финансовом образовании»

для заочной сокращенной формы получения высшего образования

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Номер раздела, темы | Название раздела, темы | Количество аудиторных часов | Иное | Форма контролязнаний |
| Лекции | Практическиезанятия | Семинарскиезанятия | Лабораторные занятия | Количество часов УСР |
| лЛек. | Ппр.з | Ллаб. |
|  | Раздел I Тема 1 Теоретические характеристики современных педагогических технологий  | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тема 1 Теоретические основы развития педагогических систем и технологий 1.1 Понятие "педагогическая система" Виды педагогических систем1.2 Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования1.3 Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии1.4 Соотношение понятий "педагогическая технология" и "методика обучения" | 22 |  |  |  |  |  |  | [2;16] |  |
|  | Тема 2 Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий 2.1Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий2.2 Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий.2.3 Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий2.4 Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществления педагогического процесса. 2.5Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии. | 22 |  |  |  |  |  |  | [2;16] |  |
|  | Раздел II Педагогическое проектирование и педагогические технологии в финансовом образовании  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Тема 3 Технология модульно - компетентностного обучения в финансовом образовании 3.1Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования.3.2 Обучающий модуль. 3.3Принципы модульного бучения3.4 Этапы подготовки модулей.3.5 Формы контроля и оценки.3.6 Компетентностный подход в структуре модульного обучения.3.7 Преимущества модульного обучения. 3.8Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов. | 22 |  |  |  |  |  |  | [1;2] |  |
|  | Тема 4 Технология проблемного обучения в финансовом образовании 4.1Исторический экскурс в развитии проблемного обучения. 4.2Основные функции и признаки проблемного обучения. 4.3Этапы организации проблемного обучения. 4.4Виды и уровни проблемного обучения. 4.5Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения.4.6 Методы проблемного обучения. 4.7 Организация проблемного обучения.  |  | 2 |  |  |  |  |  | [1;2] | опрос |
|  | Тема 5 Интенсификация обучения и активные методы в финансовом образовании 5.1 Интенсификация обучения.5.2 Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения. 5.3Активное обучение. Методы активного обучения  |  | 2 |  |  |  |  |  | [2] | Опрос |
|  | Тема 6 Технология знаково-контекстного обучения в финансовом образовании 6.1Технология знаково-контекстного бучения. 6.2Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного и активного бучения.6.3 Сущность и принципы деловой игры. 6.4Принципы организации учебных деловых игр6.5Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки. 6.6Структура деловой игры |  | 2 |  |  |  |  |  | [2] | опрос |
|  | Тема 7 Технология кейс-метода в финансовом образовании 7.1Общая характеристика кейс-метода. 7.2Признаки и технологические особенности кейс-метода. 7.3Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе. 7.4Классификация кейсов7.5Структура кейса и принципы его построения. 7.6Технология работы с кейсом |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 8 Технология метода проектов в финансовом образовании 8.1История проектного метода.8.2 Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов.8.3 Типология проектов8.4 Технологическая схема работы над проектом.  |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 9 Эвристические технологии обучения 9.1Введение в эвристику.9.2 Современный этап развития эвристики. 9.3Учебная эвристическая деятельность. 9.4Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики.9.5 Эвристические методы.  |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 10 Технологии личностно ориентированного и развивающего обучения в финансовом образовании 10.1Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технологии личностно ориентированного обучения.10.2 Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы. 10.3 Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения.  |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | Тема 11 Информационные технологии обучения в финансовом образовании 11.1Информационные технологии обучения. 11.2Технологии дистанционного обучения. 11.3Онлайн обучение на базе технологий вебинаров.  |  |  |  |  |  |  |  | [2] |  |
|  | **Всего часов** | **26** | **6** |  |  |  |  |  |  |  |

Информационно-методическая часть

Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине "Педагогические системы и технологии в финансовом образовании"

В овладении знаниями учебной дисциплины важным этапом является самостоятельная работа студентов

Основными направлениями самостоятельной работы студента являются:

- первоначально подробное ознакомление с программой учебной дисциплины;

- ознакомление со списком рекомендуемой литературы по дисциплине в целом и ее разделам, изучение необходимой литературы по теме, подбор дополнительной литературы;

- изучение и расширение лекционного материала преподавателя за счет специальной литературы, консультаций;

- подготовка к семинарским занятиям по специально разработанным планам с изучением основой и дополнительной литературы;

- подготовка к выполнению диагностических форм контроля (тесты, коллоквиумы, контрольные работы, рефераты и т.п.);

- подготовка к экзамену.

Литература

Основная

1.Современные образовательные технологии: учебное пособие/коллектив авторов; под ред Н.В. Бордовской .-М.: КНОРУС, 2016.-462 с.

2.Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы/Л.Д. Столяренко [и др.].-Ростов н/Д: Феникс, 2014.-620 с.

Дополнительная

3.Блохин Н.В.Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: метод. пособие /Н.В. Блохин, И.В. Травкин.-Кострома, 2003

4.Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей./ Н.В. Бордовская.- М. 2013

5.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе / А.А. Вербицкий.- М., 1990

6.Дистанционное обучение и новые технологии в образовании-М.: изд-во МГУ, 1995

7.Жарова Н.Р. Инновационные технологии в образовании: монография. Н.Р. Жарова.- Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ,2011

8.Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования /Е.С. Заир-Бек.-СПб., 1995

9.Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии /М.В. Кларин.-Рига Эксперимент, 1998

10.Лобачев С.Л. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект / С.Л. Лобачев, В.И. Солдаткин.-М: МЭСИ, 1998

11.Муравьева А.А., Кузнецова Ю.Н., Червякова Т.Н. Организация модульного бучения, основанная на компетенциях:апособие для преподавателей / А.А. Муравьева, Ю.Н, Кузнецова Ю.Н., Т.Н. Червякова -М., 2005

12.Панфилова А.П. Инновауионные педагогические технологии: Активное обучение /А.П. Панфилова.-М.,2009

13.Педагогика высшей профессиональной школы /под ред. С.Д. Якушевой.-Новосибирск, 2012

14.Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей/под общ. ред. В.С. Кукушкина.-М.:ИКЦ "МарТ";-Ростов н/Д: издательский центр "МарТ", 2010

15.Сивашинская Е.Ф. Лекции по педагогике: интегрированный курс. В двух частях. Часть 2. / Е.Ф. Сивашинская.-Минск. Жасскон, 2008, 192 с.

16.Сивашинская Е.Ф. Педагогические системы и технологии: конспект лекций / Е.Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской.-2-емзд., - Мозырь: Содействие,2015-216с.

17.Смирнов И.Э. Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения. /И.Э. Смирнов-М.:Перспектива, 2012

18.Соколов В.Н. Педагогическая эвристика / В.Н. Соколов.- М., 1995

19.Тахохов Б.А. Компетентностный подход в современной высшей школе /Б.А. Тахохов.- Владикавказ: изд-во СОГУ, 2012

20.Тетерюкова О.М. Совершенствование системы высшего профессионального образования в контексте инновационных процессов: монография. / О.М. Тетерюкова -М.: Наука и образование, 2012

21.Хуторской А.В. Эвристическое обучение / А.В. Хуторской.-М.: МПА, 1998

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ УВО

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Название учебной 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) |
| 1. Денежное обращение, кредит | Денежного обращения, кредита и фондового рынка |  |  |
|  |  |  |  |

ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ УВО

на \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ учебный год

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/п | Дополнения и изменения | Основание |
|  |  |  |

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_\_\_\_ 201\_ г.)

 (название кафедры)

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

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

УТВЕРЖДАЮ

Декан факультета

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

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

**Учебно-методическая документация**

*Краткий конспект лекций*

**Л1Теоретические основы развития педагогических систем и технологий**

Вопросы лекции

1Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем

2. Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования.

3. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии.

4.Метод, методика, технология, соотношение этих понятий

**1. Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем.**

 Понятие "система" играет важную роль в философии, науке, технике, практической деятельности. Системный подход как общенаучный методологический принцип предписывает в научных исследованиях осуществлять конструирование и исследование сложноорганизованных природных или социальных объектов, рассматривая их в качестве различных систем различных типов и видов. Система (в переводе с греческого - составленное из частей, соединенное). Философский словарь определяет следующим образом понятие "система" - совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство.

 Компоненты системы тесно связаны между собой, изменение одних из них вызывает изменение других, а нередко и системы в целом. Кроме того, взаимодействие компонентов системы обусловливает наличие новых интеграционных качеств системы, не свойственных образующим ее компонентам. Для системы характерно также неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность.

 В зависимости от основания классификации рассматривают следующие системы:

 - технологические, биологические и социальные;

 - естественные и искусственные;

 - материальные и абстрактные (идеальные);

 -открытые и закрытые;

 - статические и динамические;

 - централизованные и без ведущего органа управления;

 - управляемые и управляющие и др.

 Материальные системы, в свою очередь, включают системы неорганической природы (физические, химические, геологические и др.).

 Абстрактные системы являются продуктом познавательной деятельности человека и также могут быть разделены на ряд типов и т.д.

 Применение системного подхода в педагогике привело к возникновению понятия "педагогическая система".

 *Педагогическая система - множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.* Системный подход позволяет описать педагогическую систему на *структурном уровне* - как совокупность элементов структуры и связей между ними и *функциональном*, с описанием функциональных мест элементов в структуре педагогической системы, прояснением назначения и роли всех составляющих системы.

 На *структурном* уровне описания педагогической системы выделяются ее объектный и субъектный состав.

 *Объектный состав* компонентов педагогической системы может включать цель педагогического процесса; содержание педагогической деятельности; совокупность методов, организационных форм и средств, которые исходя из цели и достигнутых промежуточных результатов, связываются в упорядоченную и стандартизированную структуру (технологию).

 *Субъектный уровень* педагогической системы представляет собой совокупность всех участников (субъектов) педагогического взаимодействия и отношений, складывающихся в процессе такого взаимодействия. *Субъектами* педагогической системы выступают как *социальные институты и организации* (вуз, семья, медицинское учреждение, производственное предприятие и др.), включенные в социальное пространство ее функционирования и развития, *так и люди*, *отдельные участники педагогического процесса* (студенты, преподаватели, родители, администрация учреждения образования, представители общественных объединений, молодежных организаций, трудовых коллективов и т.д.).

 Педагогическая система является функциональной. Понятие "функциональная система" впервые сформулировано П.К. Анохиным, и в нем заложено представление о динамических, саморазвивающихся организациях, деятельность которых направлена на обеспечение полезных для существования самих систем результатов. Организация любой функциональной системы, в том числе и педагогической, определяются следующими принципами:

 - **результат** деятельности является ведущим **системообразующим фактором** развития системы;

 - **саморегуляция**, которая позволяет обеспечить управление внутри педагогической системы, отклонение от желаемых результатов вызывает цепочку процессов, направленных на восстановление оптимального уровня таких результатов;

 - **изоморфизм** (от греческого isos - одинаковый, morphe -форма). На различных уровнях педагогической системы, в ее подсистемах выделяются такие же компоненты, только более конкретизированные и наполненные собственным функциональным содержанием;

 - **взаимодействие** отдельных элементов достижению полезного для всей педагогической системы результата;

 - **иерархия** педагогических систем как тип структурных отношений в сложных многоуровневых системах;

 - **системогенез**, понимаемый как саморазвитие педагогической системы. Необходимость удовлетворения жизненно важных потребностей всех участников стимулирует систему к самосовершенствованию.

 Педагогическая система включена в более широкую социальную систему, является ее частью и может рассматриваться как предмет исследования педагогической науки или же как саморазвивающийся объект педагогической практики, если мы анализируем реально существующую во времени и пространстве систему.

 Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Система образования включает различные подсистемы, ведущей из которых выступает общеобразовательная средняя школа. Для того чтобы успешно функционировали и развивались педагогические системы, имеющие целью воспитание подрастающего поколения, государство создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации, в частности и педагогов.

 Педагогические системы различаются своим назначением и, как следствие, особенностями организации и функционирования. Педагогическая система всегда складывается в рамках того или иного учреждения образования. В Кодексе об образовании Республики Беларусь выделяются следующие типы учреждений (ст.19): дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, специального образования; учреждения дополнительного образования детей и молодежи, учреждения дополнительного образования взрослых; воспитательно-оздоровительные учреждения образования; социально-педагогические учреждения, специальные лечебно-воспитательные учреждения.

 Таким образом, в зависимости от типа учреждения образования можно соотносить и виды педагогических систем (педагогические системы дошкольного образовательного учреждения, школы ... вуза и др.), специфику образовательных процессов (выделяются динамические педагогические системы), особенности авторских образцов, реконструируя ретроспективные и современные педагогические системы.

 Несмотря на кажущуюся простоту задачи, рассмотреть сущность педагогической системы, ее структуру и функции непросто, так как педагогическая система представляет собой сложноорганизованное, саморазвивающееся образование. В.П. Беспалько, например, указывая на проблему недостаточного прояснения сущности данного понятия в учебной и научной педагогической литературе, *под педагогической системой понимает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами*.

 Выделяют (А.М. Новиков и др.) следующие компоненты (структуру) педагогической системы: педагоги и обучающиеся; цели образования и воспитания (общие и частные); содержание образования и воспитания; средства обучения, методы, организационные формы обучения и воспитания, результаты образования.

 Такое ограничение позволило автору (В.П. Беспалько) связать категории "педагогическая система" и "педагогическая технология", определив педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике, и разработать стройную концепцию предметно ориентированных технологий обучения (рассмотрим технологии чуть позже). Их применение в учебном процессе создает условия и возможности для гарантированного достижения дидактических задач.

 При другом подходе (В.А. Сластенин и др.) педагогическая система исследуется в статике и динамике. В статике в педагогической системе выделяют четыре взаимосвязанных компонента: педагоги и воспитанники (субъекты педагогической системы), содержание образования и материальная база (средства). Взаимодействие этих компонентов порождает педагогический процесс, который является динамической педагогической системой.

 В истории педагогической мысли и образования под педагогической системой нередко понимают концепцию образования личности, обоснованную тем или иным педагогом. Известно, например, педагогические системы Я. А. Коменского, К.Д Ушинского, В.А. Сухомлинского. Говорят также о педагогических системах первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального и других обществах.

 Таким образом, в педагогической науке понятие "система" употребляется в разных контекстах.

 В целом рассматривать педагогические объекты как системы - значит определить состав, структуру и организацию основных компонентов, установить ведущие взаимосвязи между ними, выявить внешние связи системы, определить функции системы и ее роль среди других систем, установить на этой основе закономерности и тенденции развития системы. Из рассмотренного нами следуют сущностные характеристики педагогической системы: социальная; сложноорганизованная; искусственная; целеустремленная, стремящаяся к совершенствованию; динамическая; развивающаяся; самоуправляющаяся; открытая.

 Педагогическая система, будучи открытой системой, изменяется под влиянием социальных изменений, прогресса общества в науке, культуре, технике. Наиболее общая педагогическая система - система образования как совокупность учебно-воспитательных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров, а также органов управления образованием, государственных образовательных стандартов и образовательных программ. Система образования создается обществом и выполняет его социальных заказ. Социальные институты, выполняющие образовательные функции и объединяющиеся в систему образования, являются подсистемами образования.

 Виды педагогических систем отличаются их назначением, особенностями организации и функционирования. Педагогическая система учреждения образования рассматривается как целенаправленная, самоорганизующаяся система, подсистемами которой выступают дидактическая и воспитательная системы, а также сфера профессионального и свободного общения всех участников педагогического процесса.

 В истории образования и педагогической мысли выделяют авторские педагогические системы и авторские школы как отечественных, так и зарубежных педагогов.

 Педагогическая система образовательного учреждения, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, принципы, концепции, технологии, проектируемые автором характеризуется как авторская педагогическая система. Например, педагогические системы Л. Н Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, В.А. Караковского, А.Н. Тубельского можно отнести к авторским. Классиками зарубежной педагогической мысли и создателями авторских систем и школ по праву можно назвать Я.А. Коменского, И. Гербарта, М. Монтессори, С.Френе Р. Штайнера и др.

 В.А. Сластенин указывает, что в любой педагогической системе организуется целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Такое взаимодействие получило название педагогический процесс и может рассматриваться как динамическая педагогическая система.

 Выделяют следующие компоненты педагогического процесса как динамической педагогической системы (И.П. Подласый):

 - целевой компонент;

 - содержательный компонент;

 - деятельностный компонент;

 - организационно-управленческий.

**2. Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования.**

 Сфера образования находится в постоянной динамике, реагируя на изменения в обществе, его запросы. Жизнь в постиндустриальном (информационном) обществе требует от студента высшей школы определенных личностных качеств. Он должен:

 - гибко адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных проблем;

 - самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, используя современные технологии;

 - четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности;

 - быть способным генерировать новые идеи, творчески мыслить;

 - грамотно работать с информацией, уметь эффективно использовать информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций в личностном и информационном становлении;

 - быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях;

 - самостоятельно трудиться над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня и т.п.

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

 **1-я тенденция - глобализация**. Она представляет собой процесс преодоления отчуждения как экономики любой страны от мировой экономики, так и жизни отдельного человека от жизни человеческого рода в целом, поэтому характеризуется процессами становления и гармонизации *многомерного мира во всех формах проявления*. Втягивание экономики любой страны в мировое хозяйство представляет собой важный, но не единственный элемент этого процесса. Не менее важно осознание каждым человеком планеты чувства сопричастности жизни и деятельности всех людей и народов на Земле.

 Проявляется глобализация в глобальной информатизации общества, либерализации мировой экономики, взаимозависимости экономики и безопасности всех стран.

 Особый интерес вызывает глобальная информатизация общества, которая инициирует формирование *информационно-коммуникативной среды*, делая доступной информацию любого вида для каждого человека планеты. Обеспечивается такая возможность средствами информационных технологий, благодаря которым человек способен приобретать, сохранять информацию, работать с любой информацией, творчески применять ее в жизни, обучении и профессиональной деятельности, а также участвовать в процессах поиска и создания новых знаний и разработки высоких технологий. Для решения задач приобщения современного человека к свободному доступу и работе с любой информацией, а также широкой коммуникации в Глобальной сети усиливается роль образования через освоение и применение информационных технологий в образовательном процессе педагогическими средствами и различных технологий работы, с учебной, научной или профессиональной информацией.

 **2-я тенденция - открытость**. Становление открытого общества связывают с процессами *массовой социальной и межкультурной коммуникации*, открытости новому знанию и новым технологиям, новым взглядам и культурам, новым условиям жизни и деятельности, новым способам общения и средствам реализации творческого потенциала. Такая открытость на планетарном уровне приводит к диалогическим формам отношений западной и восточной формам цивилизации, возможности свободного развития и свободного выбора любой формы самореализации в рамках конкретной культуры (религиозной, этнической и пр.), что требует активного применения в образовательной практике и освоения диалогических и коммуникативных технологий.

 В связи с важностью диалогической формы общения и необходимостью толерантности в решении любых проблем для сохранения мира на Земле усиливается актуальность социальных технологий и гуманитарных способов их применения в политике, бизнесе, образовании и медицине, профессиональной деятельности любого профиля и повседневной жизни каждого человека. Оптимальный способ овладения любыми, в том числе и социальными и коммуникативными, технологиями обеспечивается системой образования. Отсюда обостряется потребность в разработке новых социальных и коммуникативных технологий и активном их применении в широкой образовательной практике.

 **3-я тенденция - неопределенность**. Неопределенность постиндустриального информационного общества требует от современного человека готовности к быстрой смене жизни и деятельности, новым проблемам или неожиданным обстоятельствам. Ситуация неопределенности требует от современного человека жизненного, личностного и профессионального самоопределения, умения решать социальные и профессиональные проблемы, стремления и желания повышать уровень своего образования и профессионализма в течение всей жизни. "Такое самообразование сейчас - потребность глобальной инновационной экономики. Оно имеет прикладной характер и может регулироваться рынком". Чтобы подготовить молодое поколение к постоянно изменяющейся ситуации на рынке труда, в процессе образования необходимо создавать условия для того, чтобы молодые люди овладели технологиями самоорганизации и самопрезентации, выбора и принятия решений, развития критического и диагностического мышления. То есть в условиях тотальной неопределенности можно говорить об актуальности *гуманных целей* и целесообразности *гуманитарных средств*, необходимых для решения проблем разного рода - политических, экономических, национальных, образовательных, религиозных и пр.

 Как влияют развивающееся современное общество и рынок труда на образование?

 Учеными и практиками отмечается повышение роли образования, особенно в высшей школе, в решении социальных, экономических, политических, экологических и других задач, в том числе и отмеченных нами глобальных проблем современности. Обусловлено это многими обстоятельствами.

 Образование становится мощным фактором изменения всего общества и отдельного человека, обеспечивающим его высокую мобильность и вместе с тем интеграцию в различные социальные группы, способствуя овладению и развитию информационных, социальных, коммуникативных технологий, активному их применению в образовательной практике. В частности вузы, как социальные институты по подготовке политической, экономической, культурной, научной и профессиональной элиты, профессиональных кадров самой высокой квалификации для всех сфер социальной практики являются в то же время научными и культурными центрами. Поэтому в свою очередь высшая школа оказывает существенное воздействие на политику и экономику разных стран, сохранение и приращение культурного потенциала общества, развитие техники и новых технологий, сохранение мира на Земле и безопасность каждого человека.

 Современный вуз поставлен перед необходимость обеспечения высокого качества образовательных результатов без особых финансовых вложений со стороны государства за счет поиска внутренних резервов самой системы, а это возможно при активном внедрении современных методов и технологий. Поиск новых технологий связан с появлением в образовательных учреждениях современной техники для работы с учебной и научной информацией (компьютеры, Интернет, мультимедийная, аудио-. видеотехника) и необходимостью эффективно и целесообразно ее использовать.

 Овладение современными технологиями - не просто дань моде, а потребность найти способы повышения результативности и эффективности профессиональной подготовки (деятельности), снижения трудоемкости ресурсов и затрат, уменьшения разброса, дисперсии качества ее результатов.

 Все известные, так называемые традиционные формы организации образовательного процесса различаются по соотношению обучение-учение, видам и формам взаимодействия субъектов между собой. В новых же условиях, например, при переходе отечественных вузов на многоуровневую модель обучения и реализацию компетентностного и модульного подходов, резко изменяется характер, время и направленность взаимодействия преподавателей со студентами, студентов с учебной и научной информацией, студентов с другими субъектами вузовской образовательной среды, а также технологическое обеспечение всех форм организации образовательного процесса, их роль и место в решении образовательных задач.

 Оптимизация процесса реформирования современного образования связана прежде всего с *обновлением программно-технологического обеспечения*, которое опирается на новые информационные, социальные и образовательные технологии как поиск новых возможностей учебных заведений в подготовке молодых людей к самостоятельной жизни и деятельности, их профессиональному и личностному развитию, что связано с феноменом *образовательной среды*. Значимость проблемы формирования в вузе инновационной, информационной, коммуникативной, поликультурной, экологически целесообразной, гуманитарной среды средствами современных технологий заключается в том, что такая среда выступает интегрирующим фактором всех аспектов организации образования - ценностно-целевого, содержательно-процессуального, ресурсно-управлеческого.

 Таким образом, активное применение современных информационных, социальных, коммуникативных и других видов технологий в образовательной практике может достичь следующих результатов:

 - *повысить качество образовательного процесса, сделать обучение и общение комфортным*. Очевидно, что внедрение современных образовательных технологий в состоянии обеспечить такое повышение;

 - *оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса*. Более эффективный образовательный процесс снижает нагрузки на преподавателя и студента, позволяет оптимизировать вузовские ресурсы, сокращает время на репродуктивные виды работы, снижает относительные расходы на издание печатных учебных материалов;

 - *повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, над собой*, делая его успешным и толерантным в жизни и профессии. Владение общими компетенциями (учебными, социальными, коммуникативными, личностными) повысит готовность учиться в течение всей жизни и осваивать новые профессии, уметь соотносить собственные интересы и интересы различных социальных групп, грамотно организовывать не только свою собственную деятельность, управлять самим собой, собственной жизнью, но и быть успешным в совместной деятельности.

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

 - усложнение социального заказа образовательным учреждениям - подготовка не просто самостоятельно мыслящих граждан, высококвалифицированных специалистов, компетентных в сфере будущей профессиональной деятельности, но и высоконравственных, духовно развитых и готовых к инновациям, совместной деятельности, общению и сотрудничеству, работе в нестабильных и быстро меняющихся условиях с проявлением инициативы и творчества;

 - утверждение гуманистического приоритета в образовательных целях - личностного и профессионального развития личности будущего гражданина и специалиста в ходе реализации и усвоения государственного образовательного стандарта;

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

 - Отчуждение содержания образования от обучающегося.

 - Школа не обеспечивает необходимого уровня социализации выпускников, так как ориентируется главным образом на усвоение обучающимися требований учебных программ, "готовых" знаний и не создает условия для овладения мыследеятельностными умениями.

 - Недополучение многими обучающимися тех знаний, которые определяются государственными стандартами и учебными программами.

 - Проблема здоровья обучающихся.

 - Неудовлетворенность значительной части педагогов учебно-воспитательным процессом и его результатами.

 Наблюдается противоречие между потребностями, социальным заказом общества и возможностью учреждений образования их обеспечить. Как показывает инновационная образовательная практика, в том числе и за рубежом, разрешить это противоречие можно путем освоения и внедрения в учебно-воспитательный процесс разнообразных педагогических технологий.

Таким образом технологизация педагогического процесса является в настоящее время объективным явлении в образовании. Технология не дань моде, а стиль современного нучно-практичекого мышления.

**3. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии.**

 Характеризуя сущность понятия "педагогическая технология", необходимо осознавать неоднозначность трактовки данного термина в научной и методической литературе.

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. Их появление и интенсивное развитие в образова­нии привели к быстрому распространению новой терминологии.

*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. Только с появлением мощных средств производ­ства, производительность которых превышала возможную произ­водительность одного ремесленника, возникло понятие «техно­логия».

*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.* Причем средства производ­ства играют в технологии доминирующую роль и несут основную нагрузку при получении продукта.

***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 обучащюихся, направленных на достижение конкретных образова­тельных целей.*

Проследим процесс развития самого понятия, выделив его «этапные» определения. 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*».

Вместе с тем, термин «*образовательные технологии*» более емкий, чем «тех­нологии обучения», ибо он подразумевает еще и воспитатель­ный аспект, связанный с формированием и развитием личност­ных качеств обучаемых.

***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 образовательного 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.*

В отличие от термина «технология в образовании», который был тождествен понятию «применение технических средств обучения», под «***технологией******образования***» стали понимать научное описание (совокупность средств и мето­дов) педагогического процесса, неизбежно ведущего к заплани­рованному результату.

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,* *системный ана­лиз, психология обучения, научная организация педагогического труда*.

Научные поиски опять *были направлены в область дидакти­ки и методики*. Ученые предположили, что можно создать описа­ние организации педагогического процесса таким образом, что он станет воспроизводимым и почти технологичным. 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*  *Орга­низация образовательного 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****.*

Информационные технологии с использованием новейших электронных средств обучения (и в первую очередь ЭВМ), актив­но внедряемые в образовательный процесс, предполагают использование новых методик организации педагогического процесса. Интерак­тивные современные системы, вводимые в образовательные уч­реждения в 1990-х годах и состоящие из компьютера, цветного монитора, видеодискового проигрывателя, позволяют обеспечить высокий уровень взаимодействия обучающегося и обучающей систе­мы в форме диалога человека и машины.

*Четвертый этап* - это *этап постепенного накопления сил для эволюционного перехода на другой уровень обучения за счет уси­ления использования потенциала, заложенного в информацион­ных технологиях*.

***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».

Кроме того, технология имеет существен­ное отношение к взаимодействию науки, искусства и человече­ских ценностей.

*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. Поэтому мы рас­смотрим промышленные технологии и проведем соответствую­щие аналогии для сферы образования.

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*».

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. 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.)

Раскрывая **сущность** *педагогической* *технологии*, сопряженной с идеей управления процессом обучения, японский ученый Т. Сакамото писал, что *педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования».*

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. Советский педагог А.С. Макаренко воспитательный процесс рассматривал как особым образом организованное «педагогическое производство». Он был противником стихий­ности процесса воспитания и выдвигал идею разработки «педа­гогической техники». Разрабатывая «советскую воспитательную технику», А.С. Макаренко на практике усовершенствовал «тех­нику дисциплины», «технику разговора педагога с воспитанни­ком», «технику самоуправления», «технику наказания». *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.

 При разработке технологии обучения проектируется совер­шенно конкретная деятельность преподавателя и обучаемого с использованием ТСО или без них.

*Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования.*

Последовательность его шагов будет 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:

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.

*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 обучающихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения ма­териала; диагностика учебного процесса.

Любая педагогическая технология должна удовле­творять основным методологическим требованиям:

***Концептуальность.*** Каждой педагогической технологии долж­на быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образователь­ных целей.

***Системность.*** Педагогическая технология должна обладать все­ми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

***Управляемость*** предполагает возможность диагностического це-леполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

***Эффективность.*** Современные педагогические технологии су­ществуют в конкурентных условиях и должны быть эффективны­ми по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

***Воспроизводимость*** подразумевает возможность применения педагогической технологии в дру­гих однотипных образовательных учреждениях, другими субъек­тами.

Если в технологии обучения важнейшую и ведущую роль игра­ет **средство обучения**, то именно оно и является тем ключевым звеном, которое создает технологию. Однако как не любые сред­ства производства имеют высокую производительность и, следо­вательно, могут использоваться в технологиях, так и не любые *средства обучения* могут создавать технологии и выступать в роли техноформирующего фактора.

Наиболее эффективным на сегодняшний день техноформирующим средством обучения являются *информационные техноло­гии*. Они же сегодня выступают наиболее популярным средством обучения.

*Рассмотрим информационные технологии*, и попыта­емся проследить, как на их основе формируются технологии обу­чения. Кроме того, важно определить взаимосвязь *технологий обу­чения* и информационных технологий: это одно и то же или нет? Можно ли называть информационные технологии технологиями обучения и наоборот? А если это не одно и то же, тогда что имен­но называется технологией обучения, если не информационная технология?

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).

**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.

*Повышение скорости усвоения* - одна из самых сильных сторон информаци­онных технологий. Она заставляет нас более внимательно изучать информационные технологии и ставит вопрос: «Что же еще, кро­ме повышения эффективности обучения, дает использование ин­формационных технологий в обучении? Происходят ли какие-то качественные изменения в процессе обучения?»

*Основной* *структурно-сетевой единицей информационных тех­нологий является компьютер*. Он выступает тем передаточным зве­ном, с которым непосредственно контактирует обучающийся при использовании информационных технологий. Однако 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».*

Компьютер в системе образования продолжает оставаться *только средством обучения.* При рассмотрении процесса обучения фрагментарно, в *статике*, т. е. в каждый отдельно взятый момент вре­мени (на учебном занятии или во время выполнения домашних заданий), компьютер выступает как средство. Какое бы программ­ное обеспечение он ни предлагал, какую бы учебную программу обучающийся ни задействовал, он использует компьютер как лю­бое другое средство обучения (например, кино - и видеопроекто­ры, таблицы, схемы, карты и другие наглядные пособия).

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.*

Для науки важно не только *назвать предмет*, но и найти место этого явления в сложившейся системе категорий.

Попытаемся *определить место технологии* в ряду уже извест­ных категорий. Что такое технология обучения - форма, метод, средство обучения или какая-то иная, новая категория?

С *одной* *стороны*, технология обучения - это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с *другой* - это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обу­чения с использованием необходимых технических или инфор­мационных средств.

Если *компьютер и программное обеспечение* являются для нас при статическом рассмотрении процесса обучения просто *сред­ством обучения,* то можно говорить, что и *технология представ­ляет собой обычное средство обучения.* Логика такого рассужде­ния проста и понятна. Однако средство - это, по определению, то, что использует в своей деятельности преподаватель для повышения эффективности учебного процесса.

В учебниках по педагогике мы читаем, что *средство обучения* - это то, *что используется преподавателем в ходе обучения.* Технология не может использоваться преподавателем, потому что при технологичном процессе обучения самого преподавателя просто нет. *Если подходить формально, то технология не может назы­ваться средством обучения*. Но она все же является *новым сред­ством обучения*, которое ранее не использовалось и которое само обучает и контролирует. Это означает, *что технология не соответ­ствует устоявшемуся определению понятия средства обучения. Оно выходит за него и дополняет новым содержанием.*

Технология берет на себя больше функций (и, прежде всего, функцию преподавателя), чем выполняют те средства, к которым мы привыкли (проекторы, аудио- и видеомагнитофоны, телеви­зоры и др.). Значит, *технология* - это не просто средство обуче­ния, которое позволяет преподавателю повысить эффективность в обу­чении, а средство, выполняющее все необходимые функции обу­чения и способное работать на всех этапах учебного процесса. *Технология представляет собой качественно новое средство обу­чения* - средство более высокого уровня, обладающее более ши­рокими возможностями. Она также переводит и весь процесс обу­чения на качественно новый уровень.

*Это не означает*, что обучение с использованием технологии всегда лучше, эффективнее и качественнее. Сбои и ошибки быва­ют и в технологиях. *Вопрос об эффективности* - это уже вопрос о конкрет­ности и точности постановки цели при разработке учебных ком­пьютерных программ и адекватности используемых приемов (гра­фики, мультипликации и других компьютерных средств) пред­ставления материалов и методов контроля.

Итак, понятно, что *технологии обучения* - *это средства обу­чения нового уровня и они самостоятельно без помощи препода­вателя (как на лекционных, так и на семинарских занятиях) осу­ществляют учебный процесс.* Однако сразу встает вопрос о грани­цах использования понятия технологии обучения. Технология бе­рет на себя функции преподавателя, но может ли она выполнять функ­ции автора учебника, автора программы? Другими словами, может ли она формировать новые учебные программы?

Надо сказать, что *компьютер не создает ничего нового*. Содер­жание учебного материала, заложенного в обучающие програм­мы, разрабатывается специалистами-предметниками. Получается, что учебный материал передается обучающемуся через компьютер от человека, но не от простого преподавателя, который пере­сказывает и по-своему интерпретирует содержание учебника, а непосредственно от автора этой компьютерной программы. Скла­дывается ситуация, при которой обучающийся опосредованно общается с автором учебника, который использован в данной обучающей компьютерной программе.

При этом надо заметить, что каждая конкретная обучающая компьютерная программа имеет не только определенное учебное содержание, но и характеризуется специфической формой пред­ставления учебного материала. Формы представления могут быть различными: представление текстовых страниц с последующим проведением контроля; показ видеофрагментов с авторскими ком­ментариями; включение в деловую игру в роли участника с па­раллельным освоением правил игры (новых учебных понятий) и др.

В соответствии с представлением материала от обучаемого требуется владение теми или иными методами его освоения. Та­ким образом, в *технологии заложено не только содержание учеб­ного материала, но и методы его освоения*. Причем методы обуче­ния также определены автором разработанной обучающей про­граммы, и сам компьютер с программным обеспечением высту­пает в роли передатчика замыслов и желаний разработчика.

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.

Технология обучения не предназначена для формирования но­вых обучающих программ. Точнее сказать, технологии обучения не формируют *новые программы - они создаются только для обу­чения*.

*Технология обучения продолжает оставаться средством обуче­ния*, которое способно самостоятельно вести учебный процесс по данной дисциплине. Таким образом, *технология* - это совершенно новый тип средств обучения, предназначенный только для веде­ния обучения, который до сих пор никогда не рассматривался.

*Таким образом, существует* ***два типа средств обучения***.

Средства обучения ***первого*** *порядка* (привычные для нас) - используются преподавателем в учебном процессе при организации усвоения новых знаний обучающимися. Примерами служат *учебники, пособия, кни­ги, средства наглядности, лабораторное оборудование, техниче­ские средства обучения* и др.

Средства обучения ***второго*** *порядка* (*технологии*) благодаря своим техническим характеристикам позволяют вести процесс обучения без участия преподавателя. Процесс обучения организу­ется специально подготовленными преподавателями-менеджера­ми, которые в основном осуществляют функцию контроля. В ка­честве примеров можно привести обучение в компьютерных клас­сах по учебным программам, записанным на CD-дисках. Итак, в термин «технология обучения» мы вкладываем следу­ющий смысл.

***Технология обучения***- *это средство обучения (второго порядка), которое выполняет основные функции обучения и осуществляет его без педагога. Она, расширяя дидактические возможности, придает обучению новое, принципиально иное качество, что способствует бо­лее полному удовлетворению индивидуальных потребностей обучае­мого и развитию его индивидуальных способностей.*

Следует отметить, что технология обучения строится *на опре­деленном алгоритме использования методов обучения. Алгоритм выбирается наиболее эффективным, и именно он составляет кар­кас последовательности действий обучающегося в технологии.*

Таким образом, технология - *это не только средства обуче­ния, заложенные в них, но и методы обучения, и точно ото­бранное содержание обучения. Можно сказать, что это интегра­ция средств, методов, форм, содержания обучения и еще чего-то. Однако это не простая интеграция, а интеграция на техноло­гической основе. Поэтому точнее было бы сказать, что техноло­гия - это технологически интегрированная система форм, ме­тодов и средств обучения. Технология - это не просто интегра­ция средств, методов и форм обучения, но и формирование но­вого образа мышления при обучении, иной культуры и иного способа обучения.*

При этом надо помнить, что и методы, и средства обучения, применяемые в технологиях, не являются теми методами и средствами, к которым мы привыкли.

Хотя формально технология обучения не подходит под опреде­ление средств обучения из-за отсутствия преподавателя, но, по сути, технология является самым настоящим средством обучения (так как является объектом, используемым в процессе обучения для повышения его эффективности). Но это средство обучения более полное, средство совершенно иного качества. Технология пред­ставляет собой средство обучения, выполняющее все функции обучения, содержащее в себе весь процесс обучения от начала до конца, весь алгоритм этого процесса. По сравнению с ней любое обычное средство обучения (и технологичное тоже) стоит на бо­лее низком уровне.

Способ обучения - это производная от возможностей сред­ства обучения или человека, который ведет обучение. Развитие педагогической науки и разработка методики обучения позволи­ли почти полностью использовать потенциал возможностей чело­века. Конечно, еще остается некоторый запас человеческих воз­можностей, раскрытие которых позволит усовершенствовать ме­тодику организации процесса обучения с помощью преподавателя. Этот процесс поиска человеческих возможностей идет медленно и постепенно.

Развитие технических средств обучения происходит с колос­сальной скоростью по возрастающей. *Скорость развития техни­ческих средств обучения значительно опережает скорость раскры­тия внутреннего потенциала человека. И поэтому использование возможностей технологичных средств обучения позволяет резко повысить эффективность процесса обучения.*

Возможности средств обучения сильно отличаются от возможностей человека, и поэтому переход на обучение, построенное на технологических средствах, является переходом к принципиально другим темпам обучения.

Таким образом, наиболее емко смысл термина **«технология обучения**» пере­дает следующее определение: **технология обучения** - **это спо­соб реализации содержания обучения, предусмотренного учеб­ными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.** Итак, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимо­связи и взаимообусловленности.

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих фор­мирование учебных и профессиональных навыков и умений, на­копление первоначального опыта профессиональной деятель­ности.

Технология обучения - системная категория, структурными составляющими которой являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса; студент, преподаватель; результат деятельности (в том числе и уровень профессио­нальной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает органи­зацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Качественные особенности технологии обучения определяются технологичностью ее средств.

Конечно, хочется найти самую лучшую технологию, внедрив которую в практику, мы получили бы резкий рост уровня образо­ванности общества и его быстрое развитие в духовной и матери­альной сферах. Это стремление заставляет пытаться ответить на вопрос: «Какая технология самая лучшая?»

Однако правильна ли сама постановка вопроса? Можно гово­рить об эффективности того или иного процесса, формы, спосо­ба, средства обучения. Наиболее эффективной с дидактической точки зрения является технология с использованием учебных ком­пьютерных программ. Однако она имеет ряд серьезных недостат­ков, наличие которых не позволяет ее широко использовать.

*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.

Как видим, наиболее эффективная в дидактическом плане тех­нология имеет ограничения финансового и медицинского харак­тера. Поэтому сегодня наиболее распространены бумажные и сме­шанные (комплексные) технологии.

Совокупный эффект любой технологии по всем критериям го­ворит о ее эффективности на данный период и в данном регионе. *Технология, обладающая наивысшей совокупной эффективностью, является самой целесообразной для использования в конкретных условиях данного вуза, с конкретным контингентом обучающихся и в данном городе.* Эта же технология в другом вузе в связи с други­ми местными условиями может давать очень низкую эффектив­ность. Поэтому каждая технология обучения уникальна.

**4.Метод, методика, технология, соотношение этих понятий**

 Проблема соотношений понятий "технология"и "методика обучения" является дискуссионной и до конца не выясненной, хотя существуют различные трактовки и версии разграничения данный категорий. Н.И. Запрудский отмечает, что развести эти понятия очень важно, но сложно.

Он предлагал следующие различия понятий методика и технология обучения: в методиках прописываются деятельность преподавателя на уроке, а в технологиях, как правило, деятельность студентов; методики имеют мягкий, рекомендательный характер, а технологии жестко предписывают определенную последовательность действий, отступление которых разрушает целостность и не способствует достижению запланированного результата; возможность тиражирования методики ограниченные, а технология предоставляет возможность ее воспроизведения любым преподавателем; если методики строятся на традиции, интуиции, личностных качествах преподавателя, то технологии - на научных основаниях.

 Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих "если": если талантливый преподаватель, талантливые студенты, богатый вуз ...Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий, и ориентируется на заданный, а не предполагаемый результат.

 Среди авторов, исследующих проблемы дидактики нет единого подхода при ответе на вопрос: какое понятие шире - технология или методика? Существуют две полярные точки зрения. Одни авторы считают, что понятие методики шире понятия технологии. Предметом методики является методическая система, включающая в себя цели образования (обучения и воспитания), его содержание и технологический компонент (методы, организационные формы и средства образовательной деятельности). Методика отвечает на три важнейших вопроса: зачем, чему и как учить? Технология же отвечает на вопрос: как учить?

 Другая точка зрения на соотношение понятий методика и технология характеризует технологию как более широкое понятие по отношению к методике. Если рассматривать технологи, как проект педагогической системы, то технология включает в себя все ее компоненты: цели, содержание, методы, методики, приемы, организационные формы, средства образовательной деятельности, определенным образом сорганизованные и упорядоченные в целостную систему для достижения гарантированного результата. Методика не обсуждает содержание, основы наук для нее являются главным компонентом содержания образования, тогда как образовательная технология указывает, что учебной информации нужно столько, сколько необходимо для усвоения других компонентов.

 В отличие от сферы техники промышленного производства в обучении и воспитании технологические содержания не могут быть застывшими и неизменными. В педагогическом процессе учитывается уникальность каждой педагогической ситуации, ее неповторимость. Отмечается двойственность технологического отношения к педагогической деятельности.

 *С одной стороны*, проектируется будущее учебное взаимодействие, выдается абстрактная технологическая схема, содержащая возможности для конкретизации в зависимости от уникальных условий учебной ситуации (настроения студентов, их самовыражения, познавательной активности и т.д.).

 *С другой стороны*, технология становится многослойной (со слоями абстрактного проекта и конкретизированных, подвижных по содержанию проектов деятельности всех субъектов учебного процесса). Внеситуативная часть технологии обучения и воспитания выражается в текстах для передачи способности строить аналогичное педагогическое взаимодействие.

Методологическое понимание (методология - теория деятельности) разграничения понятий метод, методика, технология связано с описанием разных норм деятельности и их различения по критерию абстрактности/конкретности. О.С. Анисимов характеризует метод как абстрактный образ деятельности, требующий конкретизации на уровне методики. Методика выступает конкретизацией метода при определенных условиях. А технология в свою очередь, обеспечивает воспроизведение деятельности, это самая конкретная норма, выражающая последовательность процессов получения конкретного результата соотнесенно с последовательностью воздействий применяемых средств.

В педагогической теории и образовательной практике из всего многообразия методологических средств категория "подход" используется в целях выделения основания для следующих процессов: осмысления чего-либо, обозначения аспекта рассмотрения, анализ какого-либо педагогического явления или образовательного процесса; определения исходных научных позиций при моделировании и проектировании объекта образовательной практики; овладения и применения свойств какой-либо деятельности, в нашем случае в сфере профессионального высшего образования.

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

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

 Основными функциями технологического подхода, на котором базируется проектирование и применение технологий в образовательной практике, являются следующие: *гностическая* (познание отличительных свойств и признаков образовательных технологий); *концептуальная* (раскрытие сущности и определение специфики образовательных технологий); *конструктивная* (конструирование и создание новых технологий для образовательной практики); *прогностическая* (различные стратегии, направления, способы и методы применения технологий в образовательной практике).

 Стремительное внедрение новых технологий в систему отечественного образования позволило выявить ряд проблем и трудностей, что говорит о сложности применения технологического подхода и возможностях разных путей и способов его реализации в образовательной практике.

 Технологически можно провести экспертизу и реализовать всю образовательную программу на уровне учебного заведения. В этом случае говорят о технологии организации учебного процесса и самостоятельной образовательной деятельности, технологии проведения консультаций и контрольно-оценочных мероприятий, связанных с подведением итога усвоения этой программы всеми его участниками, технологии оценки качества преподавания в рамках этой программы.

 На уровне конкретной учебной дисциплины можно говорить о технологии экспертизы и реализации учебной программы, технологии организации сотрудничества и групповой работы, развития критического мышления и самостоятельности студентов, технологии чтения лекции или проведения занятия.

 На уровне взаимодействия в образовательной среде в пространстве социальных отношений можно говорить о целесообразности того, чтобы все субъекты владели коммуникативными технологиями сотрудничества.

 На уровне деятельности каждого субъекта образовательного процесса важно, чтобы он владел технологиями самооценки, технологиями выбора и принятия решений, самопрезентации и саморазвития.

 Любая технология, применяемая в образовательной практике, как проект действий субъектов образовательной среды (теоретическая информация о способе достижения образовательной цели) строится на какой-то теоретической основе (подходе, концепции, методе), а при описании такой системы раскрываются принципы ее построения. Это значит, что технологический подход к развитию образования связан с развитием прикладной области теоретического знания, описывающего закономерности и правила построения процедур преобразующего взаимодействия педагога с объектами различной природы и субъектами образовательного процесса. Предметной стороной преобразующего взаимодействия могут выступать содержание образования, методы обучения и формы организации образовательного процесса и сам человек - студент, сам преподаватель. При отборе, разработке и применении технологий педагоги должны опираться на закономерности возрастного, психического и личностного развития студентов; в процессе профессиональной подготовки и обучения в вузе педагоги должны знать закономерности процессов профессионально - личностного развития студентов и профессионального становления специалиста.

 Своеобразие технологического подхода проявляется также и в том, что он делает не только описательную или теоретическую, но и конструктивную, предписывающую схему организуемого процесса.

 С этих позиций понятеме «технология», применяемая для эффективного решения образовательных задач, представляет собой теоретическую информацию, преобразованную в предписывающую информацию для субъекта (субъектов) о конкретных содержательно-процессуальных действиях, которые необходимо произвести с целью обеспечения надлежащего (спланированного и желаемого) эффекта. В этом случае технология рассматривается как научно обоснованный способ деятельности субъектов для получения высокого качества образовательных результатов. Это требование возникает из ограничения использования термина "технология" в социальной практике и производстве как процесса получения определенного продукта деятельности, построенного на основе научных разработок в данной области, в нашем случае в области профессионального образования.

 Технологический подход к построению и организации образовательного процесса ориентирует также на выделение процедур, которые в совокупности представляют собой воспроизводимый набор действий участников образовательного процесса в определенной логике: через максимальное уточнение полного набора действий, необходимого и достаточного для реализации поставленной цели; подбор критериев и диагностических методик для оценки получаемых результатов в ходе применения такой технологии; строгую ориентацию субъектов на обеспечение гарантированного достижения ожидаемых результатов с помощью такой технологии; измерение меры достижения поставленной цели как меры используемых ресурсов и затраченного времени; оценку эффективности применяемой системы средств; точное описание условий, обеспечивающих полноту реализации цели и границы отклонений, возможность воспроизведения такой системы действий как повторяемого цикла.

 Процедуры, из которых складывается такая технология, вообще говоря, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного планируемого и ожидаемого образовательного результата. Скорее, эти процедуры следует рассматривать как опорные средства, обеспечивающие в совокупности движение к заданным образовательным целям. На практике же технология предусматривает деятельность субъектов (педагогов и студентов) на "договорной" основе с учетом выбранного метода или принципа - индивидуализации или дифференциации, оптимальной реализации человеческих или технических возможностей, диалогического общения и т.д.

 Исходя из определения, технология как система работы педагога со студентами, которая разворачивается в определенной логике в условиях образовательной среды, оказывается изоморфна структуре организуемого процесса (познавательного, учебного, ориентационного, коммуникативного, контрольно-оценочного или в целом образовательного). В этом значении технология может быть выстроена и применена как освоенная последовательность методов, разворачивающая этот процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки прогнозируемого результата. Для того чтобы субъекты образовательного процесса действовали технологично, им необходимо четко представлять структуру процесса достижения цели и последовательность применения для этого средств.

 Многократное повторение цикла или алгоритма действий педагога может осуществляться в рамках "единицы" организуемого им процесса (учебного, процесса контроля или оценки освоения образовательной программы, процесса стимулирования и консультаций, социальной адаптаций и пр.) при учете или создании определенных условий. В качестве таких "единиц" могут выступать форма организации образовательного процесса, контрольно-обучающий цикл в рамках образовательной или обучающей системы, система приемов обучения или адаптации к новым условиям образовательной среды, педагогическая ситуация или их система и другие, каждая из которых структурирована в определенной логике решения конкретной группы образовательных задач. При технологическом построении образовательный процесс может приобретать модульный или проблемный, игровой или диалогический характер, а его "единицы", наполняясь разным содержанием, могут иметь общую структуру.

 Так как образовательный процесс организуется для достижения определенной цели, связан с содержанием образования и деятельностью его субъектов, а значит, средствами и приемами, отбираемыми для достижения цели, то свойство технологичности распространяется: на все компоненты (цели, содержание, формы организации образовательного процесса, формы контроля и оценки образовательных результатов); уровни реализации образовательных задач (на уровне всего образовательного учреждения, на уровне отдельной учебной дисциплины, на уровне деятельности конкретного субъекта (педагога или студента) и на уровне их взаимодействия).

 О технологичности (диагностичности) педагогических целей (обучения, развития, воспитания) говорится в работах Б.Блюма, Д. Кратвола, В.Оконя, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др. Однако здесь уместно заметить, что четкость и успешность действия таких "алгоритмов" обеспечивается, если цели стандартизированы и представлены в диагностируемом воспроизводимом виде. На практике же степень стандартизации образовательных целей на уровне учебной дисциплины или государственного образовательного стандарта может быть разной: высокой, но не абсолютной; абсолютно полной. Поскольку сложность образовательных целей не всегда позволяет перевести их на язык воспроизводимых действий, то разработка технологий для образовательной практики представляет собой достаточно сложный и порой противоречивый процесс.

 Реализация компетентностного подхода в современной образовательной практике позволяет сформулировать образовательные цели в форме компетенций, каждая из которых формулируется в виде требования к конкретному виду деятельности независимо от того, кто будет овладевать этими компетенциями.

 Вопрос о технологическом потенциале содержания образования и возможности его измерения ставили А.Н. Сохор, В. Оконь и др. По их мнению, структура содержания, спроектированная в соответствии с образовательной целью, способна оказывать самостоятельное влияние на субъектов образовательного процесса, сохраняя свойство технологичности независимости от того, кто с этим содержанием работает.

 Особую актуальность в современной образовательной практике получила технология модульного построения содержания образования, которая описывается на уровне принципов и общей характеристики модульного обучения, требований построению модульной образовательной и учебной программы или модульного учебника.

 Свойство технологичности имеет антропологическое и социокультурные корни. Имеется в виду факт, что в одном случае субъекты с левополушарной доминантной умственной деятельности (все виды пошаговой организации обучения) будут опираться на линейное освоение содержания, в другом - на использование возможностей латерального (параллельного) мышления, например, в случае диалоговых форм обучения;

в третьем - педагог актуализирует рефлексивные возможности человека;

в четвертом - обучение строится на целостном восприятии путем ее проживания (варианты контекстного погружения или игрового обучения). Поэтому для образовательной практики важны технологии проблемного, игрового, контекстного и личностно ориентированного обучения.

 Таким образом, технологический подход в образовании связан с термином "технология" и активно используется: как логически упорядоченная и воспроизводимая система действий субъекта (субъектов), направленная на достижение образовательной цели, а также ее отражение в форме описания как цикла выполняемых операций в логике реализации цели и ведущего метода или алгоритмического предписания, адекватного структуре этого метода, выполнение которого гарантирует достижение поставленной цели; особый тип знаний о гарантированном и воспроизводимом способе достижения образовательной цели в процессе деятельности субъектов; научно обоснованный проект действий субъектов для достижения образовательной цели с необходимым для этого инструментарием.

 Технологии, применяемые в образовательной практике, могут быть описаны на разном уровне:

1) концептуальном;

2) проектном;

3) процедурном;

4) техническом;

 Системный характер описания технологии, рекомендуемой и применяемой в образовательной практике, как правило, включает все четыре уровня, а именно:

 1) формулировку идеи эффективного достижения цели субъектами образовательного процесса, принципа организации процесса ее достижения, основной метод и условия, которые требуется учитывать для большего эффекта от применения технологии;

 2)конкретный проект действий субъектов;

 3) нормативное представление о характере деятельности субъектов;

 4) описание цикла (алгоритма, системы) и содержательную иллюстрацию практических действий субъектов на конкретном примере.

 Глубинный смысл применения современных технологий в образовательной практике состоит в повышении эффективности затрачиваемых сил и ресурсов на достижение целей, оптимальности выбираемых для этого методов и средств.

 В рамках знаниевой парадигмы педагоги обращаются к технологиям трансляции, а студенты - к технологиям усвоения знаний; информационной парадигмы - к новым информационным технологиям работы с информацией; деятельностной парадигмы - к технологиям организации и самоорганизации учебной, познавательной, игровой, поисковой, совместной деятельности субъектов образовательного процесса; культурологической парадигмы - к трансляции элементов культуры и способов их освоения, к технологиям организации диалога культур и поликультурного образования, технологиям диалогических форм организации учебных занятий и развития критического мышления, технологии разрешения конфликтных ситуаций; личностно ориентированной парадигмы - к технологиям контекстного обучения, рефлексивного обучения, создания ситуаций "погружения", выбора образовательного маршрута; проектной парадигмы - к технологиям проектирования образовательной программы, проблемной лекции, нового учебника, образовательной среды и т.д.

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

1. Возможность прогнозируемого получения заданных свойств и изменений у предмета или объекта педагогического труда, в качестве которого может быть: содержание или форма организации образования на уровне подготовки к взаимодействию с субъектами; сам студент (студенческая группа, или аудитория студентов на уровне всего курса или потока) на уровне непосредственного взаимодействия.

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

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

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

5. Возможность приведения действий субъектов образовательного процесса в соответствие с закономерностями организуемых процессов при достижении поставленной цели.

6. Возможность целенаправленного управления процессом достижения цели.

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

 Помимо рассмотренного технологией называют предметную область в системе высшего образования, призванную вводить студентов в пространство современных способов организации различных технологических операций в системе своей будущей профессиональной деятельности. Это еще один путь реализации технологического подхода в образовании.

**Л 2 Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий.**

Вопросы лекции

1. Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий.

2. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий

3. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий

4. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществление педагогического процесса

5. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии.

**1. Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий.**

 Сущность дидактики и теория воспитания пытаются ответить на вопросы: "Как обучать и воспитывать результативно?", "При каких условиях педагогический процесс приобретает черты педагогической технологии?".

"Технология" (от греческих слов techne-искусство, мастерство, умение и logos-учение, наука) - учение об умении, мастерстве что-то делать. Согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, технология - это совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Наиболее общая трактовка этого понятия состоит в том, что технология представляет научную и (или) практически обоснованную систему деятельности, применяемую человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей. Важнейшей чертой технологии выступает четкое планирование ожидаемого результата деятельности и ориентация на его достижение. Технологии стали активно проникать в гуманитарные сферы деятельности людей: политику, культуру, медицину и образование. Впервые понятие "технология" появляется в педагогике середине ХХ века в связи с попытками "технологизировать" педагогический процесс с помощью технических средств, а затем реализовать идеи программированного бучения.

 В зарубежной педагогической литературе понятие "педагогическая технология, или "технология обучения", первоначально соотносилась с идеей типизации учебного процесса, сторонники которой видели в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое использование технических средств обучения". Такая трактовка сохранялась в плоть до 70-х годов прошлого столетия.

 В 70-е годы ХХ века педагогика испытала влияние кибернетики как науки об управлении. Затем широкому применению термина "технология" в педагогике способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения данных (информации), которые начали широко использоваться в сфере образования.

 В 70-е годы сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, приведшая к следующей установке 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 активность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применения методов

 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).

 Раскрывая сущность педагогической технологии, сопряженной с идеей управления процессом обучения, японский ученый Т. Сакамото писал, что педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать "систематизацией образования".

 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, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования*"

В настоящее время в отечественном понимании и употреблении термина "педагогическая технология" нет единого мнений у ученых, существуют разночтения.

 *Педагогическая технология рассматривается как:* научное направление, область знания, занимающаяся конструированием оптимальных обучающих систем и опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук;способ (модель, техника) решения педагогических (образовательных) задач или процесс коммуникации, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса; разработка и применение средств, инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и технических средств обучения для учебного процесса; многомерное понятие, многоаспектный подход: предлагается рассматривать педагогические (образовательные) технологии как многомерный процесс.

 В целом понятие "педагогическая технология" *представлено научным, процессуально-описательным* и *процессуально-действенным* аспектами. Научная отрасль "педагогическая технология" занимается исследованием наиболее рациональных путей обучения и воспитания, проектированием и конструированием педагогических процессов.

В педагогической литературе встречаются понятия "педагогическая технология", "образовательная технология", "технология обучения", "технология воспитания". Термины педагогическая и образовательная технологии употребляются обычно как синонимы, а технология обучения и технология воспитания подчеркивают специфику процессов обучения и воспитания. Понятие "*технологический подход к обучению и воспитанию*" обозначает процесс конструирования педагогического процесса в самом общем виде, представление его в форме алгоритма, без учета специфики отдельных шагов.

 В *другом контексте технологический подхо*д к обучению есть точное инструментальное управление учебным процессом и достаточно гарантированное достижение поставленных учебных целей.

 Существуют разные подходы исследователей к определению понятия "педагогическая технология".

 Общепринятым используется **определение**: ***педагогическая технология*** *- научное проектирование и точное воспроизведение определенной последовательности способов педагогического взаимодействия, гарантирующей достижение запланированного результата*. В соответствии с этим определением выделяются характерные черты или признаки педагогической технологий: диагностично поставленная цель или система задач; строгая последовательность педагогических операций (действия, методы, приемы); гарантия достижения цели (задач); управляемость педагогического процесса; циклический характер (повторяемость) отдельных операций.

 *Полный цикл педагогической технологии (педагогического взаимодействия) включает*: педагогическое диагностирование; постановку диагностических целей и задач; проектирование, конструирование педагогического взаимодействия субъектов между собой со средствами обучения и воспитания; реализацию спроектированного педагогического взаимодействия; управление (анализ, оценка, сравнение результата с целью, корригирование).

 Все эти процессы, составляющие технологию, сами могут рассматриваться как технологии. Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются точно, конкретно, диагностично, операционально. Вот почему некоторые исследователи указывают, что в строгом смысле технологиями являются именно технологии обучения, причем в большей степени предметно ориентированные (знаниевые) и в меньшей степени личностно ориентированные технологии. В случае личностно ориентированных технологий более сложно осуществить диагностику (контроль) достижения целей, так как они относятся к сфере психологического развития, универсальных способностей обучающихся.

 Аналогичное рассуждения можно привести и в отношении понятия "технология воспитания". Она применяется в педагогике с учетом специфики процесса воспитания, его отличительных способностей.

*Современная технология обучения представляет собой целостную дидактическую систему, которая должна отвечать следующием* ***требованиям***: при сохранении коллективных форм обучения предоставить студенту возможность персонализации обучения по оптимальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивацию и личные предпочтения вплоть до получения им второй специальности;

способствовать оптимизации обучения через внедрение инновационных методов в широкую педагогическую практику; обеспечивать реализацию принципов обучения в учебном процессе; выступать средством реализации рефлексии, побуждающей студента к самостоятельному формированию системы знаний; не противоречить принципам и закономерностям педагогики. Инновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Разработка этих технологий должна вестись в соответствии со следующими принципами, которые непосредственно связаны с указанными системными требованиями: принцип целостности технологии, представляющей дидактическую систему; принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных педагогических целей; принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности тех факторов, которые оказывают непосредственное влияние на механизмы самоорганизации и саморегуляции соответствующих педагогических систем; принцип адаптации процесса обучения к личности студента и его познавательным способностям; принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщенных знаний

***Классификация педагогических******технологий***

 В литературе представлены несколько классификаций педагогических технологий (В.Г. Гульчевской, В.П. Беспалько, В.Т. Фоменко) и др. В наиболее обобщенном виде все известные в педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко:

 *по уровню применения выделяются*: общепедагогические, частнометодические, локальные;

 *по философской основе*: материалистические и идеалистические; диалектические и метафизические; научные (сциентистские) и религиозные; гуманистические и антигуманные; антропософские и теософские; прагматические и экзистенциалистские; свободного воспитания и принуждения;

*по ведущему фактору психического развития*: биогенные; социогенные;

 психогенные; идеалистические.

 Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

 В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип - педагогическая технология всегда комплексна.

 Однако своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и получает от этого свое название.

 *По научной концепции усвоения опыта*: ассоциативно-рефлекторные; бихевиористские; гештальттехнологии; интериоризаторские; развивающие. Можно упомянуть еще малорапостраненные технологии нейролингвистического программирования и суггестивные.

 *По ориентации на личностные структуры*: информационные технологии; операционные; эмоционально-художественные; эмоционально-нравственные; технологии саморазвития; эвристические.

 *По характеру содержания и структуры*: обучающие и воспитывающие;

 светские и религиозные; общеобразовательные и профессионально-ориентированные; гуманитарные и технопрактические; различные отраслевые; частнопредметные; монотехнологии и комплексные; проникающие.

 По степени проявления обучающимися субъектности, активности, самостоятельности в деятельности: *репродуктивные;* *продуктивные;*

 В *монотехнологиях* весь учебно-воспитательный процесс строится на какой-либо одной приоритетной, доминирующей идее, принципе, концепции, в *комплексных* - комбинируется из элементов различных монотехнологий. *Технологии, элементы которых наиболее часто включаются в другие технологии и играют для них роль катализаторов, активизаторов, называют* *проникающими*.

 По *типу* *организации и управления познавательной деятельностью* Взаимодействие преподавателя с обучающимся (управление) может быть:

*разомкнутым*; *цикличным*; *рассеянным* (фронтальным) или *направленным* (индивидуальным); *ручным* (вербальным) или автоматизированным. Сочетание этих признаков определяет следующие виды технологий (по В.П. Беспалько - дидактических систем):

1 - *классическое лекционное обучение*;

2 - *обучение с помощью аудиовизуальных технических средств*;

3 - *система "консультант*";

4 - *обучение с помощью учебной книги* - самостоятельная работа;

5 - система "малых групп" - групповые, дифференцированные способы обучения;

6 - *компьютерное обучение*;

7 - *система "Репетитор*" - индивидуальное обучение;

8 - *"программированное обучение*", для которого имеется заранее составленная программа.

 В практике обычно выступают различные комбинации этих "монодидактических" систем, самыми распространенными из которых являются: *традиционная классическая классно-урочная с*истема Я.А. Коменского, представляющая комбинацию лекционного способа изложения и самостоятельной работы с книгой (дидахография); *современное - традиционное обучение*, использующее дидахографию в сочетании с техническими средствами; *групповые и дифференцированные способы обучения*, когда педагог имеет возможность обмениваться информацией со всей группой, а также уделять внимание отдельным обучающимся в качестве репетитора; *программированное обучение*, основывающееся на адаптивном программном управлении с частичным использованием всех остальных видов.

 Принципиально важной стороной в педагогической технологии является *позиция обучающегося в образовательном процессе, отношение к обучающемуся со стороны взрослых.* Здесь выделяются несколько типов технологий:

 а) *авторитарные технологии*, в которых педагог является "единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучающийся есть лишь "объект", "винтик". Они отличаются жесткой организацией образовательного процесса, подавлением инициативы и самостоятельности обучающихся, применением требований и принуждения;

 б) высокой степенью невнимания к личности обучающегося отличаются *дидактоцентрические технологии,* в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и обучающегося, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства. Дидактоцентрические технологии в ряде источников называют технократическими; однако последний термин (технократические) в отличие от (дидактоцентрического), больше относится к характеру содержания, а не к стилю педагогических отношений;

 в) *личностно ориентированные* технологии ставят в центр всей образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий его развития, реализация его природных потенциалов. Личность обучающегося в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; он является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическим.

 Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие обучающегося.

 В рамках *личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания*;

 г) *гуманно-личностные технологии* отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они "исповедуют" идеи всестороннего уважения и любви к обучающемуся, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая принуждение;

 д) *технологии сотрудничества* реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и обучающегося. Преподаватель и обучающийся совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества;

 е) *технологии свободного воспитания* делают акцент на предоставление обучающемуся свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, обучающийся наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия;

 ж) *эзотерические технологии* основаны на учении об эзотерическом ("неосознаваемом", подсознательном) знании - Истине и путях, ведущих к ней. Педагогический процесс - это не сообщение, не общение, а приобщение к Истине. В эзотерической парадигме сам человек (обучающийся) становится центром информационного взаимодействия со Вселенной.

 Способ, метод, средство обучения определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно - иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие и др.

 По *категории обучающихся* наиболее важными и оригинальными являются:

 *массовая* (традиционная) технология, рассчитанная на усредненного обучаемого; *технология продвинутого уровня*; *технология компенсирующего обучения*; различные виктимологические технологии (сурдо- , орто-, тифло-, олигофренопедагогика); *технологии работы с отклоняющимися* (трудными и одаренными) обучающимися в рамках массовой школы.

 И, наконец, названия большого класса современных технологий определяются *содержанием тех модернизаций и модификаций*, которым в них подвергается существующая традиционная система.

 Монодидактические технологии применяются очень редко. Обычно образовательный процесс строится так, конструируется некоторая полидидактическая технология, которая объединяет, интегрирует ряд элементов различных монотехнологий на основе какой-либо приоритетной оригинальной авторской идеи. Существенно, что комбинированная дидактическая технология может обладать качествами, превосходящими качества каждой из входящих в нее технологий.

 Обычно комбинированную технологию называют по той идее (монотехнологии), которая характеризует основную модернизацию, делает наибольший вклад в достижение целей обучения.

 По *направлению модернизации традиционной системы*  можно выделить следующие группы технологий:

 а) *педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений*. Это технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания.

 К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формируемого человека , Е.Н. Ильина, и др.;

 б) *педагогические технологии на основе активизации и интенсификации* деятельности обучающихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.;

 в) *педагогические технологии на основе эффективности организации и управления* процессом обучения. Примеры: программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К Дьяченко), компьютерные (информационные) технологии и др.;

 г) *педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования* учебного материала: укрупнение дидактических единиц П.М. Эрдниева, технология "Диалог культур" В.С. Библера и С.Ю. Курганова, система "Экология и диалектика" Л.В. Тарасова, технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М.Б. Воловича и др.;

 д) *природосообразные, использующие методы парадной педагогики*, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушниру, технология М. Мнтессори и др.;

 е) *альтернативные*: вальдорфская педагогика Р. Штайнера, технология свободного труда С. Френе, технология вероятностного образования А.М. Лобка;

 ж) наконец, примерами *комплексных политехнологий* являются многие из действующих систем авторских школ (из наиболее известных - "Школа самоопределения" А.Н. Тубельского, "Русская школа" И.Ф Гончарова, "Школа для всех" Е.А. Ямбурга, "Школа - парк" М. Балабана и др.).

Интересную классификацию педагогических технологий предложил профессор Ростовского государственного университета В.Т. Фоменко:

 *технологии, предполагающие построение учебного процесса на деятельностной основе*; *технология, предполагающая построения учебного процесса на концептуальной основе*; *технология, предполагающая построение учебного процесса на крупноблочной основе*. *технология, предполагающая построение учебного процесса на опережающей основе.* Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному. Новая дидактика, не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности преподавателя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения: *технология, предполагающая построение учебного процесса на проблемной основе*. Распространенные объяснительно-репродуктивные технологии не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие обучающихся. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо вести образовательный процесс в "зону ближайшего развития" (Л.С. Выготский, Л.В. Занков). На это и ориентировано проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне противоречивого, проблемного содержания, но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого недостаточно.

 Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании обучающихся - через проблемную ситуацию.

 Проблемная технология предполагает раскрытие того способа, который приведет к проблемному знанию. Следовательно, обучающийся должен уходить с урока с проблемой.

 - *технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысловой и на эмоционально-психологической основе*, оказалось наименее научно разработанной. Одно из правил этой технологии гласит: излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход).

 - *технология, предполагающая построение учебного процесса на ситуативной, прежде всего, на игровой основе*. Наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью обучающихся. Он заполняется деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности обучающихся.

 - *технология, предполагающая построение образовательного процесса на диалоговой основе*. Диалогу, как известно, противостоит все еще имеющий широкое распространение преподавательский монолог. Ценность диалога в том, что вопрос преподавателя вызывает у обучающихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос. Преподаватель и обучающиеся выступают на равных. Смысл диалога, таким образом, в том, что субъект-субъектные отношения реализуются на уроке не только в знаниевой, но и в нравственно-этической сфере.

 - *технология, предполагающая построение образовательного процесса на взаимной основе*. Это коллективные способы обучения.

 - *технологии, построенные на алгоритмической основе*. (М. Ланда).

 - *технологии, построенные на программированной основе* (В.П. Беспалько).

**2. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий**

 Оценка эффективности педагогической технологии дается с учетом критериев технологичности педагогического процесса. Критерии технологичности педагогического процесса предложил В.П. Беспалько, Д.Г. Левитес, Г.К. Селевко и др. Охарактеризуем эти критерии.

 *Концептуальность*. Опора на научную (философскую, психологическую, дидактическую, социально-педагогическую) концепцию, включающую обоснование образовательных целей.

 *Системность*. Технология должна обладать всеми признаками системы: обеспечение целостности и цикличности действий, взаимосвязью всех частей, логикой процесса.

 *Управляемость*. Предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования педагогического процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

 *Эффективность*. Педагогическая технология должна быть эффективной по результатам, оптимальной по затратам, гарантирующей достижение определенного образовательного стандарта.

 *Воспроизводимость*. Означает возможность повторного применения, воспроизведения технологии в других образовательных учреждениях иными субъектами.

 Кроме того педагогические технологии должны отвечать таким требованиям, как

 *соответствие* целям и задачам, принципам и содержанию педагогического процесса; *возрастным*, гендерным особенностям, потребностям и интересам участников педагогического процесса, уровню их развития, обученности и воспитанности; *соответствие* специфике педагогической ситуации; *сообразность* индивидуальности педагога и др.

 В педагогике определены *критерии эффективности педагогических технологий:*

органическая взаимосвязь всех компонентов, наличие рефлексивного компонента технологии; соответствие логики реализации технологии структуре деятельности; высокий уровень результативности технологии в ходе ее использования в массовой практике; организация взаимодействия педагога и студентов, в ходе которого происходят существенные изменения состояния студентов; возможности технологии создавать условия для творческой деятельности студентов и педагога, их самоактуализации и саморазвития; успешность деятельности педагога и студентов в процессе реализации технологии; позитивная оценка технологии студентами, коллегами и т.д.

 *Эффективность применения технологий, как показывает практика, зависит от ряда условий*: полное описание технологий; наличие необходимых дидактических средств для ее реализации; высокий уровень владения педагогом соответствующими методами, приемами, формами педагогического процесса, педагогической техникой; разнообразие используемых технологий, рефлексия реализованных технологий и др.

**3. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий**

 Многообразие педагогических технологий ставит преподавателя перед проблемой выбора педагогических технологий. В педагогической теории сформулированы принципы, руководствуясь которыми преподаватель может осуществить отбор технологий для их практического применения: соответствие технологии тенденциям развития общества и сферы образования; целевая направленность, возможность данной технологии в разрешении имеющихся противоречий педагогической практики; соответствие технологии возрасту обучающихся, уровню их обученности и воспитанности; направленность технологии на организацию деятельности студентов (деятельностный подход); содержательная специфика технологии;

 ресурсная обеспеченность применения технологии, ее соответствие другим педагогическим средствам (культуросообразность); адекватность технологии личным ценностным предпочтениям, индивидуальности педагога; его возможность и готовность овладеть технологией "вписанность" технологии в программу развития учебного учреждения.

 *Источниками отбора технологий могут быть*: педагогическая литература, наблюдение за работой (посещение занятий и т.п.) носителей технологий, изучение их опыта, изучение педагогических технологий в рамках предметных методических объединений, системы повышения квалификации, тренинговых курсов и др.

 Освоению преподавателем технологий обучения и воспитания предшествует этап моделирования системы педагогических технологий. Моделирование системы педагогических технологий в данном контексте есть создание информационной модели системы технологий, включающей описание целевых ориентаций, средств их достижения, характерных особенностей педагогических технологий. Моделируя систему педагогических технологий, преподаватель сосредотачивает внимание на более предпочтительных для конкретных условий образовательного учреждения технологиях, в частности, соотносит цели образовательного учреждения с целевыми установками педагогических технологий.

 Педагогическое моделирование (создание модели) - это разработка целей (обшей идеи) создания педагогических технологий, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. В качестве цели может быть идея, взгляд или даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические технологии, процессы или ситуации.

 Концепция - одна из форм проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем и процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Хотя она бывает довольно обобщенная и абстрактная, но все-таки имеет большое практическое значение. Назначение концепции - изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, взгляды, идеи, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

**4. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществление педагогического процесса**

 Любая деятельность включает элемент (стадию, этап), связанный с проектированием - переработкой информации, созданием модели деятельности, планированием последовательности действий и операций. Одна из важнейших функций педагогики как науки заключается в создании (проектировании) систем обучения и воспитания. Проектирование как вид педагогической деятельности представляет собой ее функциональный компонент, отражающий предвидение преподавателем будущего учебно-воспитательного процесса. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс в вузе становится технологичным. Педагогическое проектирование - необходимый начальный этап в организации педагогического процесса, связанный с предварительной разработкой основных деталей предстоящего взаимодействия преподавателей и студентов. Педагогический проект как продукт педагогического проектирования является идеальным (не материальным) объектом. В 1989 г появился первый самостоятельный труд по педагогическом проектированию известного педагога В.П. Беспалько.

 В описании процесса проектирования выделяют стратегический и тактический уровни (В.И. Загвязинский). Например, *стратегический уровень* дидактического проектирования связан с формированием (осознанием) целей, анализом объективных и субъективных условий педагогической ситуации, педагогическим прогнозом, выработкой идей и замыслов, определением общей логики изучения учебной темы.

 На *тактическом уровне* происходит конкретизация общей логики в систему методов и приемов, применительно к ситуации обучения.

 *Объектами педагогического проектирования являются* педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации. Их проектирование осуществляется в три этапа:

 1 -ый этап - педагогическое моделирование - разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей их достижения;

 2-ой этап - собственно педагогическое проектирование (создание проекта) - дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования;

 3 -ий этап - педагогическое конструирование - дальнейшая детализация созданного проекта для использования его в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

Педагогический процесс для преподавателя есть главный объект проектирования.

 Педагогический процесс представляет собой объединение в единое целое тех компонентов (факторов), которые способствуют развитию студентов и преподавателей в их непосредственном взаимодействии.

 Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существуют в рамках какого-либо педагогического процесса, а через него - в рамках определенной подсистемы.

 *Педагогическая ситуация* - составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

 Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения урока, экзамена, экскурсии и, как правило, разрешаются тут же. Проектирование педагогических ситуаций входит в проектирование самого процесса. Значение педагогических ситуаций огромно. Собственно, через них проявляется педагогический процесс. Эта клеточка концентрирует в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом.

 Структура педагогических ситуаций внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (преподаватель и студент) и способы их взаимодействия. Педагогические ситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться. Но и те, что возникли стихийно, разрешаются продуманно, с предварительным проектированием выхода из них. Выделяют три этапа (ступени) проектирования:

 1 этап - моделирование

 2 - этап - проектирование

 3 этап - конструирование

 *Педагогическое моделирование* (создание модели) - это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. В качестве цели может быть идея, взгляд или даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические системы, процессы или ситуации, в результате преподаватель мысленно создает своей целевой идеал, т.е. модель своей деятельности со студентами. На создание такой мысли влияет и личный опыт мастера, его понимание студентами.

 *Педагогическое проектирование* (создание проекта) - дальнейшая разработка созданной модели и доведения ее до уровня практического использования. Проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса и среды.

 *Педагогическое конструирование* это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений. Конструирование учебной и педагогической деятельности - это уже методическая задача.

 *Принципы педагогического проектирования*

 1. *Принцип человеческих приоритетов как принцип ориентации на человека - участника подсистем, процессов или ситуаций - является главным.*

 Подчиняйте проектируемые педсистемы, процессы, ситуации реальным потребностям, интересам и возможностям своих воспитанников.

 2. *Принцип саморазвития проектируемых систем, процессов ситуаций означает создание их динамичными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.*

 Не останавливайтесь на одном проекте, имейте в запасе еще один-два проекта, тоже обеспечивающих достижение цели.

 *Дидактическое творчество* - это деятельность в сфере обучения по изобретению различных способов отбора и структурирования учебного материала, методов его передачи и усвоения студентами.

 *Технологическое творчество* - это деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляется поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций, способствующих повышению результативности воспитания студентов.

Это самый сложный вид педагогического творчества. Он охватывает деятельность преподавателя и студента целиком.

 *Организаторское творчество* - это творчество в сфере управления и организаторской деятельности по созданию новых способов планирования, контроля, расстановки сил, мобилизации ресурсов, связи со средой, взаимодействию студентов и преподавателей и т.д.

 *Проектировочная деятельность* включает диагностику, прогнозирование и планирование, являясь при этом первым этапом решения любой педагогической задачи.

 *Педагогическая диагностика* (от греч. - способный распознавать) - процесс изучения изменения состояния участников педагогического процесса, а также самой педагогической деятельности и педагогического взаимодействия.

 *Технология педагогической диагностики представлена следующим алгоритмом:*

 1. Постановка целей диагностики.

 2.Определение критериев и показателей развития личности, ее отдельных качеств и свойств (критерий - отличительный признак, мерило оценки чего-либо); показатели - отдельные качественные и количественные характеристики критерия (например, знания - критерий, а показатели - поверхностные, фрагментарные либо глубокие, систематические знания)).

 3. Отбор системы методов диагностики (составление диагностической программы).

 4.Реализация диагностической программы в непосредственном педагогическом взаимодействии.

 5.Анализ результатов диагностики.

 6.выделение уровней развития студентов в соответствии с критериями и показателями.

 7.Учет, фиксирование результатов диагностики.

 *Прогнозирование* - процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы (Б.С.Герщунский).

 *Педагогическое прогнозирование* - предвидение будущего состояния объекта проектирования (педагогического процесса) на основе анализа социокультурной ситуации, педагогической теории и практики, а также данных педагогической диагностики. Педагогическое проектирование включает элемент прогнозирования или опирается на имеющийся прогноз.

Формами педагогического проектирования являются документы, описывающие с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. Одной из более распространенных форм педагогического проектирования является план - документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Примеры планов: типовой учебный план по специальности, учебный план по специальности, план воспитательной работы, план урока и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и структуру. Педагогическое проектирование имеет одновременно нормативный и творческий характер и является технологией.

 *Подготовительный этап:*

анализ объекта прогнозирования: структура, взаимосвязи между элементами, содержание и т.п.; теоретическое обеспечение проектирования: поиск концепций, теорий, изучение опыта подобных объектов и т.д.;

содержание и методическое обеспечение проектирования; материально-техническое и пространственно-временное обеспечение проектирования;

правовое обеспечение проектирования;

 *Этап разработки проекта:*

раскрытие сущности и содержания проектируемого объекта; выявление системообразующего компонента и описание структуры; создание документа (формализация проекта);

 *Контрольно-коррекционный этап:*

мысленное осуществление проекта; экспертная оценка проекта; коррекция созданного проекта и принятие решения о его применении;

 *Технология осуществления педагогического процесса* может рассматриваться как совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации разнообразных видов деятельности студентов, стимулирования их активности, регулирования и коррегирования хода педагогического процесса, его текущего контроля.

 *Этап деятельности преподавателя в педагогическом процессе* -определение целей и задач деятельности студентов; формирование у студентов положительной мотивации деятельности, придание ей эмоционально-положительного характера; изложение учебного материала, другой информации; включение студентов в деятельность по овладению изучаемым материалам; регулирование и контроль деятельности студентов; оценивание результатов (итогов) деятельности студентов.

 *Этапы деятельности студентов в педагогическом про*цессе - осознание целей и задач деятельности; развитие и углубление потребности и мотивов осуществляемой деятельности; проявление эмоционально-положительного отношения, волевых усилий в деятельности; осмысление предлагаемого преподавателем содержания; восприятие, осмысление, запоминание, повторение учебного материала, применение знаний на практике; самоконтроль и самокоррекция деятельности; самооценка и рефлексия результатов деятельности.

**5. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии.**

 *Технология педагогического целеполагания* - последовательная взаимосвязанная система действий преподавателя, направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития студентов. В контексте технологического подхода *цель* - это норма, предписывающая представление о результате или образ желаемого результата.

 Педагогический процесс осуществляется как технология в том случае, если его цель и результат описываются *точно, конкретно, диагностично, операционально.* Цель, по утверждению В.П. Беспалько, диагностична, если есть строгое, точное описание формируемых знаний, умений, свойств личности, позволяющее отличить их от всех других; для выявления диагностируемых знаний, умений, свойств есть инструмент измерения их сформированности; имеется шкала для их оценки. Цель задана *операционально*, если в ее формулировке имеется указание на средства достижения этой цели. *Всякая диагностично и операционально заданная цель называется задачей.* М.В. Кларин охарактеризовал возможные (типичные) *способы постановки задач обучения*, встречающиеся в *практике учреждения образования.*

*Способы постановки задач:*

1. определение задач через изучаемое содержание.

*Описание способа постановки задач:* указывается та область знания, которая изучается на уроке. Этот способ не позволяет в дальнейшем судить о том, насколько эти задачи решены.

2. *Способы постановки задач:* определение задач через деятельность преподавателя.

*Описание способа постановки задач:* преподаватель планирует собственную деятельность.Не предусматривается указание на результат обучения.

*3.Способы постановки задач:* постановка задач через внутренние процессы личностного развития студента.

 *Описание способа постановки задач:* такой способ возможен для постановки задач в процессе изучения крупной темы, раздела учебной программы. В таких задачах нет конкретности.

*4. Способы постановки задач:* постановка задач через учебную деятельность студента.

*Описание способа постановки задач:* не указываются результаты обучения.

*5.Способы постановки задач:* формулировка задач обучения как ожидаемых (промежуточных) результатов обучения, выраженных в действиях студента.

*Описание способа постановки задач:* наиболее технологичный способ в случае, если преподаватель или другой эксперт может надежно опознать результаты обучения.

 Цель и задачи занятия должны отражать предполагаемые изменения в знаниях студентов, в их отношениях к миру и себе, практических умениях и навыках. Практическую работу по целеполаганию преподаватель начинает с определения *главной дидактической цели занятия*. Для ее постановки необходимо осуществить анализ содержания учебного материала всей темы и распределить его изучение по занятиям. *Главная дидактическая цель занятия предполагает* постановку и решение задач обучения, воспитания, развития.

*Главная дидактическая цель занятия*

*Задачи обучения:*

овладение студентами системой знаний, основами научного мировоззрения, практическими умениями и навыками

*Задачи воспитания:*

формирование положительного отношения к знаниям, процессу учения, познанию в целом;

 отношений к миру и себе, выражающихся в идеях, взглядах, убеждениях, качествах, оценках, самооценках личности;

приобретение опыта поведения

*Задачи развития:*

развитие общеучебных и специальных умений, совершенствование мыслительных операций;

развитие эмоциональной сферы, монологической речи студентов, коммуникативной культуры, осуществление самоконтроля и самооценки, становление и развитие личности в целом

 Без актуализации у студентов определенных потребностей, положительной мотивации, побуждающей их к тем или иным видам деятельности, невозможно осуществлять успешный учебно-воспитательный процесс. Мотивацию деятельности и поведения образуют потребности, интересы, цели, идеалы. Технология формирования положительной мотивации учебно-познавательной и других видов деятельности студентов может быть охарактеризована как система действий преподавателя, направленных на формирование и развитие этой мотивации.

 Все способы стимулирования и мотивации учебно - познавательной деятельности условно можно разделить на три группы: (по И.З. Гликману)

 1. связаны с лучшим удовлетворением врожденной познавательной потребности, которая есть у каждой личности, посредством продуманной более эффективной организации обучения;

 2. ориентированы на удовлетворение других потребностей студентов;

 3. направленные на создание общих благоприятных условий протекания учебно-воспитательного процесса.

 *Продуманная организация обучения (первая группа способов) предполагает:* четкое структурирование учебного материала; логичное, контрастное, яркое, увлекательное изложение материала, дополненное наглядными образами;ритмичное чередование разных по напряженности умственных и практических действий;организацию ситуаций постоянного оперирования знаниями, применения их на практике;самостоятельный поиск и исследование научных проблем; применение активных методов и форм педагогического процесса;выполнение творческих заданий; использование воображения, средств искусства и многое другое.

*Ко второй группе способов относятся:*

новизна учебного материала и характера учебно-познавательной деятельности; необычность подачи материала и его противоречивость (проблемность);включение элементов проблемно-исследовательской деятельности; практическая значимость и польза знаний для самих студентов; создание ситуаций успеха;

опора на возрастные, гендерные и индивидуальные потребности студентов и т.д.

 *Положительная мотивация учебной деятельности студентов зависит также от окружающих условий (3-ая группа способов), к ним относятся*:

эстетическая привлекательность вузовских помещений, удовлетворяющая потребности студентов и преподавателей в упорядоченности и гармонии окружающей среды; профилактика переутомлений, снятие психического напряжения, отдых от умственной деятельности; уважение к личности студента, обстановка сотрудничества; разнообразная внеучебная деятельность, действенное студенческое управление и др.

 Не менее важно сформировать положительную мотивацию воспитывающей деятельности студентов. Соответствующая технология реализуется с учетом требований к организации воспитывающей деятельности: личностно значимая мотивация деятельности;

формирование социальных мотивов, осознание своей роли в достижении результата деятельности; разнообразие видов деятельности; сочетание предметной деятельности с духовной (ценностно-ориентационной) деятельностью по осмыслению жизни; организация деятельности как коллективной и творческой, с обозначением разных ролей участников;

соблюдение культурных и социальных норм; созидательность, наличие качественного практического результата деятельности, осмысление его значимости.

 В рамках технологии формирования положительной мотивации воспитывающей деятельности применяются разнообразные методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения: *создание ситуаций успеха, эмоционально-нравственных переживаний, перспектива, соревнование, сюжетно-ролевые игры, поощрение, порицание, пример, убеждение, внушение, заражение и др*.

 *Рефлексия в педагогическом процессе* - это процесс и результат фиксирования участниками педагогического взаимодействия состояния своего развития, саморазвития и определения причин этого (С.С. Кашлев). Реализуя технологию рефлексии, преподаватель анализирует деятельность студентов, собственную воспитательную деятельность и преподавание, а также взаимодействие со студентами. Соответственно студенты анализируют собственную деятельность, деятельность преподавателя и взаимодействие с ним. Технология рефлексии осуществляется в ходе педагогического взаимодействия или завершает его и включает три основные компонента (по С.С. Кашлеву): фиксирование состояния развития в эмоционально-чувственной, мотивационной, когнитивной, нравственной и других сферах; определение причин этого состояния; оценка продуктивности своего развития в результате состоявшегося педагогического взаимодействия.

 В ходе рефлексивной деятельности у студентов формируются умения анализировать и оценивать собственные действия (тип, смысл, способы осуществления, результаты, возникающие проблемы и пути их решения) и состояния; осознать свою индивидуальность; корректировать индивидуальную образовательную траекторию.

 Эффективными методами организации рефлексивной деятельности студентов являются рефлексивно-аналитическая беседа, метод "вживания", анализ морального или иного выбора, полилог, дискуссия и др.; формами - семинар, заседание клуба знатоков, конференция, устный журнал, экскурсия и др; технологиями - личностно ориентированными (проектная, кооперативная и т.д.*,* игровая, проблемная и др.

**3. Технология модульно-компетентностного обучения в финансовом образовании**

Вопросы лекции

1. Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования. Обучающий модуль

2. Принципы модульного обучения

3.Особенности структурирования содержания учебного курса в модульном обучении

4. Компетентностный подход в структуре модульного обучения

5. Преимущества и недостатки модульного обучения

6. Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов

**1. Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования. Обучающий модуль**

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.

Тенденции развития социально-экономической жизни обще­ства таковы, что получить образование на всю жизнь становится нереальным.

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.

Вместе с тем, понятие «модуль» не всегда определяется однозначно. Рассмотрим некоторые определения модуля.

*Модуль* – это объем учебного материала, а также практические навыки и умения, которые должен получить обучающийся для выполнения какой-либо конкретной работы.

 *Модуль* - самостоятельный раздел курса, в котором разбирается одно основное фундаментальное понятие дисциплины (явление, закон и т.д.) и др.

*Модуль* - это часть содержания образо­вательной дисциплины, которую должен усвоить обучающийся.

Исходя из того, что *модуль* – это относительно самостоятельная часть какой-либо системы, несущая определенную функциональную нагрузку, то в теории обучения это определенная «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных профессиональных знаний либо навыков будущего специалиста (Ю.Т. Тимофеева). На основании изложенного, дадим определение модуля.

*Обучающий модуль - это логически завершенная форма части учебной дисциплины, включающая в себе познавательные и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модуле*м, которая состоит из следу­ющих компонентов: точно сформулированной учебной цели, задач и уровня изуче­ния модуля; собственно учебного материала в виде обучающих программ (перечень основных понятий, терминов, законов, умений и навыков, которыми необходимо овладеть, последовательность изучения материала и т. д.); методического руководства по достижению цели и задач; практических занятий по формированию необходимых умений и навыков; контроля качества усвоения (обычно в тестовой форме).

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.

В качестве информационных модулей могут быть взяты как целые дисциплины, так и некоторые разделы дисциплин, спецкурсы, факультативы.

Деятельностным модулем могут служить лабораторные практикумы и лабораторные работы, спецпрактикумы, технологические и педагогические практики, курсовые и дипломные работы.

Модуль может совпадать с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Число моду­лей зависит от особенностей самого предмета и от желаемой частоты контроля обуче­ния.

Основой для формирования модулей служит **учебная программа** учебной дис­циплины. Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: пол­ном, сокращенном, углубленном.

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 занятиях, при курсовом и дипломном проектировании в вузе и для практической работы после окончания вуза.

 **2. 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.

Данный принцип сходен с принципом деления учебного ма­териала на части (порции, шаги) в программированном обуче­нии, однако есть и существенное отличие. В программирован­ном обучении необходимо дробить материал на небольшие, тес­но связанные, изложенные в обязательном порядке постепен­ного их усложнения части.

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.

*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.

*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 студенту 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 студентам. 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.

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. 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. 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 студентом 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. Они (кроме принципа паритетности) отражают особенно­сти построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и обучаемого в новых условиях, складывающихся в ходе реализации модульного подхода в процессе обучения. Все названные принципы опира­ются на общедидактические и взаимосвязаны с ними.

**3.Особенности структурирования содержания учебного курса в модульном обучении***.*

Цель разработки модулей – ***расчленение*** содержания курса или каждой темы курса на компоненты в соответствии с профессиональными, *педагогическими* и дидактическими задачами,

***определение*** для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, ***согласование*** их во времени и интеграция в едином комплексе. С этой точки зрения обучающих модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме. Границы модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний и навыков, практических действий, необходимых будущим специалистам для постановки и решения научно-технических задач.

*Модуль* – самостоятельная структурная единица и в некоторых случаях студент может слушать не весь курс, а только ряд модулей. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Такой перечень, или характеристика входа, служит основой для составления программы предварительного контроля, который можно выполнить в виде письменной работы или осуществить компьютерной системой. В результате такого контроля студент не получает оценку (а может и получить), но имеет возможность выяснить степень своих знаний, получить рекомендации по дополнительной проработке тех или иных вопросов. Внутри одного курса завершающая контрольная работа либо тест по окончании каждого модуля служит предварительным контролем для следующего.

Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих товарищей.

Информация, входящая в модуль, способна иметь самый широкий спектр сложности и глубины, при четкой структуре и единой целостности, направленной на достижение интегрированной педагогической цели. Поскольку задачи обучения могут со временем изменяться, а учебный материал периодически пересматривается и обновляется в связи с непрерывным развитием науки и техники, в структуре модуля заложены постоянная, базовая компонента и вариативная часть.

*Базовая* компонента представляет собой фундаментальное понятие дисциплины - явления, закон, структурный план и т.д., или группу взаимосвязанных понятий.

*Вариативность* зависит как от изменения и обновления содержания информации, так и от направления специализации студента. Тем самым на практике реализуется принцип гибкости и динамичности образования без снижения качества подготовки.

Очевидно, что для разработки всего комплекса модулей необходимы анализ и глубокая методическая проработка содержания и структуры дисциплины, при которых обеспечивался бы требуемый квалификационной характеристикой объем знаний, навыков и умений студентов.

***В основу модульного обучения положены следующие положения*:** учебная программа дисциплины должна составляться по форме модулей (чтобы можно было бы ее приспосабливать к конкретным условиям работы, уровню образования и индивидуальным способностям студентов); учебный модуль выступает как структурная единица, одновременно является целевой программой действий студента; учебный модуль является методическим руководством по достижению учебных целей; программа подготовки студентов должна максимально соответствовать требованиям конкретной работы, а также учитывать индивидуальные особенности обучающихся (уровень образования, способности к обучению и т.д.); обучение должно вестись по принципу постепенного накопления знаний, переход к следующей модульной единице должен осуществляться после освоения предыдущей, причем каждым студентом индивидуально; учебный материал должен ориентироваться на обучаемых, т.е. должен быть представлен в таком виде, чтобы по нему можно было бы обучаться самостоятельно – это эффективное средство для обеспечения самостоятельной работы студентов; возможность самообучения и самореализации; содержание модуля служит банком информации; модульная единица контроля является формой самоконтроля знаний и их возможной коррекции.

Модуль имеет следующий инвариантный состав компонентов: модульная единица (учебный элемент, учебный текст или учебные материалы с заданиями); руководство по обучению (или управление обучением); консультация для педагога.

***Построение программы по модульной технологии проведем с учетом следующих положений*:**  построение структуры учебного курса дисциплины (выделение модулей); построение структуры модулей (выделение модульных единиц (учебных элементов)) и формирование их содержания; разработка модульных единиц (учебных элементов) в соответствии с инвариантным составом и формой модуля.

Кроме указанных модулей в *содержание дисциплины необходимо ввести так называемые дополнительные модули*, а именно: модуль для обозначения комплексной цели курса, основной проблемы, ведущей идеи и представления структуры дисциплины. Назначение данного модуля – дать ориентировку в дисциплине, предварить его изучение; модудь-резюме – предназначен для обобщения дисциплины; модуль контроля – предназначен для итогового контроля по дисциплине.

Эти дополнительные модули являются обязательными, так как благодаря этим модулям учебная дисциплина получает завершенный вид.

Модуль может состоять из одной или нескольких модульных единиц (учебных элементов). Модульная единица (учебный элемент) – это объем знаний и умений, необходимых для выполнения одной законченной или какой-либо завершенной части работы (в качестве модульной единицы (учебного элемента) может выступать отдельная тема, например).

Определив структуру каждого модуля*, необходимо формировать содержание входящих в него модульных единиц* (учебных элементов).

Перечислим основные действия, которые необходимо осуществить для данного этапа работы: определение дидактических целей отдельных модульных единиц; подготовка содержания образования модулей и модульных единиц (учебных элементов); проектирование дидактического процесса; определение организационных форм обучения; разработка системы контроля.

*Определение дидактических целей модульных единиц (учебных элементов)* – это частные дидактические цели в отличие от интегрирующей цели, общей для модуля в целом. Они формулируются в каждой модульной единице содержания.

*Подготовка содержания обучения*. При формировании содержания обучения модуля - каждого из его элементов - необходимо иметь ввиду, что эффективность данного средства обучения зависит не только от полноты учебной информации, которая отражена в нем, но и от того, каким образом эта информация представлена.

*При отборе учебного материала для модуля (модульных единиц, учебных модулей*) необходимо определить: материал, который необходимо в достаточной степени раскрыть перед обучающимися; и материал, который они должны изучит самостоятельно.

*Проектирование дидактического процесса*. Проектирование дидактического процесса включает в себя: мотивацию учебной деятельности; построение системы последовательных познавательных действий, которые необходимо совершать студентам для усвоения знаний и умений на заданном уровне усвоения; способ управления учебной деятельностью студента.

Мотивация учебной деятельности может быть произведена различными способами: постановкой жизненно важных для обучающихся проблем, стимулирование познавательного интереса и т.д.

Построение системы познавательных действий студентов основывается на общей структуре учебной деятельности. Эта структура включает ряд этапов: определение исходного уровня качества знаний; мотивационный; усвоение студентами общего плана учебной деятельности в рамках изучаемого содержания - модуля и дисциплины в целом; собственно учебная деятельность с развитыми операциями по переработке информации и приобретению умений выполнять деятельность на заданном уровне усвоения; обобщение изученного материала; определение итогового качества реализации цели обучения и принятия решения о дальнейшей стратегии обучения.)

*Определение организационных форм обучения*. Это действие осуществляется на основе каждого модуля с учетом ее модульной единицы в соответствии с дидактическим процессом и целями обучения.

*Разработка системы контроля* (входного, текущего, промежуточного и итогового) и коррекция познавательной деятельности студентов. Контролем завершается изучение каждой модульной единицы (учебного элемента) и модуля с использованием методов тестирования в сочетании с традиционными методами контроля.

*Руководство по обучению*. Эта часть модуля создается также для студента, так как содержит: пояснения к учебному тексту; рекомендации, как рациональней работать над учебным материалом; источники информации; алгоритм решения задач (в некоторых случаях и образцы правильных решений; ответы на задачи и эталоны тестов для самоконтроля (но лучше их поместить после завершения текста модуля в качестве приложения)).

Таким образом, при модульной интерпретации учебной дисциплины преподаватель разра­батывает программу, состоящую из комплекса модулей и последовательно усложняю­щихся целей и задач обучения. При этом он устанавливает число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы контроля (предварительного, текущего, итогового).

Характерной особенностью модульного обучения является рей­тинговая система оценки успешности обучения, поэтому с самого начала изучения дисциплины каждый обучающийся получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В ней содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по уровням исполнения. Могут вводиться также поощрительные и штрафные (например, за нарушение сроков) баллы.

На основании рейтинговой системы по каждому модулю оце­нивается практически все: посещение студентами занятий, выпол­нение заданий, начальный, промежуточный и итоговый уровень подготовки. Курсо­вые работы (проекты), дипломные работы представляют собой самостоятельные модули, по которым разрабатываются анало­гичные задания и критерии их рейтинговой оценки.

Модульное обучение базируется на конкретных показателях, а рейтинговая оценка эффективности обучения студентов позво­ляет с определенной степенью достоверности характеризовать качество их подготовки.

**4. Преимущества недостатки модульного обучения**

*Преимущества модульного обучения*

Модульное построение курса дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебно­го процесса, особенно в условиях целевой интенсивной подготов­ки специалистов.

*К числу* ***преимуществ*** *модульного обучения относятся:* 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; эффективный контроль за усвоением знаний студентами; выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя; быстрая дифференциация студентов: различаются «усреднен­ные» группы отличников, успевающих и слабых студентов, вместо которых появляются первый, второй, десятый, сотый и т.д. сту­денты курса; резко упрощается отбор кандидатов в аспирантуру, исключа­ется продвижение не очень способных, но активных студентов; при значительном сокращении времени лекций и поиске но­вых форм занятий преподаватель успевает дать студентам необходи­мые знания, навыки и умения в своей предметной области. Исключается дублирование в изучении предмета, появ­ляется возможность обоснованного введения в учебный процесс элементов научных исследований и проведения научно-исследовательских лабораторных работ.

Модульное формирование курса *дает возможность осуществлять перераспределение времени,* отводимого учебным планом на его изу­чение, по отдельным видам учебного процесса расширяет долю практических и лабораторных занятий, а также самостоятельной работы студентов.

При комплексном рассмотрении содержания обучающих моду­лей *исключается дублирование в изучении предмета*, появляется возможность обоснованного введения в учебный процесс элемен­тов научных исследований и проведения научно-исследовательских лабораторных работ.

Взаимосвязь различных форм обучения при модульной органи­зации учебного процесса *позволяет целенаправленно управлять на­учно-методической работой преподавателя* и определять узкие мес­та методического или программного обеспечения, лабораторной базы кафедры. Кроме того, наглядность структуры курса «прояв­ляет» перспективные направления их совершенствования и позво­ляет научно обоснованно планировать работу всего педагогическо­го коллектива.

Модульный подход в обучении позволит *более полно удовлетво­рить потребности творческой личности в образовательной деятель­ности,* поскольку появится осознанная заинтересованность в получении тех или иных знаний; возможность изменять специализа­цию или получать несколько специализаций; *изменять уровни при­тязаний* (бакалавр, специалист, магистр), форсировать или продлевать срок изучения в целом при известной конечной цели; быстро реагиро­вать на рыночную конъюнктуру, *индивидуализировать* процесс обучения, *осуществлять* сотворчество с преподавателем, снизить фактор неудовлетворенности индивида в образовании.

Введение новой системы автоматически *отменит традиционные зачетные недели и межсеместровые экзамены*, поскольку студент бу­дет работать по индивидуальному графику и у него появится возмож­ность интегрирования информации по принципиально новой систе­ме, в которой будут объединены базовые, специальные, профессио­нальные знания и навыки.

Модульной структурой *обусловлено усиление мотивации* обуче­ния, поскольку студент заинтересован в получении информации, посещении лекций и лабораторно-практических занятий. Он сам решает вопрос поэтапного контроля, более того, заинтересован в нем как в определенной ступени на пути продвижения к конечной цели. Оценка знаний при этом обычно рейтинговая по индивиду­альному интегральному индексу (ИИИ).

*Не станет стрессовых ситуаций*, присущих экзаменационной си­стеме; процесс контроля знаний превратится в интересные бесе­ды, дискуссии по насущным проблемам науки.

Таким образом, модульная система высшего образования и свя­занные с ее введением интенсификация информационно-деятельно­го процесса обучения, система контроля знаний и профессиональ­ной пригодности может в значительной мере повысить эффективность и качество подготовки специалистов, обеспечить целенаправленность творческой деятельности личности.

*Недостатки модульного обучения:* трудоемкость изготовления модулей и подготовки к проведению занятий; внедрение модульного обучения требует значительной организационной перестройки традиционного образовательного процесса:подготовка материально-технической базы;изменение планирования работы преподавателей;оптимальный состав (в количественном отношении) студенческих групп и потоков, с учетом возможности материально-технической базы;разработка методического обеспечения;организация контроля проверки знаний;процесс внедрения модульного обучения должен быть обеспечен соответствующей методической литературой, которая централизованно не доставляется, поэтому вся методическая работа по обеспечению каждого модуля лежит на плечах преподавателя; для сокращения времени при обработке данных контрольных модулей необходимо применение компьютеров и рейтинговой оценки знаний, что требует дополнительного времени и профессионализма.

**5. 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.

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 студента 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 студента, не­обходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

*Компетентность* -владение, обладание студентами соответ­ствующей компетенцией, включающее его личностное отноше­ние к ней и предмету деятельности. Компетентность - уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) студента и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

*Компетентность* - совокупность личностных качеств студента (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 (метапред-метному) 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; эмоциональ­ная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя эколо­гическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

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-ком-петентностной 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.

**6. Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов**

Понятие «образовательный рейтинг

Для оценки знаний при модульном обучении используется новая, более прогрессивная система, которая состоит в замене традиционного дискретно-сессионного контроля на непрерыв­но набираемый в период обучения и на этапах промежуточного контроля рейтинг. Такая система оценки знаний называется рей­тинговой.

Рейтинг представляет собой количественную оценку какого-то качества человека. Следовательно, рейтинг обученности сту­дента - это количественная оценка результатов педагогическо­го воздействия на человека. Дадим следующее определение рей­тинга студента.

**Рейтинг** - *это сумма баллов, набранная студентом в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определен­ным формулам, не изменявшимся в течение этого промежутка.*

В ряде систем показатель рейтинга совпадает с оценкой знаний студента при проведении контрольных мероприятий. В этом случае базовая цена модуля известна (рассчитана) заранее. В других же показатель определяется по довольно сложным фор­мулам с учетом стартового оценочного показателя знаний сту­дента, ожидаемой оценки качества выполнения испытания и других величин.

В первом случае (показатель рейтинга совпадает с оценкой знаний студента) сумма баллов, полученных по модулю (или по частям модуля) в процессе обучения и на экзаменах, с учетом корректирующих коэффициентов, составит итоговый рейтинг по дисциплине, а рейтинг по всем дисциплинам семестра составит суммарный рейтинг, который и будет внесен в рейтинг-лист.

Во втором случае рейтинг (показатель определяется по довольно сложным фор­мулам с учетом стартового оценочного показателя знаний сту­дента, ожидаемой оценки качества выполнения испытания и других величин.) студента *R* вычисляется по формуле:

*R = R* стар *+K{S-S*ож),

где Rста - стартовый рейтинг;

*К* -коэффициент значимости (весомости) контрольного ис­пытания;

Sож - ожидаемая оценка качества выполнения испытания;

*S -* реальная оценка качества выполнения испытания.

 Для вычисления рейтинга абитуриента и Sож (с учетом *К)* су­ществуют специальные формулы и таблицы.

Абсолютные величины S даются в пятибалльной оценке и могут быть дробными, *К* выражается 2-разрядной величиной; а К—3-разрядной.

 **Виды образовательных рейтингов**

Фиксированные точки, этапы обучения определяют вид кон­троля и как следствие - вид рейтинга.

**По этапу контроля** предусматривают следующие виды конт­роля.

*Текущий контроль* дает до 30-35% общей максимальной оцен­ки в баллах, промежуточный (рубежный) – 20-25%, прак­тические занятия и курсовая работа - до 25%. Доля баллов, полученных на экзамене, обычно не превышает 20% от общей оценки учебного труда студента. Такая система стимулирует по­вседневную систематическую работу студентов, значительно повышает состязательность в учебе, исключает случайности при сдаче экзаменов.

В ряде систем *промежуточный контроль* отсутствует. В разных модификациях системы рейтинговой интенсивной технологии рейтингового обучения в зависимости от видов применяемого контроля используется различная классификация рейтинга; на нее влияет также и различная методика расчета рейтинга.

**По целям контроля** рейтинг подразделяется на: *стартовый рейтинг,* предназначен для оценки знаний сту­дентов в начале цикла, проверки остаточного уровня знаний и умений. Он «настраивает» обучаемого на работу с первых дней цикла; *технический рейтинг,* складывается из оценок текущих работ (от 2 до 4 в цикле) и оценок решения типовых задач на коллок­виумах. Он служит для проверки технических умений и навыков студентов при решении типовых стандартных задач; *теоретический рейтинг,* набирается на коллоквиумах, проводимых на этапах промежуточного контроля, и служит для оценки уровня усвоения теоретического материала; *творческий рейтинг,* используется для оценки уровня твор­ческого потенциала студента, его умения самостоятельно полу­чать доказательства теории по аналогии с приведенными в лекциях, для приобретения навыков в решении нестандартных задач теоретического и прикладного характера, связанных с про­филем будущей специальности. К выполнению задач творче­ского рейтинга допускаются только те студенты, суммарный рей­тинг которых позволяет им претендовать на хорошую и отлич­ную оценки. Аналогичным способом набрать баллы теоретиче­ского рейтинга могут только студенты, имеющие минимум баллов по техническому рейтингу.

**Л-4. Технология проблемного обучения финансовом образовании**

Вопросы лекции

1.Исторический экскурс в развитии проблемного обучения

2. Основные функции и признаки проблемного обучения

3. Этапы организации проблемного обучения

4. Виды и уровни проблемного обучения

5.Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения

6. Методы проблемного обучения

7.Организация проблемного обучения

**1.Исторический экскурс в развитии проблемного обучения**

Идея проблемного обучения не нова. Величайшие педагоги про­шлого всегда искали пути преобразования процесса учения в радо­стный процесс познания, развития умственных сил и способнос­тей обучающихся (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.). Ф.А. Дистервег писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интен­сивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения раз­вивалась под влиянием идей **Дж. Дьюи.** Он полагал, что учебный процесс должен строиться по схеме мышления: *возникновение проблемной ситуации* - *анализ данных - выдвижение гипотезы*  *ее проверка*

По Дьюи, мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы: принимаются во внимание все возможные решения или пред­положения; индивид осознает затруднение и формулирует проблему, ко­торую необходимо решить; предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов; проводится аргументация и приведение в порядок обнаружен­ных фактов; проводится практическая или воображаемая проверка правиль­ности выдвинутых гипотез.

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога **Дж. Брунера.** В*ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доми­нирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения но­вых знаний*.

Особое внимание Дж. Брунер уделяет следующим вопросам: значение структуры знаний в организации обучения; готовность студента учиться как фактор учения; интуитивное мышление как основа развития умственной дея­тельности; мотивация учения в современном обществе.

Ключевой для ученого является проблема структуры знаний, включающая, по его мнению, все необходимые *элементы системы знаний* и определяющая *направление развития студента.*

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следу­ющему: *признавая целью обучения развитие логического мышле­ния, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении*.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются начиная со второй половины 50-х гг. XX в. Так, виднейшие дидакты **М.А. Данилов** и **В.П. Есипов** фор­мулируют правила активизации процесса обучения, которые отра­жают принципы организации проблемного обучения: вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовые определе­ния, понятия; эпизодически знакомить учащихся с методами науки; развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

На необходимость активизации самостоятельности мышления обучающихся обращал внимание К.Д. Ушинский: «Самостоятельность головы учащегося единст­венное прочное основание всякого плодотворного учения».

И только в 60-е годы теория проблемного обучения начинает активно разрабатываться психологами и дидактами (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, 3. И. Калмыкова М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер И.Ф. Харламов и др.).

С начала 60-х гг. в литературе настойчиво развивается мысль о необходимости усиления роли исследовательского метода в обуче­нии естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам.

Крупные ученые снова поднимают вопрос о **принципах** органи­зации проблемного обучения.

Именно мысль **сообщать знания в их движении и развитии** высту­пила важнейшим принципом проблемного изложения учебного ма­териала и признака одним из способов организации проблемного обучения. Со второй половины 60-х гг. идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значе­ние для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положения о том, *что ум­ственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, сис­темой логических операций и умственных действий* (С.Л. Рубин­штейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев). Существенное зна­чение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (A.M. Maтюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обуче­ния внесли М.И. Махмутов, A.M. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, И.А. Ильницкая и др.

В педагогической литературе нет единого мнения ученых по опреде­лению проблемного обучения.

Итак, проблемное обучение - это тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поиско­вой деятельности с усвоением готовых выводов науки.

Таким образом, **проблемное обучение - это такая органи­зация обучения, которая включает создание проблемной ситуа­ции и вовлечение обучающихся в самостоятельную учебно-познава­тельную деятельность, направленную на поиск ее решения.**

Этот вид обучения способствует формированию у обучающихся необходимой системы зна­ний, умений и навыков; достижению высокого уровня развития обучающихся, развития их способности к самообучению и самовоспитанию; формированию особого стиля умствен­ной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности обучающихся.

Основным элементом проблемного обучения является «проблем­ная ситуация», которая имеет свою функциональную характерис­тику. Проблемное обучение *направле­но* на формирование познавательной самостоятельности обучаемых, развитие их логического, рационального, критического и творчес­кого мышления и познавательных способностей. В *этом и заклю­чается его главное отличие от традиционного объяснительно-ил­люстративного обучения.*

**2.Основные функции и признаки проблемного обучения**

Основные функции и отличительные признаки (особенности) проблемного обучения были сформулированы М.И. Махмутовым**.** Он разделяет их на общие и специальные.

Общие функции проблемного обучения: усвоение обучащимися системы знаний и способов умственной и практической деятельности; развитие интеллекта обучающихся, т. е. их познавательной само­стоятельности и творческих способностей; формирование диалектико-материалистического мышления обучающихся; формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функциипроблемного обучения: воспитание навыков творческого усвоения знаний; воспитание навыков творческого применения знаний и умений решать учеб­ные проблемы; формирование и накопление опыта творческой деятельности; формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

Каждая из указанных функций осуществляется в разнообразной практической и теоретической деятельности учащегося и зависит от учета характерных *особенностей проблемного обучения,* которые одновременно являются и его ***отличительными признаками.***

***Первая*** *и важнейшая особенность* - это специфическая интел­лектуальная деятельность обучающегося по самостоятельному усвоению новых понятий *путем решения учебных проблем,* что обеспечивает сознательность, глубину, прочность знаний и формирование ло­гико-теоретического и интуитивного мышления.

***Вторая*** *особенность* состоит в том, что проблемное обучение - *наиболее эффективное* средство формирования *мировоззрения,* поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты кри­тического, творческого, диалектического мышления.

***Третья*** *особенность* вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется ди­дактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с прак­тикой и использование жизненного опыта обучающихся при проблем­ном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретичес­ких выводов, правил (хотя это и не исключается), а главным образом как *источник* новых знаний и как сфера приложения усво­енных способов решения проблем в практической деятельности.

***Четвертой*** *особенностью* проблемного обучения является систе­матическое применение преподавателем наиболее эффективного сочета­ния разнообразных типов и видов *самостоятельных работ* обучающих­ся.

***Пятая*** *особенность* определяется дидактическим принципом ин­дивидуального подхода. При проблемном обучении индивидуали­зация обусловлена наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым обучаемым воспринимаются по-разному.

***Шестая*** *особенность* состоит в динамичности проблемного обу­чения. Эта особенность обусловлена динамичностью самой проблемы, в основе которой всегда лежит противоречие, присущее любому явлению, факту действительности.

***Седьмая*** *особенность* заключается в высокой эмоциональной ак­тивности обучаемых, обусловленной, *во-первых*, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, *во-вторых,* тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой психи­ческой деятельности.

***Восьмая*** *особенность* проблемного обучения заключается в том, что оно обеспечивает новое соотношение индукции и дедукции и новое соотношение репродуктивного и продуктивного усвоения знаний.

Первые три особенности проблемного обучения имеют соци­альную направленность (*обеспечивают* прочность знаний, глубину убеждений, умение творчески применять знания в жизни). Ос­тальные особенности носят специально-дидактический характер и в целом характеризуют проблемное обучение.

**3. Этапы организации проблемного обучения**

 Этапы организации проблемного обучения следующие:

 1. Обнаружение противоречий, неизвестных моментов в подлежащем изучению учебном материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их продлению.

 2. Анализ условия проблемной задачи, установление зависимостей между данными, между известным и неизвестным.

 3. Разбивка основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения.

 4. Актуализация знаний и способов деятельности при приобретении недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи.

 5. Выдвижение гипотезы (или гипотез), поиск идеи решения.

 6. Выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение).

 7. Проверка решения.

 8. Конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и формулировка возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

 Согласно общему пониманию, проблема - это осознание субъектом невозможности разрешить сложившееся противоречие, возникшее в той или ситуации, средствами наличного знания или опыта.

 В любой проблеме присутствует *объективный момент* - исходные данные, создающие проблему и позволяющее ее решить; и *субъективный момент* - готовность студента принять эту проблему на уровне его развития. Важно помнить, что познавательная проблема выступает как явление двойственное по своей природе: его *внешняя (объективная*) сторона порождается действительностью (или специально конструируется в учебном процессе в дидактических целях); *внутренняя* отражает состояние напряжения человека, которое возникает (или не возникает) в момент столкновения с теми или иными противоречиями.

 Вопрос, на который студент знает ответ или знаком с тривиальным способом его нахождения, проблемой не является. Не является проблемой и излишне сложны вопрос, по поводу которого у студента нет средств решения.

 Познавательные проблемы в контексте технологий проблемного обучения можно рассматривать как: важнейший показатель проблемного характера обучения; средства активизации учебной деятельности, гарантирующее более высокий уровень образовательных результатов; средство актуализации и реализации интеллектуального потенциала субъектов образовательного процесса; интегрирующее начало, порождающее внутреннюю мотивацию к учению, самостоятельную поисковую активность.

 Можно выделить несколько оснований для построения типологии познавательных проблем.

 В целом проблемы можно разделить на группы в соответствии с объектом неопределенности. Принято считать, что содержание образования включает в себя четыре основных компонента:

 1. систему знаний;

 2. систему общих интеллектуальных и практических умений;

 3. опыт творческой деятельности, выступающий основой для дальнейшего развития культуры;

 4. опыт эмоционально-волевого отношения к миру и себе.

 Следовательно, можно выстроить четыре группы познавательных проблем, результатом решения которых будет: новое знание; новое умение; опыт творчества; ценностно-эмоциональное отношение.

 *Проблемы первой группы* (система знаний) будут создаваться на основе необходимости в открытии неизвестных ранее фактов, понятий, законов, теорий, знаний о способах деятельности, оценочных знаний.

 *Проблемы второй группы* (система общих интеллектуальных и практических умений) связаны с условием овладения логическими, предметно-типовыми, научно-предметными умениями.

 *Третья группа* проблем (опыт творческой деятельности, выступающий основой для дальнейшего развития культуры) выступит катализатором процесса освоения опыта творческой деятельности .

 *Четвертая группа* проблем (опыт эмоционально-волевого отношения к миру и себе) - опыта формирования оценочных суждений.

 Другая типология познавательных проблем может быть выстроена по признаку функций в образовательном процессе. Познавательные проблемы могут создавать условия: постановки цели и организации образовательной деятельности; организации восприятия, осознания и закрепления первичной информации; организации и усвоения способов деятельности; организации и освоения способов творческой деятельности; обобщения усвоенного опыта и введения его в систему новых знаний; проведения контроля образовательной деятельности.

 *Выделяют и другую разновидность проблем*: сквозная - стержневая для всего курса; комплексная - охватывает несколько тем; тематическая - охватывает круг вопросов, которые разбираются при изучении учебной темы; ситуационная - связана с конкретными фактами и ситуациями на том или ином учебном занятии.

 Представляют особый интерес и типология, основание для которой является степень самостоятельности студента при разрешении проблемы. В этом рядку выделяют: проблемное изложение, частично-поисковый (метод) и исследовательский методы.

**4. Виды и уровни проблемного обучения**

Нет сомнения в том, что проблемное обучение не может быть эффективным в разных условиях. Практика показывает, что про­цесс проблемного обучения порождает различные уровни как ин­теллектуальных затруднений обучаемых, так и их познавательной активности: познавательная самостоятельность обучаемого может быть либо очень высокой, либо почти полностью отсутствовать.

В связи с этим вполне понятны попытки выделить виды и уров­ни проблемного обучения. М.И. Махмутов считает, что виды про­блемного обучения правильнее всего различать по существующим *видам творчества.* В соответствии с выделенным основанием он выделяет ***три******вида*** *проблемного обучения:* *научное творчество* - теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и ре­шение теоретических учебных проблем; *практическое творчество* - поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конст­руирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обуче­ния лежит постановка и решение практических учебных проблем; *художественное творчество* - художественное отображение дей­ствительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т.п.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием реп­родуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучаемых, наличием поиска и решения проблемы. Проблемное обучение включает в себя как способы создания проблемной ситуации, так и способы организации умственной деятельности обучающихся по решению познавательной задачи.

Однако **первый** (*научное творчество*) вид про­блемного обучения чаще всего используется на теоретических заня­тиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронталь­ное решение проблемы.

**Второй** (*практическое творчество*) - на лабораторных, практических занятиях, на предметном кружке, на факультативе, на производ­стве.

**Третий** **вид** (*художественное творчество*) - на урочных и внеурочных занятиях.

*Последние два вида (практическое и художественное творчество)* проблемного обучения характеризуются решением, глав­ным образом, *индивидуальных или групповых учебных проблем*.

Каждый вид проблемного обучения имеет сложную структуру, дающую в зависимости от многих факторов различную результа­тивность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обусловливает: увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся; углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности; новый уровень познавательных потребностей учения; новый уровень сформированности познавательной самостоя­тельности и творческих способностей.

Все перечисленные виды проблемного обучения могут проте­кать с различной степенью познавательной активности обучаемых. Определение этой степени имеет важное значение для управления процессом формирования познавательной самостоятельности обу­чаемых.

Указанные виды проблемного обучения могут иметь раз­ные уровни. М.И. Махмутов условно выделяет ***четыре уровня про­блемного обучения:***

1. Уровень обычной активности.

2. Уровень полусамостоятельной активности.

3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.

4. Уровень творческой активности.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уро­вень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной де­ятельности, но и разные уровни мышления.

1.Уровень обычной активности- это восприя­тие учащимися объяснений педагога, усвоение образца умствен­ного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение са­мостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

2.Уровень полусамостоятельной активностихарактеризуется при­менением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащих­ся в совместном с педагогом поиске способа решения поставлен­ной учебной проблемы.

3.Уровень самостоятельной активностипредусматривает выполне­ние самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применя­ет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение за­дачи среднего уровня сложности, путем логического анализа дока­зывает гипотезы с незначительной помощью педагога.

4.Уровень творческой активностихарактеризует выполнение само­стоятельных работ, требующих творческого воображения, логичес­кого анализа, открытия нового способа решения, самостоятель­ного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; здесь же имеет место и худо­жественное творчество.

**5. Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения**

Проблемная ситуация - основной элемент проблемного обуче­ния, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление. Для ответа на вопросы: «Что включает в себя проблемная ситуация? Каковы ее основные компоненты?» - важно представить себе психологичес­кую структуру проблемной ситуации, и, конечно, ее дидактичес­кие возможности и условия применения в обучении.

Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной си­туации разработаны психологом A.M. Матюшкиным. В психоло­гической структуре проблемной ситуации он выделяет следующие три компонента: неизвестноедостигаемое знание или способ действия; познавательная потребность**,** побуждающая человека к интел­лектуальной деятельности; интеллектуальные возможности человека, включающие его твор­ческие способности и прошлый опыт.

Компоненты психологической структуры проблемной ситуации характеризуют и *внутренние* условия мышления. В силу этого про­блемная ситуация возникает только при наличии определенных внут­ренних условий мышления. Это положение имеет важное значе­ние для педагога. Зная внутренние условия мышления и способ­ствуя их созданию с помощью проблемной ситуации, он может активизировать мыслительную деятельность обучаемых, управлять ею. Проблемная ситуация по своей психологической структуре, как и мышление, представляет собой довольно слож­ное явление и включает в себя не только предметно-содержатель­ную, но и мотивационную, личностную (потребности, возможнос­ти субъекта) сферу.

*Проблемная ситуация* - *это определенное* *психическое состояние, интеллекту­альное затруднение субъекта, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готового решения и которое требует усвоения новых знаний и способов деятельности.* Проблемная ситуация - это противоречие (конфликт) между знани­ем (прошлым опытом) и незнанием, когда для осмысления чего-либо человеку не хватает знаний или известных способов действия как объяснить новые явления. Поиск обучающимися решения проблемной ситуации всегда свя­зан с активизацией их мышления.

Данное противо­речие является условием возникновения познавательной потребности. Проблемная ситуация предполагает также интеллектуальные возможности обучающегося к «откры­тию» нового. Совсем необязательно, что обучающийся примет ту или иную проблемную ситуацию к разрешению. Для этого необходимо, *во-первых*, чтобы проблемная ситу­ация представляла для обучающегося интерес, а *во-вторых*, чтобы он чувствовал, что раз­решение возникшего противоречия ему по силам.

Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллектуального напря­жения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мыс­ли, а как состояние *умственного затруднения****,*** вызванного объек­тивной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и спо­собов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека, стимулирует умственный поиск. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет *учебную проблему****.*** Поэтому *учебная* *проблема* - *это проблем­ная ситуация, которую обучающийся принял к решению, опираясь на имеющиеся у него знания, практический опыт и т. п.*

Далее проблема должна быть доведена до проблемной задачи.

*Проблемная задача**есть проблема, принятая к решению и оформленная словесно так, что известное отделено от неизвестного.*

В процессе решения проблемной задачи и происходит при­обретение и усвоение недостающих знаний. Проблемная задача всегда является нестандартной, не имеет готового алгоритма решения. Это поисковая задача.

Применяется множество *приемов создания проблемных ситуаций:*  изложение раз­личных точек зрения на один и тот же вопрос; побуждение к теоретическому объяс­нению явлений, фактов, подведение к противоречию между ними; побуждение к предварительному обобщению фактов; использование учебных и жизненных ситуа­ций, возникающих при выполнении практических заданий; предложение конструк­торских, исследовательских заданий; создание эффекта неожиданности или несоот­ветствия, ознакомление с фактами, которые якобы невозможно объяснить; организация межпредметных связей; переформулировка задачи или вопроса и т. п.

В качестве проблемной задачи может выступать *проблемный вопрос.* В таком вопросе скрыто противоречие, он предполагает возможность неоднозначного ответа, *например*, «Всякого ли интеллектуально развитого человека, обладающего достаточ­но глубокими знаниями в той или иной научной области, можно назвать образован­ным человеком?»

Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознани­ем проблемы (того, что неизвестно), ее формулированием и реше­нием.

Чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструмен­том педагога, необходимо знание *типов проблемных ситуаций****.*** В литературе известно свыше 20 классификаций проблемных ситуа­ций (A.M. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, Р.А. Хабиб, Д.В. Вилькеев, М.И. Кругляк, Ю.К. Бабанский и др.), причем для них ис­пользуются различные основания.

Наибольшим признанием в педагогической практике пользует­ся классификация М.И. Махмутова. Он указывает следующие спо­собы создания проблемных ситуаций и, соответственно, опреде­ляет их типы: при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фак­тами, требующими теоретического объяснения; при организации практической работы обучаемых; при побуждении обучаемых к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представ­лениями об общих явлениях; при формулировании гипотез; при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению; при побуждении обучаемых к предварительному обобщению новых фактов; при исследовательских заданиях.

Таким образом, проблемное обучение характеризуется особым типом взаимодей­ствия преподавателя и обучающихся, а также уровнем самостоятельности обучающихся.

*Способы решения проблемных ситуаций и* *познавательных задач* (по И.Ф. Харламову1): способ аналогии; индуктивный, аналитико-синтетический способ; дедуктивный способ; способ отыскания причин, обусловливающих то или иное изучаемое явление и установление причинно-следственных связей; способ выдвижения гипотез и их подтверждения или опро­вержения.

Рассмотрим ***этапы проблемного*** *обучения с* позиции преподавателя и с позиции обучающих­ся.

*Преподаватель осуществляет преподавание в следующей последовательности:* предлага­ет обучающимся проблему в виде вопроса, опыта и т. п.; организует размышление обучаю­щихся над предложенной проблемой, принятие проблемы и формулирование про­блемной задачи обучающимися; организует решение обучающимися проблемной задачи, их мыследеятельность и овладение способами приобретения знаний; обобщает получен­ное решение задачи, организует закрепление и применение усвоенных знаний для решения новых задач.

*Обучающийся в процессе проблемного обучения*  осознает проблемную ситуацию, прини­мает и формулирует проблемную задачу, высказывает возможные варианты реше­ния проблемной задачи, ищет верное решение, в результате чего приобретает новые знания и овладевает способами приобретения знаний, обобщает и закрепляет новые знания и способы их приобретения, применяет их для решения других задач.

Практически реализовать проблемное обучение достаточно сложно.

**6. Методы проблемного обучения**

Методы проблемного изложения материала следующие: *проблемное изложение материала преподавателем, частично-поис­ковая деятельность обучающихся, исследовательская деятельность обучающихся, использо­вание в педагогическом процессе технологий мыследеятельности.*

***Проблемное изложение материала***- это промежуточный метод, переходный от объяснительно-иллюстративных методов к собственно проблемному обучению. При проблемном изложении материала преподаватель сам формулирует вопрос или проблему, выдвигает проблемную задачу и показывает варианты ответов или излагает пути ее решения, показывает результат, а студенты наблюдают за поиском и определяют к этому свое отношение.

К методам проблемного изложения материала относятся, например, про­блемная беседа, проблемный рассказ или проблемная лекция.

***Частично-поисковый (эвристический) метод*** (соответственно, и методы называ­ются частично-поисковыми) предполагает активное вовлечение обучающихся в процесс обсуждения и решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи и вопросы. Проблему ставит и формулирует преподаватель, а обучающиеся под его руководством ее решают. Они формулируют и оценивают гипотезы, предлагают методы решения задач, делают выводы из проведенных опытов и т. п.

***Исследовательский метод*** (исследовательские методы) предполагает наивысшую активность обучающихся в процессе обучения. Роль педагога сводит­ся или только к постановке проблемы, или вообще только к общей организации и руководству (контролю). Обучающиеся сами осознают проблему, формулируют и реша­ют ее. Они самостоятельно проходят все этапы исследования: наблюдения, опыты, выдвижение и проверка гипотез, работа с теоретическими источниками, моделирова­ние, статистические методы, логические рассуждения и выводы.

Третий (*исследовательская деятельность обучающихся*) уровень проблемного обучения связан с организацией исследовательской деятельности обучающихся, в ходе которой они не только усваивают знания, но и учатся решать не­стандартные задачи, приобретают творческие умения и навыки.

Суть проблемного изложения в том, что преподаватель (или учебное пособие) сам ставит и сам решает проблему, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но адаптированных для понимания студента противоречиях, субъект же лишь "наблюдает" за ходом решения сопереживая (или не сопереживая) последнему. Назначение этого метода в том, чтобы показать образцы решения; субъекты образовательного процесса получают возможность убедительность аргументов, осваивать алгоритмы разрешения проблемных ситуаций.

Частично-поисковый метод направлен на постепенное освоение субъектами образовательного процесса сложных действий по самостоятельному решению познавательных, научных или профессиональных проблем. Реализация этого метода предполагает постановку таких проблем, при решении которых студентам предлагается самостоятельно выполнить одни из поисковых шагов: увидеть, в чем состоит сущность проблемы; сформулировать гипотезу; предложить путь решения; построить доказательство; сделать выводы из полученных фактов и т.д.

По сути проблема в данном случае делится на группу подпроблем, из которых выделяются те задачи, решение которых доступно студентам. Этот метод может применяться при анализе конкретных учебных, профессиональных и научно-поисковых ситуаций и разработке заданий для кейс-метода (от англ. case - случай).

Исследовательский метод направлен на решение таких проблем, в которых студенты могут проявить полную самостоятельность: от постановки проблемы до ее разрешения; при этом реализуют полный цикл шагов, необходимых для полноценного разрешения проблемной ситуации любого типа. Собственно полноценный анализ конкретной ситуации представляет собой классическое применение исследовательского метода, когда материалом для исследования выступает конкретная ситуация, взята для проблемного анализа.

Необходимо обратить внимание еще на *один подход к конструированию проблем*. В этом подходе важно ответить на вопросы: Кто формулирует проблему? Что выступает источником проблемы? Здесь можно выделить две большие группы познавательных проблем: *в первой источником проблемы* выступает учебное пособие со своим напоминанием дидактических и содержательных противоречий; *во втором* - проблемы формулируются студентом, а источником их выступает его собственный опыт. Очевидно, что опора в обучении на эту группу проблем естественным образом создает личностно-значимые проблемные ситуации и, следовательно, гарантированно активизирует процесс обучения. В конечном итоге именно умение студентов конкретизировать и решать актуальные для собственного развития проблемы и выступает мерилом качества его образованности.

Что может выступать источником проблемной ситуации? В таковой роли могут работать базовые дидактические противоречия: между известным и неизвестным; знаниями и умениями; сложностью познавательной задачи и наличие способа ее решения; познавательными потребностями и возможностями их реализации.

Проблемные ситуации возникают там, где имеется несоответствие между имеющейся системой знаний и новыми требованиями.

Другим основанием для создания проблемной ситуации может выступать необходимость выбора из совокупности имеющихся возможностей одной; такие ситуации усложняются условием аргументации причин выбора, определением критериев осуществления выбора.

*Источники проблемных ситуаций:* задача поиска новых вариантов использования имеющихся знаний; противоречие между очевидностью теоретической возможности решения и отсутствием способа решения; сложность перевода модели (схемы, чертежа, алгоритма) в реальность; противоречие между статикой и динамикой, тенденцией и фактом; противоречие на уровне объяснения расхождения предполагаемого и реального.

*Вопросы и задания могут приобрести проблемный характер в следующих ситуациях:* если имеются те или иные противоречия, которые необходимо разрешить; требуется установить сходства и различия; важно установить причинно-следственные связи; нужно осуществить выбор на основании "взвешивания" вариантов; необходимо обосновать выбор предпочтения; требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и теоретическими закономерностями; стоит задача выявления достоинств и недостатков того или иного решения.

Выделенные условия, необходимые для перевода "потенциальных" познавательных проблем в "актуальные", принимаемые как личностно-значимые, понимаемые по своей сути и значимости для своего образования, жизни или профессиональной подготовки. Они такие же, что и при решении задач формирования познавательного интереса: эмоциональность и яркость изложения; прагматическая направленность в область личных интересов; возможность переноса знаний из одной сферы в другую; предоставление широких возможностей для самоорганизации и самореализации; использование различных приемов стимулирования поисковой активности, в том числе и традиционные рекламные ходы с опорой на побудительные мотивы: признания, самоуважения, новизны, разрушения скуки, занимательности, возможности самореализации.

Каковы основные функции познавательных проблем в образовательном процессе?

1. Познавательные проблемы дают возможность вовлечь студентов в процесс самостоятельного поиска и "открытия" новых знаний, умений, способов творческой деятельности, личностных оценок и отношений к действительности. Способность к самостоятельному поиску и самообразованию при этом выступает не только необходимым условием качества образования, но и показателем его результативности.

2.Предостваление студентам возможности выбора разнообразных познавательных проблем создает условия для качественной дифференциации и индивидуализации образовательного процесса.

3. Решение студентом познавательных проблем, источником которых выступает собственный жизненней опыт, деятельность известных людей, однокурсников, события реальной жизни, порождает понимание значимости, важности, целесообразности изучения данного содержания в целом и отдельных его разделов.

4. Познавательные проблемы могут с успехом выполнять функцию интегратора - это происходи, когда студент с помощью проблемного метода вовлекается в процесс установления закономерных связей между различными фактами, явлениями, понятиями, закономерностями.

5.Трудный, но посильный характер проблем формирует интерес не только к отдельным учебным дисциплинам и процессу обучения в целом, но и определенную настойчивость в решении учебных, исследовательских и учебно-профессиональных задач.

6. Познавательные проблемы - это и прекрасный способ самопроверки, когда критерием качества образования выступает не процесс ("я учил"), а результат ("я решил проблему").

7. Система отобранных познавательных проблем формирует у студентов особое отношение к содержанию образования, которое выступает не в виде застывших постулатов и догм, а в качестве динамически развивающейся структуры знаний и информации разной сложности. В ходе решения целого комплекса проблем студенты приобретают опыт дополнения и обновления учебного, научного или профессионального знания, личностной причастности к этому процессу и, следовательно, ответственности за него.

8. Решение познавательных проблем - это повод к установлению особых отношений сотрудничества между субъектами образовательного процесса, когда они могут поменяться ролями в процессе постановки проблем, поиска способов ее решения и обоснования правильности и эффективности выбранных средств.

9. Качественный образовательный процесс - это процесс, обеспечивающий восхождение личности к пониманию собственного потенциала развития за счет расширения поля актуальных и возможных для решения познавательных проблем.

Проблемное обучение, как и программированное, относится к активным технологиям обучения. Его основой является реше­ние проблемной ситуации.

**7. Организация проблемного обучения**

Организация проблемного обучения в практике имеет определен­ные сложности. Основные трудности, по мнению М.И. Махмутова, связаны с недостаточной разработанностью методики организации проблемного обучения в разных типах учебных заведений, сложнос­тью подготовки учебного материала в виде проблемных познаватель­ных задач, диалоговых конструкций, а также недостаточной подго­товленностью профессорско-преподавательского состава к организации проблемного обучения.

Вместе с тем в педагогической литературе в достаточной мере обоб­щен опыт организации проблемного изучения различных дисциплин (Д.В. Вилькеев, Г.Д. Артемьева, В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, Е.П. Скворцова, Л.В. Реброва и др.), представлены основные техно­логические требования к организации проблемного обучения (И.А. Ильницкая).

Прежде чем планировать проблемное изучение темы (раздела), необходимо установить возможность его и дидактическую целесо­образность. При этом нужно учитывать специфику содержания изу­чаемого материала, его сложность, характер информации (описа­тельный или требующий обобщений, анализа, выводов).

Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, а именно: уровень знаний по изучаемой теме; интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мыш­ления» обучаемых разрабатывается *система*конкретных заданий, вы­водящих на обнаружение противоречия на пути движения от незна­ния к знанию.

*К таким заданиям можно отнести:* вопросы, требующие объяснить то или иное явление; вопросы, с помощью которых педагог преднамеренно сталки­вает противоречивые суждения, мнения, оценки великих людей, ученых, самих обучаемых; задания на сопоставления, сравнения и т.п.

И.А. Ильницкая считает, что при разработке и постановке *сис­темы*проблемных ситуаций именно *последовательная система про­блемных ситуаций*является основным условием организации про­блемного обучения. В системе проблемных ситуаций выявляется главная, доминантная и ряд вспомогательных. Формулировка ос­новной проблемной ситуации представляет наибольшую трудность, но именно она обеспечивает активизацию познавательной деятель­ности обучаемых, делает процесс познания более целенаправлен­ным и осмысленным.

Опыт показывает, что обучаемые не в состоянии сразу и непо­средственно разрешить сформулированную основную проблему вследствие отсутствия у них необходимых умений организовать са­мостоятельную исследовательскую работу. Поэтому необходимо со­здание последовательной системы частных, вспомогательных про­блем, которые способны вывести к пониманию основного про­блемного вопроса. Это позволяет управлять познавательной деятельностью обучаемых, усваивать требуемые знания, овладе­вать способами исследовательской деятельности.

При организации проблемного обучения нельзя обойтись без тра­диционных методов обучения. Как правило, используются разнооб­разные методы. В зависимости от специфики и уровня сложности информации используют различные методы: репродуктивные, объяс­нительно-иллюстративные, поисковые, экспериментальные и др.

Каковы ***достоинства*** *проблемного обручения?*  Оно активизирует и развивает мыш­ление (логичность, диалектичность, творчество), другие познавательные процессы, учебно-познавательную деятельность обучающихся в целом, развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, обеспечивает прочность приобретаемых знаний, способствует превраще­нию знаний в убеждения. Проблемное обучение вызывает у обучающихся интеллектуальные чувства, формирует познавательные интересы; дает более прочные знания, так как самостоятельно «открытые» истины не так легко забываются.

Проблемное обучение не может, однако, быть универсальной технологией обучения. Его применение имеет некоторые огра­ничения, т.е. ***недостатки***: трудоемкость, т.е. значительные временные затраты (действительно, сообщить и объяснить готовую информацию намного быстрее), разработка и применение технологии проблемного обучения требует от самого преподавателя определенного педагогического мастерства, знаний, творчества и значительных временных затрат на подготовку «проблемного» урока; невозможность использования при изучении всего учебного материала; невозможность применения большинства учебников и учебных пособий, изложение материала в которых рассчитано на репродуктивную деятельность обучающихся.Проблемное обучение отвечает требованиям технологичности, поэтому говорят о *технологии проблемного обучения.* Цели и этапы этой технологии раскрыты выше.

Технологию проблемного обучения рассматривают в педагогике в двух аспектах: как самостоятельную, автономную и как проникающую, органичную часть других технологий обучения, *например*, игровых технологий или технологий кооперативного, проектного обучения.

**Л-5 Интенсификация обучения и активные методы в финансовом образовании**

Вопросы лекции

1.Интенсификация обучения

2. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения

3.Активное обучение. Методы активного обучения.

**1.Интенсификация обучения**

 Интенсификация обучения продолжает оставаться одной из ключевых проблем педагогики высшей школы. Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать студентам за время обучения, побуждают профессорско-преподавательский состав искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за счет новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности.

 *Интенсификация обучения - это передача большого объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.* Для успешной интенсификации образовательного процесса следует разрабатывать и внедрять научно-обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

 *Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования*: содержание учебного материала; методов обучения.

 *Совершенствование содержания предполагает как минимум:* рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной базовой части и дополнительной, второстепенной информации; соответствующим образом должна быть выделена основная и дополнительная литература;перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения нового учебного материала в начале занятия, когда восприятие обучаемых более активно; концентрацию аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью наработки задела знаний, необходимых для плодотворной самостоятельной работы; рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой подготовки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу; обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого усвоения пройденного; экономное и оптимальное использование каждой минуты учебного времени.

 *Совершенствование методов обучения обеспечивается путем:* широкого использования коллективных форм познавательной деятельности;

 выработки у профессорско-преподавательского состава соответствующих навыков организации и управления коллективной учебной деятельностью студентов; применения различных форм и элементов проблемного обучения;

- совершенствования навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых; индивидуализация обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения; стремления к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей; знания и использование новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии; применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, а при необходимости - информационных средств обучения. Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Процессы интенсификации базируются на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов в учебной деятельности.

**2. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения**

Теоретические исследования и практический опыт показывают, что знание предмета оказывается более прочным, когда предмет учебной деятельности выступает как средство общения. В этой ситуации в процессе обучения возникают отношения студентов между собой по поводу предмета, т.е. по схеме: субъект (студент)-объект (предмет)-субъект (студент). При этом в ходе обучения знания должны быть получены студентами более или менее самостоятельно. Правильное соотношение деятельности и общения позволяет органично сочетать обучающую и воспитывающую функции учебного процесса. Преимущества индивидуально-групповой формы обучения особенно наглядно проявляются при умело разработанной методике интенсивного обучения иностранному языку с использованием игровых ситуаций и ролевых игр.

 При групповом интенсивном обучении возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого. Чисто индивидуальная работа по схеме преподаватель - студент лишает учебный процесс важнейшего звена - межличностного общения и межличностного взаимодействия через обучение. Межличностный контекст порождает в группе особую ауру, которую А. С. Макаренко называл атмосферой "ответственной зависимости". Без нее немыслимы активизация личностных качеств студентов и плодотворная воспитательная работа профессорско-преподавательского состава.

 Учебную студенческую группу следует прежде всего рассматривать как коллектив, занимающийся совместной учебной деятельностью, а процессы общения в группе во время занятий - как процессы, формирующие межличностные отношения в этом творческом коллективе.

 В свое время К. Марк рассматривал коллектив, объединенный совместной деятельностью, как совокупный объект, обладающий системой качеств, несводимых к простой сумме качеств входящих в него людей.

 В совместной деятельности происходит передача действий от одного участника к другому, приводящая к мотивации, единой для всех членов коллектива.

 Коллективный опыт, коллективный разум, общий творческий потенциал превышают возможность механической суммы отдельных творческих потенциалов. Происходит их интеграция, и общий творческий потенциал превосходит простую сумму отдельных возможностей участников. При интенсивном групповом обучении общение становится необходимым атрибутом учебной деятельности, а предметом общения являются ее продукты: студенты непосредственно в процессе усвоения знаний обмениваются результатами познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют.

 Общение в процессе обучения представляет собой специфическую систему взаимопонимания и взаимодополнения друг друга для всех участников совместной деятельности. При такой форме межличностных отношений каждый студент группы одновременно воспитатель и воспитуемый. Межличностное общение в учебном процессе повышает мотивацию за счет включения социальных стимулов: появляются личная ответственность, чувство удовлетворения от публично переживаемого успеха в учении.

 При организации коллективной работы студентов возникает ряд трудностей организационного, педагогического и социального планов. Чтобы групповая работа по нахождению новых знаний была по-настоящему продуктивной, нужно предложить студентам совместную деятельность - интересную, личностно и социально значимую, общественно полезную, допускающую распределение функций по индивидуальным способностям. Наиболее полное и рациональное сочетание этих параметров возможно при интенсивном обучении иностранным языкам, при коллективной работе студентов в студенческом бюро переводов, выполняющих переводы по заданию профилирующих кафедр. Оптимальной формой коллективной деятельности, способствующей включению указанных нами факторов, являются деловые игры.

 К понятию "интенсификация обучения" примыкает понятие "активизация обучения". Под *активизацией* учебной детальности понимается целеустремленная деятельность профессорско-преподавательского состава, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоения знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.

**3.Активное обучение. Методы активного обучения.**

 Проблема активности личности в обучении - одна из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике.

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности.

Уровень проявления активности личности в обучении обусловливается основной его логикой, а также уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности.

 В соответствии с традиционной логикой обучения, включающей такие этапы, как первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова; его осмысление; специальную работу по его закреплению и, наконец, овладение материалом, т.е. трансформацию его в практическую деятельность, выделяют три уровня активности: *активность воспроизведения* - характеризуется стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу; *активность интерпретации* - связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях; *творческая активность -* предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

 А. Вербицкий интерпретирует сущность этого понятия следующим образом: активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условия для творчества в обучении.

 *Активное обучение* - одно из мощнейших направлений современных педагогический исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающих остро ставилась в различные времена и эпохи разными авторами. Предлагались самые разные варианты ее решения: увеличение объема преподаваемой информации, ее спрессование и ускорение процессов считывания; создание особых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельностью; широкое использование технических средств.

 В 70-е годы ХХв. проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях А.М. Махмутова, И.Я Лернена и др. 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.Новиков 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; самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

 Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателя с помощью прямых и обратных связей.

 *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 студентами знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

 Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать студентам знания, но и обеспечит формирование и развитием познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации.

 Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление студента к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов.

 Под *познавательной самостоятельностью* принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание не только понять усваиваемою учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

 Познавательная активность и познавательная самостоятельность - качества, характеризующие интеллектуальные способности обучающихся к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, причем с самого начала процесса обучения, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его активность в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

 Важнейшим средством активизации личности в обучении выступают активные методы обучения. Наиболее полную классификацию дала М. Новикова, выделяя *неимитационные* и *имитационные* активные группы обучения. Те или иные группы методов определяют соответствующую форму (вид) занятия: *неимитационное* или *имитационное*.

 Характерной чертой *неимитационных занятий* является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми. (*Неимитационные* - проблемная лекция, проблемные семинары, тематические дискуссии, мозговая атака, "круглый стол" и др.)

 Отличительной чертой *имитационных занятий* является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности). Особенность имитационных методов - разделение их на *игровые* и *неигровые*. Методы, при реализации которых обучаемые должны играть определенные роли, относятся к игровым.

 М. Новик указывает на их высокий эффект при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности.

 Представим краткую характеристику отдельных активных методов обучения, имеющих особую ценность по социально-экономическим специальностям университетского уровня.

 *Проблемная лекция* - лекционная форма, в которой процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемной лекции обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основная задача лектора - не только передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем студенты "открывают" для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии или отдельной науки.

Логика проблемной лекции принципиально отлична от логики информационной лекции. Если в информационной лекции содержание ее вносится как известный, подлежащий лишь запоминанию материала, то на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Функция студента - не просто переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основной дидактический прием "включения" мышления студентов на проблемной лекции - создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие.

 Познавательные задачи должны быть доступны по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимым для усвоения нового материала.

 Каково же дидактическое построение проблемной лекции? Главный ее метод, как и на любой лекции, - логически стройное устное изложение, точно и глубоко освещаемое основные положения темы. Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, "вписываются" в логику изложения. С помощью соответствующих методических приемов преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, поиску неизвестного знания. Важнейшая роль в проблемно лекции принадлежит общению диалогического типа. Чем выше степень диалогичности лекции, тем ближе она к проблемной, и наоборот, монологическое изложение приближает лекцию к информационной форме.

 Таким образом, в проблемной лекции базовыми являются следующие важнейшие элементы: система познавательных задач, отражающих основное содержание темы; общение диалогического типа, предметом которого является вводимый лектором материал.

 *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 деятельности 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, распределении 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; оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

 Метод разыгрывания ролей наиболее эффективен при решении таких отдельных, достаточно сложных управленческих и экономических задач, оптимальное решение которых не может быть достигнуто формализованными методами. Решение проблемной задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых не идентичны.

 Разыгрывание ролей требует для разработки и внедрения значительно меньших затрат времени и средств, чем деловые игры. При этом оно является весьма эффективным методом решения определенных организационных, плановых и других задач.

 Ориентировочно метод разыгрывания ролей требует для проведения от полутора до двух часов учебного времени.

 *Игровое производственное совещание* - 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.

 На семинаре - дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность построения собственной деятельности, что обусловливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

 Необходимым условие развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предыдущих лекциях, в процессе самостоятельной работы.

 Семинар-дискуссия может содержать элементы "мозгового штурма" и деловой игры.

 В *первом случае ("мозгового штурма*") участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

 В *другом случае (деловой игры*) семинар-дискуссия получает своего рода "инструментовку", отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях.

 Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта, в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед семинарским занятием. Если студент назначается на роль ведущего семинара-дискуссии, он получает все полномочия преподавателя по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад по теме семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения.

 *Оппонент (рецензент*): воспроизводит процедуру оппонирования, принятую в среде исследователей. Он должен не только воспроизвести основную позицию докладчика, продемонстрировав тем самым ее понимание, найти уязвимые места или ошибки, но и предложить свой собственный вариант решения.

 *Логик* выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика или оппонента, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвижения гипотезы.

 *Психолог* отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия студентов на семинар-дискуссии, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт, следит за правилами ведения диалога.

 Эксперт оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предложений, сделанных выводов, высказывает мнение о вкладе того или участника дискуссии в нахождение общего решения, дает характеристику того, как шло обучение участников дискуссии.

 Преподаватель может ввести в дискуссию любую ролевую позицию, если это оправдано целями и содержанием семинара. Целесообразно вводить не одну, а две парные роли (два логика, два эксперта), с тем, чтобы большее число студентов получили соответствующий опыт. Преподаватель определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит студентов к роли оппонента, логика; руководит всей работой семинара; подводит итоги состоявшейся дискуссии.

 Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях.

 *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; использование гибкого масштаба времени;

 применение системы оценки результатов игры и профессиональных знаний, способствующих созданию климата состязательности; наличие в игре системы стимулирования, создающей интеллектуальную и эмоциональную обстановку; динамичность, непрерывность и занимательность деловой игры;

 достижение единого - обучающего, развивающего и воспитывающего эффекта деловой игры.

 *Процесс конструирования деловой игры включает 4 этапа.*

 *I этап: определение цели игры.*

 Формируется исходя из задач обучения,содержанием изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обретены участниками в процессе занятия.

 *II этап: определение содержания*.

 В процессе конструирования деловой игры подбирают ситуации, наиболее типичные по структуре деятельности для специалиста (куратора), что и обеспечивает профессиональный компонент игры.

 *III этап: разработка игрового контекста.*

 Игровой контекст, являющийся специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры, обеспечивается: введением новых правил; игровых прав и обязанностей игроков и арбитров; введением персонажей; исполнением двойных ролей; ведением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой упаковке документации.

 *IV этап:* составление структурно-функциональной программы деловой игры, содержащей цели и задачи, описание игровой обстановки, ее организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, вопросы и задания, систему стимулирования.

*Методика проведения деловой игры включает 4 этапа.*

 *Предварительная подготовка* участников игры по данной теме включает в себя лекционное изложение материала, самостоятельную работу над рекомендуемой литературой с последующим самоконтролем и самооценкой по разработанному преподавателем перечню вопросов и ответов. Процедура занятий в форме деловой игры состоит из нескольких этапов.

 *I этап: определение цели игры.*

 *На I этапе* (организационный) проводится обоснование темы и цели игры, формирование мини-групп (по 4-5 человек), создание арбитража (4-5 человек), информирование участников об условиях игры, вручение игровых документов.

 I этап занятия завершается актуализацией знаний играющих: каждая мини-группа отвечает на заданные ей два вопроса, представители других мини-групп дополняют. Ответы и дополнения оцениваются арбитрами по *трем уровням*: деловому, риторическому, этическому. Это создает климат соревновательности, активности, вводит игроков в роль. Таким образом, уже на первом этапе игры стоит вопрос "да" или "нет", "выигрыш" или "проигрыш", что делает ее увлекательной, а существующая система стимулирования (в том числе и объективность подведения итогов игровой деятельности) побуждает каждого действовать так, если бы он действовал в реальной жизни, максимально использовать теоретические знания и практический опыт.

 *II этап* (подготовительный) включает в себя самостоятельную работу мини-групп, изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, сбор дополнительной информации, заполнение сводных таблиц, оценку письменных ответов арбитражем.

 *В ходе III этапа* (игрового) мини-группы имитируют подготовленные задания. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия; арбитры вводят импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени. Арбитраж фиксирует все выступления, дополнения, оценивает их, как ранее, по трем уровням.

 *IV этап.* Анализ решений. Подведение итогов. Арбитрами анализируется процесс игры, поведение и активность слушателей, обращается внимание на ошибки и правильные решения, подводятся итоги соревнования.

 *"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, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой "круглого стола" является сочетание *тематической дискуссии с групповой консультацией.* Наряду с активным обменом знаниями, у студентов вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации, полученной в результате прослушивания лекций и самостоятельной работы с дополнительными материалами, та также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

 *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. Цели проведении дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

 При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставятся несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с темой. Если тема обширна, содержит большой объем информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончится принятием решения.

 Во время дискуссии студенты могут дополнять друг друга, либо противостоять один одному. В первом случае (дополняют друг друга) проявляются черты диалога, а во втором (противостоят один одному) дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу.

 Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

 подготовка студентов по предложенной проблеме; семантическое однообразие; корректность поведения участников; умение преподавателя проводить дискуссию.

 Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития: *ориентация, оценка и консолидация.*

 На *первой стадии* студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи.

 1. Сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно делать обсуждение.

 2. Провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые).

 3. Создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение).

 4. Установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия.

 5. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых - **выступить должен каждый**.

 6. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Следует помнить, что основой любовного активного метода обучения является **бесконфликтность**!

 7. Добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы.

 *Вторая стадия* - *стадия оценки* - обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем (организатором "круглого стола") ставятся следующие задачи.

 1. Начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам.

 2. Собрать максимум мнений, идей, предложений.

 3. Не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное "русло".

 4. Поддержать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов.

 5. Оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определенные интервалы (каждые 10-15 минут). Подводя при этом промежуточные итоги.

 *Третья стадия* - *стадия консолидации* - предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

 1.Проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты.

 2. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.

 3. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.

 4. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

 5. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников.

 При проведении "круглого стола" студенты воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений и прежде всего преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель (организатор) должен обладать в процессе проведения "круглого стола": высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы; речевая культура и, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией; коммуникабельность, а точнее - коммутативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт; быстрота реакции; способность лидировать; умение вести диалог; прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала, а также спрогнозировать ход и результаты педагогического воздействия, предвидеть последствия своих действий; умение анализировать и корректировать ход дискуссии; умение владеть собой;умение быть объективным.

 Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения "круглого стола".

 С функциональной точки зрения, все вопросы можно разделить на две группы:

 1. *Уточняющие (закрытые)* вопросы, направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы "ли", например, "Верно ли, что?", "Правильно ли понял, что?". Ответить на такой вопрос можно только "да" или "нет".

 2. *Восполняющие (открытые)* вопросы, направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующих нас явлений, объектов. Их грамматический признак - наличие вопросительных слов: *что, где, когда, как, почему.*

 С грамматической точки зрения, вопросы бывают *простые и сложные*, т.е. состоящие из несколько простых. Простой вопрос содержит в себе упоминание только об одном объекте, предмете или явлении.

 Если на вопросы смотреть с позиции правил проведения дискуссии, то среди них можно выделить *корректные и некорректные* как с содержательной точки зрения, таки и с коммуникативной точки зрения. Особое место занимают так называемые *провокационные или улавливающие* вопросы. Такие вопросы задаются для того, чтобы сбить с толку оппонента, посеять недоверие к его высказываниям, переключить внимание на себя или нанести критический удар.

 С педагогической точки зрения, вопросы могут быть *контролирующими, актуализирующими внимание, активизирующими память, развивающими мышление*.

 В дискуссии предпочтительно использовать простые вопросы, так как они не несут в себе двусмысленности, на них легко дать ясный и точный ответ. Если студент задает сложные вопросы, целесообразно попросить его разделить свой вопрос на несколько простых. Ответы на вопросы могут быть: точными и неточными, верными и ошибочными, позитивными (желание или попытка очистить) и негативными (прямой или косвенный уход от ответа), прямыми и косвенными, односложными и многосложными, краткими и развернутыми, определенными (не допускающий различного толкования) и неопределенными (допускающий различное толкование).

 Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, чтобы "круглый стол" не превратился в мини-лекцию, монолог преподавателя, занятие необходимо тщательно подготовить. Для этого преподаватель (организатор "круглого стола") должен: заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение в ходе дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть; не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы; не допускать превращения дискуссии в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом; обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше всех; не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключить студентов, своевременно организуя их критическую оценку; не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала "круглого стола": такие вопросы следует переадресовать аудитории; следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его; сравнить разные точки зрения, вовлекая студентов в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К.Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

 Для того чтобы *не погасить активность студентов, преподаватель не должен:* превращать дискуссию в контрольный опрос студентов; давать оценки суждениям, по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение; подавлять аудиторию лекторским многословием; занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на вопросы; помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент: нужно ждать активности от него, а не от самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и ее более компетентного, но равноправного участника.

 *Мозговой штурм* (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.

 *Использование мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи*: творческое усвоение студентами учебного материала; связь теоретических занятий с практикой; активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых; формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи; формирование опыта коллективной мыслительной деятельности. Проблема, формируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес студентов. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма - возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как учебная задача.

 *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 предложений и идей, что позволит целесообразно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

 *Существуют определенные правила, соблюдение которых позволит более продуктивно провести мозговой штурм. Перечислим основные из них:*

 1. Во время сессии нет ни начальников, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов - есть ведущий и участники; никто не может претендовать на особую роль.

 2. Категорически запрещаются взаимные критические замечания и оценки, они мешают возникновению новых идей.

 3. Следует воздержаться от действий, жестов, которые могут быть неверно истолкованы другими участниками сессии.

 4. Как бы ни была фантастична или невероятна идея, выдвинутая кем-либо из участников сессии, она должна быть встречена с одобрением.

 5. Попытайтесь с самого начала убедить себя, что положительное разрешение данной проблемы имеет для вас чрезвычайно важное значение.

 6. Не думайте, что эта проблема может быть решена только известным способами.

 7. Чем больше выдвинуто предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи.

 8. Перед началом сессии попытайтесь ответить для себя на следующие вопросы: Заслуживает ли проблема моего внимания? Что дает ее решение?

Кому и для чего это нужно? Что произойдет, если ничего не менять? Что случиться, если я не выдвину ни одной идеи?

*Методика организации и проведения мозгового штурма*

 Организационный этап проводится с одной академической группой. До начала занятия, когда студенты входят в аудиторию и рассаживаются по местам, можно включить бодрую, динамичную музыку, предпочтительно инструментальную, так как текст может повлиять на формирование установки студентов.

 В начале занятия преподаватель сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска решения. Затем он знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдает им правила мозгового штурма.

 После этого формируется несколько рабочих групп по 3-5 человек. Каждая группа выбирает эксперта, в обязанности которого входит фиксация идей, их последующая оценка и отбор наиболее перспективных предложений.

 Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиями студентов, но группы должны быть примерно равными по числу участников.

 Группы рассаживаются так, чтобы было удобно работать и чтобы студенты могли видеть друг друга.

 На этом этапе в среднем затрачивается около 10 минут.

 Разминка проводится фронтально со всей группой. Цель этапа - помочь студентам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в быстром поиске ответов на вопросы. Для разминки важен быстрый темп работы. Поэтому, если возникает пауза, преподаватель сам должен выдвинуть 1-2 варианта ответа. Как только студенты начинаю с трудом находить ответы, надолго задумываются, стоит переходить к следующему вопросу. Для того чтобы создать и поддержать непринужденную и живую атмосферу, преподаватель подготавливает неожиданные, оригинальные вопросы, которые прямо с темой штурма не связаны, но взяты из близкой сферы. Преподаватель в ходе разминки не дает оценки ответам студентов, однако все их воспринимает доброжелательно, поддерживая положительную реакцию аудитории.

 *Время разминки - 15-20 минут*.

 В самом начале собственно "штурма" поставленной проблемы преподаватель напоминает проблему, уточняет поставленную задачу, дает критерии оценки идей, повторяет правила мозгового штурма.

 Подается сигнал, после которого одновременно во всех группах начинается высказывание идей. Эксперт на отдельном листе записывает все выдвигаемые идеи. Не бойтесь легкого шума и оживления аудитории - непринужденность обстановки способствует активизации мысли.

 Преподавателю лучше не вмешиваться в работу групп, чтобы не мешать им. Лишь в случае, когда группа начинает нарушать правила работы, преподаватель в тактичной и доброжелательной форме возвращает группу в рабочее состояние.

 *Время основной сессии 10-15 минут*. Это этап интенсивной нагрузки студентов, обычно к его концу чувствуется явное утомление участников "штурма".

 На этапе оценки и отбора лучших идей эксперты объединяются в группу и по выделенным критериям оценивают идеи, отбирая лучшие для представления участникам игры. Если есть возможность, экспертам на время работы можно перейти в другое помещение, чтобы группа не мешала им. Преподаватель определяет время работы для экспертов 15-20 минут.

 Рабочие группы на этом этапе отдыхают. Можно включить музыку и дать возможность подвигаться, переключиться, либо предложить им несложные задания в игровой форме, например, кроссворд по данному курсу, обсуждение интересных ситуаций и др.

 На заключительном этапе представители групп экспертов делают сообщение о результатах мозгового штурма. Они называют общее количество предложенных в ходе штурма идей, знакомят с лучшими из них. Авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. По результатам обсуждения принимается коллективное решение о внедрении тех или иных предложений в практику.

 Преподаватель подводит итоги, дает общую оценку работе групп. При этом важно отметить положительное в работе, моменты проявления высокой степени творчеств, успехи коллективной деятельности и т.п. Такая итоговая оценка создает в учебной группе творческую атмосферу, поддерживает студентов. Даже если успехи группы не блестящи, все равно нужно опираться на положительное в ее работе, чтобы стимулировать у студентов желание добиться больших результатов в будущем.

 По времени заключительный этап самый продолжительный (25-30 минут). Этот этап очень важен в учебном плане, так как при обсуждении и защите идей происходит интенсивный обмен информацией, ее осмысление и активное усвоение.

 Как правило, мозговой штурм проходит очень продуктивно и дает хорошие результаты.

**Л-6 Технология знаково-контекстного обучения в финансовом образовании**

Вопросы лекции

1.Технологии знаково-контекстного обучения

2. Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного обучения и активного обучения

3. Сущность деловой игры

4. Принципы организации учебных деловых игр

5. Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки

6. Структура деловой игры

**1.Технологии знаково-контекстного обучения**

Развиваемая в русле деятельностной теории усвоения соци­ального опыта, технология знаково-контекстного обучения - технология профессионального образования.

Исходя из тщательного анализа процесса подготовки специ­алиста в учебном заведении (университет), известный ученый, доктор психологических наук А.А. Вербицкий предло­жил технологию обучения, назвав ее знаково-контекстной, ко­торая, по его убеждению, может «снять» так называемые «про­блемные точки» профессионального обучения, а также прогно­зировать процессы развития в сфере профессионального обра­зования.

Осуществив глубокий анализ основных тенденций развития профессионального образования, он пришел к выводу, что ситуация, складывающаяся в образовании, в котором доминирует по сей день жесткое, авторитарное управление и в котором студент, выступает "объектом" обучающих воздействий, не обеспечивает условий для развития активной позиции обучаемого в учебно-познавательной деятельности, затрудняет процессы его профессионального самоопределения, наконец, усложняет процессы перехода от абстрактной, заданной в теоретической форме модели профессиональной деятельности специалиста, к реальной, конкретной, со всевозможными проблемами и противоречиями.

Задача образования, по мнению А.А. Вербицкого, состоит: в переносе акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента; в переходе к новым способам межличностного взаимодействия и общения в системах "преподаватель - студент", "студент-студент"; в обеспечении таких психолого-педагогических условий, форм учебной деятельности, которые способствовали бы формированию профессиональных знаний, умений и навыков, общих и профессиональных способностей, социальных качеств личности будущих специалистов, приобретению опыта их творческой деятельности.

Задача состоит в том, чтобы "реальности бытия" профессиональной деятельности, "свернутые" науками до знаковых систем и еще раз "переодетые в дидактические одежды", развернуть в адекватных этим реальностям формах учебно-познавательной деятельности и посредством этого вернуться к жизни, практике, обогащенным их теоретическим видением".

Как и в традиционном обучении, учебный материал предъявляется в контекстном обучении в виде учебных текстов, как знаковых систем (отсюда и "знаково-контекстное обучение") и по - прежнему выступает как информация, которую нужно усвоить. Но отличительная особенность контекстного обучения в том, что за этой информацией, которая структурирована преимущественно в виде задач и проблемных ситуаций, просматриваются реальные контуры будущей профессиональной деятельности (отсюда знаково-контекстное обучение).

Понятие "контекст" является смыслообразующей категорией в теории знаково-контекстного обучения, в технологии же обеспечивает уровень личностного включения обучающегося в процессы познания и овладения профессиональной деятельностью.

Согласно А.А. Вербицкому, одна из основных целей профес­сионального образования - формирование целостной структу­ры будущей профессиональной деятельности обучаемого в пе­риод его обучения. Это означает, что для достижения целей фор­мирования личности специалиста в профессиональном учебном заведении необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельно­сти (познавательной) в другой тип деятельности (профессио­нальной) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Между тем, в процессе *подготовки специалиста обозначилось явное противо­речие между учебной деятельностью и деятельностью профес­сиональной.* Это основное противоречие получило свое выраже­ние в следующих конкретных противоречиях Противоречие *между абстрактным предметом учебно-по­знавательной деятельности* и *реальным предметом будущей профессиональ­ной деятельности,* где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций. Противоречие *между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и «разнесенностью» их усво­ения по разным учебным дисциплинам, кафедрам*. Противоречие *между индивидуальным способом усвоения знаний и опыта в обучении, индивидуальным характером учебной работы студентов и коллективным характером профессионального труда,* предполагающим межличностные взаимодействия специалистов, соответствующие формы общения, обмен мнений, принятие решений и т.п. Противоречия *между вовлеченностью в процессы профессионального труда* всей личности специалиста на уровне творческого мышления и *социальной активности и опорой в традиционном обучении* прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти в соответствии с широко распространенным представлении об учении как о процессе передачи информации от преподавателя к студентам и формировании посредством этого системы знаний, умений, навыков.

Исследования показывают, что в процессе подготовки обучаемого и его активного включения в профессиональную деятельность *доминирующим остается предметный контекст будущей профессиональной деятельности* (знаний, умений, навыков).

Исключается *социальный* контекст, открывающий пути и возможности вхождения молодого специалиста в коллектив, формирующий умение социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, ответственности за дело, за себя и за других. Наблюдения убеждают, что именно социальная сторона адаптации наиболее сложна для выпускника, «поскольку в вузе в лучшем случае научат предметным действиям, а не социальным поступкам».

Между тем, педагогической практике известны формы и методы обучения, в которых воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности: метод анализа конкретных производственных ситуаций и ситуационных задач, деловые игры, проблемные ситуации, научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование. Особая роль среди них принадлежит деловой игре. Являясь воссоздателем контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах, дело­вая игра предоставляет студенту возможности систематизиро­вать, интегрировать абстрактные знания и трансформировать их в профессиональные, включая реальный процесс подготовки и принятия решений, разработки конкретных проблемных ситуа­ций и т.п.

Являясь воссозданием предметного и социального контекста будущего труда, активные методы и формы позволяют студенту выполнять квазипрофессиональную деятельность (квазипрофессиональная деятельность рассматривается как связующее звено между учебной и профессиональной деятельностью, которая осуществляется параллельно с образовательным процессом на непрерывной основе за счет переживания опыта и связанных с ним проблем будущей трудовой деятельности.), несущую черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. В этой деятельности он актуализирует "абстрактные по своей природе" знания для подготовки и принятия решения, разработки проектов, моделей.

Содержание знаково-контекстного обучения, распределенное в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, должно проектироваться также, как, соответственно, предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Необходимо проектировать социальное содержание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть руководителем, менеджером. Однако социальное содержание не сводится к содержанию всех социально-гуманитарных дисциплин. Социальный контекст будущей профессиональной деятельности задают гуманистические условия обучения, демократические отношения между преподавателями и студентами, творческая обстановка межличностного взаимодействия и общения.

Основной характеристикой обучения контекстного типа, реа­лизуемого с помощью системы новых и традиционных форм и ме­тодов обучения, и *является моделирование предметного и соци­ального содержания будущей профессиональной деятельности*.

В контекстном обучении выделяют *3 базовые формы* деятель­ности студентов и некоторое множество *переходных* от одной ба­зовой формы к другой.

К *базовым* относятся: учебная деятельность академического типа в которой ведущая роль принадле­жит академической лекции; квазипрофессиональная деятельность; учебно-профессиональная деятельность.

В качестве *переходных* от одной базовой модели к другой вы­ступают все остальные формы: лабораторные и практические за­нятия, имитационное моделирование, анализ конкретных про­изводственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы, спец­семинары и т.д.

В своем системном качестве все это составляет технологию знаково-контекстного (контекстного) обучения. Такая технология позволяет преодолеть одно из ярких противоречий профессионального образования - *формы организации учебно-познавательной деятельности студентов неадекватны формам деятельности специалистов.*

Ведущими формами и методами в технологии знаково-контекстного обучения выступают активные, они воссоздают не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. По Вербицкому, предметный контекст профессиональной деятельности связан с формированием профессионального мышления, компетентных практических действий специалиста.

Содержание знаково-контекстного обу­чения, предполагающего собственно учебную, квазипрофессио­нальную и учебно-профессиональную деятельность должно про­ектироваться также как, соответственно, предмет учебной, ква­зипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельно­сти. Это означает, что оно должно подчиняться следующим требованиям: *семиотическим,* организующим текстовую информацию, *психолого-педагогическим,* отражающим закономерности усвоения знаний; *научным,* отражающим фундаментальные основы учебных предметов; *профессиональным,* отражающим модель специалиста.

Таким образом, содержание знаково-контекстного обучения отражает 2 важнейшие характеристики обучения данного типа: субъект учения с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный; требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекст­ный принцип построения и развертывания не только от­дельных учебных дисциплин, но и содержание всей под­готовки специалиста в вузе.

Важно иметь в виду, что при этом необходимо проектировать не только предметное содержание, обеспечивающее профессио­нальную компетентность специалиста, но и социальное содер­жание, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть организатором производства.

*Обучение, в котором с помощью всей системы дидакти­ческих форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельно­сти специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знако­вых систем наложено на канву этой деятельности, называют знаково-контекстным (контекстным) обучением.*

В знаково-контекстном обучении поучают воплощение следующие принципы: последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условия профессиональной деятельности специалистов; связи теории и практики; совместной деятельности; активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания.

Одной из ведущих форм технологии знаково-контекстного обучения, по А.А. Вербицкому, является деловая игра.

**2. Деловая игра как ведущая форма знаково - контекстого и активного обучения**

Истоки деловой игры (ДИ) восходят к магическим обрядам древнего человека, к ритуальным танцам охотников, воспроиз­водившим процесс охоты до ее начала и выполнявшим не только магические, но и учебные функции. Непосредственный предше­ственник деловой игры - военная игра, зародившаяся в XVII в. «Потешные полки» юного Петра I и их военные забавы - пред­течи маневров, ставших деловыми учебными играми в армии. Первая деловая игра, названная организационно-производствен­ным испытанием, была разработана и проведена в 1932 г. в г. Ле­нинграде, но по ряду социально-исторических причин она была забыта в СССР и возродилась в 1957 г. в США с использованием ЭВМ. Сегодня деловые игры широко используются в учебном процессе за рубежом. В советской педагогической науке пробле­ма деловых игр стала активно разрабатываться начиная с 60-х гг. XX в. В настоящее время деловые игры используются в учебном процессе институтов повышения квалификации, на научно-ме­тодических конференциях и в учебном процессе. Что это? Модное веяние или в самом деле перс­пективная форма обучения, вписывающаяся в современные тен­денции развития образования?

Широкое распространение попыток применения деловых игр имеет свои позитивные и негативные стороны и, соответствен­но, своих сторонников и противников. Появились две противо­положные тенденции ее осмысления.

*Позитивная* подтверждает возможности деловых игр как инструмента формирования лич­ности специалиста и активизации учебного процесса.

*Негатив­ная* связана с недостаточно глубоким пониманием сущности деловой игры, прежде всего как педагогического явления, глав­ное в котором не внешняя форма, а сложные психолого-педаго­гические факторы, действующие через нее и благодаря ей.

Сле­дует также отметить, что как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе отсутствует общепринятая концепция де­ловой игры. Это приводит к некоторому разбросу представле­ний о ее сущности, структуре, к разночтению в терминах и са­мом названии, а, следовательно, и к пестроте разнообразного педагогического инструментария, что неизбежно создает опре­деленные трудности его использования, тем самым заранее об­рекая некоторых разработчиков на неуспех.

**3. Сущность деловой игры**

Деловая игра - ведущая форма квазипрофессиональной деятельности. Согласно логике концепции знаково-контекстного обучения, деловая игра - это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда. Деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста. В деловой игре, в условиях совместной деятельности каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущи специалисту. Мотивация, интерес и эмоциональная приподнятость участников деловой игры обусловливает широкие возможности для организации целенаправленной деятельности по достижению результата, продуктивного общения и взаимодействия, для развития профессионального творческого мышления.

Творческая активность личности в деловой игре обусловливается тем, что игра позволяет почувствовать значимость своего "Я", особенно в тех случаях, когда студент находит то или иное оригинальное решение, которое сразу влияет на траекторию игры и соответствующим образом оценивается (ведущим игру или самими участниками игры); происходит постепенное снятие демобилизирующей напряженности, скованности, нерешительности и нарастание мобилизующей напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу.

Именно интерес оказывается наиболее сильным стимулом действий играющих, задает творческую направленность личности, вызывает положительные эмоции, которые, сопровождая процесс поиска, ускоряют его, побуждая эвристичность мышления. В деловой игре человек не только получает удовлетворение от поиска решения, но и находит его быстрее. При этом интерес имеет как познавательную, так и профессиональную направленность.

Выполняя игровую роль, вступая в условно реальные отношения с другими играющими, студент приобретает опыт познавательной и профессиональной деятельности, а также социальных отношений. Это обогащает личность новыми знаниями, умениями, навыками, опытом деловых и социальных контактов. В игровой деятельности наиболее полно реализуется один из важнейших принципов воспитания - принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии личности.

Деловая игра представляет собой форму воссоздания пред­метного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отно­шений, которые характерны для этой деятельности как целого.

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем, в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени.

Оставаясь педагогическим процессом, учебная деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предмет­ном и социальном аспектах. Она имитирует предметный кон­текст-обстановку условной практики и социальный контекст, в котором обучающийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на цело­стном же объекте - на модели условий и диалектики производ­ства, профессиональной деятельности.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессио­нальную деятельность, сочетающую в себе учебный и професси­ональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абст­рактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессио­нального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащего­ся в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучае­мый наряду с профессиональными знаниями приобретает спе­циальную компетенцию - навыки специального взаимодей­ствия и управления людьми, коллегиальность, умение руково­дить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации.

*В процессе игры ос­ваиваются:* нормы профессиональных действий; нормы социальных действий, т.е. отношений в коллекти­ве производственников.

При этом каждый ее участник на­ходится в активной позиции, взаимодействует с партнера­ми, соотнося свои интересы с партнерскими и таким обра­зом через взаимодействие с коллективом познает себя.

Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, ДИ служит средством ак­туализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятель­ность по постановке и решению игровых учебных задач, подго­товке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее или вырабатываются в процессе игры. ДИ проводится в режиме диалогического общения, она являет­ся двуплановой деятельностью, поскольку направлена на дости­жение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой (игровой).

**4. Принципы организации учебных ДИ**

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разра­ботки в деловую игру следует заложить следующие психолого-педаго­гических принципов: принцип имитационного моделирования ситуации; принцип проблемности содержания игры и ее разверты­вания; принцип ролевого взаимодействия в совместной деятель­ности; принцип диалогического общения; принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

1. *Принцип имитационного моделирования ситуации*предпола­гает разработку: а) имитационной модели производства; б) игровой модели профессиональной деятельности. Нали­чие этих двух моделей необходимо для создания предмет­ного и социального контекстов будущего труда.

2. *Принцип проблемности содержания игры и ее развертывания*означает, что в предметный материал игры закладываются учеб­ные проблемы, выстроенные в виде системы игровых заданий, в которых содержится тот или иной тип противоречий, разре­шаемых студентами в процессе игры, что приводит к выходу из проблемной ситуации.

3. *Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельно­сти*основывается на имитации производственных функций спе­циалистов через их ролевое взаимодействие. Игра предполагает общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, при которых развиваются психические процессы, присущие мышле­нию специалистов.

4. *Принцип диалогического общения и взаимодействия партне­ров в игре*есть необходимое условие переживания и разреше­ния проблемной ситуации. Участники игры задают друг другу вопросы. Система рассуждений каждого из партнеров обуслов­ливает их взаимное движение к совместному решению пробле­мы.

5. *Принцип двуплановости игровой учебной деятельности*дает возможность внутреннего раскрепощения личности, проявле­ния творческой инициативы. Суть его в том, что «серьезная» де­ятельность, направленная на обучение и развитие специалиста реализуется в «несерьезной» игровой форме.

 Эти взаимообусловленные принципы составляют определен­ную концепцию деловой игры и должны соблюдаться как на эта­пе разработки, так и на этапе реализации. Несоблюдение или недостаточная проработка хотя бы одного из них отрицательно скажется на результатах ДИ.

 Деловая игра позволяет реализовать следующие *основные педагогические функции:* формирование у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике; приобретение как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений; развитие профессионального теоретического и практического мышления; формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

**5. Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки**

Разработку деловой игры начинают с создания двух моде­лей - имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Таким образом, первый принцип ДИ реализуется на начальном этапе ее разработки.

*Имитационная модель* получа­ет свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания.

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент реальной действительности и задает предметный контекст профессиональной деятельности специалиста в учебном процессе.

*Компоненты игровой* модели - сценарий, правила, цели, роли и функции игроков.

Игровая модель является способом описания работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профессиональной деятельности специалистов.

Каждый их сформулированных принципов как бы дополняет и развивает другие.

*Принцип проблемности*лежит в основе содержания игры и за­кладывается в систему проблемных учебных заданий, представ­ленных в форме описания конкретных производственных ситуа­ций или задач. Они могут содержать неявные альтернативы, про­тиворечия, избыточные или неверные данные, требования пре­образовать ситуацию в соответствии с более сложными или более простыми критериями, найти недостающую информацию и т.п. Проблемность содержания выступает объективной предпосыл­кой самостоятельного мышления каждого участника игры. Это - «инструмент» развития теоретического и практического мыш­ления специалиста. В деловой *игре вместо передачи информа­ции от преподавателя к студенту в совместной деятельн*о*сти* и диалогическом общении ее участников создаются условия для порождения знаний, которых никто в отдельности получить не в состоянии. Неединственность интерпретации содержания игры каждым порождает дискуссию, в результате которой игро­вой коллектив успешно разрешает учебную проблему в рамках имитационной модели.

*В процессе игры студент должен*: провести анализ ситуаций; вычленить проблему; разработать способы и средства ее решения; принять само решение и убедить других в его правильности; осуществить соответствующие практические действия.

Три последующих принципа - совместной деятельности, диалогического общения и двуплановости - соподчинены прин­ципу игрового моделирования.

*Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности*задает разработчику или ведущему требование выбора и конкре­тизации ролей, определения полномочий, ресурсов, интере­сов «должностных лиц». Все это должно быть воспроизведено соответствующим набором методических и психологических условий совместного или индивидуального принятия решений. ДИ - работа двух или большего числа людей. Процесс игры воз­можен только при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие.

*Принцип диалогического общения*- необходимое условие игры. Каждый участник в соответствии с ролью высказывает свою точку зрения, свое отношение ко всем проблемам ДИ. В диалоге рождается процесс мышления. Его возникновение обусловлено наличием включенного в игру противоречия или проблемы. За­дача разработчика и ведущего - создать оптимальные дидакти­ческие условия для возникновения диалога, перерастающего в полилог, дискуссию. Реализация принципа диалогового общения обеспечивается не только проблемным содержание игры, но и ролевыми позициями участников, анализирующих возникающие проблемные ситуации в соответствии с требованиями роли.

*Принцип двуплановости*обязывает разработчика заложить в игру такие ситуации, при которых ее участники могли бы дей­ствовать сознательно и в любой момент отдавать себе отчет в том, что они поступают и как исполнители игровых ролей, и как будущие производственники. *Игровая обстановка дает возмож­ность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и ак­тивизироваться творческому потенциалу личности*. Взависимости от задач игры можно варьировать игровые и педагогические цели, усиливая игровой, учебный или профессиональный аспекты. Все зависит от замысла, реальной обстановки. Главное, чтобы игровые условия трансформировались в сознании обучаемых и пре­вратились в стимулы деятельности реальных целей обучения и воспитания. Эффективность ДИ обеспечивается через сбалансированность реальных и условных компонентов. Тогда учебная ситуация осознается двояко, и эта двойственность максимально работает на решение учебных и воспитательных задач.

Пинцип двуплановости игровой деятельности означает, что во "мнимых" игровых условиях разворачивается деятельность, назначение которой - развитие реальных личностных характеристик специалиста. "Серьезная" деятельность обучающегося по развитию этих характеристик реализуется в "несерьезной" игровой форме, что позволяет ему интеллектуально раскрепоститься, проявить творческую инициативу, не бояться ошибки.

Следует особо отметить *социализующую* *функцию* ДИ. Это школа коллективных отношений. Активность участников имеет социальную значимость, от нее зависит успех общего дела. Уча­стники игры становятся носителями производственных отно­шений, складывающихся в коллективе.

У деловых игр есть свои достоинства и недостатки и опреде­ленные области применения. Деловую игру как форму контекст­ного обучения следует выбирать прежде всего для решения сле­дующих педагогических задач: формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике; приобретение проблемно-профессионального и социаль­ного опыта, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений; развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере; формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Таким образом, не любое содержание профессиональной де­ятельности подходит для игрового моделирования, а лишь то, которое содержит в себе проблемность и не может быть усвоено индивидуально. Сам предмет игры, подобно мячу или шайбе, должен играть с «играющими».

Опыт и исследования показы­вают, что оптимальное число участников - 30 человек, а в груп­пе - 7 человек..

Творческая активность личности в ДИ стимулируется тем, что игра позволяет ощутить значимость своего «я». Закомплексован­ность и скованность на основе интереса сменяются активно­стью, собранностью.

Развитие личности специалиста в процессе ДИ обусловлено рядом совокупных факторов, главные из которых: система специальной и личностной мотивации; возможность через коллективную деятельность поставить и решить задачу; возможность воссоздать целостную динамическую произ­водственную ситуацию и действовать в ней.

**6. Структура деловой игры**

 Необходимо помнить, что отнюдь не любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования. Отбирают то, что достаточно сложно, что содержит в себе проблемность.

В силу отсутствия единой концеп­ции деловой игры разработчики исходят из собственного эмпи­рического опыта, соображений здравого смысла или заимствуют отдельные структурные элементы ДИ у других авторов. Структурная схема деловой игры, заимствованная у А.А. Вербицкого.

*Имитационная модель*- прототип модели, она задает пред­метный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

*Игровая модель*задает социальный контекст и представляет собой работу участников ДИ с имитационной моделью.

Объектом имитации обычно выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной деятельности, требующей систем­ного применения разнообразных умений и навыков, которыми должен овладеть обучающийся за период, предшествующий игре.

Разработанная с помощью известных принципов и средств моделирования имитационная модель воплощается в таких структурных компонентах, как цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. *Игро­вая модель* состоит из следующих компонентов: цели, комплек­та ролей и функций игроков, сценария, правил игры.

Игровая модель имеет игровые цели. Педагогическая модель имеет две группы целей - обучающие, или дидактические, и воспитательные.

Цель игры - один из сложнейших компонентов. Задаются цели педагогические и игровые. Игровые цели нужны для создания мотивации к игре, соответствующего эмоционального фона.

*Предмет игры*- это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой пере­чень процессов или явлений, воссоздаваемых (имитируемых) в деловой игре и требующих профессионально ком­петентных действий.

*Сценарий.*В сценарии находят отражение принципы проблемности, двуплановости, совместной деятельности. Под сценарием ДИ понимается словесная или графическая, (вербальная или графическая) форма предметного содержания, отражающая по­следовательность и характер действия игроков, преподавателя и ведущего игру. В сценарии отражается общая последовательность игры, разбитой на основные этапы, операции и шаги. Эта­пы, операции и шаги игры обычно оформляются в виде блок-схемы. Элементом сценария является также описание конфликта или противоречия, заложенного в игру. Следует отличать реальное противоречие, заложенное в описание имитационной модели, и игровой конфликт, заложенный во все элементы игровой модели и способствующий про­цессу протекания игры.

Важный элемент сценария - способ генерирования событий, определяющий динамику и характер развития игрового процесса.

Различают три способа: *детерминированный, спонтанный, смешанный.* Последний из них (спонтанный), сочетающий алгоритмизацию с учетом вероятностного характера событий, наиболее присущ деловой игре.

*Графическая модель ролевого взаимодействия участников* отра­жает количественный и качественный состав участников, их должностные функции, внутригрупповые и межгрупповые свя­зи, представляет структуру их взаимодействия на каждом этапе игры, а также дает представление о возможном пространственном расположении участников игры, имеющем существенное значение для создания игровой обстановки и управления игрой, а также оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

*Комплект ролей и функций игроков*должен адекватно отра­жать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональной деятельно­сти, который моделируется в игре. Выбор ролевой структуры ДИ определяется объектом имитации и целями обучения, в связи с чем роли ДИ заимствуются из реальной профессиональной действительности (директор, начальник цеха, мастер, представитель вышестоящего органа, профсоюзный работник и т.д.). Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся специальные игровые роли (Скептик, Энтузиаст и т.д.), если это требуется для достижения целей создания игровой обстановки. Сложным моментом в разработке игры является четкое определение функций игроков. Их нужно составлять обобщенно и дополнять инструкциями, в которых в словесной форме, с помощью таблиц или в виде алгоритма пере­числены права, обязанности и возможные действия игроков.

Немаловажное значение при определении комплекта ролей и определения функций имеет количественный состав участников и число игровых групп. Оптимальным числом участников является 30 человек, а в группе - 7.

*Правила игры*отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реально­сти в упрощенном варианте, норма поведения участников игры. Их основная задача - адекватно отразить в игре как реальный, так и игровой, условный план профессиональной деятельности, ее предметный и социальный контексты. Кроме того, существует второй план игры - правила чисто игрового характера; если их не соблюдать, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажер­ного типа.

*Требования к правилам игры сводятся к следующим положе­ниям:* правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, связанные с ее содержанием, регламента игровых процедур или ее отдельных элементов, ро­лей и функций преподавателей-ведущих, системы оценивания, взаимодействия игроков, возможность введения неожиданных ситуаций; правил не должно быть слишком много, иначе игра сводится к запоминанию правил и не выполняет своего назначения, Оптимальное количество - не более 5-10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств. Более конкретные, тактические правила игры могут специально не выделяться, а быть представлены в других структурных звеньях ДИ (комплект ролей и инструкции игрокам, система игровых оценок, графическое представление игры и т.п.) или формулироваться в виде вопросов, требующих принятия решений в процессе подготовки и проведения игры; характер правил должен обеспечивать воспроизведение ре­ального и делового контекстов игры; правила должны быть тесно связаны с другими структурными элементами игры, и, прежде всего, с системой стимулирова­ния, оценивания и инструкциями игрокам.

В качестве основных правил игры можно привести соблюде­ние регламента, использование носителей информации, при­менение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера.

*Пример основных правил игры*. должен строго соблюдаться регламент выступлений и дискуссий; докладчики обязаны применять различные носители информации, использовать новые, активные формы представления информации; участники игры должны ставить вопросы докладчикам таким образом, чтобы вызвать активную дискуссию;

*Система оценивания*выполняет функцию контроля и самоконтроля**,** обеспечивает контроль принимаемых ре­шений и самоконтроль, предполагает содержательную оценку, обеспечивает соревновательный характер игры, позволяет оце­нивать деятельность и личностные качества участников игры, а также успешность работы игровых групп. Выбирая систему оценивания, необходимо ответить на следующие вопросы: что оценивать? кто и как это будет делать? в каких единицах оценивать?

Функции оценивания могут выполнять преподаватель, а также сами игроки. Это могут быть непосредственно исполнители либо представители ролей - эксперты, аналитики, представители заказчика. Используют такие методики, оценивая графическое изображение количественных результатов; анкетирование, содержательный анализ игровой деятельности и ее результатов.

Она должна строить­ся прежде всего как система самооценки играющих, а затем - оценки преподавателя-ведущего.

Разбор игры преподавателем и рефлексия ее участников по поводу своих навыков на заключительном обсуждении несут ос­новную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключитель­ная часть игры - это не столько подведение итогов, сколько ана­лиз причин, обусловивших фактические ее результаты.

*Методическое обеспечение игры*предполагает наличие следу­ющих материалов: проспект и параметры игры, набор реальной и игровой документации. Степень детализации методических рекомендаций зависит от сложности объекта имитации, кон­тингента и других причин.

*Техническое обеспечение ДИ.*Различают ручные и машинные игры, однако между ними нет четкой грани, речь идет о степени использования ЭВМ в игровом процессе. Однако в сценарии должны быть четкие указания о применении ЭВМ и ТСО. Тех­нические средства выбираются в зависимости от целей и содер­жания игры и выполняют только функции, без которых нельзя обойтись или которые выполняются вручную хуже и медленнее.

**Л-7 Технологий кейс-метода в финансовом образовании**

**Вопросы лекции**

1. Общая характеристика кейс-метода

2.Признаки и технологические особенности кейс-метода

3. Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе

4. Классификация кейсов

5. Структура и требования к формату кейсу**.**

6. Технология работы с кейсом

**1. Общая характеристика кейс-метода**

Основное предназначение кейс-технологий - обучать способам решения практикоориентированных нестрктурированных образовательных, научных или профессиональных проблем.

Специфика данной технологии состоит в создании кейса и разработке методики его использования в учебном процессе. Отличительная особенность кейс-метода - создание проблемной ситуации на основе факторов реальной жизни или профессиональной деятельности. Кейсы - события и ситуации из реальной жизни и практики конкретных людей - допускают множество решений и альтернативных путей их поиска.

**Анализ конкретных учебных ситуаций *(case study)*** -метод обу­чения, предназначенный для совершенствования навыков и по­лучения опыта в следующих областях: выявление, отбор и реше­ние проблем; работа с информацией - осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оцен­ка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание дру­гих людей - навыки групповой работы.

*Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от анг­лийского case - случай, ситуация), - метод активного проблем­но-ситуационного анализа, основанный на обучении путем ре­шения конкретных задач - ситуаций (решение кейсов).*

Метод конкретных ситуаций (метод *case-study)* относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Непосредственная цель метода *case-study* - совместными уси­лиями группы студентов проанализировать ситуацию - *case,* возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса - оценка предло­женных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

*Case-studies* - учебные конкретные ситуации специально раз­рабатываемые на основе фактического материала с целью после­дующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуации обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

*Кейс* -пример, взятый из реального бизнеса, представляет собой не просто правдивое описание событий, а единый инфор­мационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Хоро­ший кейс должен удовлетворять следующим требованиям: соответствовать четко поставленной цели создания; иметь соответствующий уровень трудности; иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни; не устаревать слишком быстро; быть актуальным на сегодняшний день; иллюстрировать типичные ситуации; развивать аналитическое мышление; провоцировать дискуссию; иметь несколько решений.

Основными принципами представления информации в кейс-методах является простота и доступность содержания, ясность мысли, точность фактов, высказываний и формулировок.

**2. Признаки и технологические особенности кейс-метода**

**Признаки кейс - метода**

1. Наличие модели социально-экономической системы, со­стояние которой рассматривается в некоторый дискретный мо­мент времени.

2. Коллективная выработка решений.

3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсут­ствие единственного решения.

4. Единая цель при выработке решений.

5. Наличие системы группового оценивания деятельности.

6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обу­чаемых.

*Технологические особенности кейс-метода*

1.Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические про­цедуры.

2. Кейс-метод выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой являются рабо­та в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

3. Кейс-метод в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию (Синергетика образовано от греческого слова, что в переводе означает совместное действие. *Синергетика* - *это междисциплинарное направление научных исследований, которое изучает закономерности и принципы, лежащие в основе процессов самоорганизации в системах разной природы: физических, химических, биологических, технических, социальных и других.*

 Рынки синергетичны. Это коллективистские системы, которые трансформируются количественно, качественно, непрерывно, фрактально в историческом масштабе времени - необратимо. Представлять их кибернетическими процессами допустимо лишь в ограниченном пространственно-временном масштабе. Это главная причина того, почему не удалось создать в ХХ веке универсальную теорию рынка на базе кибернетических представлений) обмена от­крытиями и т.п.

4. Метод *case-study* интегрирует в себе технологии развиваю­щего обучения, включая процедуры индивидуального, группо­вого и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

5. Метод *case-study* выступает как специфическая разновид­ность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе *case-study* идет формирование проблемы и путей ее ре­шения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осо­знания вариантов эффективных действий.

6. Метод *case-study* концентрирует в себе значительные до­стижения технологии «создания успеха». В нем предусматрива­ется деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно до­стижение успеха выступает одной из главных движущих сил ме­тода, формирования устойчивой позитивной мотивации, нара­щивание познавательной активности.

Основная функция метода *case-study* - учить студентов ре­шать сложные неструктурированные проблемы, которые невоз­можно решить аналитическим способом. Кейс активизирует сту­дентов, развивает аналитические и коммуникативные способно­сти, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

|  |
| --- |
|  |   |

**3. Преимущества и место кейс-метода в учебном процессе**

Метод *case-study* относят к одному из «продвинутых» актив­ных методов обучения. К *преимуществам* этого метода относится:использование принципов проблемного обучения - по­лучение навыков решения реальных проблем, возможность работы группы на едином проблемном поле, при этом процесс изучения, по сути, имитирует механизм приня­тия решения в жизни, он более адекватен жизненной си­туации, чем заучивание терминов с последующим пере­сказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая ло­гические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение; получение навыков работы в команде (*Team Job Skills);*  выработка навыков простейших обобщений; получение навыков презентации; получение навыков пресс-конференции, умения форму­лировать вопрос, аргументировать ответ.

Метод *case-study* требует подготовленности студентов, нали­чия у них навыков самостоятельной работы. Неподготовленность студентов, неразвитость их мотивации может приводить к по­верхностному обсуждению кейса.

Место метода *case-study* в системе высшего про­фессионального образования далеко не однозначно. Можно сформулировать стратегические принципы развития метода *case-study* и внедрения его в образовательные программы.

1. Метод *case-study* необходимо как можно быстрее внедрить в программы подготовки специалистов по современным рыноч­ным специальностям, в которых доминирует ситуационное зна­ние и ситуационная деятельность, таким как менеджмент, эко­номика, социология, маркетинг и т.п.

2. Активизировать использование метода *case-study* в систе­ме дополнительного профессионального образования, особенно при реализации программ профессиональной переподготовки.

3. Метод *case-study* необходимо использовать в органиче­ском единстве с другими методами обучения, в том числе тради­ционными, закладывающими у студентов обязательное норма­тивное знание.

4. Применение метода *case-study* должно быть методически обосновано и обеспечено. Это необходимо как на уровне орга­низации учебного процесса по образовательной программе в целом, так и на уровне планирования его отдельным преподавате­лем. Необходима экспертная оценка специальностей, учебных дис­циплин и их разделов, где применение метода *case-study* дает го­раздо больший эффект, чем традиционные технологии обучения.

**4. Классификация кейсов**

Классификация кейсов может производиться по различным признакам. Одним из широко используемых подходов к класси­фикации кейсов является их сложность. При этом различают:  *иллюстративные учебные ситуации* - кейсы, цель кото­рых на определенном практическом примере обучить сту­дентов алгоритму принятия правильного решения в опре­деленной ситуации; *учебные ситуации* - *кейсы с формированием проблемы,* в ко­торых описывается ситуация в конкретный период време­ни, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса - диагностирование ситуации и самостоя­тельное принятие решения по указанной проблеме; *учебные ситуации* - *кейсы без формирования проблемы,* в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а пред­ставлена в статистических данных, оценках общественно­го мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса - са­мостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов; *прикладные упражнения,* в которых описывается конкрет­ная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути вы­хода из нее; цель такого кейса - поиск путей решения проблемы.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из *целей и за­дач процесса* обучения. В этом случае могут быть выделены сле­дующие типы кейсов: обучающие анализу и оценке; обучающие решению проблем и принятию решений; иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

По мнению авторов данного подхода, в высшей школе наиболее распространены кейсы третьего типа.

По *наличию сюжета* кейсы делятся на: сюжетные и бессюжетные.

*Сюжетные кейсы* обычно содержат рассказ о произошедших событиях, включают действия лиц и организаций.

*Бессюжетные кейсы,* как правило, прячут сюжет, потому что четкое изложение сюжета в значительной степени раскрывает решение.

В *зависимости от того, кто выступает субъектом* кейса, их можно условно разделить на: *личностные кейсы,* в которых действую конкретные личности, менеджеры, политики, руководители; *организационно-институциональные кейсы* отличаются тем, что в них действуют организации, предприятия, их под­разделения; *многосубъектные кейсы* обычно включают в себя несколь­ко действующих субъектов.

*Величина кейса прямо зависит от его назначения.* *Мини-кейс,* занимающий по объему от одной до несколь­ких страниц, может быть рассчитан на то, что он займет часть двухчасового практического занятия. *Кейс средних размеров* занимает обычно двухчасовое занятие. *Объемный кейс,* составляющий до нескольких десятков стра­ниц, может использоваться в течение нескольких практи­ческих занятий.

По *типу методической части* кейсы бывают: *вопросными,* при их разрешении студентам нужно дать от­веты на поставленные вопросы, *кейсы-задания,* которые формулируют задачу или задание. Выделяют *типологию кейсов в зависимости от нескольких*

*видов ситуаций*.

1. Ситуация-проблема представляет собой описание реаль­ной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение си­туации или прийти к выводу о его невозможности.

2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которо­го уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по пово­ду представленной ситуации и ее решения.

3. Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясня­ет причины ее возникновения, описывает процедуру ее реше­ния. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести ана­лиз ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

4. Ситуация-упреждение описывает применение уже приня­тых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировоч­ный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные ре­шения, использовав при этом приобретенные теоретические знания.

5. МАСТАК-технология (метод активного социологическо­го тестирования, анализа и контроля) заключается в использо­вании пособий, содержащих рекомендации по совершенство­ванию стиля работы в определенных должностях и специаль­ностях.

**5. Структура и требования к формату кейсу.**

При разработке кейса необходимо учитывать следующее: соответствие кейса цели его создания и применения в образовательных целях; актуальность или типичность отбираемых ситуаций или событий; определение уровня их сложности; демонстрацию ярких примеров из каждого типа отбираемых событий и ситуаций; определение и раскрытие потенциала таких ситуаций в развитии и аналитического мышления; дискуссионный характер обсуждения событий или способов решения жизненных ситуаций; отбор ситуаций, допускающих разные варианты их решения.

Целесообразно выделение следующих *основных этапов со­здания кейсов.*

1. Формирование дидактических целей кейса. Этот этап вклю­чает определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение того раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация; формулирование целей и задач; выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки студентов. *Например,* обучение эффективным коммуникациям в условиях конкретной социальной группы (организации, фирмы, разновозрастного коллектива и т.д.). Для этого разрабатывают кейс для конкретного, например, хорошо известного предприятия, описав особенности коммуникации, используемые менеджерами для организации работы с персоналом внутри фирмы и с клиентами за его пределами. Далее следует разработать вопросы и задания, которые позволят субъектам освоить различные виды коммуникаций (в период совещаний разного уровня, в момент обсуждения отчетов, при первой и повторной встрече с клиентом и т.д.).

2. Соотнесение отобранной ситуации и события с главной целью работы с этой информацией, определение проблемной ситуации.

3. Провести предварительную работу по поиску источников информации для кейса. Построение программной карты кейса, состоящей из ос­новных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте, т.е.

4. Собрать информацию и данные для кейса, используя различные источники. Поиск институциональной системы (фирма, организация, ведомство и т.д.), которая имеет непосредственное отношение к тезисам программной карты.

5. Подготовить первичный материал для представления его в кейс ( компоновка материала, определение формы и вида презентации и т.д.). Сбор информации в институциональной системе относи­тельно тезисов программной карты кейса.

6. Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института; проверка ее соответствия реальности.

7. Выбор жанра кейса.

8. Написание текста кейса.

9. Диагностика правильности и эффективности кейса; проведе­ние методического учебного эксперимента, построенного по той или иной схеме, для выяснения эффективности данного кейса.

10. Оформить кейс в каком-то определенном виде, доступном для других пользователей. Подготовка окончательного варианта кейса.

11. Обсудить кейс с привлечением как можно более широкой аудиторией и получить экспертную оценку коллег перед ее апробацией. При необходимости откорректировать и внести изменения в кейс. Внедрение кейса в практику обучения, его применение при проведении учебных занятий, а также его публикацию с целью распространения в преподавательском сообществе; в том слу­чае, если информация содержит данные по конкретной фирме, необходимо получить разрешение на публикацию.

12. Подготовка методических рекомендаций по использова­нию кейса: разработка задания для студентов и возможных воп­росов для ведения дискуссии и презентации кейса, описание предполагаемых действий студентов и преподавателя в момент обсуждения кейса.

 *Кейс должен:* быть написан интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно, при необходимости, приводить высказы­вания сотрудников - представителей фирмы); отличаться «драматизмом» и проблемностью; выразитель­но определять «сердцевину» проблемы; показывать как положительные примеры, так и отрица­тельные; соответствовать потребностям выбранного контингента студентов, содержать необходимое и достаточное количе­ство информации.

Процесс подготовки кейса основан на навыках и умениях работать с информационными технологиями. Так, например, на этапе сбора информации используются различные источники: СМИ, компьютерные словари, базы данных и т.д., доступные через различные системы коммуникации.

На этапе обработки информации классифицируются и анализируются имеющиеся факты для представления общей картины типичных явлений или событий. Числовая информация представляется в виде таблиц, графиков, диаграмм, в том числе и электронных. Далее выбирается форма представления в кейс, в зависимости от которой могут быть использованы как средства создания электронных мультимединых презентаций, так и настольные издательские системы.

Определение и квалификация проблемы занимает исключи­тельно важное место в процессе конструирования модели ситуа­ции. Вместе с тем, текст кейса не должен подсказывать ни одно­го решения относительно поставленной проблемы.

*Требования к формату и структуре кейса.*

*Сюжетная часть* - описание ситуации, содержащее инфор­мацию, позволяющую понять окружение, при котором развива­ется ситуация, с указанием источника получения данных: наличие реально существующей ситуации, на основе ко­торой разработан кейс; название компании, название продукции, описание про­дукции, ее особенности; имена и должности главных персонажей; описание состояния рынка в данной области (продукты, потребители, производство, распределение и т.п.); разбор главных конкурентов (их стратегии, позиции на рынке, политика маркетинга и распределения); общее состояние дел в компании, ее слабые и сильные сто­роны; дилеры и партнеры; управленческая стратегия; организационные отношения; ключевые фигуры в управ­ленческой группе; производственные операции, продук­ты и процессы; финансовое положение компании; марке­тинговая информация; взаимодействие работников.

*Информационная часть* - информация, которая позволит пра­вильно понять развитие событий: этапы развития компании, важные моменты в истории раз­вития, успехи и неудачи; стиль работы компании, стиль управления руководства; краткое описание проблемы, желательно привести не­сколько различных точек зрения; определенная хронология развития ситуации с указанием действий или воздействующих факторов, желательно оце­нить результаты их воздействия; предпринятые действия по ликвидации проблемы, какие результаты они давали; какие ресурсы могут быть выделены на решение данной ситуации.

*Методическая часть* -разъясняет место данного кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по ана­лизу кейса для студентов и записку по преподаванию конкретной ситуации для преподавателя. Сюжетная и информацион­ная части могут существовать как относительно независимые, так и тесно пе­реплетаясь.

Но в любом кейсе его назначение и задание должны быть чет­ко сформулированы.

Кейс может содержать видео, - аудио-материалы, материалы на электронных носителях или любые другие.

Студентам раздается на дискете, CD или в виде твердой ко­пии версия текста ситуации, приложения, возможные вопросы, но без преподавательской записки.

**6. Технология работы с кейсом**

Использование метода *case-study* как технологии профессио­нально ориентированного обучения представляет собой слож­ный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации. Однако формально можно выделить следующие этапы: ознакомление студентов с текстом кейса; анализ кейса; организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации; оценивание участников дискуссии; подведение итогов дискуссии.

*Ознакомление студентов с текстом кейса и последующий ана­лиз кейса* чаще всего осуществляются за несколько дней до его обсуждения и реализуются как самостоятельная работа студен­тов при этом время, отводимое на подготовку, определяется ви­дом кейса, его объемом и сложностью.

Общая схема работы с кейсом на данном этапе может быть представлена следующим образом: в первую очередь следует вы­явить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из пред­ставленных данных важны для решения; войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, необходимые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи; следу­ющим этапом является выбор метода исследования.

*Обсуждение небольших кейсов* может вкрапливаться в учебный процесс и студенты могут знакомиться с ними непосредственно на занятиях. Принципиально важным в этом случае является то, что часть теоретического курса, на которой базируется кейс, долж­на быть прочитана и проработана студентами.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлече­на в том случае, если студенты при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу, основные шаги которого представлены ниже.

1. Выпишите из соответствующих разделов учебной дисцип­лины ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоре­тические концепции и подходы, которые вам предстоит исполь­зовать при анализе кейса.

2. Бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее пред­ставление.

3. Внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что вы хорошо поняли, что вас просят сделать.

4. Вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам.

5. Прикиньте, какие идеи и концепции соотносятся с про­блемами, которые вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирова­ние перед студентами вопросов, включение их *в дискуссию.* Воп­росы обычно подготавливают заранее и предлагают студентам вместе с текстом кейса. При разборе учебной ситуации препода­ватель может занимать активную или пассивную позицию, иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведе­нием итогов дискуссии.

Организация обсуждения кейсов обычно основывается на *двух методах.*

*Первый из них* носит название традиционного Гар­вардского метода - *открытая дискуссия*.

*Альтернативным мето­дом является метод, связанный с индивидуальным или группо­вым опросом*, в ходе которого студенты делают формальную уст­ную оценку ситуации и предлагают анализ представленного кей­са, свои решения и рекомендации, т.е. делают презентацию. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя, позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия, поскольку каждый студент опрашивается один-два раза за занятие. Метод развивает у студентов коммуникативные на­выки, учит их четко выражать свои мысли. Однако этот метод менее динамичен, чем Гарвардский метод. В открытой дискус­сии организация и контроль участников более сложен.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит *использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма».*

*Метод «мозговой атаки» или «мозгового штурма»* был предло­жен в 30-х гг. XX в. А. Осборном как групповой метод решения проблем. К концу XX столетия этот метод приобрел особую по­пулярность в практике управления и обучения не только как са­мостоятельный метод, но и как некоторое вкрапление в процесс деятельности с целью усиления ее продуктивности. В процессе обучения «мозговая атака» выступает в качестве важнейшего сред­ства развития творческой активности студентов.

В методе *куйса* мозговая атака применяется при возник­новении у группы реальных затруднений в осмыслении ситуа­ции, представляется средством повышения активности студен­тов.

*Презентация, или представление результатов анализа кейса,* выступает очень важным аспектом метода *кейса..* Умение пуб­лично представить интеллектуальный продукт, хорошо его рек­ламировать, показать его достоинства и возможные направле­ния эффективного использования, а также выстоять под шква­лом критики, является очень ценным интегральным качеством современного специалиста. Презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправлен­ность, достоинство и т.п.; она вырабатывает навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

Публичная (устная) презентация предполагает представле­ние решений кейса группе, она максимально вырабатывает на­выки публичной деятельности и участия в дискуссии. Устная презентация обладает свойством кратковременного воздействия на студентов и поэтому трудна для восприятия и запоминания. Степень подготовленности выступающего проявляется в спро­воцированной им дискуссии; необязательно делать все заявле­ния очевидными и неопровержимыми. Такая подача материала при анализе кейса может послужить началом дискуссии. При устной презентации необходимо учитывать эмоциональный на­строй выступающего; отношение и эмоции говорящего вносят существенный вклад в сообщение. Одним из *преимуществ пуб­личной (устной) презентации* является ее гибкость. Оратор мо­жет откликаться на изменения окружающей обстановки, адап­тировать свой стиль и материал, чувствуя настроение аудитории.

*Непубличная презентация менее эффектна*, но обучающая роль ее весьма велика. Чаще всего непубличная презентация вы­ступает в виде подготовки отчета по выполнению задания, при этом стимулируются такие качества, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т.д. Подготовка письменного анализа кейса анало­гична подготовке устного, с той разницей, что письменные от­четы-презентации обычно более структурированы и детализи­рованы.

*Основное правило письменного анализа кейса заключается в том*, чтобы избегать простого повторения информации из тек­ста, информация должна быть представлена в переработанном виде. Самым важным при этом является собственный анализ представленного материала, его соответствующая интерпрета­ция и сделанные предложения. Письменный отчет-презента­ция может сдаваться по истечении некоторого времени после устной презентации, что позволяет студентам более тщатель­но проанализировать всю информацию, полученную в ходе дис­куссии.

*Индивидуальная презентация* форми­рует ответственность, собранность, волю; *групповая* - аналити­ческие способности, умение обобщать материал, системно ви­деть проект.

*Оценивание участников дискуссии* является важнейшей про­блемой обучения посредством метода *кейса.* Проверка и оцен­ка знаний должны проводиться согласно дидактическим прин­ципам обучения.

*При этом выделяются следующие требования к оцениванию:* объективность - создание условий, в которых бы макси­мально точно выявлялись знания обучаемых, предъявле­ние к ним единых требований, справедливое отношение к каждому; обоснованность оценок - их аргументация; систематичность - важнейший психологический фактор, организующий и дисциплинирующий студентов, форми­рующий настойчивость и устремленность в достижении цели; всесторонность и оптимальность.

Разные методики проведения занятий требуют разных под­ходов к оцениванию студентов, при этом преподаватель должен требовать от студентов овладения теми знаниями и навыками, на которые он их нацеливал в процессе обучения.

Если *класси­ческая методика* преподавания тяготеет к использованию кол­локвиумов и контрольных работ, которые позволяют точнее оце­нить теоретические знания, соответствующим образом строит­ся и экзамен, то *интерактивная методика требует* оценивания не столько набора определенных знаний, сколько умения студен­тов анализировать конкретную ситуацию, принимать решение, логически мыслить, при этом лучше всего использовать много­компонентный метод формирования итоговой оценки, состав­ными частями которого будут оценки за: участие в дискуссии или презентации, измеренное уров­нем активности студента; за подготовленные письменные работы.

Тем не менее, любое слово, сказанное студентом в аудитории, нельзя автоматически заносить ему в актив. Нужно оценивать студента за содержательную активность в дискуссии или пуб­личной (устной) презентации, которая включает в себя следую­щие составляющие.

1. Выступление, которое характеризует попытку серьезного предварительного анализа (правильность предложений, подго­товленность, аргументированность и т.д.).

2. Обращение внимания на определенный круг вопросов, которые требуют углубленного обсуждения.

3. Владение категориальным аппаратом, стремление давать определения, выявлять содержание понятий.

4. Демонстрация умения логически мыслить, если точки зре­ния, высказанные раньше, подытоживаются и приводят к логическим выводам.

5. Предложение альтернатив, которые раньше оставались без внимания.

6. Предложение определенного плана действий или плана воплощения решения.

7. Определение существенных элементов, которые должны учитываться при анализе кейса.

8. Заметное участие в обработке количественных данных, проведении расчетов.

9. Подведение итогов обсуждения.

Анализ кейса, данный студентом при непубличной (письмен­ной) презентации считается удовлетворительным, если: было сформулировано и проанализировано большинство проблем, имеющихся в кейсе; проведено максимально возможное количество расчетов; были сделаны собственные выводы на основании инфор­мации о кейсе, которые отличаются от выводов других сту­дентов; были продемонстрированы адекватные аналитические методы для обработки информации; составленные документы по смыслу и содержанию отве­чают требованиям; приведенные в итоге анализа аргументы находятся в соот­ветствии с ранее выявленными проблемами, сделанными выводами, оценками и использованными аналитически­ми методами.

**Л- 8 Технология метода проектов в финансовом образовании**

Вопросы лекции

1. История проектного метода

2. Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов

3. Классификация проектов

4. Технологическая схема работы над проектом

**1. История проектного метода**

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Метод (технология) проектов возник в начале XX века в русле идей американского философа и педагога Дж. Дьюи, а затем его ученика В. X. Килпатрика. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании.

Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и знакомая для обучающегося, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания. Преподаватель может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль обучающихся в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной из целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Чтобы обучающийся воспринял знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить значительную для него проблему.

Внешний результат можно увидеть, осмыслить, применить на практике.

Внутренний результат: опыт деятельности, соединить в себе знания и умения, компетенции и ценности.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. В России идеи проектного обучения осуществлялись в педагогической практике С. Т. Шацкого и его сотрудников, в 1905г. была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания.

Известно, что метод проектов широко применялся в советской школе в 20-е годы XX века, но недостаточно продуманно и последовательно и в 1931 году его использование было запрещено. Напротив, в зарубежной педагогике технология проектного обучения успешно развивалась.

в качестве примера обратимся к книге профессора Е.Г. Сатарова" Метод проектов в трудовой школе":

"Возьмем для примера опыт построения комплекса "Пути сообщения". Обычно в этом случае рекомендуется "практические" работы, не имеющие практической целевой установки: изготовление из картона или глины паровоза, составление диаграмм, зарисовывание дороги, экскурсии и измерения, рассказы о крушении поездов и гибели пароходов, опыт с паром и т.д. Применяя же проектный метод, мы должны будем весь учебный материал и все формы его проработки подчинить основной проблеме - проекту улучшения дорог нашем районе. К осуществлению этого проекта привлекаются родители. В классе вырабатывается план работ, составляется смета на улучшение окрестных дорог, в мастерских ручного труда изготавливаются необходимые инструменты, близ школ закладываются цементные стоки для воды и т.д. И уже в рамках осуществления этого проекта обучающиеся знакомятся с различными фактами из области географии, экономики, транспортного дела, физики (паровая машина, электричество, законы плавания тел и др.), социологии, (рабочие, их объединения, борьба с капиталом), истории культуры (эволюция путей сообщения), литературы ("шоссе и проселок" Некрасова, "Железная дорого" его же, "Стрелочник" Серафимовича, "Сигнал" Гаршина, морские рассказы Станюковича и др.). Основная разница в том, что при методе проектов комплексную тему намечают и прорабатывают обучающиеся, а не педагог... Проектный метод может воспитывать деятельных, энергичных, предприимчивых граждан, умеющих жертвовать личными интересами во имя общественного блага, а, следовательно, и необходимых при постройке новых начал коммунистического общества."

*Есть несколько причин, по которым метод проектов не смог проявить себя:* не было преподавателей, способных работать с проектами; не было разработанной методики проектной деятельности; чрезмерное увлечение "методом проектов" шло в ущерб другим методам обучения; "метод проектов" неграмотно соединили с идеей "комплексных программ"; отменили оценки и аттестаты, а индивидуальные зачеты, существовавшие прежде, заменили коллективными зачетами по каждому из выполненных заданий.

В СССР метод проектов возрождать в учреждениях образования не торопились, а в англоговорящих странах - США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии - применяли и весьма успешно. В Европе он прижился в школах Бельгии, Германии, Италии, Нидерландов, Финляндии и многих других стран. Разумеется, со временем произошли изменения; сам метод не стоял на месте, идея обросла технологической поддержкой, появились подробные педагогические разработки, позволяющие перевести метод проектов из категории "произведений искусства" в категорию "педагогических приемов". Родившись из идеи свободного воспитания, метод проектов постепенно "самодисциплинировался" и успешно интегрировался в структуру образовательных методов. Но суть его остается прежней - стимулировать интерес обучающихся к знанию и научить практически применять эти знания для решения конкретных проблем вне стен учреждений образования.

В современной трактовке технология проектного обучения может быть охарактеризована как совокупность исследовательских, проблемных, поисковых методов, позволяющих решить ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией результатов решения.

**2. Понятия, ведущие педагогические цели метода проектов**

Проект - это буквально "брошенный вперед", т.е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.

Метод проектов - педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых.

Метод проектов позволяет формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким *качествам* можно отнести: умение работать в коллективе, быть ответственным за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности; меняется и роль обучающихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами; у обучающихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действуют заданная сверху оценочная схема: "это - верно, а это - не верно." Обучающиеся свободнее в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели; на этапе самоанализа обучающиеся анализируют логику, выбранную проектировщиками, объективные и субъективные причины и неудачи и т.п. Понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом микро-и макросоциуме.

*Ведущие педагогические цели метода проектов*: намечать ведущие и текущие цели и задачи; искать пути их решения, выбирая оптимальный, при наличии альтернативы; осуществлять и аргументировать выбор; предусмотреть последствия выбора; действовать самостоятельно (без подсказки); сравнивать полученное с требуемым;- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов; объективно оценивать процесс и результат проектирования; формирование критического (аналитического, ассоциативного, самостоятельного, логического, системного) и творческого мышления; формирование умений работать с информацией: отбирать и анализировал нужную информацию из разных источников, систематизировать и обобщать полученные данные в соответствии с поставленной учебной задачей, выявлять и формулировать проблемы в различных областях знания и окружающей действительности выдвигать гипотезы их решения, ставить эксперименты, делать аргументированные выводы, приводить доказательства, статистически обрабатывать полученные опытные данные, генерировать новые идеи, возможные пути поиска решений, оформления результатов; формирование умений работать в группе, решать познавательные, творческие и т. п. задания в сотрудничестве, исполняя разные социальные роли; развитие коммуникативной и рефлексивной культуры.

В педагогической литературе выделены следующие ***принципы технологии проектного обучения:*** наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучащюихся; структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов; использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

1) определение проблемы и задач исследования;

2) выдвижение гипотезы их решения;

3) обсуждение методов исследования (наблюдение, эксперимент, статистические методы и пр.);

4) способы оформления полученных результатов (презентация, защита, творческие отчеты, видеофильм, альбом, компьютерная газета, доклад и пр.)

5) сбор, систематизация и анализ полученных данных;

6) подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

7) выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Тематика проектов может быть различной в зависимости от предмета, интереса и способностей обучающихся. Тема проекта может касаться определенного вопроса программы дисциплины, в этом случае цель проекта - углубить знания отдельных обучающихся по этому вопросу, дифференцировать учебный процесс. Вместе с тем, тема проекта может относиться к какому-то практическому вопросу, значимому для повседневной жизни. Обычно создание такого проекта требует привлечения знаний из разных областей.

**3. Классификация проектов**

Общепринятая *классификация проектов* осуществляется по следующим основаниях

1. *По доминирующей в проекте деятельности* (исследовательской, поисковой, творческой, игровой, практической и т. п.) выделяют: *исследовательские, творческие, игровые, прикладные* (практико-ориентированные), *ознакомительно-ориентированные (информационные*) проекты.

2. *По содержанию* проекты бывают: *межпредметными.* Межпредметные проекты, выполняются во внеаудиторное время. Это либо небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, либо достаточно объемные, продолжительные, общевузовские, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта (например, такие проекты, как: "Культура общения", "Проблемы человеческого достоинства в российском обществе Х1Х-ХХвв. и пр."). Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций;

и в рамках одной области знания - *монопроекты* (литературно-творческие, естественнонаучные, экологические, лингвистические, географические, спортивные, музыкальные, исторические и др.). Такие проекты проводятся в рамках одного предмета. При этом выбирается наиболее сложные разделы или (например, в курсе физики, истории и т.д.) и в ходе серии занятий. Подобный проект требует тщательной структуризации по занятиям с четким обозначением не только целей и задач проекта, но и тех знаний, умений, которые обучающиеся предположительно должны приобрести в результате. Заранее планируется логика работы на каждом занятии по группам (роли в группах распределяются самими обучающимися), форма презентации, которую выбирают участники проекта самостоятельно.

*Экологические проекты*. Требуют привлечения исследовательских, поисковых методов, интегрированного знания из разных областей. Они могут быть одновременно и практико-ориентированными (кислотные дожди; флора и фауна наших лесов; памятники истории и архитектуры в промышленных городах; беспризорные домашние животные в городе и т.п.).

*Культуроведческие проекты*. Связаны с историей и традициями разных стран. Без культуроведческих знаний очень трудно работать в совместных международных проектах, так как необходимо хорошо разбираться в особенностях национальных и культурных традиций партнеров их фольклоре.

*Спортивные проекты*. Объединяют увлекающихся каким-либо видом спорта. Часто в ходе таких проектов участники обсуждают предстоящие соревнования любимых команд (чужих или своих собственных); методики тренировок; делятся впечатлениями от каких-либо спортивных игр; обсуждают итоги крупных международных соревнований и пр.

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

*Музыкальные проекты*. Объединяют партнеров, интересующихся музыкой. Возможно, это будут аналитические проекты или творческие, в которых ребята могут даже совместно сочинять какие-то музыкальные произведения.

3. *По количеству участников* различают *индивидуальные (личностные)*;  *парные*; *групповые* проекты.

4. *По продолжительности выполнения* проекты могут быть *краткосрочными*, *средней* *продолжительности*, *долгосрочными*.

5. *По характеру контактов* проекты бывают *внутренние*, или *региональные* и *международные*.

Коротко охарактеризуем типы проектов, которые чаще всего разрабатываются обучающимися (вуза).

*Информационный (ознакомительно-ориентировочный) проект* имеет целью сбор информации о каком-либо объекте или явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории, а также представление в виде рефера­тов, статей, докладов, фото- и видеоматериалов, таблиц, схем и т. п. В ходе выпол­нения таких проектов у обучающихся формируются умения и навыки поиска, обра­ботки и представления информации широкой аудитории. Информационные проекты могут интегрироваться в исследовательские.

*Исследовательский проект* моделирует ситуацию реального научного поиска. Такой проект предполагает доказательство актуальности темы исследования, форму­лирование проблемы, предмета исследования, определение структуры, задач и методов исследо­вания, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение ги­потез решения проблемы, разработку путей ее решения, социальной значимости, проведение эксперимента и опытных работ, обсуждение и оформление результатов исследования (научная публикация, научный отчет, участие в конкурсе проектов и т. п.).

Любой проект требует творческого подхода, поэтому любой проект можно назвать творческим. Вместе с тем собственно *творческий проект* отличается от других типов проектов четко продуманной структурой оформления результатов проекта в виде сценария спектакля, видеофильма, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа, альбома, выпуска газеты, радиопередачи и др. В то же время структура совместной деятельности участников проекта детально не прорабатывается, она только намечается и развивается далее, подчиняясь жанру конечного результата, обусловленной этим жанром и принятой группой логике совместной деятельности, интереса участников проекта.

*Практико-ориентированные (прикладные) проекты* отличаются четко обозначен­ным с самого начала *социально значимым результатом* деятельности его участников. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (документ, созданный на основе полученных результатов исследования - по экологии, биологии, исторического, литературоведческого и прочего характера, программа действий, рекомендации, направленные на ликвидацию выявленных несоответствий в природе, обществе, проект закона, справочный материал, словарь, аргументированное объяснение какого-либо физического, химического явления и т.д.). Этим результатом, например, может быть какое-либо наглядное, дидактическое по­собие (схема, таблица, справочный материал, раздаточный материал в виде карто­чек и т. п.), проект оформления вузовской столовой, комплект штор для аудитории. Прикладные проекты требуют тщательно продуманной структуры или сценария дея­тельности их участников и определения функций каждого из них. Кроме того, необ­ходимо участие каждого обучающегося в оформлении конечного продукта. Особенно важ­ной является роль координатора проекта в плане поэтапных обсуждений, корректи­ровки деятельности, в организации презентации полученных результатов и способов внедрения их в практику, а также систематической внешней оценки проекта.

*Ролевые (игровые) проекты*. В таких проектах структура также только намечается и остается открытой до завершения работы. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекты. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. Результаты этих проектов либо намечаются в начале их выполнения, либо вырисовываются лишь в самом конце. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующими видами деятельности все-таки является ролевая игра.

В реальной образовательной практике проекты носят чаще всего смешанный (ком­бинированный) характер, сочетая признаки разных типов проектов.

Нетрудно заметить, что в центре технологии проектного обучения находятся ме­тоды самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, прежде всего иссле­довательский метод, который «основан на формировании умения осваивать окружа­ющий мир на базе научной методологии» Реализация исследовательского метода и технологии проектного обучения в целом изменяет позицию преподавателя: он перестает быть носителем готовых знаний и становится организатором самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Функцией преподавателя является также *организация внешней оценкипроектов.* Для этого преподаватель или независимые внешние (не участвующие в проекте) эксперты отслеживают совместную деятельность обучающихся, эффективность проекта в целом, необходимость своевременной коррекции и, в случае необходимости, оказывают по­мощь обучающимся.

**4. Технологическая схема работы над проектом**

*Основные* *этапы технологии проектного обучения следующие:*

*1. Выбор темы проекта,* определение его типа, количества участников.

*2. Формулирование преподавателем и обучающимися проблемы проекта,* определение целей и задач деятельности по его реализации. Первые два этапа - своеобразное *погруже­ние в проект.*

*3. Организация деятельности обучающихся по выполнению проекта:* образование групп, распределение ролей в группах, планирование работы над проектом, выбор способов и форм презентации предполагаемых результатов.

*4. Осуществление работы над проектом:* самостоятельная работа участников про­екта по решению своих индивидуальных или групповых исследовательских, творче­ских задач, промежуточные обсуждения полученных результатов в группах, получе­ние в случае необходимости консультаций у преподавателя, подготовка презентации резуль­татов. Преподаватель, если необходимо, представляет информацию, консультирует, тактично оказывает помощь, контролирует.

5. *Презентация (защита, оппонирование) результатов,* полученных в ходе работы над проектом. Обучающиеся демонстрируют понимание учебной проблемы, целей и задач деятельности, умение планировать и выполнять работу, найденные пути и способы решения проблемы, дают взаимооценку и осуществляют рефлексию деятельности и ее результатов. Преподаватель же принимает отчеты обучающихся, обобщает полученные результаты, подводит итоги обучения, оценивает коммуникативные умения, умения работать в группе.

 *Отчет о выполнении проекта* обычно состоит из:

 *введения* (обоснование выбора темы, актуальность и сущность изучаемой проблемы, предмет исследования, гипотеза, цель и задачи проекта, применяемые методы исследования, анализ источников информации),

 *основной части* (этапы и последовательность выполнения работы над проектом, содержание работы, обоснование результатов),

*заключения* (формулировка выводов, путей решения проблемы, анализ процесса работы).

Не менее важно правильно оценить проект. При этом следует учитывать не только видимые результаты выполнения проектов, но и «скрытые», побочные, ноне менее ценные результаты, полученные от включения обучающихся в процесс «добывания» знаний, рефлексии, самооценки и взаимооценки деятельности.

 *Внешнюю оценку проектов* осуществляют с помощью следующих *критериев:* значимость и актуальность выдвинутых проблем; глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения и выводы; корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов; умение отве­чать на вопросы оппонентов проекта, аргументированность и лаконичность ответов каждого члена группы; активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями; характер общения и отношений между участни­ками проекта, умение работать в группе, взаимопомощь и т. п.; эстетика оформления результатов проекта (отчета); степень ответственности за выполнение работы и своевременность выполнения.

**Л-9 Эвристические технологии обучения**

Вопросы лекции

1. Введение в эвристику

2. Современный этап развития эвристики

3.Учебная эвристическая деятельность

4. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики

5.Эвристические методы

**1. Введение в эвристику**

 С древних времен ученые и философы задумались над вопросами: как осуществлять исследования, чтобы они вели к открытию нового знания? Как правильно решать возникающие проблемы? Как организовать свою мыслительную деятельность, чтобы она протекала более ценаправлено и продуктивно? Подобные вопросы не получали однозначного ответа, но постепенно их проработка обретала все более глубокий характер. Так, было признано, что существуют закономерности мышления, отличные от логических операций, которые позволяют организовывать мыслительную деятельность так, чтобы она выводила человека к новому знанию. Эти качественные процессы мышления называли эвристическими. Изучением этих процессов начали заниматься научные дисциплины, в задачу которых входило исследование интеллектуального поведения человека, его мышления, процессов его протекания. Так, на пересечении ряда научных дисциплин возникла эвристика, которая и синтезировала знание этих областей в своем специфическом объекте исследования.

 Эвристика (греч. "обнаруживаю, отыскиваю, открываю") - наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т.е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

 С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т.е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики - педагогическая эвристика, которая помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности? Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т.е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

 Педагогическая эвристика сегодня, как и эвристика в целом, переживает тот период становления, когда на основе большого экспериментального и практического материала формируются теории и определяются стратегические направления исследований.

 Насущной проблемой сегодня является научная разработка методического уровня эвристических исследований, т.е. перевод теорий, идей, научных положений на "инструментальный язык", на уровень педагогических технологий. Дальнейшей разработки требует теория учебных эвристических систем и методов. Необходимо создать научно обоснованные системы поиска решения задач в различных предметных областях. Эти системы служат хорошей основой для развития профессиональных творческих навыков студентов соответствующих специальностей. Одновременно существует проблема создания и развития эвристических систем и методов для различных профессиональных направлений.

**2. Современный этап развития эвристики**

 Современный этап развития эвристики как науки связан с возникновением кибернетики (50-е гг. ХХ в.) и характеризуется интенсивным изучением эвристической деятельности человека. Кроме того, в связи с количественно накопившейся информацией, внимание исследователей концентрируется на концептуальном определении эвристики. *Под эвристикой начинают понимать*:

 1. Специальные методы решения задач (эвристические методы), которые обычно противопоставляются формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели;

2. Организацию процесса продуктивного творческого мышления (эвристическая деятельность). В этом случае эвристика понимается как совокупность присущих человеку механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач. Эти механизмы решения творческих задач универсальны по своему характеру и не зависят от содержания конкретной решаемой задачи;

3. Науку, изучающую эвристическую деятельность; специальный раздел науки о мышлении. Ее основной объект - творческая деятельность человека; важнейшие проблемы, связанные с моделями принятия решений, поиском новых для субъекта и общества структурирования описаний внешнего мира. Эвристика как наука развивается на стыке психологии, теории искусственного интеллекта, структурной лингвистики, теории информации.

4. Специальный метод обучения или коллективного решения проблем.

Рассмотренные определения эвристики показывают, что эвристическая деятельность представляет собой сложный, многоплановый, многоаспектный вид человеческой деятельности. Под эвристикой понимается наука, изучающая закономерности построения новых действий в *новой ситуации*. *Новая ситуация* - это никем не решенная задача или неизобретенное техническое устройство, необходимость которого выявлена. Попадая в новую ситуацию, человек ищет пути и способы решения этой ситуации, пути, которые он раньше в своей практике не встречал и которые ему пока не известны. Если же ситуация не нова, то действия человека носят алгоритмический характер. В этих действиях нет элементов эвристического мышления в отличие от новой ситуации, когда результат должен быть объективно или субъективно новым. *Объективно* - когда результат получен впервые, *субъективно* - когда результат является новым для человека, его получившего. Как наука эвристика решает следующие задачи: познание закономерностей продуктивных процессов на основе психологических особенностей их протекания; выделение и описание реальных ситуаций, в которых проявляются эвристическая деятельность человека или ее элементы; изучение принципов организации условий для эвристической деятельности; моделирование ситуаций, в которых человек проявляет эвристическую деятельность с целью изучения ее протекания и научения ее организации; создание целенаправленных эвристических систем (общих и частных) на основе познанных объективных закономерностей эвристической деятельности; конструирование технических устройств, реализующих законы эвристической деятельности.

**3.Учебная эвристическая деятельность**

 Эвристические функции мышления развиваются и реализуются в учебном процессе. Если представлять учебный процесс как ложную организационную деятельность по решению учебных задач, становится понятным, что от обучаемого требуется вполне определенные специальные умения и навыки организации поиска решения таких задач. Наиболее оптимальной деятельностью, в которой развиваются продуктивные способы мышления, умения достигать цели и получать результат решения задачи, является эвристическая деятельность. Рассмотрим особенности учебной эвристической деятельности и ее протекание, а также учебную задачу как предмет эвристической деятельности и те характеристики процесса ее решения, которые связаны с эвристическим поиском.

 Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности: понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте; систематизировать, т.е. упорядочивать, учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий; адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты; планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логистических операций и стратегий; формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логистикой и проверкой.

 Эвристическая деятельность без развитого и осознанного навыка ее проведения характеризуется многими неоптимальными чертами. Так, хорошо известны случаи, когда некоторые обучаемые, особенно на начальных этапах, пытаются найти решение задачи простым манипулированием ее данных, т.е. пытаются найти решение "наугад", на основе ненаправленных, неосознанных, неконтролируемых действий, хотя именно здесь должна начинаться деятельность, которую называют эвристической.

 Назовем некоторые факторы, способствующие ее успешному осуществлению. Чрезвычайно важны способность и умение проводить оценочные мыслительные действия одного из вариантов решения до его практической проверки. Оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска от начала до завершения.

 Рациональность действий помогает объединять вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включать ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами, останавливаясь на наиболее оптимальном варианте. Это обеспечить предпосылку развития способности генерировать рациональные идеи.

 Основной принцип экономии действий выражается правилом: не делайте при помощи большего то, что можно сделать при помощи меньшего. Необходимо тщательно исследовать возможность привлечения наиболее необходимого материала, более близкого к рассматриваемой задаче. Однако полезно вспомнить и еще одно правило: в своем поиске держитесь к задаче возможно ближе, но будьте готовы отойти от нее настолько далеко, насколько вынуждают обстоятельства.

 Эвристический поиск будет продуктивным, если он сопровождается настойчивым желанием найти решение, достичь цели. Оно мобилизует интеллектуальные ресурсы решающего задачу. Неудача не должна приводить к пессимизму. Нужно помнить, что изучать вопрос нужно до тех пор, пока не иссякнет надежда на появление какой-нибудь плодотворной мысли.

 Одной из основных характеристик настойчивости является способность к доведению до конца, а именно: способность к доработке деталей, к настойчивому поиску наиболее рациональных способов решения, к совершенствованию первоначального замысла.

 Необходимым дополнением настойчивости является гибкость, которая проявляется в способности быстро и легко переходить от одного аспекта задачи к другому, от одной гипотезы к более совершенной. Здесь особенно уместно подчеркнуть, что способность вовремя отказаться от непродуктивной гипотезы, а это трудно сделать, если она "своя", может повлиять на результат эвристического поиска.

 Одним из источников эвристической деятельности является информация (опыт), накопленная в памяти решающего.

 Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая будет способствовать решению задачи. Этот сложнейший мыслительный аппарат извлечения актуальной информации называют актуализацией, приспособление извлеченной информации к решаемой задаче - ее организация. Механизм актуализации и организации информации при эвристически направленном поиске может быть различным.

 Один из них основан на распознавании в задаче знакомых элементов, которые уже встречались при решении других задач. Использование способов их решения может приблизить решающего к результату. Назовем другие механизмы актуализации и организации информации: *изоляция* элементов, деталей задачи друг от друга, *комбинация* их в нужном для эвристического поиска направления. *Изоляция* и *комбинация*, дополняя друг друга, продвигает процесс решения задачи. Разлагая целое на составные части, что способствует более пристальному изучению каждой из них, а затем, воссоединяя в различных комбинациях, мы заставляем эволюционировать наше понимание задачи, переходя к более перспективной ситуации.

 Основным предметом учебной эвристической деятельности является учебная задача.

 *Учебная задача - определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.*

В учебной задаче выделяют основные компоненты, которые несут определенную информационную нагрузку. В различных предметных областях задачи могут содержать специфические качества, влияющие на их компонентный состав. Так, например, педагогическая задача (проблема) несколько отличается от математической. Однако возможно выделение наиболее общих компонентов задачи. Таковыми являются: форма, структура и содержание.

 *Форма задачи* выражает внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задачи, как между собой, так и с внешними условиями. Так, в математике различают по форме задачи (теоремы): на нахождение (внутренняя организация направлена на нахождение информации о рассматриваемом объекте в виде величины его площади, длины и т.д.); на доказательства (внутренняя организация направлена на установление истинности и ложности некоторого утверждения); на существование (устанавливают, при каких условиях имеется решение и при соблюдении каких условий существует тот или иной математический объект).

 *Форма* - способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

 *Структура* - совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности. Как видно, структура служит для фиксации совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

 Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видами связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи, исходя из интеллектуальных возможностей студента.

 Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента - на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволит организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

 Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная система определяет содержание задачи.

 *Содержание* - ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т.е. содержать лишнюю информацию, могут быть противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата. Чтобы решить задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему, которая позволит результативно прийти к цели.

**4. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики**

 Эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Все названное составляет элементы эвристической деятельности.

 Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска. Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станет эвристическое знание (аналогия, обобщение, синтез, анализ и т.д.).

 Вся эвристическая деятельность по нахождению решения направляется эвристической стратегией, состоящей из эвристических операций и регулируемой эвристическими правилами. Одновременно в эвристической стратегии присутствуют элементы формальной логики в виде доказательных рассуждений. В несложных учебных задачах часто нахождение решения основано на одной эвристической операции, которая выступает эвристической стратегией решения задачи.

 Элементы эвристической деятельности как мыслительные операции находят место в традиционных подходах к обучению.

 Однако в них не учитываются многие существенные характеристики элементов, что значительно снижает их активизирующий потенциал. *К характеристикам элементов эвристической деятельности можно отнести:* характер деятельности; информационную динамику эвристические функции.

 Рассуждения, основанные на достоверных фактах, предполагаемых связях и зависимостях, найденных в эвристических операциях, направляются логикой возможного достижения цели. Конечным результатом будет эвристическая стратегия решения задачи или план.

 Организация целенаправленного обучения элементам эвристической деятельности является основной проблемой педагогической эвристики

**5.Эвристические методы**

 Рассмотренные нами элементы эвристической деятельности - правила, операции, стратегии и правдоподобные рассуждения - являются достаточными инструментами при решении учебных задач.

 Системные методы эвристического поиска принципиально новых решений задач различного характера начали создаваться и применяться в 40-60-х гг. ХХ века. Например, эвристические методы (по А.В. Чус и В.Н. Данильченко)

 *Россия:* Метод экономического анализа и поэлементной отработки Ю. Соболев 1950г.; Методика семикратного поиска Г. Буш 1964г.; Обобщенный эвристический алгоритм А. Половинкин и др. 1976г.; Аксиоматический метод понятий В. Скоморохов 1980г.; и др.

 *Чехословакия :* Метод комплексного решения проблем С. Вит 1967г.

 *Англия:* Метод контрольных вопросов Т. Элоарт 1969г.; Метод ликвидации тупиковых ситуаций К. Делоне 1972г. и др.

 *США:* Морфологический анализ Ф. Цвикки 1942г.; Инженерно-стоимостной анализ Л. Майлз 1947г.; Метод "мозгового штурма" А. Осборн 1957г.; Метод рационального конструирования Р. Мак-Крори 1966г.; и др.

 *Франция:* Метод "матриц открытия" А. Моль 1955 г.; Интегральный метод "Метра" И. Бувен и др. 1972г.

 Практика показывает, что ряд методов имеет высокую эффективность и необходимость их дальнейшего развития не вызывает сомнения. Рассмотрим некоторые из методов, которые, могут использоваться в учебном процессе как обучающий инструмент, выступать сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов.

*Метод "мозгового штурма", его модификация*

 "Мозговой штурм " относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. С учетом этого было предложено разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводять эти два процесса разные люди.

 Решение задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил "мозгового штурма".

1. Условие задачи формулируется перед "штурмом" в общих чертах.

2. Группа "генераторов идей" за отведенное время (20-40 минут) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шутливые. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин., доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности "мозгового штурма" полезно предварительно внести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела.

3. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должна проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы.

4. Для активизации процесса генерирования идей в ходе "штурма" рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).

5. Гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

*Модификация "мозгового штурма"*

 Письменный "мозговой штурм" состоит в том, что задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех этапах "мозгового штурма". Организационно проходит аналогично первому варианту.

Индивидуальный "мозговой штурм" представляет собой процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10-15 мин. с их записью, а оценка через 3-5 дней. Допускается оценка гипотез одним лицом.

 Обратный "мозговой штурм" основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

*Синектический метод, методика его использования*

 Синектика (греч. "совмещение разнородных элементов") - система методов интенсивной психологической активизации процессов нахождения решения проблемы. Методика представляет собой логическое развитие "мозгового штурма". Отличие состоит в том, что последний (мозговой штурм) проводится с людьми, которые могут не иметь опыта творческой деятельности. Синектика же предполагает создание постоянных групп, которые в процессе своей деятельности накапливают опыт, разнообразные приемы.

 Синектические группы представляют собой объединение людей разных специальностей, научных дисциплин, возраста и т.д. Оптимальная численность группы - 5- 7 человек. В течение 8-12 мес. группу готовят к работе. Подготовка ведется в общенаучном, профессиональном и психологическом направлении. Целью деятельности таких объединений является попытка нахождения творческого решения проблемы. Реализуется она на сессии синекторов.

 Сессии синекторов, как правило, начинаются не с точной постановки задачи, а с обсуждения ее признаков. Затем руководитель сессии переключает внимание на обсуждение более конкретных вопросов, постепенно направляя дискуссию в нужное русло. Таким образом, проблема сначала формулируется в общем виде. Сессия синекторов решает задачу вместе со специалистами в области обсуждаемых проблем. Постепенно участники подходят к пониманию проблемы и формулировке ее в понимании синекторов.

 Для решения сформулированной проблемы проводится "экскурсия" по различным научным областям с целью выявления возможных решений, проблем в них. В процессе экскурсии используют 4 вида аналогий (прямую, личную, символическую, фантастическую), с помощь которых производится перенос новых гипотез на проблему, выявляют состоятельность гипотез. Большое значение придается анализу магнитофонных записей заседания.

**Л - 10 Технология личностно ориентированного и развивающего обучения в финансовом образовании**

Вопросы лекции

1. Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технология личностно ориентированного обучения

2. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующих и развивающий комплексы.

3. Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения.

**1. Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технология личностно ориентированного обучения**

 Попытки реализовать в обществе культурологическую, гуманистическую, антропологическую, детоцентрическую парадигмы и соответствующую им универсальную (личностно ориентированную) модель образования приводят к выделению в отечественной педагогической науке и образовательной практике такого направления (типа) обучения, как *личностно ориентированное обучение*.

 Теория личностно ориентированного обучения появилась в 90-е годы ХХ века не на пустом месте. Теоретические предпосылки личностно ориентированного образования - в трудах русских педагогов-классиков (В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.), которые стремились привнести идеалы и ценности национальной культуры в образование. Они полагали, что главная потребность общества - в "истинных людях" и именно образование призвано удовлетворить ее. Эти вопросы исследовали и зарубежные ученые, по их мнению, теория личностно ориентированного обучения является воплощением идей гуманистической философии, психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс и др.)

педагогики (М. Монтень, Э. Реттердамский, Ж.Ж. Руссо, Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе и др.). В частности, большое значение для разработки теории и технологий личностно ориентированного обучения имели системы обучения и воспитания, предложенные в 60-80 годы ХХ века группой педагогов-новаторов (И.П. Иванов, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, Н.Н. Палтышев, М.П. Щетинин, Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Б.П. Никитин идр.). Современными исследователями личностно ориентированного образования являются ученые-педагоги Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, А.В. Хуторской и др.

 К концу 1990-х гг. стало ясно, что обучение не может быть основано лишь на тех принципах, которые ориентируют только на психическое развитие человека. Образование повернулось к человеку, к гуманистическим идеям, что вызвало интерес педагогов к концепциям личностно ориентированного образования, которое является прообразом педагогических теорий и систем ХХI в.

 Начался новый этап развития и мировой педагогической мысли, особенности которого состоят в следующем: меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников; изменяется представление о личности, которая кроме социальных качеств наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими его автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.п., в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом; подвергается пересмотру отношение к обучающемуся как к объекту педагогических воздействий, и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающей уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития и осознания им субъектного опыта, индивидуально-личностных способностей, свойств, педагогической поддержки индивидуальности рассматриваются как главные цели образования; в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований психологических механизмов развития личности. Наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий на внутренний план личности), которая прежде рассматривалась как главный механизм личностного развития (социализации), важное значение придается персонализации, самоидентификации, стремлению к самоактуализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития.

 Поскольку образование есть часть культуры, оно должно быть культуросообразным. Основным методом должен стать культурологический подход, предписывающий поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как к ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию.

 В свете этого компонентами культурологического подхода в личностно ориентированном образовании выступают: отношение к личности как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;

 отношение к педагогу как к посреднику между обучающимся и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; отношение к вузу как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни обучающихся и взрослых, происходят культурные события, осуществляются творения культуры и воспитание человека культуры.

 Личностно ориентированные технологии нацелены на свойства личности, ее формирование; развитие личности происходит в соответствии с природными способностями, а не по чьему-то заказу. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства, состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями.

 В процессе преподавания любой учебной дисциплины максимально учитываются особенности обучающихся (национальные, половозрастные, социально-психологические). Также учитывается субъективный опыт жизнедеятельности, приобретенным обучающимся в конкретных условиях семьи, социального окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей.

 Ищутся методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого обучающегося. Для этого используются методы психодиагностики, применяются разнообразные средства обучения (в том числе и компьютерные), изменяются отношения и организация деятельности обучающихся, само содержание образования пересматривается.

 Образовательная среда должна способствовать развитию личности обучающегося, иметь гуманистическую направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

 В личностно ориентированном обучении обучающийся находится в атмосфере любви, заботы, сотрудничества, что способствует развитию творчества и самоактуализации личности.

 При этом основными образовательными процессами становятся: образование личностных смыслов учения и жизни; развивающее обучение;

 педагогическая поддержка становления индивидуальности личности;

 воспитание как забота о духовно-нравственном развитии обучающегося.

 Обучающийся - это субъект жизни. Его необходимо не только сформировать и воспитать, но и найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, самозащиты, самовоспитания и др., которые помогут становлению самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, будут способствовать взаимодействию с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

 Содержании личностно ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, и иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий, личностный.

 *Акиологический* *компонент* имеет целью введение обучающихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов.

 *Когнитивный компонент* содержания обеспечивает их научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, как об основе духовного развития.

 *Деятельностно-творческий компонент* способствует формированию и развитию у обучающихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности.

 *Личностный компонент* обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию. Личностный компонент является системообразующим в содержании личностно ориентированного образования, существенно отличающемся от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается когнитивный.

 Из этого следует, что основные действия педагогов по обновлению содержания должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности. Содержание образования необходимо наполнить культурными, т.е. человеческими, смыслами. Возможные средства этого - гуманитаризация, экологизация, эстетизация содержания.

 Главной особенностью личностно ориентированного обучения составляет "признание учащегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса".

 Целью личностно ориентированного обучения выступает развитие индивидуальности. Иначе говоря, "в центре внимания педагога - уникальная целостная личность обучающегося, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях".

 Личностно-ориентированное содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития личности, предоставление ей необходимого пространства, свободы для принятия решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения, сотворчество преподавателя и обучающихся. Так как эти требования обладают свойствами универсальности, то любая педагогическая технология, отвечающая этим требованиям, может стать личностно ориентированной.

 Личностно ориентированное обучение строится на *принципе субъектности обучающегося.* Исходя из этого, определяется содержание, методы обучения, а также стиль взаимоотношений обучающегося и педагога. Педагог не принуждает обучающегося изучать обязательный материал, а создает наилучшие условия для его саморазвития. В соответствии с этим обучающемуся предоставляется возможность выбирать учебный материала, отвечающий его субъектности (целям, интересам, желаниям, способностям и т.д.). Обучающийся сам отбирает, изучает, анализирует, делает выводы. Упор делается *не на запоминание, а на развитие самостоятельного мышления*. При этом в содержание образования, кроме научных знаний, включаются методы и приемы познания, знания о том, как овладевать учебным материалом. Важно также понимать, что личностно ориентированное обучение невозможно без диагностики интеллектуального и духовного развития обучающегося.

 Итак, педагог, осуществляющий этот тип обучения, нацелен на развитие личности обучающегося, проявляет внимание к его внутреннему миру, учитывает в процессе обучения субъективный опыт обучающегося. А.В. Хуторской сформулировал принципы обучения, которые нарду с традиционными принципами характерны для *личностно ориентированных технологий обучения:*

 *- принцип субъектности* рассматривать обучающегося не как объект воздействий со стороны преподавателя, а как субъекта учебно-познавательной деятельности, собственной жизнедеятельности и культуры в целом; не заменять, а использовать, адаптировать и насыщать новым смыслом личностной (субъектный) опыт обучающегося в процессе обучения и воспитания;

 - *принцип личностного целеполагания*, предполагающий создание условий для самоопределения обучающихся по отношению к изучаемому материалу, своим результатам обучения. Определяя собственные цели, обучающиеся принимают ответственность за их достижение, повышается их мотивация, приобретаются навыки целеполагания.

 - *принцип выбора индивидуальной образовательной траектории*. Обучающиеся имеют право выбора смысла, цели, содержания, темпа, методов, средств, форм, критериев оценки обучения. Создавая собственные образовательные продукты, обучающийся получает соответствующее развитие.

 - *принцип метапредметных основ образовательного процесса*. Педагог и обучающиеся выходят за рамки своей учебной дисциплины, изучая фундаментальные образовательные объекты: закон, формулу, экологию и др.

 - *принцип продуктивности обучения*. Создание обучающимися разнообразных когнитивных, творческих, огрдеятельностных продуктов, отличающихся от общепринятых образцов, являются ценностью образовательного процесса.

 - *принцип первичности образовательной продукции обучающихся*. Личностное содержание образования (идеи, версии, гипотезы, интерпретации и т.п.) опережает изучение общепринятых научных и культурных образцов.

 - *принцип развивающего характера обучения* предполагает осуществлять обучение в зоне ближайшего развития обучающегося; создавать условия для овладения обучающимися не только системой знаний и умений, но и способами мышления и деятельности.

 - *принцип вариативности* предполагает обеспечение разнообразие содержания, методов и форм организации обучения и воспитания.

 - *принцип сотрудничества* предполагает формирование у обучаемого как субъекта учебно-познавательной деятельности путем включения его в совместную деятельность с другими участниками учебного процесса, для которой характерны: четкое осознание единства целей, разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимная помощь в реализации целей, взаимное делегирование полномочий.

 - *принцип системно-ситуационного управления учебно-познавательной деятельностью* предполагает проектировать учебно-воспитательный процесс как последовательность ситуаций, в которых обучающиеся ставят проблему, ищут ее решение, создают свой образовательный продукт, находятся в творческом поиске, соотносят свои результаты с аналогами; осуществлять постоянную обратную связь, рефлексию индивидуальной, групповой и коллективной учебно-познавательной деятельности, оперативную коррекцию педагогический деятельности.

 - *принцип психотерапевтического характера взаимодействия* предполагает создавать положительный эмоциональный фон в ходе обучения и воспитания; вовлекать обучающихся в диалог, дискуссию, смыслотворчество, которые способствуют социализации личности, формированию умений представить свою позицию, воспринимать позицию партнера.

 - *принцип ситуативности обучения*. Процесс бучения - последовательность ситуаций, в которых обучающиеся ставят проблему, ищут ее решение, создают свой образовательный продукт, находятся в творческом поиске, соотносят свои результата с аналогами.

 - *принцип образовательной рефлексии* предполагает осознание педагогом и обучающимся своей деятельности, себя в образовательном процессе. Они как субъекты учебного процесса осознают смыслы, способы деятельности, оценивают свои результаты, обнаруживают затруднения и проблемы.

 - *принцип природосообразности* предполагает учет закономерностей природного развития обучающихся, укрепление их физического и психологического здоровья;

 - *принцип культуросообразности* предполагает обучение, воспитание и организацию жизни обучающихся в контексте культуры;

 - *принцип индивидуально-творческого подхода* предполагает удовлетворение интересов и потребностей каждого обучающегося в разнообразных видах творческой деятельности;

 - *принцип жизнетворчества* предполагает включение обучающихся в решение реальных проблем их коллективной и личной жизни, обучение технологиям обучения собственной жизни в изменяющихся экономических и социокультурных условиях;

 В целом для личностно ориентированного образования характерны диалогичность, деятельностно-творческий характер, поддержка индивидуального развития обучающегося, предоставление ему необходимо пространства для свободы принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания, способов обучения и поведения (Е.В. Бондаревская).

 Примерами систем и технологий личностно ориентированного обучения являются технологии: технологии педагогики сотрудничества, педагогическая система М. Монтессори, технология обучения в школе С. Френе, технология французских мастерских, технология кооперативного обучения, Дальтон-технология и др.

**2. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующий и развивающие комплексы.**

 В 1980-х гг. в противовес административной и академической педагогике оформилось новое направление - педагогика сотрудничества, в которой нашли отражение идеи личностно ориентированного развивающего образования, в ее основе лежит гуманистический подход. Это направление представляли педагоги-новаторы Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенков, С.Н. Лысенко, И.П. Волков, В.ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и др. Его основные положения: человек должен изучаться в его целостности; каждый человек уникален; человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью; человек наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы; человек - это активное, творческое существо.

 Свои основные идеи учителя-новаторы впервые изложили в совместно разработанном документе под названием "Педагогика сотрудничества", опубликованном в Учительской газете 19 октября 1986 г. С тех пор представляемое ими направление в образовательной теории и практике стало называться *педагогикой сотрудничества*.

 Педагоги-новаторы искали такие дидактические и воспитательные системы, которые бы существенно улучшили педагогический процесс. Предлагаемые ими технологии (методики) обучения и воспитания разнообразны, но в них есть общие черты.

 *Во-первых*, педагогика сотрудничества гуманна, основана на уважении личности обучающегося, на вере в его силы и возможности в успешном усвоении знаний; она предполагает равное партнерство обучающегося и преподавателя в образовательном процессе, создание преподавателем оптимальных условий для развития обучающегося.

 *Во-вторых*, учителя-новаторы предложили новые нетрадиционные методы и средства обучения, обеспечивающие высокий результат в усвоении обучающимися материала.

 В рамках общей характеристики можно выделить следующие *фундаментальные концептуальные идеи педагогики сотрудничества.*

 *Гуманно-личностный подход к обучающему* означает личностную направленность учебно-воспитательного процесса, признание личности как цели образования, гуманизацию и демократизацию педагогических отношений, отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в обучении и воспитании, осознание необходимости и важности формирования положительной Я-концепции у субъектов педагогического процесса.

 *Содержание обучения* *выступает средством развития личности* и не является самодовлеющей целью учреждения образования. Особый упор делается на формирование обобщенных знаний, умений, навыков, способов мышления; важными принципами обучения являются вариативность и интеграция, используется положительная стимуляция учебно-познавательной деятельности обучающихся. Эти идеи наряду с авторскими дидактическими идеями педагогов-новаторов с усовершенствованными ими методами и формами учебного процесса составили дидактический активизирующий и развивающий комплекс педагогики сотрудничества.

 *Концепция воспитания*, предложенная педагогами-новаторами, основывается на идеях превращения "школы Знания" в "школу Воспитания", актуализация личности обучающегося, формирования общечеловеческих ценностей, развития способностей обучающихся, сочетания коллективного и индивидуального воспитания, постановки "трудной цели", возрождения национальных и культурных традиций.

 *Педагогизация окружающей среды* означает ведущее положение учреждения образования среди других институтов воспитания. Результаты воспитания определяются совместными действиями вуза, семьи и социального окружения. Поэтому определяющими являются идеи компетентного управления вуза, сотрудничества с родителями и другими институтами социализации, деятельность которых должна быть организована с позиций педагогической целесообразности.

 Рассмотрим, как реализовались идеи педагогики сотрудничества в технологиях (методиках) обучения, разработанных учителями-новаторами В.Ф. Шаталовым и Е.Н. Ильиным.

 Девиз педагога-новатора В.Ф. Шаталова, опыт которого стал известен в начале 70-х гг. ХХ века: "Учиться победно!" Это обеспечивается такими принципами обучения как целостность, успех и оптимизм в учении, бесконфликтность. Более того, В.Ф. Шаталов верит в возможность усвоения материала всеми обучающимися на хорошем или высоком (отличном уровне).

 Вся его дидактическая система построена так, чтобы вызывать у обучающихся чувство уверенности в своих силах и способностях. Как и остальные представители педагогики сотрудничества, первостепенное внимание он уделяет формированию у обучающихся познавательных потребностей и интересов, а также ответственности за результаты своей учебно-познавательной деятельности.

 К особенностям дидактической концепции и методики обучения, предложенной В.Ф. Шатоловым, относятся: строго определенная организация учебного процесса, представленная алгоритмом учебной деятельности. С его помощью педагог получает возможность "достаточно жесткого и поэтапного управления познавательной деятельностью школьников"; изучение учебного материала укрупненными единицами (блочное обучение), "опережающее обучение" и обучение быстрым темпом;

 авторские пособия и дидактические средства (опорные сигналы, листы и конспекты и т.д.); применение коллективной формы обучения, игровых методов и т.д.

 В процессе изучения теоретического материала каждой учебной темы педагог придерживается строгой последовательности этапов:

1. Развернутое объяснение преподавателя.

2. Сжатое изложение учебного материала по опорным плакатам.

3. Изучение листов с опорными сигналами.

4. Работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях.

5. Письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке.

6. Ответ (у доски) или прослушивание устных ответов одногруппников.

 По методике В.Ф. Шаталова сначала изучается теоретический материал, а затем отрабатываются практические умения и навыки по его применению.

 Изучение учебного материала укрупненными единицами к быстрому темпу его изучения. Последнее дает возможность многократно и вариативно повторять материал.

 Кроме того, "высвободившееся время" используется для опережающего обучения, суть которого заключается в попутном изучении отдельных вопросов тем, которые еще предстоит изучать. В итоге опережение может привести к тому, что курс, рассчитанный на три учебных года, осваивается обучающимися за два, при этом перегрузка домашними заданиями не наблюдается.

 В.Ф. Шаталов не задает домашние задания на каждом уроке, а указывает номера задач, которые желательно решить по всей теме. Поэтому планирование домашней работы каждый обучающийся осуществляет самостоятельно, определяя, какие и сколько задач он решит. В группе висит ведомость учета решенных задач: клетки, соответствующие решенным задачам, закрашиваются напротив соответствующей фамилии обучающегося. Как показал опыт такой организации домашней работы обучающихся, они приучаются к самостоятельности, самоорганизации, у них развивается интерес и учебная мотивация в целом.

 Опыт учителя литературы из Санкт-Петербурга Е.Н. Ильина особенно интересен будущим учителям-словесникам. Основной особенностью авторской методики преподавания литературы является то, что педагог реализовал на уроке *принцип обучающего воспитания*. Он убежден, что результаты урока измеряются не только учебными показателями, но "прежде и больше - морально-этическим, душевным настроем обучающегося, самой его готовностью и в жизни быть таким, как в группе".

 Ведущий метод обучения, применяемый Е.Н. Ильиным, - это метод постановки вопросов-проблем нравственного характера. Подбор вопроса, постановка которого является "ядром" урока, педагог осуществляет так, чтобы вопрос являлся личностно значимым ("жгучим", злободневным) для современных обучающихся и был обращен к конкретному обучающемуся группы. Важно также, чтобы разрешение проблемы, содержащейся в вопросе, требовало тщательного изучения литературного произведения, учебника, дополнительной, справочной литературы или других источников. Другой стороной методики Е.Н. Ильина является изучение обучающихся. Это помогает преподавателю понять, что необходимо каждому из них для дальнейшего нравственного развития, а затем "устроить неожиданную встречу с литературным двойников".

 Разрешение вопросов-проблем Е.Н. Ильин организует в форме группового поиска, обсуждения, дискуссии. Педагог считает, что многие функции преподавателя можно и нужно передавать обучающимся. Его обучающиеся проверяют друг у друга тетради, сочинения, выполняют роли консультантов, рецензентов, осуществляют самооценку и т.д. В помощь обучающимся он разработал систему советов (например, как писать сочинения), таблицу проверочных знаков для рецензирования сочинений и т.п. В целом вся работа обучающихся строится на доверии преподавателя, которое, по убеждению Е.Н. Ильина, рождает у них чувство ответственности и требовательности к самим себе.

 В заключение отметим, что центральная идея методики Е.Н. Ильина о воспитании в процессе обучения может быть с необходимыми дополнениями использования в преподавании и других учебных предметов.

**3. Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения.**

 Под развивающим обучением понимается новый активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

 Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, уровень и особенности индивидуума. В развивающем обучении педагогическое воздействие опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие наследственных данных обучаемых. Развивающее обучение ориентировано на "зону ближайшего развития, т.е.", на деятельность, которую обучаемый может выполнить с помощью педагога.

 Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес для эксперимента вызывают система Л.В. Занкова, технология Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко и система развивающего бучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г.С. Альтшуллера.

 Технология развивающего обучения (РО) направлена на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность качеств

РО= ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП.

ЗУН - знания, умения, навыки

СУД - способы умственных действий

СУМ - самоуправляющие механизмы личности

СЭН - эмоционально-нравственная сфера

СДП - деятельностно-практическая среда - взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающую целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств.

 Ценность концептуальных дидактических положений Л.В. Занкова в системности и целостности содержания, обучении на высоком уровне трудности, быстром темпе продвижения, осознанной мотивации, вариантности, индивидуальности, применении индуктивного метода, проблематизации содержания и во включении в процессе обучения рационального и эмоционального мышления.

 Отличительными особенностями системы развивающего обучения Л.В. Занкова являются: направленность на высокое общее развитие учащихся (развитие мышления, эмоциональной сферы, умения понимать общий смысл, основное содержание читаемого); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

 Технология Д.Б. Эльконина-В.В. - Давыдова построена на "содержательных обогащениях", куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образцы, полученные путем абстракции. Акцент целей авторов указанной технологии: формировать теоретическое сознание и мышление; формировать не столько знания, умения и навыки, сколько способы умственной деятельности; в процессе обучения двигаться от общего к частному, от абстрактному к конкретному, от системного к единичному;

 воспроизвести в учебной деятельности логику научного мышления.

 Данная методика может рассматриваться как целенаправленная учебная деятельность, в которой обучаемый ставит цели и задачи самоизменения и творчески их решает. Метод включает проблемное изложение материала, моделирование учебных задач.

 Этот принцип послужил основой для формирования новой модели обучения как преобразующее-воспроизводящей деятельности обучающихся. При этом знаково-символическое представление процесса и результата преобразующей деятельности обучающихся имеет важное значение. Проблемное изложение побуждает к коллективной мыслительной деятельности, диалогу-полилогу, формированию межличностных отношений в учебной деятельности. Обучающиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний, уметь представить эти отношения в особых графических, буквенных и предметных моделях.

 Педагогам профессиональной школы следует уделять пристальное внимание системам развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П. Волков, Г.С. Альштуллер, И.П. Иванов). Акценты целей этих теорий следующие.

 1. По И.П. Волкову - выявить, учесть и развить творческие способности; приобщить обучаемых к творческой деятельности с выходом на конкретный продукт.

 2. По Г.С. Альтшуллеру - обучить творческой деятельности; ознакомить с приемами творческого воображения; научить решать эвристические (изобретательские) задачи.

 3. По И.П. Ильину - воспитать общественно активную творческую личность, способную приумножить собственную культуру, внести вклад в построении правового демократического общества.

 Дидактическая реконструкция учебного материала и блочно-параллельная система обучения основана на внутрипредметных и межпредметных связей. Вместо последовательности предметов, разделов и тем традиционно построенной программы предлагается объединить узловые вопросы, на которых основан раздел, предмет или несколько предметов. Эти вопросы вводятся в кратчайшие сроки после начала обучения и изучаются одновременно, параллельно, во взаимосвязи путем выполнения практических работ по всем разделам, входящим в блок.

 Текущая реконструкция учебного материала может быть использована при разработке итогового межпредметного курса по блокам фундаментальных, гуманитарных, профессиональных дисциплин.

*Концептуальные положения этих технологий*

*Шкала творчества И.П. Волкова*

 Компьютерный подход к обучению: учащимся дают алгоритмы решения конкретных задач, в первую очередь творческих, к ним прилагается информационное и исполнительское обеспечение.

 Обучение по двум равноценным направлениям: единая базовая программа; творческая деятельность. Блочно-параллельная структура учебного материала. Выявление, учет и развитие индивидуальных творческих способностей (творческие книжки и дневники). Начальный период формирования талантливости в рамках массовой школы. Включение важнейших для данной сферы методов науки и обобщенных способов проблем.

*Теория решения изобретательных задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера*

 Творчеству, как любой деятельности, можно учиться. Включить основные и доступные учащимся типы проблем, характерных для данной сферы науки или практики.

*Коллективное творческое воспитание И.П. Иванова*

 Диалог всех возникающих точек зрения. Уважение самости учащегося, его уникальной позиции в мире. Социальная направленность деятельности. Коллективная деятельность как средство создать мощное творческое.

 Использование феномена группового влияния на индивидуальные способности личности. Создание условий для проявления и формирования основных черт творческой деятельности.

***Интерактивное обучение***

 Интерактивное бучение наиболее успешно осуществляется:

в студенческой группе на семинарских занятиях в диалоге, полилоге, или в форме "круглого стола", сочетающего в себе монолог, диалог и полилог. Будучи технологией активного обучения, интерактивное обучение одновременно является инструментом воспитания, возможностью взаимопонимания, самоактуализации, прорыва личности друг к другу.

Приняв позицию, согласно которой диалог есть цель и единственно возможный способ бытия, следует обозначить требования к методическим приемам, целям, содержанию воспитания, суть которых сводится к утверждению диалогического стиля жизни воспитанника студенческой группы, вуза и в конечном счете общества.

 Диалог предполагает уникальность каждого партнера и равенство друг другу, различие и оригинальность точек зрения, ориентацию каждого на понимание и активную интерпретацию точки зрения партнера, ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимную дополнительность позиций участников общения. В этом смысле диалог выступает специфической формой обмена духовно-личностными потенциалами, способом согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагога и воспитанника, организуя тем самым пространство образовательной и воспитательной деятельности.

 Реализация педагогики диалога в вузе возможна при наличии в учебных программах материала, дискуссионного по своему содержанию.

При личностно ориентированном обучении главная задача современного образования заключается в том, чтобы сформировать не только профессионала, но и личность с гуманистически ориентированной активной жизненной позицией, обладающую культурой личных смыслов и ценностных ориентаций.

 Интерактивные методы обучения как нельзя лучше соответствуют этой цели. Дискуссионный материал в основном чаще встречается в гуманитарном блоке дисциплины, однако его можно найти в содержании фундаментальных и специальных дисциплин. Интерактивные методы, формирующие убеждения, поступки, личностные смыслы, очень хорошо сочетаются с содержанием интегральных курсов. То есть диалог должен быть обеспечен многоплановым интегративным содержанием, позволяющим представить целостную картину мира. Именно интегративный курс ориентирован на диалоговый поиск общего поля смыслов бытия, выступающего основой создания соотнесенных моделей мира, педагога и воспитанников.

 В педагогической практике используются следующие методы интерактивного обучения.

 **Метод синектики**. Этот четырехфазный метод состоит из письменной домашней работы, обсуждения на семинаре вначале избранным лидером, а затем каждым студентом; далее, после творческой дискуссии, направляемой лидером и преподавателем, осуществляется согласование различных точек зрения и разрабатывается общая модель.

 Метод синектики может дополняться методами нестандартизированного и фокусированного интервью. Первый из них (нестандартизированного) способствует достижению интуитивного понимания проблемы. Студентам предоставляется свобода выбора высказывания.

 Метод фокусированного интервью требует предварительного изучения материала с последующими высказываниями студентами собственных гипотез. Интервью направлено на получение их видения, определения исследуемой ситуации и фокусируется на субъективных переживаниях по поводу данной ситуации.

 **Метод дневников** заключается в ведении студентами индивидуальных и коллективных дневников, в которых фиксируются сущностные характеристики человека. Итогом работы после обсуждения является феноменологический портрет человека, составленный из высказываний известных деятелей культуры. Этот метод дополняется наблюдением и самонаблюдением (интроспекцией, когда внимание человека обращено к своему внутреннему миру, к рефлексии по поводу изучаемого материала).

 **Метод Дельфа**. Суть его заключается в выдвижении ряда альтернатив, но в итоге в три этапа студенты согласовывают позиции и приходят к консенсусу. Здесь происходит объективизация верных субъективных мнений, сознательное положение истины.

 **Метод "635"**обычно дополняется методами синектики и групповой дискуссии. Студент на бланке фиксирует наиболее важные для него характеристики обсуждаемой проблемы (объекта, события) с целью создания модели качеств (свойств). Групповое фокусированное интервью и групповая дискуссия позволяют получить "субъективную информацию" от нескольких человек одновременно, что дает возможность многомерного видения проблемы и коррекции первоначальных мнений.

 **Метод утопических игр**. Сущность метода заключается в том, что высказываются различные идеи, нереалистичные (утопические) утверждения, которые в настоящее время не могут быть реализованы.

 Группа подразделяется по 4-6 человек в каждой. Каждая из групп выбирает модератора, который представляет идеи группы.

 Все идеи делятся на две категории (с помощью балльных оценок): на модель "утопий" и модель "неутопий".

 В модель *"утопий"* попадают прогнозы желаемого будущего, а в модель *"неутопий"* - прогнозы нежелательного будущего. Причем модель "*утопий*" дополняется факторами, препятствующими реализации утопических идей.

 В модели "*неутопий*" предъявляется список факторов, вызывающих нежелательные тенденции.

 Все высказанные идеи оцениваются при помощи матрицы предпочтений. Такой способ заключается в суммировании индивидуальных оценок.

 **Метод Дельбека**. Этот метод включает несколько этапов: определение проблемы; выявление факторов, способствующих и препятствующих выполнению данной цели, а также установление связи между ними; нахождение вариантов решения проблемы и выбор оптимального варианта.

 Метод Дельбека имеет много общего с проблемным методом, но с большей степенью интерактивности, субъект-субъектного взаимодействия по поводу решения рассматриваемой проблемы.

 Все приведенные интерактивные методы являются инновационными и еще мало известны в современной педагогической науке. Их объединяют следующие черты, способствующие активизации мыслительной деятельности каждого студента: субъект-субъектные отношения по поводу решаемой проблемы; коллективный поиск истинны, оптимальных решений; объективизация субъективных мнений студентов; прирост личности через положительную эволюцию первоначальных суждений в ходе дискуссии и интерактивного взаимодействия; развитие креативных способностей личности; формирование дискуссионной культуры.

**Л-11 Информационные технологии обучения в финансовом образовании**

Вопросы лекции

1. Информационные технологии обучения

2. Технологии дистанционного обучения

3. Онлайн (online) обучение на базе технологий вебинаров

**1. Информационные технологии обучения**

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные технологии (ИТ). *Современное общество характеризует* процесс актив­ного использования информационного ресурса в качестве обще­ственного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к ин­формации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации.

Появление и широкое распространение технологий мультиме­диа и Интернета позволяет использовать информационные технологии в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество.

II Международный конгресс ЮНЕСКО "Образование и информатика" (1996) стратегическим ресурсом в образовании объявил информационные технологии.

При *использовании информационных* *технологий на занятиях повышается* мотивация учения и стимулируется познавательный интерес обучаю­щихся, возрастает эффективность самостоятельной работы. *Ком­пьютер* вместе с информационными технологиями *открывает* принципиально *новые возможнос­ти* в области образования, в учебной деятельности и творчестве обучающегося. При использовании информационных технологий необходимо стремиться к *реализации* всех *потенциалов личности познавательного, морально-нрав­ственного, творческого, коммуникативного и эстетического*.

Что­бы эти потенциалы были реализованы на достаточно высоком уров­не, необходима педагогическая компетентность в области информационных технологий.

 *Характеристиками компетентности в области информационных технологий можно назвать*: способность к оценке и интеграции опыта деятель­ности в современной информационной среде; стремление к развитию личных творческих качеств; наличие высокого уровня общей коммуника­тивной культуры, теоретических представлений и опыта организа­ции информационного взаимодействия; наличие потребности в саморефлексии; освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, пере­дачи и интеграции информации.

*Характеристика информационных технологий обучения*

Научно-технический прогресс вызвал техническое перевоору­жение народного хозяйства и обусловил быструю сменяемость при­меняемой в различных областях техники и технологий. Характер­ным для настоящего времени становится появление в производстве принципиально новых средств и технологий, базирующихся на не­посредственном использовании последних достижений науки и тех­ники.

Изменение в ходе научно-технического прогресса основ совре­менного производства, использование новых машин и технологий *приводят к увеличению доли интеллектуального труда, творческой функции рабочего в труде, к его профессиональной мобильности* и, естественно, вызывают преобразование системы знаний, уме­ний и навыков, которые должны получить студенты в вузе.

В развитых странах стано­вится уже стандартом снабжать новые сложные машины и техноло­гии компьютерными обучающими системами, ускоряющими про­цесс их освоения и внедрения. За рубежом разработку «мягкого» компьютерного продукта учебного назначения считают весьма дорогостоящим делом в силу его высокой наукоемкости и необходимости совмест­ной работы высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, про­граммистов. Несмотря на это, многие крупные зарубежные фир­мы финансируют проекты создания компьютерных учебных систем в образовательных учреждениях и ведут собственные разработки в данной области.

В *методологическом* плане разработка и использование компь­ютерных средств поддержки профессиональной подготовки, в пер­вую очередь «мягкого» продукта (методических и про­граммно-информационных средств), с самого начала развивались по *двум направлениям,* слабо связанным между собой.

***Первое*** на­правление опирается в своей основе на идеи программированного обучения. В его рамках разрабатываются и эксплуатируются авто­матизированные обучающие системы (АОС) по различным учеб­ным дисциплинам. Ядром автоматизированных обучающих систем (АОС) являются так называемые автор­ские системы, позволяющие преподавателю-разработчику вводить свой учебный материал в базу данных и программировать с помо­щью специальных авторских языков или других средств алгоритмы его изучения.

***Второе*** направление компьютерной поддержки общеобразова­тельной и профессиональной подготовки является как бы вторич­ным приложением «мягкого» продукта (методических и про­граммно-информационных средств) компьютеризации различных отраслей человеческой деятельности (науки, техники, экономики и др.). *Это отдельные программы, пакеты программ, элементы автоматизированных систем* (АСУ, САПР, АСУП и др.), предназначенные для автоматизации трудоемких расчетов, опти­мизации исследования свойств объектов и процессов на математи­ческих моделях*.* Среди многочисленных работ по адаптации отраслевых программных разработок для целей обучения определенной системно­стью и попыток дидактических и технических обобщений в нашей стране выделяются работы по созданию учебно-исследовательских САПР и др.

С начала 80-х гг. интенсивно развивается новое направление в компьютеризации обучения - ***интеллектуальные обучающие сис­темы*** (ИОС), основанные на работах в области искусственного интеллекта. Существенной частью интеллектуальной обучающей системы (ИОС) являются модели регули­руемого процесса обучения, предметной области, на основе кото­рых для каждого обучаемого может строиться рациональная страте­гия обучения. Базы знаний интеллектуальной обучающей системы (ИОС) могут содержать, наряду с фор­мализованными знаниями, экспертные знания в предметных областях и сфере обучения. Работы в области создания интеллектуальной обучающей системы (ИОС), бе­зусловно, перспективны, *но находятся пока на стадии лаборатор­ных исследований и, несмотря на некоторые примеры успешного применения, на уровень массовой технологии еще не вышли*.

«Персональная революция» 80-х гг*. принесла в сферу обучения* не только *новые технические*, но и *дидактические возможности*: доступность ПЭВМ, простота диалогового общения и, конечно же, графика.

*Применение графических иллюстраций в учебных* ком­пьютерных системах не только *позволяет увеличить скорость пере­дачи информации обучаемому* и повысить уровень ее понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как *интуиция, профессиональное «чутье», об­разное мышление*.

А на *рынке компьютерных технологий* появля­ются еще более перспективные для целей профессиональной под­готовки технические и программные новинки. Это: оптические внешние запоминающие *устройства на компакт-дисках* СД-РОМ (Compact Disk Read Memory) с большими объемами памяти, *инструментальные программные средства гипертекста, мульти- и гипермедиа, системы «виртуальной реальности».*

Компьютер, *снабженный техническими средствами мультиме­диа*, позволяет использовать дидактические возможности видео- и аудиоинформации. *Системы гипермедиа позволяют связать друг с другом не только фрагменты текста, но и графику, оцифрованную речь, звукозаписи, фотографии, мульт­фильмы, видеоклипы.*

Развитие ***информационных телекоммуникационных*** сетей дает новый импульс системам дистанционного обучения, обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различ­ных уголках нашей планеты.

Новые аппаратные и программные средства, наращивающие воз­можности компьютера, переход в разряд анахронизма понимания его роли как вычислителя постепенно ведут к вытеснению *термина «компьютерные технологии» термином «****информационные*** *техно­логии*». *Под этим термином понимают процессы накопления, об­работки, представления и использования информации с помощью электронных средств.*

Таким образом, появление персонального компьютера привело к тому, что им начали интересоваться и как средством обучения.

Информационные технологии используют в широком и узком значении.

В широком смысле *информационными технологиями обучения* называют технологии, основу которых *составляет информация и ее движение.*

В узком смысле, *информационными технологиями обучения* называют технологии, использующие специальные технические информационные средства (ПК аудио, видео, кино и др.).

*Суть информатизации образования* оп­ределяют как создание условий обучающимся для свободного доступа к большим объемам активной информации в базах данных, базах знаний, электронных архивах, справочниках, энциклопедиях.

Следуя этой терминологии, можно определить ***информацион­ные технологии обучения (ИТО) как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реа­лизации обучающей деятельности.*** В состав электронных средств *входят* *аппаратные, программные и информационные компонен­ты, способы применения которых указываются в методическом обеспечении информационных технологий обучения (ИТО)*.

Впечатляющий прогресс в развитии аппаратных инструменталь­ных программных средств информационных технологий обучения (ИТО)предоставляет хорошие техничес­кие возможности для реализации различных дидактических идей. К сожалению, методические аспекты информационных технологий обучения (ИТО) не поспевают за развитием технических средств. Да это и не удивительно, поскольку в *методическом плане информационные технологии обучения (ИТО) интегрируют знания таких разнородных* наук, как психология, педагогика, ма­тематика, кибернетика, информатика, причем *психолого-педаго­гический базис является определяющим в этой интеграции*. Именно отставание в разработке психолого-педагогических проблем, «не­технологичность» имеющихся разработок считают одной из основ­ных причин разрыва между потенциальными и реальными возмож­ностями ИТО.

Разработка средств информационных технологий обучения (ИТО) для поддержки профессионального об­разования осложняется еще и необходимостью хорошо знать со­держание предметной области и учитывать присущую ей специфи­ку обучения.

*Компьютер в современном учебном процессе*

Повышение качества образования и подготовки специалистов в высшей школой в значительной степени определяется достижениями информатики, внедряемыми в обра­зовательный процесс. Информатика как научное направление мо­жет рассматриваться при этом на трех уровнях: *нижний* (физический) - программно-аппаратные средства вы­числительной техники и техники связи; *средний* (логический) - информационные технологии; *верхний* (пользовательский) - прикладные информационные системы.

*Средства информатики* одновременно могут быть использованы для приобщения молодого поколения к *информационной культу­ре*, что становится особенно актуальным в связи с переходом к «информационному обществу. Образование яв­ляется составной частью социальной сферы общества, а потому основные проблемы, пути и этапы информатизации для образова­ния в основном совпадают с общими положениями информатиза­ции общества в целом.

***Первый*** этап информатизации имеет целевое назначение - *ком­пьютеризацию общества.* К наиболее существенным результатам этого этапа в области образования можно отнести экстенсивное распространение и первоначальное насыщение вычислительной тех­никой учреждений образования. Одновременно на этом этапе намеча­ется формирование основ информационной культуры, а также на­чало компьютерного освоения имеющихся информационных фон­дов в образовании.

***Второй*** этап информатизации можно свести к *персонализации информационного фонда*, что связано с интенсивным примене­нием вычислительной техники на всех уровнях образования, с пе­реводом информационных фондов в компьютерную (машинную) форму, а также с резким возрастанием компьютерной грамотнос­ти молодежи.

***Третий*** этап можно обозначить как социализацию информаци­онных фондов, что приведет к возникновению высокого уровня информационной культуры, созданию интегрированных компью­терных информационных фондов с удаленным доступом и при пос­ледующем развитии к полному удовлетворению растущих инфор­мационных потребностей всего населения.

Процесс информатизации *сферы образования* осуществляется по *двум* основным направлениям: *неуправляемая* *информатизация*, которая реализуется снизу по инициативе педагогических работников и охватывает, по мне­нию преподавателя, наиболее актуальные сферы деятельности и предметные области; *управляемая* *информатизация*, которая поддерживается мате­риальными ресурсами и в соответствии с общими принципами об­ладает концепцией и программой.

В программе информатизации образования *особое место зани­мает подпрограмма разработки и внедрения информационных тех­нологий в обучение*. Применительно к учебному процессу и к на­учным исследованиям *основополагающее значение имеют* ***новые******информационные*** *технологии.* В *отличие от традиционных* обра­зовательных технологий информационная технология *имеет пред­метом и результатом труда информацию,* *а орудием труда - ЭВМ*.

*Основными целями педагогического процесса,* осуществляемого в рамках информационных технологий являются: подготовка личности к жизни в информационном обществе, формиро­вание умений работать с информацией, анализировать и критически ее воспринимать, формирование умений применять средства информатизации и информационных технологий, создавать информационные продукты, развитие коммуникативных, исследовательских умений.

*Любая информационная технология включает в себя две про­блемы:* решение конкретных функциональных проблем пользователя; организация информационных процессов, поддерживающих решение этих задач.

По характеру все задачи делятся на формализуемые и *трудно-формализуемые*.

Для формализуемых задач известна типовая пос­ледовательность решения, куда относятся формирование либо под­бор математической модели, разработка алгоритма, программы и реализация вычислений.

 В большинстве учебных планов дисцип­лин имеют место именно такие задачи, а поэтому использование информационных технологий для этих задач является традицион­ным и достаточно широко используется и развивается в настоящее время.

Гораздо большую сложность составляют *трудноформализуемые* задачи, куда относятся задачи, не имеющие при формализации точных математических моделей, а потому решаемые на базе моде­лей представления знаний таких, как логическая, семантическая и др.

На основе этих моделей осуществляется сведение трудноформализуемой задачи к элементарным и логический вывод ре­шения. Это приводит в итоге к формированию баз знаний в струк­туре экспертных систем и других типов интеллектуальных систем учебного и научного назначения.

Организация информационных процессов в рамках информаци­онных образовательных технологий предполагает выделение таких ба­зовых процессов, как передача, обработка, организация хранения и накопления данных, формализация и автоматизация знаний.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов приводит к со­вершенно новым информационным технологиям, среди которых применительно к обучению можно выделить следующие: компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажеры, лабораторные прак­тикумы, тестовые системы. Обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, пост­роенные с использованием персональных компьютеров, видеотех­ники, и др. Интеллектуальные и обучающие экспертные системы, исполь­зуемые в различных предметных областях. Распределенные базы данных по отраслям знаний. Средства телекоммуникации, включающие в себя электрон­ную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т.д. Электронные библиотеки, распределенные и централизован­ные издательские системы.

Конкретные программные и технические средства в рамках этих технологий разрабатываются параллельно в различных вузах, зача­стую дублируются, но *главным* ***недостатком*** *современного состоя­ния* применение достижений информатики в образовании является ***отсутствие*** *научно-методического обеспечения использования но­вых информационных технологий*.

В образовательных учреждениях *новые информационные технологии* могут реализовываться:

1) как *проникающая технология* (применение при изучении отдель­ных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач),

2) *как основная, определяющая* из общего репертуара используемых технологий,

3) как *монотехноло­гия* (все этапы управления учебным процессом, включая диагностику, мониторинг, опираются на применение компьютера).

Умение применять новые информационные технологии в обучении становится в настоящее время одним из важных профессиональных качеств каждого руководителя.

Для *преподавателя* компьютер - это средство, повышающее эффективность обуче­ния, которое может использоваться на всех этапах процесса обучения.

*Для обучающихся* компьютер выступает: *«как преподаватель»*, *как объект изучения, и как объект обучения*, *как средство учебной деятельности*, *как* *«сотрудничающая группа людей»* (вслед­ствие коммуникации с широкой аудиторией), *как* *досуговая среда*.

*Общей целью компьютерного* обучения *является формирование* у обучающихся ком­пьютерной грамотности, компьютерной культуры в целом.

*Содержание технологии компьютерного обучения* составляют: знание основных понятий информатики и вычислительной техники; знание в необходимом объеме устройства и функциональных возможностей компьютерной техники; знание современных программных оболочек и операционных средств общего на­значения и владение их функциями; владение хотя бы одним текстовым редактором; представление об алгоритмах, языках и пакетах программирования; первоначальный опыт использования прикладных программ утилитарного на­значения.

В состав электронных (компьютерных) средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты и их методическое обеспечение*.*

*Программное обеспечение* представлено компьютерными программами, специаль­но разработанными для применения в процессе обучения.

По **назначению** выделяют : *автоматизированные системы обучения* (компьютерные учебники), которые обеспечивают возможность самостоятельного освоения учебного курса или его боль­шого раздела. *Предметно-ориентированные среды* (микромиры) - учебный пакет программ, позволяющий оперировать с объектами определенного класса и обеспечивающий наглядное представление объектов и их свойств. *Лабораторные практикумы* - служат для проведения наблюдений, для их численного и графического представления и для исследования различных объектов на практике. *Тренажеры* - программы, предназначенные для отработки и закрепления технических навыков при решении задач, выполнения упражнений. *Контролирующие программы* - программы, цель которых проверить (оценить) качество знаний. *Справочные системы -* программы, предназначенные для хранения и предъявления обучающимся разнообразной информации справочного характера. *Компьютерные игры двух классов:*

1) основанные на желании подражать какой-либо жизненной ситуации (деловые игры);

2) основанные на желании выиграть.

Подобные программы способствуют тому, что учебный процесс становится более продуктивным и менее утомительным.

*Аппаратные средства* представлены совокупностью оборудования и средств, обес­печивающих ввод-вывод, модификацию текстовой, графической, аудио- и видео информации. Основными компонентами аппаратуры являются: тип процессора, тип шины (магистрали), размер и характеристики памяти, параметры внешних носителей информации, периферия и др. Взаимосвязь аппаратных и программных средств находит отражение в характере и способах представления информации в обучающих программах. В зависимости от этой характеристики выделяют обучающие программы трех уровней.

Так, работая с *программами первого уровня,* обучаемый читает текст на экране монитора, который прерывается контрольными вопросами. На эти вопросы необходимо ответить, выбрав правильный ответ из нескольких предложенных.

*Обучающие программы вто­рого уровня* представляют обучающемуся информацию уже в двух формах: текстовой и графической. Они делают возможным использование двухмерной графики, простого звукового ряда, логического ответа обучаемого.

*Обучающие программы третьего уровня* представляют информацию в трехмерной компьютерной графике, со звуко- и видеорядом. Напомним, что одновременное использование различных средств представления информации (печатный текст, озвученный текст, графика, таблицы, ди­аграммы, фотографии, мультипликация, видеофрагмент и др.) обозначают термином *«мультимедиа».*

Компьютерные системы обучения могут работать *в двух режимах: автономного и дистантного.*

Телекоммуникационные сети и *интеллектуальные обуча­ющие* системы позволяют *создавать локальные и глобальные системы дистанционного образования*. Кроме того, всемирная компьютерная сеть - Internet - дает обучающимся уникальные возможности для диалога с миром науки и культуры: привлечение информации, интерактивное общение, отслеживание событий через международные серверы, переписка со сверстниками и пр.

*Компьютерное обучение* развивает идеи программированного обучения, поэтому ему *свойственны преимущества и недостатки программированного обучения.*

Основные направления использования информационно-компь­ютерных средств в образовании охватывают четыре наиболее суще­ственные области.

*Компьютерная техника и информатика как объекты изучения (1).*Строго говоря, это направление не относится непосредственно к проблемам повышения эффективности образования. В то же вре­мя исторически появление компьютеров в сфере образования было связано именно с обучением основам вычислительной техники, вначале в системе профессионального образования, а затем и об­щего.

*Компьютер как средство повышения эффективности педагогичес­кой деятельности (2).*Именно в этом своем качестве компьютер и информатика рассматриваются как такой компонент образователь­ной системы, который не только способен внести коренные пре­образования в само понимание категории «средство» применительно к процессу образования, но и существенно повлиять на все ос­тальные компоненты той или иной локальной образовательной си­стемы: *цели, содержание, методы и организационные формы обу­чения, воспитания и развития обучающихся в учебных заведениях любого уровня и профиля*.

*Компьютер как средство повышения эффективности научно-ис­следовательской деятельности в образовании (3).*Современные на­учные исследования, тем более исследования междисциплинарные, комплексные, уже не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения.

*Компьютер и информатика как компонент системы образователь­но-педагогического управления (4).*Это направление информатиза­ции связано с процессом принятия управленческих решений на всех уровнях образовательной деятельности - от повседневной работы по управлению учебным заведением до управления всей отраслью на республиканском и региональном уровнях..

Указанные направления *(1-4)* связаны с каждой из четырех сфер, оказывающих влияние на развитие того или иного направле­ния и в то же время испытывающих на себе влияние соответствую­щего направления использования компьютеров в сфере образова­ния. К числу этих *сфер* относятся: социально-экономическая сфера социума; философско-методологическая сфера; научно-техническая сфера; психолого-педагогическая сфера.

Научное обоснование полноценной интегративной концепции ин­форматизации в образовании должно быть основано на содержатель­ной интерпретации как обозначенных четырех направлений (1-4) и четырех сфер взаимовлияния, так и всех двух- и многосто­ронних связей между ними. Эта задача является весьма трудоем­кой, требующей междисциплинарного системного подхода.

***Социально-экономическая сфера социума*** фактически предо­пределяет необходимость массового компьютерного всеобуча и ши­рокого использования компьютерной техники в качестве средства повышения эффективности многоплановой образовательно-педа­гогической деятельности.

О цепочке результативности образования: «*грамотность* (общая и функциональная) - *образованность* - *профессиональная ком­петентность* - *культура* - *менталитет*» можно вести речь только при наличии информационно-компьютерного профессионализма и информационно-компьютерной культуры и прежде всего, при наличии надежного базового основания, образовательного фунда­мента в виде компьютерной грамотности.

В кругу многообразных факторов и отношений, сопутствую­щих внедрению компьютерной техники в сферу образования, цен­тральным, несомненно, является отношение «человек - компью­тер».

***Философско-методологическая концепция (сфера)***. При всех своих искусственно-интеллектуальных возможнос­тях, трансформациях и достижениях любой компьютер - это се­годня всего лишь средство повышения эффективности интеллекту­альной человеческой деятельности. Причем это средство прежде всего информационное, ориентированное на информационное об­служивание потребностей человека. Как сделать это обслуживание наиболее продуктивным именно в сфере образования - в конеч­ном счете, главный вопрос всей многоаспектной и многофактор­ной проблемы информатизации сферы образования.

Компьютер - сложное техническое устройство. Его собственно образовательно-педагогические возможности во многом предопре­деляются ***техническими факторами***, теми реальными достижения­ми в ***научно-технической сфере***, которые придают компьютеру определенные свойства и позволяют ему выполнять с должным эффектом заданные функции, в том числе и функции, ориентиро­ванные на запросы системы образования.

За последние 20-25 лет компьютеры и основанные на них ин­формационные технологии существенно изменились. Скачкообраз­ные, революционные преобразования в элементной базе компьюте­ров привели не только к резкому уменьшению их размеров, но, главное, к повышению надежности, точности и быстродействия их работы, расширению их функций от собственно вычислительных ко все более сложным, логическим, эвристическим, а в определенной мере творческим.

Наконец, четвертая сфера взаимодействия и взаимовлияния при­менительно ко всем направлениям компьютеризации - ***сфера пси­холого-педагогическая***. Именно эта сфера, наиболее близкая к практике образования, призвана, способна и обязана придать практико-ориентированную технологичность и законченность всем концептуально важным, но все же в большей или меньшей мере дистанцированным, оторванным от непосредственной образовательной деятельности социально-экономическим, философско-методологическим и научно-техническим аспектам целостной идеологии ин­форматизации в сфере образования.

Недооценка именно этой сферы, именно этого концептуально­го направления чревата самыми негативными последствиями, не только сводящими на нет возможности компьютерно-информаци­онной поддержки образовательных систем, но и наносящими пря­мой ущерб всем участникам образовательного процесса, прежде всего, обучающимся.

Можно привести многочисленные и вполне убедительные при­меры, подтверждающие эффективность использования компьюте­ров на всех стадиях педагогического процесса: на этапе предъявления учебной информации обучающимся; на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактив­ного взаимодействия с компьютером; на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навы­ков, умений); на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтро­ля достигнутых результатов обучения; на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его резуль­татов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации.

Все эти возможности собственно дидактического и методичес­кого характера действительно неоспоримы. Кроме того, необхо­димо принять во внимание, что использование рационально со­ставленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом не только специфики собственно содержательной (научной) информации, но и специфики психолого-педагогических законо­мерностей усвоения этой информации данным конкретным кон­тингентом обучающихся, позволяет индивидуализировать и дифферен­цировать процесс обучения, стимулировать познавательную актив­ность и самостоятельность обучающихся.

На основании исследований, проведенных в бывшем Советском Союзе, Великобритании, Соединенных Штатах и Франции, компьютер (ЭВМ) можно использовать в обучении в следующих направ­лениях:*компьютер как средство обучения, компьютер как средство моделирования, компьютер как банк педагогической информации.*

*Компьютер как средство обучения***.** При наличии соответст­вующих программ компьютеры могут выполнять все дидактиче­ские функции: предъявление обучающимся информации; закрепление знаний, умений и навыков обучающихся; оценка результатов обучения; управление процессом учения.

Несмотря на все достоинства компьютера как средства обу­чения, в этом качестве он используется очень редко в *силу сле­дующих причин*:

- незначительного количества обучающих программ и труд­ностей, возникающих при их применении на практике. Существования определенных трудностей, связанных с за­кономерностями учебно-познавательной деятельности обучающих­ся, особенностями их мышления.

В условиях массового использования компьютеров в обуче­нии умения и навыки, которые составляют «компьютерную грамотность», приобретают характер общеучебных. После решения этой задачи компьютер на следующем этапе из объекта изу­чения должен превратиться в средство обучения. Такой переход невозможен без понимания педагогической сущности и закономерностей процесса обучения, психолого-педагогических механизмов управления учебно-познавательной деятельностью обуча­ющихся, без учета возрастных особенностей их развития.

*Компьютер как средство моделирования* природных и общест­венных процессов и явлений, отдельных ситуаций и действий.

*Компьютер как банк педагогической информации.*С помощью компьютера можно собирать, хранить и обрабатывать разнооб­разную информацию не только об успеваемости обучающихся, но и о состоянии их здоровья, развитии познавательных процессов и мотивах учения, положении среди сверстников, нарушениях дисциплины и т.п.

Образование - это не только и даже не столько трансляция ин­формации, не только и даже не столько апелляция к интеллекту, сколько апелляция к чувствам, к индивидуально-неповторимому миру человека, к его мироощущению, мировосприятию, мировидению.

Сама идея информатизации именно педагогического процесса, а вслед за этим и эйфория по поводу все большей эффективности собственно информационной парадигмы образования уже в ряде случаев привела к негативным последствиям. Мода не только за­разительна, но и опасна. Такое возможное негативное развитие событий при информатизации образования уже получило название «инфомании».

Компьютер, как и другие информационно емкие носители, дол­жен выполнять сугубо вспомогательные функции предоставления по возможности объективной, «бесстрастной» учебной информа­ции, которая должна помочь педагогу и обучающемуся, не откло­няясь от целей и ценностей образования, его высших культурообразующих и менталесозидательных функций, получить ту систему аргументов, которые способствуют достижению именно этих це­лей. Поэтому любые образовательные компьютерные программы должны в обязательном порядке проверяться на их собственно пе­дагогическую целесообразность, проходить своеобразную экспер­тизу с учетом тех ценностных критериев, которые и должны быть предметом особой заботы новой парадигмы личностно-созидательного образования.

 В качестве **классификационных признаков** программно-технических средств, используемых в образовании, выделяют:

 дидактическую направленность; программную реализацию; техническую реализацию; предметную область применения.

 По **дидактической направленности** в литературе встречаются различные подходы к классификации компонентов программно-аппаратных комплексов по дидактической направленности.

Например, предлагается классифицировать ЗНАНИЯ, передаваемые обучающимся с помощью компьютера, следующтим 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 представляют 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 относятся: компьютерные учебники; учебные базы данных; тестовые и контролирующие программы и другие компьютерные средства, позволяющие хранить, передавать и проверять правильность усвоения обучающимися информации учебного назначения.

 *Технологии, применяемые при создании программно-аппаратных комплексов, поддерживающих процесс освоения неартикулируемой части знаний, являются* *процедурными.* Компьютерные информационные технологии этого класса не содержат и не проверяют знания в виде порций информации. Они построены на основе различных моделей. В этом случае к компьютерным информационным технологиям этого класса относятся: пакеты прикладных программ;

 компьютерные тренажеры; лабораторные практикумы; программы деловых игр; экспертно-обучающие системы и др. компьютерные средства, которые позволяют обучающемуся в ходе учебного исследования получать знания по изучаемой проблемной области.

Приведенная классификация по признаку *декларативных* и *процедурных* технологий является, как и любая другая, условной. Одни и тот же образовательный программно-аппаратный комплекс может быть использован по первой (декларативных) и второй (процедурных) технологии в зависимости от применяемой методики. *Например*, лабораторный практикум может быть снабжен гибкими инструкциями, что и в какой последовательности выполнять. В этом случае обучающийся получает готовую информацию о процессе и, соответственно, *получает декларативные знания*.

 Если же учебная задача поставлена таким образом, что обучающемуся необходимо для ее решения провести исследование, то этот же программно-аппаратный комплекс позволяет получить некоторую порцию *процедурных знаний*.

 Возможен и *другой подход* к классификации *программно-технических знаний по дидактической направленности.* В этом случае современные компьютерные технологии обучения также делятся на два класса: системы программированного обучения; интеллектуальные обучающиеся системы.

 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 обучающегося, гибкость процесса обучения, выбор оптимального учебного воздействия, определение причин ошибок обучающегося. Для реализации этих особенностей интеллектуальные системы обучения применяются методы и технологии искусственного интеллекта.

 Структура *интеллектуальной системы обучения* содержит общие и специальные знания трех классов: о предметной области; о стратегии бучения; об обучающемся (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 знаний.

 Модель обучающегося постоянно обновляется в ходе обучения в соответствии с изменениями отражаемых ею характеристик обучаемого.

 Деление технологий разработки программно-аппаратных средств на системы программированного обучения и интеллектуальные системы обучения не может быть строгим, так как системы одного класса могут включать в себя и элементы другого.

 Для реализации интеллектуальных систем обучения используются следующие средства: экспертные системы; гипертекстовые системы; системы мультимедиа; программы деловых игр; динамическая графика и анимация.

 Проведенное разделение технологий компьютерного обучения на процедурные и декларативные, а также на системы программированного обучения и интеллектуальные системы обучения вытекает из деления целей обучения на два класса: обучение навыкам использования конкретных методов в практической деятельности, получение и систематизация различных факторных данных; обучение анализу информации, ее систематизации, творчеству, исследованиям.

 Системы второго класса позволяют проектировать учебные курсы значительно более сложные, чем системы первого класса. Именно с их помощью можно научить процессам проведения синтеза, анализа, аналогии, сравнения, дедукции, индукции и т.п. Оба класса технологий взаимно дополняют друг друга, поэтому в целом ряде случаев неверным является отказ от систем первого класса в пользу систем второго класса.

 По **способу программной реализации** программно-аппаратные комплексы делят на три класса: созданные с помощью прямого программирования на языке высокого уровня; созданные с использованием средств объективного программирования; созданные с помощью инструментальных авторских систем.

 Это деление также не является достаточно строгим, так как большинство авторских оболочек имеет выход в среду прямого программирования. Это объясняется тем, что универсальные, а тем более специализированные инструментальные оболочки обычно не реализуют многие функции, необходимые для создания образовательных программно-аппаратных комплексов по типу процедурной реализации дидактической составляющей. Например, они не имеют средств математического моделирования объектов.

 По **целевому назначению** инструментальные авторские системы делятся на *традиционные* и *интеллектуальные*. *Интеллектуальные* инструментальные авторские системы опираются на последние достижения в области искусственного интеллекта и являются, безусловно, передовыми для разработки прикладных компьютерных учебных программ, нацеленных на проблемно-ориентированный подход к обучению.

 *Традиционные* *инструментальные* авторские системы в зависимости от наличия в них тех или иных функциональных возможностей делятся на *универсальные* и *специализированные*.

 *Универсальные* инструментальные авторские системы обеспечивают следующие функциональные возможности: ввод и анализ ответов; формирование логической структуры компьютерных учебных программ; поддержку и формирование текстового и графического материала; обеспечение динамики изображений; математическое моделирование с визуализацией результатов; организацию гипертекстовых структур; сбор и обработку статистической информации; формирование рейтинговой оценки уровня знаний;

 возможность работы в локальной вычислительной сети; функционирование компьютерных учебных программ.

 В последние годы в связи с развитием технических возможностей для создания программно-аппаратных комплексов на основе мультимедиа к функциональным возможностям универсальных интеллектуальных авторских систем добавились еще две: звуковое сопровождение и поддержка видеоизображения.

 Специализированные инструментальные авторские системы компьютерных учебных программ в зависимости от их целевого назначения делятся на два типа: гипертекстовые и гипермедиа инструментальные авторские системы; моделирующие инструментальные авторские системы; инструментальные авторские системы для контроля знаний и педагогического тестирования; инструментальные авторские системы для организации лекционного сопровождения.

 1. *Гипертестовые и гипермедиа* инструментальных авторских систем характеризуются возможностями: работа с такими фрагментами, как текст, графика, звук и видео; наличие различных способов поиска информации; многооконный режим работы; различные способы навигации; наличие механизмов "закладок"; внесение и сохранение комментариев; построение новых гипертекстовых структур с множественной интерпретацией материала; организация взаимодействия с внешней средой.

 2. *Моделирующие* инструментальные авторские системы используются для разработки программ моделирования процессов и объектов различной физической природы, а также создания различных компьютерных тренажеров, в том числе в реальном масштабе времени, и должны обеспечивать следующие функциональные возможности: моделирование процессов, описанных алгоритмически, а также системами математических уравнений и неравенств; обеспечение различных сценариев моделирования; поддержку интерактивного режима разработки модели с коррекцией действий разработчика; применение различных процедур; наличие библиотеки готовых форм индикаторов и датчиков; обеспечение работы в реальном масштабе времени; возможность подключения к реальным аппаратным средствам; наличие достаточного количества переменных и спецфункций.

 3. Поскольку конечной целью *контроля и тестирования* является определение и научное измерение степени усвоения учебного материала и овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками, специализированные инструментальные авторские системы должны поддерживать функциональные возможности: широкий набор способов предъявления заданий; полный набор способов анализа и ввода ответов; гибкость в способах выставления оценки уровня учебных достижений обучающегося; сбор и обработку индивидуальной и групповой статистической информации о результатах контроля; возможность работы в локальной вычислительной сети с целью автоматического сбора информации о ходе контроля и его результатах со всех компьютеров одновременно.

 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; 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 инструментальных авторских системах 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 и критериально-ориентированного.

 4. *Сопровождение лекционного материала*. Инструментальные авторские системы, 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 новых информационных технологий, предназначенных для использования в учебном процессе, позволяет сформулировать принципы создания и использования автоматизированных средств обучения в процессе подготовки специалистов в вузе.

 Эффективность использования средств новых информационных технологий в учебном процессе во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования автоматизированных обучающих систем в учебном процессе. В связи с этим целесообразно рассматривать автоматизированные обучающие системы, используемые в конкретной учебной программе, как программно-методические комплексы. В данном случае *под программно-методическом комплексе понимается* совокупность программно-технических средств и реализованных с их использованием методов (методик) обучения, предназначенных для решения конкретных задач учебного процесса.

 Выделяют следующие основные виды программно-методических комплексов: поддержка лекционного курса; моделирование процесса или явления; моделирование функционирования технической системы (обучение ее использованию и (или) управлению): тестовые и контролирующие программно-методические комплексы; тестовые и контролирующие программно-методические комплексы; электронный учебник; сборники и генераторы задач; справочно-информационные системы; игровые учебные программы; интегрированные обучающие системы; экспертные интегрированные программные методические комплексы.

 Существует тесная взаимосвязь между существующими методами обучения и методическим содержанием и педагогическим назначением программно-методических комплексов того или иного типа.

 Современные возможности новых информационных технологий, ориентированные на максимальную унификацию на уровне программного и технического обеспечения, позволяют создавать программно-методические комплексы обучения как совокупность учебных фрагментов объединенных алгоритмическими средствами, задающими траекторию обучения. Для иллюстрации технология создания программно-методических комплексов рассмотрим характеристики и принципы создания основных программно-методических комплексов с точки зрения использования возможностей базовых новых информационных технологий.

*Основные типы программно-методических комплексов и их взаимосвязь с методами обучения*

 *Программно-методические комплексы 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 материала, статические и динамические изображения, аудио- и видеофрагменты, контрольные задания и т.д. Соответственно в состав Программно-методического комплекса должны входить программно-технические средства, позволяющие эффективно подготавливать необходимые материалы. 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-, аудиоаппаратуру, видеопроекторы. Особый интерес представляет вариант реализации программно-методического комплекса поддержки лекционного курса, обеспечивающего обратную связь с обучаемыми в процессе проведения занятия.

*Дидактические принципы использования функциональных возможностей многопрофильных учебных аудиторий*

 Многопрофильные учебные аудитории - 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 отработки учебной информации.

 Основные функциональные возможности, обеспечиваемые программно-аппаратным комплексом многофункциональных учебных аудиторий.

 1. Возможность подготовки и последующего использования лекционных презентаций, включающих в свой состав: последовательность информационных кадров; 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.

 2. Обеспечение режима интерактивности позволяющего реализовать: регистрацию студентов перед началом занятия; 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.

**2. Технологии дистанционного обучения**

*Основные принципы и аспекты дистанционного обучения*

 Под *дистанционным обучением* понимается комплекс образовательных услуг, представляемый широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии.

 Дистанционное обучение является одной из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование и получение информации. Дистанционное образование позволит дать равные возможности при обучении студентов, гражданских и военных специалистов, безработных в любых районах страны и за рубежом за счет более активного использования научного и образовательного потенциалов ведущих университетов, академий, институтов, различных отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, а также центров повышения квалификации и других образовательных учреждений. Дистанционное обучение позволит получить основное или дополнительное образование параллельно с основной деятельностью человека. В конечном итоге создаваемая система дистанционного образования направлена на расширение образовательной среды в стране.

 С точки зрения организации и поддержки учебного процесса в рамках дистанционного образования можно выделить несколько групп проблем.

 Во-первых, это проблема создания системы дистанционного обучения различных уровней: глобальные системы дистанционного обучения и их обеспечение; региональные системы дистанционного обучения; локальные системы дистанционного обучения и их обеспечение.

 Во-вторых, это проблемы организации дистанционного обучения как такового: концептуальные модели и дидактические аспекты дистанционного обучения; система преподавателей-консультантов и их способы взаимодействия с обучаемыми; тестирование в системе дистанционного обучения; технологии и информационные образовательные среды; способы передачи образовательной информации и коммуникации.

 Глобальные системы дистанционного обучения призваны обеспечить возможность реализовать образование самых широких масс населения страны за счет использования таких средств массовой информации, как телевидение и радио.

 Трансляция учебных программ широко используется во всем мире для дистанционного обучения. При этом возможен как показ лекций, познавательных программ для широкой аудитории без последующих зачетов, так и передача лекций, с последующей сдачей зачетов. В первую очередь, содержанием такого "фонового образования" могут быть экономические, юридические, экологические, научные, культурные и прочие области знаний.

 Региональные системы дистанционного обучения предназначены для решения образовательных задач в рамках каждого отдельно взятого региона страны с учетом его особенностей. Они должны органично входить в систему дистанционно образования страны. Поэтому при их создании принципиальное значение приобретает соблюдение требований государственного образовательного стандарта.

 Локальные системы дистанционного обучения могут действовать на уровне отдельной профессиональной области знания или в рамках одного города или университета.

 Центральным звеном системы дистанционного обучения являются средства телекоммуникаций, которые используются для обеспечения образовательных процессов: необходимым учебными и учебно-методическими материалами; обратной связью между студентом и преподавателем: обменом управленческой информацией внутри системы дистанционного обучения; выходом в международные информационные сети, а также для подключения системы дистанционного обучения зарубежных преподавателей.

 Технологии дистанционного обучения - совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний.

 При проведении дистанционного обучения информационные технологии должны обеспечивать доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а также оценку знаний и навыков полученных ими в процессе обучения.

 В мировой практике дистанционного обучения для достижения этих целей применяются следующие технологии: предоставление учебников и другого печатного материала; пересылка изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям; дискуссии и семинары, проводимые через компьютерные телекоммуникации; видеопленки; трансляция учебных программ по национальной и региональным телевизионным и радиостанциям; кабельное телевидение; голосовая почта; двусторонние конференции; односторонняя видеотрансляция с обратной связью.

 При этом также используются компьютерные электронные учебники или электронные учебники на лазерных дисках.

 Мощной технологией, позволяющей хранить и передавать основной объем изучаемого материала, являются электронные учебники и справочники, как обычные, так и записанные на лазерных дисках (CD-ROM). Индивидуальная работа с ними дает глубокое усвоение и понимание материала. Эти технологии позволяют, при соответствующей доработке, приспособить существующие курсы к индивидуальному пользованию, предоставляют возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний. В отличие от книги, эта технология позволяет подавать материал в динамичной графической форме.

 Оперативное общение преподавателей и студентов является неотъемлемой частью процесса дистанционного обучения. Во время такого общения студены могут консультироваться у преподавателей, обсуждать с ними проекты, решения, оценки. Это также позволяет преподавателям наблюдать за ходом усвоения материала и организовать обучение на основе индивидуального подхода.

 Асинхронная система между преподавателем и студентом, необходимая для обмена информацией, позволяют анализировать полученные сообщения и отвечать на них в любое удобное время.

Учебный процесс системы дистанционного обучения обладает следующими основными свойствами.

 *Гибкость*: студенты системы дистанционного обучения, в основном, не посещают регулярных занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобной для себя время в удобном месте и в удобном темпе, что представляет большое преимущество для тех, кто не может или не хочет изменить свой обычный уклад жизни.

 *Модульность*: в основу программы дистанционного обучения положен модульный принцип. Каждый отдельный курс программы создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.

*Экономическая эффективность.*

 Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий дистанционного обучения на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей, технических средств, например, в выходные дни.

 В системе дистанционного бучения изменяется роль преподавателя. На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении учебного плана, руководство учебным процессом и др. Асинхронное, как правило, взаимодействие обучаемых и преподавателя в системе дистанционного обучения предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия является электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

*Тестирование в системе дистанционного обучения*

 Решение проблемы контроля дистанционного обучения, его соответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей системы дистанционного обучения. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов дистанционного обучения, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. Для осуществления контроля в системе дистанционного бучения должна быть создана единая система государственного тестирования. В качестве форм контроля могут быть использованы дистанционно организованы экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат. Для контроля в локальных системах могут быть использованы интеллектуальные тестирующие системы. Тестирующие системы должны не просто контролировать процесс усвоения знаний. Накапливая информацию об обучаемом, они должны подсказывать наиболее рациональный для него путь познания.

*Дидактические принципы дистанционного обучения*

 Выделяют следующий перечень дидактических особенностей (принципов) дистанционного обучения: соответствие дидактического процесса закономерностям учения; ведущая роль теоретических знаний; единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения; стимуляция и мотивация положительного отношения обучающихся к учебе; соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении; сочетание абстрактности мышления с наглядностью обучения; сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя;

системность и последовательность в обучении; доступность; прочность овладения содержанием обучения.

 Из дополнительных принципов применительно к дистанционному обучению наиболее значимыми являются следующие.

 *Гуманистический принцип дистанционного бучения*: направленность обучения и образовательного процесса к личности; создание максимально благоприятных условий для овладения обучающимися знаниями, соответствующими избранной профессии, для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств.

 *Принцип целесообразности применения новых информационных технологий.* Новые информационные технологии воздействуют на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы обучения, средства обучения, что позволяет решать сложные и актуальные задачи педагогики, а именно: развитие интеллектуального, творческого потенциала, аналитического мышления и самостоятельности человека.

 *Принцип опережающего образования*, заключается не только в передаче новому поколению уже накопленного научного и культурного наследия прошлых поколений, но и формировании его сознания и мировоззрения, которое помогло бы этому поколению адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

 Дидактическая специфика дистанционного обучения в значительной степени направлена на особые познавательные стратегии и стратеги обучения, мобилизующие познавательные ресурсы для достижения цели обучения. Характеристики познавательных стратегий в компьютерном дистанционном обучении: целенаправленны; сформированы; предполагают усилие; привязаны к ситуации.

 Важнейшим в дистанционном обучении являются стратегии ориентации; отбора; повторения; проработки; организации; метапознавательные.

 К числу дидактических принципов, затрагиваемых компьютерными технологиями передачи информации и общения, в первую очередь следует отнеси принципы активности; самостоятельности; сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы; связи теории с практикой; эффективности.

 В качестве основных преимуществ дистанционного обучения на основе компьютерных сетей зарубежные специалисты-практики указывают: обеспечение удобными средствами для обучения или общения; широкие возможности для групповой работы; более успешное общение с преподавателем (методистом); сокращение времени для ответа преподавателя (методиста); свободный доступ студентов к базам данных, библиотечным каталогам и другим информационным ресурсам; удобство при ведении личных дел студентов; возможность быстрого получения и отсылки домашних заданий; возможность проходить тестирование в режиме прямого доступа.

*Принципы реализации системы дистанционного образования*

 Основными проблемами формирования курсов системы дистанционного обучения являются: создание обучающих модулей, позволяющих формировать учебные курсы системы дистанционного обучения, ориентированные на текущие потребности отраслей народного хозяйства, рынок труда, региональные потребности; разработка стратегии оценивания знаний и профессиональных навыков в системе дистанционного обучения, обеспечивающей эффективность и надежность оценки; использование накопленных учебных материалов, курсов очного образования и переподготовки в системе дистанционного образования; создание процедур и механизмов развития созданных курсов системы дистанционного обучения в процессе их использования; разработка процедуры адаптивного обучения (контекстного), ориентированного на требования (возможности) обучаемого; выбор и использование наиболее эффективных способов доставки и обмена информацией в зависимости от целей обучения.

 Решение перечисленных проблем при создании курсов системы дистанционного обучения возможно в случае наличия концептуальной (описательной) и формальной модели учебного курса системы дистанционного обучения, на базе которой могут быть унифицированы основные этапы и принципы создания компонент системы дистанционного обучения различных классов.

 Наиболее привлекательным подходом к организации учебных курсов системы дистанционного обучения является модульный принцип построения.

 Учебный курс представляется как совокупность модулей, прохождение которых возможно в различном порядке в зависимости от контекста использования курса, определяемого либо целью обучения, либо особенностями обучения.

 Контекст использования курса определяется посредством входной оценки знаний обучаемого, на основе которой может быть предложена различная траектория обучения. Внутренняя структура курса носит в общем случае адаптивный характер, а траектория прохождения курса определяется специальными правилами на уровне модулей обучения.

 Обучающий модуль представляет собой информационно-структурно-логическую систему, предназначенную для решения задачи обучения с заданным уровнем и объемом знаний.

 Внутренняя структура модуля определяется используемым набором элементов, представляющих собой элементарные информационные, контролирующие, обучающие компоненты, объединенные в структуру, определяющую порядок их прохождения. Аналогично модулям, элементы должны включать в свой состав процедуры оценивания и правила перехода. Таким образом, модуль также обладает свойством контекстного использования. Информационное содержание элементов, а также способ представления информации и контроля знаний зависит от класса системы дистанционного обучения, однако процедуры контроля и правила перехода должны обязательно присутствовать. Основные требования к методике построения курсов дистанционного образования:

1. Курсы системы дистанционного обучения строятся по модульному принципу;

2. Разработка модулей системы дистанционного обучения должна выполняться на основе единой формальной модели;

3. Информационные элементы модулей методически должны быть построены на базе использования педагогических приемов, ориентированных на самостоятельное обучение;

4. Содержание модуля (элемента) должно включать варианты использования в различных контекстах, учитывающих уровень подготовленности обучаемого и цель использования модуля;

5. В состав каждого модуля должны обязательно входить компоненты, предназначенные для входного и выходного контроля знаний обучаемого;

6. Процедуры оценивания также должны обладать контекстными свойствами, т.е. должны быть классифицированы по уровням усвоения материала;

7. Элементы, на базе которых строится обучающий модуль, должны также содержать процедуры входного и выходного контроля знаний;

8. Процедуры оценки знаний и готовности должны обладать свойством надежности и ориентироваться на базовый стандарт уровня знаний;

9. В состав модулей и элементов курса должны входить наборы экспертных правил, обеспечивающих прохождение модуля (курса) в зависимости от значения оценок и контекста.

 Для выполняемых работ по созданию элементов системы дистанционного обучения, выделяют перечень характерных этапов методических и технических мероприятий.

 Особенностью предлагаемого подхода к порядку создания курса дистанционного обучения является включение этапа апробации курса на базе очного образования. Это всегда возможно в случае существования модульных элементов обучения в учебном заведении и существовании локальной автоматизированной системы подготовки. Используя этот этап, можно наиболее эффективно выявить ошибки методического и технологического характера.

 Построение программ дистанционного обучения, включающих в своей состав комплексы курсов дистанционного обучения, взаимосвязанных и ориентированных на достижение заданного качества подготовки в рамках образовательных стандартов или специальных требований, предполагает реализацию определенного набора организационных и методических мероприятий.

**3. Онлайн (online) обучение на базе технологий вебинаров**

 Под *вебинаром* (слово "вебинар" происходит от англ. webinar - сокращенное web-based seminar, что буквально переводится как "семинар, организованный при помощи веб-технологий") мы будем понимать мероприятие*, организованное в Интернете или Интранете* *посредством программного обеспечения*, *с помощью которого осуществляется передача знаний в интерактивном режиме*.

 Основа вебинара - программное обеспечение (виртуальный класс), позволяющее организовать общение между географически удаленными пользователями в режиме реального времени. Виртуальный класс работает как в среде Интернет, так и в среде Интранет. Он объединяет в едином интерфейсе различные инструменты коммуникации: текстовый, голосовой и видеочаты, "*белые доски" для* совместного *рисования. Наиболее совершенные виртуальные классы*, в дополнение к перечисленному, дают возможность демонстрировать презентации Power Point, документы в формате dos и pdf, электронные таблицы Excel, анимацию и видео. Кроме того, с их помощью осуществляется показ веб-ресурсов, рабочего стола или активных приложений с компьютера ведущего. Некоторые виртуальные классы оснащены инструментарием для проведения опросов и голосований среди участников, а также их тестирования. Конкурентоспособность различных платформ определяется наличием тех или иных технических возможностей, но для потребителя услуги главное в вебинаре - качество получаемых знаний. При всем разнообразии технических средств и инструментов, используемых для проведения вебинаров, наиболее важная последняя часть определения вебинара - "передача знаний в интерактивном режиме". И именно эта часть отражает все многообразие форматов вебинаров как учебных или бизнес-мероприятий. Под **мероприятием** понимается любой формат взаимодействия: семинар, конференцию, брейн-ринг и т.п. Специалисты компании Websoft обобщили возможные форматы мероприятий и получили следующий список:

 1) *групповое интервью* - интервью, предполагающее работу одновременно с несколькими респондентами и применяемое при наличии общего вопроса, затрагивающего всю интервьюируемую группу;

 2) *круглый стол* - модель обсуждения некоторого вопроса с целью обобщения идей и мнений его участников, для данного формата характерно: отсутствие четко определенных позиций; наличие только участников обсуждения;

 3) *мозговой штурм* - методика стимуляции творческой активности и продуктивности, исходящая из предположения, что при обычных приемах обсуждения и решения проблем возникновению новаторских идей препятствуют контрольные механизмы сознания, которые сковывают поток этих идей под давлением привычных, стереотипных форм мышления;

 4) *групповое* (коллективное) *принятие решений* - осуществляемый группой выбор из ряда альтернативных в условиях взаимного обмена информацией при решении общей для всех членов группы задачи;

 5) *групповая дискуссия* - применяемый в практике руководства группами способ организации совместной деятельности, имеющий целью интенсивное и продуктивное решение групповой задачи;

 6) *диспут;*7) *обучение использованию программных продуктов*;

8) *виртуальная лабораторная работа или практикум*;9) *лекция;*10) *семинар;*

11) *конференция;*12) *брейн-ринг* - спор, состязание двух и более оппонентов;

13) *тренинг*.

 Если сравнивать вебинар с очным мероприятием, то можно сформулировать его следующие преимущества и недостатки.

 *Основные преимущества вебинара:* отсутствие географических ограничений; размер аудитории, ограниченный лишь техническими возможностями и задачами мероприятия; экономия времени и средств, как организатора, так и участников.

 Главный *недостаток* вебинара - меньшее количество каналов взаимодействия с аудиторией и, как следствие: более слабая обратная связь с участниками; меньше возможностей контролировать участников; меньше возможностей удерживать внимание аудитории; меньше возможностей для эмоционального включения аудитории в процесс обучения.

 Указанные достоинства и недостатки предъявляют определенные требования к характеру передаваемых знаний, т.е. ведущие вебинара должны выбирать оптимальный уровень сложности информации, предполагаемой участникам для усвоения.

 Таким образом, можно отметить, что ведущий вебинара выигрывает с точки зрения приведения аудитории и экономии ресурсов, но проигрывает с точки зрения усвоения знаний слушателями. Поэтому мы можем говорить об уникальном формате взаимодействия преподавателей и аудитории.

*Место вебинаров в системе обучения*

 Любой из ныне существующих методов обучения подходит для решения одних задач и мало применим для других. Так же и вебинары имеют свои возможности и ограничения, определяющие рамки их применения.

 Безусловным преимуществом вебинара перед остальными существующими методами обучения является то, что он позволяет единовременно собирать в одном информационном пространстве большое количество людей из самых разных мест без необходимости организации проезда, аренды помещения и т.д.

 Вебинары дают ответ на давно стоящий перед службами развития персонала крупных компаний вопрос "как обучать многих, но при этом затрачивать минимальное время обучающихся и службы". При этом в отличии, например, от e-learning, бучение проходит в режиме "in time" с реальным преподавателем, а значит, можно сразу прояснять возникающие вопросы. Кроме того, режим вебинаров позволяет достаточно легко доносить информацию с помощью звука, визуализации и некоторого интерактива с группой.

 Конечно, у данного метода есть и свои *недостатки*, главный из которых - ограниченность взаимодействия с группой посредством чата, к которому иногда может добавляться функция аудиоподключения 1-2 слушателей. Из-за этого есть и свои лимиты длительности подобного обучения - не более 1,5 часов. Важно также помнить о возможных технических ограничениях: обязательное наличие компьютера с колонками, специальных программ и т.д.

 Для того, чтобы этот метод все-таки заработал, необходимо сделать три очень важные вещи: правильно выбрать место вебинаров в системе обучения; определить, с помощью какого технического решения их реализовать (интегрированная в ИТ-инфраструктуру учебного заведения платформа или аренда виртуального класса на внешней площадке) и обеспечить его функционирование и доступность слушателям; обучить преподавателей навыкам проведения вебинаров.

 Принять во внимание все возможные ограничения данного метода обучения, а также проанализировав удачный и не очень опыт запуска вебинаров в разных компаниях и учебных заведениях, можно выделить ряд точек учебного процесса, где использование данного формата будет уместным и максимально эффективным. При этом учебный процесс рассматривается по отношению к различным формам профессионального образования.

 1. *Перед очным обучением* - для того, чтобы дать обучаемым основную теорию, алгоритмы и инструменты. Это позволит сократить длительность очного тренинга и сконцентрировать его на отработке, разборе ситуаций на практике. Более того, подача первоначальной информации посредством вебинара позволит участникам задать вопросы, уточнить непонятные моменты и лучше запомнить принципиально важные блоки, что сложно сделать, если мы ту же информацию даем людям просто прочитать или перейти в режим e-learning.

 2. *После основного обучения* - в качестве пост-тренинговой поддержки. Можно заранее разработать и обсудить в рамках вебинара вопросы и сложные ситуации участников. Здесь можно подготовить и дать дополнительную информацию по ключевым темам прошедшего тренинга.

 3. *Как самостоятельный метод обучения*. Это тоже возможно, когда информация, которую необходимо дать, не требует бурного обсуждения, но важно, чтобы обучающиеся могли получить ответы на свои вопросы. Это может быть обучение стандартам работы, передача профессиональных знаний и всевозможных инструментов работы.

 4. *Для использования опыта*. Допустим, что в одном из филиалов вуза прошел новый образовательный или научный проект. Очень важно, чтобы он не пропал и о нем узнали в других филиалах. И вместо того, чтобы просить руководителя проекта расписать этот опыт и разместить в корпоративной газете или Интернет, вы организуете вебинар. Причем впоследствии это можно сделать традицией, когда раз в месяц кто-то делится своим опытом с другими в режиме вебинара.

 5. *Информационная реклама*. Также следует помнить о том, что вебинары можно использовать и для донесения информации о самой системе обучения, той или иной программе обучения и др. А это, безусловно, работает на имидж вуза.

 *Информационный семинар*. Основная цель информационного семинара - презентация целевой аудитории образовательного продукта для комплектования группы слушателей платного тренинга или обучающего вебинара. Обычно это бесплатный интернет семинар длительностью до 1,5 часов, проводимый по особой технологии с соблюдением обязательных рекомендаций и этапов

 *Обучающие вебинары*. Цель таких семинаров - введение в проблемы предметной области, формирование понимания, мотивирование на прохождение тренинга. По своему предназначению обучающий вебинар чем-то напоминает установочную лекцию с элементами демонстрации практических методик для студентов заочной формы обучения. Обучение проводится только с использованием специального программного обеспечения, предназначенного для вебинаров.

 *Тренинги (с практическими заданиями*). Этот формат предпочитают преподаватели, тренеры и консультанты - авторы уникальных методик и технологий, пользующихся спросом на рынке. Обучение проводится путем использования одновременно двух платформ - для *вебинаров* и *организации* *контроля* за самостоятельной работой в системе дистанционного обучения.

 *Поддержка ("послепродажное обслуживание")* *слушателей.* Данный вид вебинаров может быть заявлен как бонус для участников платного тренинга или же организован в форме платных факультативов, детализирующих проблемные темы завершившегося тренинга (обучающего вебинара). Причем темы для факультативов могут быть сформированы автором программы по ходу проведения сессий тренингов или обучающих семинаров.

*Принципы функционирования систем информационно-методического и дидактического сопровождения траекторий корпоративного обучения.*

Прежде чем перейти к рассмотрению базовых принципов функционирования системы информационно-методического и дидактического сопровождения траекторий профессионального бучения, необходимо определить общие тенденции и классификацию режимов функционирования систем корпоративного обучения предполагающих использования средств телекоммуникаций.

 За последние годы мир корпоративного обучения прошел 4 основных этапа развития. В течение 80-90-х гг. ХХ века традиционное обучения под руководством инструктора или преподавателя было основной формой обучения. Эта форма поддерживалась различными технологиями с целью расширения аудитории и снижения стоимости.

 *Эволюция современного корпоративного обучения*:

1980-1990-е гг. Традиционное обучение и обучение с применением компьютерных технологий. Наличие инструктора и персонального компьютера. Система управления обучением используется в качестве платформы администрирования.

 1998 г. появился термин E-learning (онлайн обучение) соответствующее новой ступени корпоративного обучения. Эта ступень называется эрой е-learning (онлайн обучение), поскольку в этот период стремительно росли объемы размещаемой и транслируемой информацией в Интернете.

 2001 году произошла глобальная рецессия, что ускорило переход к этой стадии обучения, так как организации старались значительно сократить расходы, связанные с подготовкой под руководством инструктора (преподавателя). В процессе формирования второй стадии возникла современная система управления обучением (LMS), другие новые инструменты быстрого дистанционного обучения посредством Интернета, в том числе повышения квалификации, которые существуют до настоящего времени.

 С 2005г. начали также формироваться "смешанные и неформальные формы обучения)". Причиной этого стало то, что организации осознали, что " е- learning"( онлайн обучение) не является технологией, решающей все проблемы обучения. В результате начали использовать смешанные формы бучения. В процессе дальнейшего развития смешанных форм корпоративного обучения, роста доступности Интернета стало понятно, что многие концепции интернет обучения, возникающие в качестве замены обучения под руководством инструктора (тьютора), не были правильными. Оказалось, что необходимо создать "новую" практику обучения в сети, которая включала бы в себя формальные (структурированные) программы, а также широкий выбор неформальных (неструктурированных) форм контента.

 Эта модель организации обучения получила дальнейшее развитие благодаря доступности социальных сетей, что привело к формированию четвертой стадии корпоративного образования, которая учитывает, что современный человек имеет доступ к различным видам формального обучения, большому объему информации, имеет возможность общаться с реальными живыми людьми через Интернет. Теперь существуют различные способы получения навыков или информации, в процессе обучения можно посетить занятие, можно пройти курс обучения он-лайн, можно найти сопутствующую информацию в Интернете, можно прочитать книгу или найти того, кто знает, что делать и обратиться к нему за помощью.

 Это привело к тому, что в рамках корпоративного обучения появилась возможность решения очень сложных дидактических задач. При этом возрастает потребность в "формальном" обучении, хотя бы на уровне консультации, для того, чтобы быть уверенным в правильности выбора информации, ее представлении правильным способом. Преподаватели (тьюторы, консультанты), занимающиеся корпоративным обучением, должны решать новые задачи. С целью создания целостной "среды обучения" (не просто программы обучения), которая будет соответствовать комбинированным технологиям формального и неформального обучения.

 Разработчики корпоративных систем обучения считают, что самой большой проблемой здесь является не разработка нового контента, а формирование организационной культуры корпоративного обучения, освоения новых навыков по дисциплинам, которые подлежат изучению.

 При построении регламента функционирования системы информационно-методологического и дидактического сопровождения следует учитывать принципы синхронного и асинхронного обучения. Здесь следует учитывать, что регламент функционирования системы информационно-методологического и дидактического сопровождения определяется набором и порядком использования современных технологий электронного обучения.

 В педагогике используются понятия синхронного и асинхронного обучения. *Синхронное* обучение описывает деятельность группы людей, которые работают над приобретением одинаковых знаний или навыков в одно и то же время. В системе высшего профессионального образования в таком формате реализуется один методологический тип синхронного обучения - лекции. В современной трактовке о синхронных и асинхронных методах обучения принято говорить применительно к электронному обучению. Синхронное электронное обучения предполагает взаимодействие преподавателя (инструктора, тьютера) с аудиторией в режиме реального времени. Преподаватель (тьютор) имеет возможность оценить реакцию обучаемых, понять их потребности, реагировать на них: отвечать на вопросы, подбирать темп, удобный для всей группы, следить за вовлеченностью каждого обучаемого в процесс и "возвращать" его в группу при необходимости.

 При *асинхронном* обучении ответственность за прохождение курса, чтение литературы и т.п. целиком ложиться на обучаемых. Преподаватель (инструктор, тьютор) остается "за кадром", однако при этом появляется преимущество обучение в индивидуальном темпе, когда обучающийся может проходить курс в удобное ему время и в том режиме, в котором комфортно лично ему.

 В рамках технологий *асинхронного* электронного обучения реализуются самые популярные на рынке традиционные электронные учебные курсы. При этом независимо оттого, каким образом происходит доставка учебного курса до обучаемого: на диске или через систему управления обучением (LMS), связь с преподавателем оказывается разорванной во времени.

 Еще одной разновидностью технологий *асинхронного* обучения являются *подкасты*, которые, хотя и не очень распространены, но используются. *Подкастинг* (от англ. podcastind-производное слово iPod, популярного mp3-плеера от Apple и broadcasting, что означает широковещание) *представляет собой новый формат распространения аудио- и видеоконтента через Интернет*. Подкасты, как и аудиокниги, удобно слушать в машине, в метро, во время утренней пробежки.

 В настоящее время используется весьма ограниченное количество средств и технологий, позволяющих участникам процесса обучения взаимодействовать в режиме реального времени. В настоящее время вузы используют в учебном процессе аудио-, видеоконференции и виртуальный класс.

 Видеоконференции позволяют транслировать видеоизображения на любые расстояния. В частности, возможна трансляция лекций в региональные вузы, между вузами и т.д. Можно транслировать слайды презентации и напрямую с компьютера спикера с голосовым сопровождением.

 Занятия, проводимые в формате виртуального класса (virtual clаss), являются примером синхронного обучения. При этом преподаватель (тьютор) передает необходимую информацию, упражнения, отвечает на вопросы аудитории, оценивает усвоение знаний и т.д. через виртуальное общение.

 Такое средство как вебинар, можно отнести как к категории синхронного, так и асинхронного электронного обучения. При участии в "живом" вебинаре (онлайн вебинаре), когда обучаемый слушает спикера в режиме реального времени и может задать ему вопрос через чат, реализуется синхронный тип электронного обучения. Вебинары оказываются эффективными в связи с тем, что после их живого проведения остается "сухой остаток", который в некоторых случаях может быть даже более востребован обучаемыми, чем оригинал.

 Кроме собственно средств обучения существуют также средства общения передачи информации. Такие средства общения оказываются полезными для организации самого обучения, так как позволяют обучающемуся взаимодействовать с преподавателем и их группой, в оперативном режиме решать возникающие проблемы и вопросы.

 К таким средствам относятся мессенджеры. Обычно преподаватели (тьюторы) используют мессенджеры для поддержания постоянной связи с обучающимися и оперативного реагирования на их вопросы. Иногда чаты могут быть встроены виртуальные классы, вебинары и т.д.

 К асинхронным средствам общения относят электронную почту, а социальные сети обеспечивают реализацию контакта преподавателя и обучаемых как в синхронном режиме, так и с временным сдвигом, если собеседник не имеет статуса онлайн.

 К категории асинхронных средств общения, в том числе используемых для обучения, относятся форумы. Этот тип взаимодействия имеет свои плюсы и минусы. Большой минус заключается в медленном темпе процесса взаимодействия: на форуме никогда нельзя предположить, как скоро получишь ответ на свою реплику или вопрос. Плюсом является то, что в индексации содержания форумов поисковыми системами ( Yandex, Rambler, Google) можно найти форум с обсуждением схожей темы и найти там ответы на свои вопросы.

*Подготовка и проведение вебинаров. Навыки проведения вебинаров.*

 Конечно, существуют очные семинары, которые практически без изменений ложатся в онлайн-формат. Это семинары, которые основаны на передаче знаний. Они переходят в вебинары практически один в один и не требуют каких-либо принципиально новых навыков для преподавателя - достаточно несколько раз отрепетировать, чтобы привыкнуть к камере и интерфейсу.

 Тем не менее, понятно, что новый метод требует от ведущих и новых навыков, будь то преподаватели или функциональные эксперты. Для большинства начинающих вебинарщиков самым сложным является то, что в отличие от очного семинара и любых других очных методов здесь нет возможности напрямую следить за реакцией участников, поддерживать контакт глаз. Ведущий видит только глазок камеры или экран монитора, и нужно время, чтобы к этому привыкнуть. Чтобы избежать чувства "говорю в пустоту", важно с самого начала учиться получать от онлайн-аудитории обратную связь.

 Методы те же, что и в очном обучении: вопросы, голосования и т.д.

 *Во-первых*, важно заранее определить место интерактива в рамках вебинара.

 *Во-вторых*, мастера вебинаров советуют готовить вопросы заранее - спонтанные в данном формате идут гораздо хуже.

 *В-третьих*, имеет смысл задавать вопросы с целью сбора мнений или опыта, но никак ни те, которые провоцируют дискуссию. Усилить интерактивную работу и упростить одновременную работу с камерой, презентацией и чатом может соведущий. Он может отслеживать вопросы и комментарии в чате, дополняя ими рассказ ведущего.

Таким образом, помимо ораторских навыков и навыков составления презентаций (видеоряда) для вебинара, необходимыми становятся: умение держать связь с аудиторией, которую не видно; владение приемами интерактивной работы с онлайн-аудиторией; умение одновременно и говорить, и отслеживать вопросы и комментарии слушателей, появляющиеся на экране ведущего; владение всеми необходимыми техническими средствами.

*Задачи, решаемые при проведении вебинара*

Использование виртуальных форматов обучения стало уже знакомой темой для образования и бизнеса. Так называемые вебинары в течение последних лет обрели свои собственные технические платформы на русском языке, где просто и доступно объясняют клиентам выгоды обучения через сеть Интернет. В качестве основного преимущества данного вида обучения является снижение транспортных расходов и расходов на аренду помещения. Особенно важным данный фактор является для крупных вузов и компаний, имеющих множество региональных филиалов.

 В качестве барьера для дистанционного обучения остается высокие требования к организации вебинара. Высокая вероятность снижения вовлеченности участников требует от ведущего навыков организации интерактивного общения, отработанной технологии, высокого темпа проведения занятий, четко и ясно сформулированных передаваемых знаний. Разработка вебинара - также не простая задача. По сути, один вебинар может аккумулировать многих специалистов и служить средством управления знаниями через создание базы вебинаров.

 Спектр задач, которые необходимо решать для эффективного проведения вебинара. В зависимости от того, что является предметом внимания во время обучения, выделяют организационный, содержательный и эмоциональный аспект обучения.

*Задачи ведущего, решение которых позволяет повысить эффективность занятия.*

 *Задачи организационного плана:* предварительная подготовка и проверка технического обеспечения; составление плана вебинара и контроль над временем в процессе; информирование участников о правилах совместной работы; распределение ролей между участниками;

 организация предварительного взаимодействия между участниками для установления контакта; использование различных каналов коммуникации в процессе вебинара (но в один момент времени желательно использовать только один канал коммуникации, чтобы не рассеивать внимание участников); проведение перерывов (перерыв можно заполнить видеорядом).

*Задачи содержательного плана:*

1. Подготовка: проверка материала на соответствие теме; указание авторства; структурирование материала: четкое определение понятий; разделение информации по пунктам; подбор иллюстраций в виде визуальных образов: картинок, схем, графиков, диаграмм; подбор содержательных иллюстраций: метафор, историй, любопытных фактов, уникальных случаев и т.п.

2. Передача информации

2.1 Распределение времени и расстановка акцентов: наиболее важным частям материала необходимо уделить больше внимания и времени.

2.2 Пояснение информации, данной на слайдах; использование курсора как указки; выделение во время презентации наиболее значимых слов другим цветом; комментирование информации, которая появляется в чате; использование жизненных примеров;

2.3 Закрепление информации отображение ключевых моментов; формулирование выводов; постановка заданий, требующих активности участников и применения полученной информации;

2.4 Активизация обсуждения: проведение голосования и демонстрация результатов с просьбой дать комментарии; создание проблемных ситуаций для участников; ограничение времени обсуждения вопроса.

2.5 Обобщение высказанных участниками идей и мнений

2.6 Проблематизация: нахождение противоречий и формулирование вопросов к участникам с переходом к предоставлению новой информации

Задачи эмоционального плана

1. Подготовка: подбор музыкального сопровождения для перерыва; подбор иллюстраций юмористического характера; нейтрализация помех, которые могут отвлечь участников.

2. Поддержание активности участников: предупреждение о сложности материала перед его предъявлением; использование юмора; формулирование вопросов; инициация общения участников между собой; выражение благодарности за ответы; проявление интереса к состоянию участников; отслеживание пассивных участников - обращение к ним по имени, формулирование индивидуального задания.

3. Комментирование сложившейся ситуации в случае возникновения эмоционального спада.

*Методические материалы для контроля знаний*

Вопросы к экзамену

1. Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем

2. Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования.

3. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии.

4.Метод, методика, технология, соотношение этих понятий

5. Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий.

6. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий

7. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий

8. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществление педагогического процесса

9. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии.

10. Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования. Обучающий модуль

11. Принципы модульного обучения

12.Особенности структурирования содержания учебного курса в модульном обучении

13. Компетентностный подход в структуре модульного обучения

14. Преимущества и недостатки модульного обучения

15. Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов

16.Исторический экскурс в развитии проблемного обучения

17. Основные функции и признаки проблемного обучения

18. Этапы организации проблемного обучения

19. Виды и уровни проблемного обучения

20.Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения

21. Методы проблемного обучения

22.Организация проблемного обучения

23.Интенсификация обучения

24. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения

25.Активное обучение. Методы активного обучения.

26.Технологии знаково-контекстного обучения

27. Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного обучения и активного обучения

27. Сущность и принципы деловой игры

29. Принципы организации учебных деловых игр

30. Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки

31. Структура деловой игры

32. Общая характеристика кейс-метода

33.Признаки и технологические особенности кейс-метода

34. Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе

35. Классификация кейсов

36. Структура и требования к формату кейсу**.**

37. Технология работы с кейсом

38. История проектного метода

39. Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов

40. Классификация проектов

41. Технологическая схема работы над проек

42. Введение в эвристику

43. Современный этап развития эвристики

44.Учебная эвристическая деятельность

45. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики

46.Эвристические методы

47. Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технология личностно ориентированного обучения

48. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующих и развивающий комплексы.

49. Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения.

50. Информационные технологии обучения

51. Технологии дистанционного обучения

52. Онлайн (online) обучение на базе технологий вебинаров

*Тематика семинарских занятий*

семинар по теме: "Теоретические основы развития педагогических систем и технологий"

Вопросы семинара

1. Понятие о педагогической системе. Виды педагогических систем

2. Технологизация педагогического процесса как объективная тенденция развития современного образования.

3. Понятие о педагогической технологии. Структура педагогической технологии.

4.Метод, методика, технология, соотношение этих понятий

семинар по теме: "Концептуальные основания проектирования педагогических систем и технологий"

Вопросы семинара

1. Сущность педагогических технологий. Классификация педагогических технологий.

2. Критерии технологичности педагогического процесса и эффективности педагогических технологий

3. Принципы отбора педагогических технологий. Понятие о моделировании системы педагогических технологий

4. Технологические аспекты деятельности педагога: проектирование, прогнозирование, осуществление педагогического процесса

5. Технологии целеполагания, мотивации и рефлексии.

семинар по теме: "Технология модульно-компетентностного обучения в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1. Модульное обучение в контексте модернизационных изменений в системе высшего профессионального образования. Обучающий модуль

2. Принципы модульного обучения

3.Особенности структурирования содержания учебного курса в модульном обучении

4. Компетентностный подход в структуре модульного обучения

5. Преимущества и недостатки модульного обучения

6. Образовательный рейтинг, виды образовательных рейтингов

семинар по теме: "Технология проблемного обучения финансовом образовании"

Вопросы семинара

1.Исторический экскурс в развитии проблемного обучения

2. Основные функции и признаки проблемного обучения

3. Этапы организации проблемного обучения

4. Виды и уровни проблемного обучения

5.Проблемная ситуация как основной элемент проблемного обучения

6. Методы проблемного обучения

7.Организация проблемного обучения

семинар по теме: "Интенсификация обучения и активные методы в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1.Интенсификация обучения

2. Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения

3.Активное обучение. Методы активного обучения.

семинар по теме: "Технология знаково-контекстного обучения в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1.Технологии знаково-контекстного обучения

2. Деловая игра как ведущая форма знаково-контекстного обучения и активного обучения

3. Сущность и принципы деловой игры

4. Принципы организации учебных деловых игр

5. Реализация психолого-педагогических принципов деловой игры в процессе ее разработки

6. Структура деловой игры

семинар по теме: "Технологий кейс-метода в финансовом образовании

Вопросы семинара

1. Общая характеристика кейс-метода

2.Признаки и технологические особенности кейс-метода

3. Преимущество и место кейс-метода в образовательном процессе

4. Классификация кейсов

5. Структура и требования к формату кейсу**.**

6. Технология работы с кейсом

семинар на тему: "Технология метода проектов в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1. История проектного метода

2. Понятие, ведущие педагогические цели метода проектов

3. Классификация проектов

4. Технологическая схема работы над проектом

тема семинара: "Эвристические технологии обучения в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1. Введение в эвристику

2. Современный этап развития эвристики

3.Учебная эвристическая деятельность

4. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики

5.Эвристические методы

тема семинара: "Технология личностно ориентированного и развивающего обучения в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1. Личностно ориентированный подход. Принципы личностно ориентированного обучения. Технология личностно ориентированного обучения

2. Педагогика сотрудничества: концептуальные основы, дидактический активизирующих и развивающий комплексы.

3. Технологии развивающего обучения и интерактивного обучения.

тема семинара: " Информационные технологии обучения в финансовом образовании"

Вопросы семинара

1. Информационные технологии обучения

2. Технологии дистанционного обучения

3. Онлайн (online) обучение на базе технологий вебинаров

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Критерии оценок результатов учебной деятельности

 Степень сформированности знаний в сфере педагогических систем и технологий в финансовом 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 "Педагогические системы и технологии 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.

МЕТОДИЧЕСКИК РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ

***1. Рекомендации по планированию и организации времени, необходимого на изучение дисциплины***

Самый оптимальный вариант планирования и  организации студентом времени, необходимого для изучения дисциплины - распределить учебную нагрузку равномерно, т.е. каждую неделю знакомиться с необходимым теоретическим материалом на лекционных занятиях  и закреплять полученные знания самостоятельно, прочитывая рекомендуемую литературу.

К семинарским занятиям необходимо готовиться за неделю до их проведения, чтобы была возможность проконсультироваться с преподавателем по трудным вопросам или определить форму отработки пропущенной темы.

Допуск к экзамену по дисциплине предполагает активное участие в практических и семинарских занятиях, а также своевременное выполнение и отработка всех форм текущего контроля.

2.***Описание последовательности действий студента при изучении дисциплины***

Задание для подготовки к семинарским  занятиям по данному курсу студент получает от преподавателя.

Основным промежуточным показателем успешности студента в процессе изучения дисциплины является его готовность к семинарским занятиям. Поэтому важно определить *алгоритм действий студента по подготовке к семинарским занятиям:*

* приступая к выполнению задания по любой теме, прежде всего, ознакомьтесь с планом занятия, изучите соответствующий раздел учебника и учебного пособия, библиографию;
* затем выясните наличие литературы или теоретического материала по соответствующей теме.
* по каждому вопросу предложенной темы студент должен определить и усвоить ключевые понятия;
* для более глубокого понимания проблемы далее необходимо познакомиться с дополнительной литературой и законспектировать основные положения;
* в случае  возникновения трудностей студент должен и может обратиться за консультацией к преподавателю, ведущему данный курс.

Критерием готовности к семинарскому занятию будет умение ответить на все указанные вопросы, используя рекомендованные источники, а также наличие соответствующих конспектов.

*Студент обязан:*

* освоить содержание разделов, изучив учебную и дополнительную литературу;
* подготовить доклад по одному из предложенных вопросов семинара;
* иметь конспект по изучаемой теме.

*Студент имеет право:*

* получить консультацию по подготовке к семинарскому занятию;
* добавить библиографию по теме;
* сделать записи в тетрадях для практических занятий наиболее важных положений, которые могут быть использованы при ответе на вопросы семинара (цель - сформировать собственное суждение по данной проблеме).

В зависимости от требований семинара, сложности вопроса результат изучения литературы может быть оформлен в виде плана (структуры) ответа, тезисов ответа (доклада).

Подготовить развернутый ответ по следующему плану: дать определение рассматриваемого явления, раскрыть его сущность, показав его структуру, вскрыв причинно-следственные связи и взаимовлияние факторов, условий и обстоятельств на рассматриваемое явление (процесс), определить состояние, закономерности и тенденции его изменения в зависимости от различных факторов и условий. В процессе такой работы важно вскрыть положительные стороны и недостатки с тем, чтобы в выводах сформулировать обоснованные научные и другие рекомендации по альтернативным позициям.

Сообщения желательны небольшие - 5-10 минут. Главное обращать внимание на основные моменты изучаемой темы.

По согласованию с преподавателем, читающим данный курс, студент может подготовить сообщение на самостоятельно предложенную тему.

**3. *Рекомендации по работе с литературой***

Умение работать с литературой - важный фактор успешности учебной деятельности студента и, вместе с тем, показатель его развития как субъекта познания. Отсюда необходимые рекомендации по работе с литературой:

* при выборе  источника теоретического материала надо исходить из основных понятий по теме, чтобы точно знать, что конкретно искать в том или ином издании (см. аннотацию к книге).
* для более глубокого усвоения и понимания материала следует читать не только имеющиеся в тексте определения или теоретические представления, но и примеры.
* в процессе чтения важно осознавать, в рамках какого подхода или направления изложена проблема. Это позволит прийти к пониманию вопроса на более высоком уровне обобщения.
* чтобы получить объемные и системные представления по теме, нужно  посмотреть несколько работ (возможно альтернативных) по данному вопросу.
* не следует конспектировать весь текст, относящийся к  рассматриваемой проблеме, так как такой подход не дает возможности осознать материал. Необходимо выделить и законспектировать только основные положения, позволяющие выстроить логику ответа на вопросы интересуемой темы.
* в целях самоконтроля по усвоению материала можно выполнить задания по данной теме (в конце параграфа или раздела книги).

***4. Рекомендации по конспектированию работ отечественных и зарубежных исследователей***

Изучите соответствующий источник литературы.

По каждому вопросу предложенной темы студент должен определить и усвоить ключевые понятия и представления исследователей о структуре и особенностях развития личности.

Для более глубокого понимания проблемы далее необходимо законспектировать основные положения.

В случае возникновения трудностей студент должен и может обратиться за консультацией к преподавателю, ведущему данный курс.

**5. *Рекомендации по подготовке к экзамену***

Подготовка к экзамену и его результативность также требует умения оптимально организовывать свое время. Идеально, если студент познакомился с основными представлениями и понятиями в аудиторном  процессе изучения дисциплины. Тогда подготовка к экзамену по контрольным вопросам позволит систематизировать материал и глубже его усвоить.

Работу лучше начинать с распределения предложенных контрольных вопросов по разделам и темам курса.

Затем  необходимо выяснить наличие теоретических источников (конспект лекций, хрестоматия, учебники, монографии).

При чтении материала следует выделять основные понятия и определения, можно их законспектировать Выделение опорных  понятий  дает возможность систематизировать представления по дисциплине и, соответственно, результативнее подготовиться к экзамену.

Успешный ответ на экзаменационный вопрос предполагает процесс продумывания логики  изложения материала по каждому вопросу, запоминание примеров.

МЕТОДТЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА

Самостоятельная работа студента по изучению учебной дисциплины является важным условием освоения учебного материала и формирования профессиональных знаний и навыков. В процессе самостоятельной работы студент развивает свои аналитические способности, навыки самоорганизации, вырабатывает привычку систематического чтения. При этом своевременная самостоятельная работа студента позволяет минимизировать затраты, в том числе и временные, по изучению учебного материала и добиваться прочного его усвоения.

Самостоятельная работа студента по изучению теоретического материала представляет собой достаточно сложный и напряженный труд. Вузовская практика позволяет выделить следующие формы самостоятельной работы студента:

* формирование представления об основных понятиях и категориях, на которых базируется специальное знание;
* изучение научной и учебной литературы при подготовке к промежуточному и итоговому контролю знаний (зачетам и экзаменам);
* сбор информации и выполнение учебно-исследовательских, письменных, контрольных работ, подготовка к устному опросу с использованием традиционных и современных источников (библиотечные фонды, глобальные информационные сети) на основе собственного опыта и достигнутой на лекционных и лабораторно-практических занятиях компетентности;
* подготовка тезисов доклада на занятии или сообщения для участия в теоретических конференциях по актуальным социально-политическим проблемам.

Исходными учебно-методическими документами в организации самостоятельной работы студента являются учебная программа по учебной дисциплине, разработанная на кафедре в соответствии с государственным образовательным стандартом, методические рекомендации и методические пособия кафедры по изучаемой дисциплине, перечень учебных вопросов, научная и учебная литература, ключевые понятия и основные вопросы (проблемы), на которые необходимо обратить внимание в процессе самоподготовки.

*Методические рекомендации по диагностике качества обучения дисциплины "Педагогические системы и технологии в банковском образовании"*

Диагностика качества обучения является важным элементом при изучении дисциплины "Педагогические системы и технологии в банковском образовании", так как позволяет оценить деятельность в учебном процессе, обоснованно оценить, как реализуются цели и задачи образовательного процесса, а также устанавливать степень эффективности обучающих технологий и, в случае необходимости, изменять их в сторону совершенствования и оптимизации, своевременно вносить нужные коррективы и стимулировать студентов к успешному овладению дисциплиной.

 Основная задача проведения диагностики качества обучения - установить соответствие между уровнем освоения дисциплины студентами и требованиями, предъявляемыми Государственными образовательными стандартами и образовательными программами. Проведение диагностики позволяет получить информацию о качестве освоения дисциплины студентами, об эффективности применяемых методов, приемов, форм и технологий обучения, а также стимулирует мотивацию студентов в дальнейшем освоении дисциплины.

 Диагностика качества обучения должна соответствовать следующим требованиям:

 - диагностика (контроль) должна реализовываться в практике обучения;

 - диагностика должна основываться и проводиться в соответствии с системой уровня овладения дисциплиной;

 - проведение диагностики должны отталкиваться от конкретных задач;

 - система диагностики должна включать разнообразные средства и приемы работы;

 -объектами диагностики должны быть все аспекты обучения.

 Используемые приемы диагностики не должны противоречить объявленной цели диагностики.