

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

С.И. ЕЛЬНИКОВА

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СФЕРЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**

Учебное пособие

**Москва
2008**

ГЛАВА 1. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. БАЗОВЫЕ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Характеристика: гуманистическое, фундаментальное. Структура: дошкольное – вузовское – вузовское – послевузовское, в том числе повышение квалификации (краткая история); новые характеристики образования и послевузовское обучение (ПК): открытость, непрерывность, взаимодействие, развивающий потенциал, дистанционность.

1.1. Инновационный потенциал современного российского образования

Российское образование последние 15–20 лет находится в состоянии постоянного реформирования, в разные периоды называвшегося по-разному. В настоящее время оформился определенный международный стандарт общего среднего образования, рассчитанный на 12-летнюю образовательную школу. В российских школах аналогичные по содержанию программы по основным учебным предметам проходят за 10–11 лет, что влечет за собой огромную перегрузку школьников, снижает качество обучения. Структура образования в отечественной средней школе за послевоенные десятилетия менялась трижды: сначала был осуществлен переход к 8-летнему обучению, затем к 9-летнему образованию в основной (неполной) школе, впоследствии от 10-летнего к 11-летнему образованию в полной средней школе. По мнению известного ученого **Т.М. Балыхиной**, через 10–15 лет оставаться в рамках сегодняшнего 9-летнего основного и 11-летнего полного среднего образования российская школа не может, что обусловлено рядом факторов:

- усилением роли общего образования как основы фундаментальной научной базы для непрерывного образования человека, переход к которому неизбежен во всех развитых странах;
- повышением значения школьного образования как «среды» формирования общеинтеллектуальных, общеучебных, познавательных умений и навыков, без достаточного овладения которыми все другие этапы непрерывного образования малоэффективны;
- увеличением удельного веса наукоемких и высокотехнологических производств, что значительно повышает требования к научному уровню подготовки в большинстве профессий;
- окончанием того периода развития мировой экономики, когда успех определяла немногочисленная элита; в настоящее время уровень развития страны напрямую зависит как от уровня и разносторонности общего образования, так и от качества подготовки будущих специалистов в средней и высшей школе.

Десятилетняя основная школа должна давать относительно завершенное образование и должна быть обязательной для всего подрастающего поколения в возрасте до 16 лет. Она должна стать базовой для продолжения образования в средней общеобразовательной или профессиональной школе или для самообразования.

Старшая ступень школы (полная средняя школа) – 11–12-е классы – будет строиться, судя по исследованиям в этой области и публикациям на данную тему, согласно принципам профильной дифференциации, ее основная задача – подготовка к продолжению образования в вузе. Старшие классы средней школы, таким образом, будут соответствовать принятому в международной практике понятию «предуниверсарий». Уже в них будет развиваться и окончательно осознаться готовность к профессиональному выбору и будут формироваться первичные знания, навыки, умения, способности, которые станут основой будущей профессиональной компетенции и профессиональной деятельности. В последние годы в педагогической науке и школьной практике накоплено много нового в плане профильного образования, это, думается, позволит в дальнейшем обеспечить более эффективную преемственность между средней и высшей школой. Двенадцатилетнее образование предполагает известный перелом в понимании общего образования. К подготовке школьников нередко выдвигаются как школами, так и вузами разные требования. Это вполне объяснимо, так как в последнее десятилетие сложились и

продолжают складываться разные типы школ с разными целями, задачами обучения и, соответственно, с разными его (обучения) результатами. Для упорядочения процесса обучения разрабатываются государственные стандарты, призванные служить эталоном для сопоставления содержания и результатов обучения.

При этом ключевое звено любой системы образования – проблема подготовки профессиональных педагогических кадров – часто просматривалось между строк основополагающих документов, поэтому де-факто эта проблема решалась внутри самого профессионального сообщества ученых и практиков, работающих в педагогических учебных заведениях. Между тем педагогическое образование – сфера не замкнутая на себе самой, а производная от существующей в стране системы общего образования, поэтому все глубокие и масштабные изменения, происшедшие и предстоящие в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации современных педагогов, нужно рассматривать в этом ключе. Главные проблемы, стоящие перед Россией, порождены прежде всего процессом глобализации, у которой очень много аспектов. Отметим лишь тот из них, который прямо влияет на систему образования. С начала нашей эры для удвоения знаний потребовалось 1750 лет, второе удвоение произошло в 1900 году, а третье – к 1950 году, т. е. за 50 лет, при росте объема информации за последние полвека в 8–10 раз. Объем знаний в мире к концу XX в. возрос еще вдвое, а объем информации увеличился более чем в 30 раз. Этот «информационный взрыв» обычно указывается как фактор, определяющий начало формирования так называемого «информационного общества», решающим шагом на пути к которому явилось распространение персональных компьютеров и компьютерных сетей, в особенности развитие сети Интернет. Во всех концепциях информационного (постиндустриального) общества определяющим свойством нового типа социальной организации считается научное знание. Главным общественным институтом становится образовательное учреждение как центр производства, переработки и накопления знаний. У системы профессионального педагогического образования в этом есть своя чрезвычайно важная ниша. Исследования, проведенные учеными Педагогического университета им. Герцена, выявили весьма интересные факторы, оказывающие наиболее значимое влияние на изменения в системе образования. Все они имеют социально-педагогическую природу, т.е. связаны либо с изменением педагогических технологий либо с расширением необходимого и многоаспектного взаимодействия образовательного учреждения и общества.

В материалах заседаний Российского общественного совета по развитию образования (РОСПРО) последних лет отмечаются такие значимые факторы, как:

- подготовка учащихся к быстро меняющимся условиям жизни в обществе (повышение личной ответственности за принимаемые решения, овладение современными социально-востребованными профессиями, владение новыми способами коммуникации и работы с информацией и др.);
- формирование адекватного представления о современном мироустройстве, способах его объяснения и понимания;
- привитие навыков самопознания и саморазвития с целью определения своего потенциала и способов реализации себя в обществе.

В последние 10–15 лет произошли и серьезные изменения рынка педагогического труда.

Г.А. Боровский анализирует некоторые из них и отмечает, что:

- произошла диверсификация образования, т.е. наряду с сохранением значительного числа учебных заведений, работающих в рамках прежней (советской) парадигмы образования, появилось достаточно большое число учебных заведений инновационного типа (лицеи, гимназии, специализированные школы, негосударственные и авторские учебные заведения, оформилась система дополнительного образования и проч.);
- образовательная практика обогатилась новыми образовательными технологиями (игровые, тестовые, интерактивные, информационные и проч.) и новыми формами обучения (профильное обучение, дистанционная форма обучения и др.);
- сложилась система свободного выбора учебно-методической базы образовательного процесса (множественность учебников и учебных пособий по каждой дисциплине, различие методических систем и

технических средств и др.);

– появились новые педагогические профессии – тьютор, практический психолог, социальный педагог, валеолог, домашний воспитатель, менеджер и экономист в сфере образования, специалист в области образовательного права, специалист по связям образовательного учреждения с общественностью. Далее ученый отмечает, что расширение рынка педагогического труда связано прежде всего с необходимостью решения **современных профессиональных задач**, таких как:

а) систематическое изучение обучающихся с целью выявления их достижений, потенциальных возможностей, проблем, определения путей их решения;

б) проектирование программ, отличающихся, во-первых, своей целевой направленностью (программы развития образовательных учреждений, образовательные программы, учебные программы, программы воспитания, программы решения конкретных проблем и др.); во-вторых, своим уровнем (базовые, углубленные, профильные, элективные и др.); в-третьих, по формам реализации (индивидуальные, коллективные, дифференцированные, комплексные, и др.). Решение этого класса задач требует особой подготовки для современных педагогов, руководителей образовательных учреждений, проектировщиков, специалистов образовательного права, экономистов, педагогов системы дополнительного образования и др.;

в) использование современных педагогических технологий для решения образовательных задач и оценки их результатов (по-новому работающие педагоги, специалисты по качеству, воспитатели, социальные педагоги, тестологи, методисты-консультанты, специалисты в области компьютерного обучения и др.);

г) построение совместно с обучаемыми их индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов (непрерывное образование, возвратное образование и проч.), что требует, в свою очередь, развития тьюторской службы.

Ясно, что новый рынок труда предъявляет новые требования к системе подготовки специалистов для сферы образования.

В самом общем виде такая система должна быть:

- гибкой, быстро реагирующей на вновь возникающие потребности рынка труда;
- открытой, развивающейся во взаимодействии с другими системами;
- ориентированной на профессиональное и личностное становление специалистов образования;
- дающей такое фундаментальное образование, которое может служить базой для профессиональной подготовки и основой для непрерывного образования, обеспечивающего многолетнюю успешность на рынке труда;
- имеющей развитую структуру дополнительного профессионального образования.

В настоящее время в нашей стране имеют место две стратегии, два подхода к решению отмеченных выше задач. Один из них связан с совершенствованием сложившейся в советский период **моноуровневой** подготовки специалиста для системы образования (преподавателя по одному или двум предметам). Другой – с развитием новой, **многоуровневой** системы, призванной обеспечивать иное качество подготовки специалистов для разных секторов усложнившейся системы образования. Во второй половине XX в. сфера образования значительно расширила свои рамки. В соответствии с терминологией, принятой ЮНЕСКО, различаются следующие виды образования: по степени организованности – формальное, неформальное, внеформальное; по способу организации индивидуальной работы обучающихся – институциональное, групповое, индивидуальное; по способу взаимодействия обучающегося и обучаемого – очное, дистантное. Развитие образования в конце XX в. проходило по закономерностям, которые определены концепциями **свободного (открытого) обучения, непрерывного образования**, а также различными формами **образования взрослых** (продолженного образования – *continuing-education*(англ.), **последующего образования** – *furthereducation*(англ.) и т.п.).

Поиск новых подходов к образованию взрослых сопровождается интенсивным синтезом основных образовательных идей, наработанных в XX в.: от «обучения через делание» Дж. Дьюи и теорий усвоения, основанных на идеях бихевиоризма и гештальтпсихологии, к гуманистическим и развивающе-деятельностным идеям образования. Для обозначения этой реальности и удерживания всего

спектра образовательных идей сегодня применяются самые различные термины: **модульное обучение, интерактивное обучение, дистанционное обучение/образование, открытое образование** и другие.

Таким образом, главное видоизменение роли образования в жизни человека и общества заключается в том, что оно из социального института, составляющего часть государственного устройства, устанавливающего свои принципы и диктующего свою волю, все больше превращается в сферу услуг, действующую по заказу вышеперечисленных субъектов общественного развития, хотя, естественно, образовательные институты тоже являются субъектами сферы образовательных услуг и имеют свои запросы, требования и принципы деятельности, которые необходимо учитывать как обучающимся, так и обучающим. В связи с этим **основной задачей современного образования** становится создание необходимых условий для обучения человека, обучения как средства реализации его жизненных устремлений с учетом общественных условий и целей. То есть главный потребитель, на которого ныне ориентируется сфера образовательных услуг, – это в первую очередь человек с его индивидуальными образовательными потребностями.

Задачей номер один, по выражению крупнейшего теоретика и практика образования взрослых американского ученого М.Ш. Ноулза, стало «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education/ From Pedagogy to Andragogy. 1980, С. 21]. Современный человек, стремящийся преодолеть свои проблемы при помощи обучения, становится объектом изучения специальной науки – **андрагогики** [от греч.*aner, andros* – взрослый мужчина, зрелый муж – *ago* – веду] – науки об обучении взрослых.

Таким образом, философия XX века привела, по мнению С.И. Змеева, «к осознанию решающей роли человека в своей собственной судьбе и судьбах окружающего его мира» [С.И. Змеев, 1999, С. 76]. Здесь необходимо отметить различие, которое возникает и в терминологии: обучающийся (активный деятель) – в андрагогике, обучаемый (пассивный) – в педагогике. Этот подход к терминам также обусловлен определенными причинами.

Педагогика всегда исходила из принципиальной позиции, что обучаемый в выборе содержания образования занимает в основном «пассивную» позицию, в то время как взрослый учащийся сознательно избирает не только содержание курса, но и формы, сроки, уровень обучения. Во-вторых, эволюция идей философской и психологической наук привела к осознанию ведущей роли человека во всех социальных процессах, в том числе и в образовании. В-третьих, достижения в области информационных технологий позволили по-новому организовать учебный процесс, что существенно видоизменило роли обучающегося и обучающего в этом процессе. В-четвертых, эволюция педагогических концепций также вела к осознанию необходимости предоставления большей свободы обучаемому в процессе обучения.

В-пятых, из-за разной ведущей деятельности у детей и взрослых стало необходимым четко разделять принципы андрагогической и педагогической моделей обучения. Наконец, физиология и психология доказали, что люди способны успешно обучаться практически на протяжении всей сознательной жизни.

Учитывая перечисленные объективные изменения образовательной сферы и достижения различных наук в понимании роли человека в своей жизнедеятельности, эти исследователи исходили из основополагающего факта – принципиальных различий между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения в частности.

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения.
2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.
3. Взрослый человек обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения *знаний, умений, навыков* и *качеств* (ЗУНКов).
6. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают процесс обучения, либо способствуют его развитию.
7. Процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

1. 2. Базовые модели современного образования взрослых

Дополнительное образование взрослых является одной из наиболее интенсивно развивающихся структур непрерывного образования в экономически благополучных государствах. В то же время его важность для развития всей системы отечественного образования остается неограниченной в должной мере, хотя основное и дополнительное образование взаимосвязаны и обуславливают развитие друг друга. Исторически дополнительное образование выполняло компенсирующую, факультативную функцию по отношению к основному. Сейчас можно утверждать, что соотношение между ними постепенно меняется на обратное. В отличие от основного образования, задача которого в прошлом и в настоящем – ликвидация «абсолютной» неграмотности, главной социальной миссией дополнительного образования взрослых является ликвидация или предупреждение «относительной», функциональной неграмотности. При этом в системе дополнительного образования взрослых выработка, апробация и практическое использование инновационных педагогических технологий идут быстрее и интенсивнее, чем в основном образовании, которое по своей природе намного более консервативно. Данное положение подтверждают формы и методы активного обучения, мощный импульс распространению которых был дан в 1970–80-х гг. в системе дополнительного образования взрослых, повышения квалификации и переподготовки специалистов. История российского образования представляет собой процесс взаимодействия основного и дополнительного образования, занимающих большую или меньшую часть всей образовательной сферы в зависимости от конкретных исторических условий и образовательных потребностей. Будем иметь в виду, что понимание особенностей и роли основного и дополнительного образования в разное время менялось, и современное понимание может отличаться от прежнего. При этом под **основным** будем понимать **образование**, организованное и контролируемое в соответствии с интересами доминирующего общественного института; **дополнительным** к нему выступает образование, выходящее за их пределы. Помимо этого, в качестве определяющего признака основного образования мы выделяем функцию контроля и, соответственно, регламентации образовательного процесса. Стремление уйти от той или иной формы контроля, вырабатываемой основным образованием и свойственное как учащим, так и учащимся, являлось одним из факторов поиска иных форм получения образования. В начале XIX в. проблема содержания определяется борьбой сторонников классического и реального образования. Начиная с 50–60-х гг. XX в. проблема общего и профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов приобретает небывалую остроту и становится одной из самых актуальных. Под **повышением квалификации** подразумевается, с одной стороны, «дополнительное обучение, обусловленное изменением характера и содержания труда специалиста на занимаемой должности, моральным старением знаний; а с другой – регулярное углубление, обновление, пополнение знаний в конкретной научной и профессиональной сфере деятельности» [Т.М. Балыхина, 2000, С.56]. Как правило, повышение квалификации осуществляется через центры, факультеты, курсы повышения квалификации, выполняющие двойную функцию: они либо частично компенсируют недостаточный уровень базовой подготовки (это обучение, дополняющее базовую квалификацию специалиста через сумму знаний, умений и навыков, необходимых для профессионального выполнения должностных обязанностей); либо дают знания и вырабатывают педагогические, деловые навыки и умения, соответствующие должности, занимаемой специалистом.

Центры повышения квалификации часто выполняют и **функцию переподготовки**, т.е. обучения, связанного с необходимостью изменения специальности конкретного лица как следствия изменений в структуре профессиональной занятости.

В Российской Федерации становление системы повышения квалификации относится к середине 20-х гг. XX в. В 1925 г. в Москве были созданы первые Курсы директоров предприятий, и обучение на них рассматривалось как мера по формированию резерва руководителей.

Затем повышение квалификации начинает распространяться во многих отраслях профессиональной деятельности (организуется 11 профессиональных академий, где обучалось в то время 3000 человек). Срок обучения устанавливался следующий: 1–2 месяца с отрывом от производства, 3–6 месяцев — без отрыва от профессиональной деятельности.

Успех преобразований, проводимых в образовательной системе, в значительной степени зависит от уровня профессионализма и компетентности педагогических кадров, а также от содержания реализуемых программ дополнительного профессионального образования.

В 1999 г. в Российской Федерации функционировало более 110 образовательных учреждений и структурных подразделений системы дополнительного профессионального образования, в том числе 19 академий повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, 14 межотраслевых институтов, 53 региональных центра и т.д. В 1998/99 уч. гг. обучение в системе дополнительного профессионального образования прошли 1 120 000 человек.

Повышение квалификации и профессиональную переподготовку педагогических и научно-педагогических кадров проводит Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, 103 факультета и 6 центров повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов образовательных учреждений Минобразования России. 9 институтов и 13 филиалов переподготовки и повышения квалификации преподавателей.

На многих факультетах повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников высшего образования обучение проводится в области предметных знаний, психологии, педагогики, культурологии, информатики, а также по новым направлениям: менеджмент в образовании, практическая психология, социальная педагогика и др.

Содержание обучения формируется на основе органичного соединения прикладных, фундаментальных и методических знаний, составляющих основу профессионализма педагогических работников.

Содержание обучения формируется на основе органичного соединения прикладных, фундаментальных и методических знаний, составляющих основу профессионализма педагогических работников.

Основные задачи и функции повышения квалификации специалистов заключаются в удовлетворении профессионально-образовательных потребностей специалистов, в создании условий для реализации и обогащения их интеллектуального потенциала на всем протяжении профессиональной карьеры. При всем внешнем многообразии современное образование взрослых строится в соответствии с двумя базовыми моделями, качественно отличающимися друг от друга. Первая из них — **модель традиционного обучения**, которую иначе называют репродуктивной, или знаниевой, или информационной, базируется на философии сенсуализма и впервые была разработана Яном Амосом Коменским. Вторая — **инновационная модель**, или в других терминах — проблемно-ориентированная, гуманистическая, развивающая, личностно ориентированная, опирается на идеи гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.), развивающего образования (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Параметром для сравнения традиционной и развивающей моделей образования могут выступать **принципы** как общие регулятивы организации образовательного процесса. Анализ принципов традиционного обучения — наглядности, доступности, систематичности, прочности, последовательности, научности — наиболее ярко свидетельствует о предметной ориентированности данного типа обучения, поскольку в своем большинстве эти принципы направлены на усвоение предметных знаний. При этом деятельность обучаемого носит «пассивный» характер и направлена на восприятие, понимание, усвоение и репродукцию содержания. Принцип активизации познавательной деятельности обучаемых призван сделать этот процесс более успешным.

Принципы развивающего образования в основном служат регулятивом для организации совместной продуктивной деятельности учащихся и педагога. Это принципы деятельности, развития, личностно-опосредованного характера образования, активности, проблемности, системности, целостности, самостоятельности, рефлексивности, диалогичности, вариативности содержания и способов деятельности, дифференциации и индивидуализации. Часть из них направлена на способ построения содержания образования. Это прежде всего принципы проблемности и системности знаний. В традиционном обучении реализация принципа системности предполагает установление причинно-следственных связей между объектами и явлениями. Для этого часто применяются эмпирические обобщения, группировки. При этом с неизбежностью происходит редуцирование исходного знания, например исчезает проблемность. Следствием является формирование у обучаемого формально-логического, эмпирического мышления. Таким образом, в традиционной модели мы уже имеем дело не с открытым, как в науке, проблемно-дискуссионным знанием, а с готовым, установившимся, редуцированным. Формально-логические связи усиливают консерватизм знания, делая его статичным и закрытым. У обучаемого нет потребности и необходимости в рамках организованного таким образом учебного процесса задавать вопросы, выходить на теоретический уровень обобщения, работать с понятиями, способами получения знаний, видеть границы их применимости. Доказательство, проблемность, основания, как правило, скрыты, поэтому нет потребности, нет нужды в исследовании исходных свойств и происхождения того или иного объекта. Кроме этого, ориентация на принцип научности при организации учебного процесса не предполагает учета индивидуальных познавательных мотивов. Не случайно традиционное обучение называют «ответом на непоставленные вопросы».

В развивающем образовании знание всегда лично окрашено и должно обрести личностный смысл. Обучающемуся сначала необходимо понять, зачем ему нужно это знание, как оно связано с его индивидуальными потребностями, принять знание через постановку учебной задачи и только на этой основе сделать его частью своего сознания.

В развивающем образовании субъективно осваиваемое знание – целостно и системно, проблемно и открыто, что предполагает возможность его развития, трансформации в ходе решения учебных задач. Освоение этого знания происходит на уровне теоретического обобщения и при самостоятельном восхождении обучающихся от абстрактного, всеобщего к конкретному, частному. Результатом подобного способа построения содержания образования выступает развитие у обучающихся абстрактного, теоретического, проблемного типа мышления.

В качестве основного параметра для сравнения моделей традиционного обучения и развивающего образования выступает характер деятельности учащегося.

Использование деятельностного подхода при сопоставлении этих моделей позволяет увидеть следующие отличия.

1. В традиционном обучении только преподаватель по полноте является субъектом деятельности, поскольку он осознанно и целенаправленно строит процесс и стремится к достижению желаемого результата. У него есть самостоятельность при выполнении этой деятельности – соответствующие умения и способности. Обучаемый в традиционном обучении не является полноправным субъектом собственной деятельности, поскольку у него нередко не сформирован мотив, осознанное целевое представление о деятельности и соответствующие ей общеучебные умения. Обучаемый как бы включается в деятельность педагога, выполняя рекомендуемые действия и операции. В связи с этим тип взаимодействия между педагогом и обучаемым может быть определен как субъект-объектный.

2. В лично ориентированном обучении налицо субъект-субъектный тип взаимодействия, реализуемый в совместной деятельности. Здесь представлены два полноправных деятеля, имеющих собственные мотивы, цели деятельности и соответствующие способности для ее осуществления. При этом подходе обучающийся, опираясь на универсальные, надпредметные умения, способен к самостоятельной реализации деятельности, что становится возможным за счет опоры на имеющийся у него индивидуальный опыт. При этом преподаватель открыт к взаимодействию, ориентирован на личность учащегося, реализует демократический, поощряющий стиль управления учебным процессом. Учащийся активен, инициативен и открыт к взаимодействию с педагогом, группой, к той или иной области знания.

Существенное отличие второй модели состоит в том, что здесь ведущей деятельностью становится учебная, имеющая своей целью и результатом не решенную задачу, а овладение способами решения задач данного класса. Для достижения этой цели необходимо организовать рефлексию предметной деятельности с тем, чтобы обучающийся смог провести ее анализ и вычленить исходное основание, универсальный способ решения проблем. В связи с этим ведущей характеристикой учебной деятельности является осознанность обучающимся целей, процесса, результатов и способов решения задачи и получения знания. В этом смысле образование – это не сумма конкретных разрозненных знаний, которые достаточно быстро забываются, а овладение обучающимся универсальными способами добывания знания для его самостоятельного построения. Результатом такого образования становятся качественные изменения в структуре личности обучающегося, выраженные через проявление у него способностей к различным видам деятельности.

3. Принципиальное отличие двух моделей состоит также в том, какой тип деятельности является в них базовым при организации образовательного процесса. Если исходить из представления о двух основных типах деятельности – репродуктивном и творческом, то для модели **традиционного обучения** базовой является **репродуктивная деятельность**, выполняемая обучаемым по образцу, причем ориентировочная основа этой деятельности передается ему в готовом виде, а не получается самостоятельно. В **развивающем образовании** базовой становится **продуктивная**, творческая деятельность, а репродуктивная, направленная на отработку отдельных умений и навыков, выступает в роли вспомогательной по отношению к базовой деятельности. При этом ориентировочная основа деятельности строится обучающимся самостоятельно в процессе решения и последующей рефлексии учебных продуктивных задач.

Таким образом, принципиальное отличие развивающего образования от традиционного состоит в том, что в нем обучающийся является субъектом собственной учебной деятельности, которую он осуществляет осознанно и самостоятельно, реализуя при этом – как базовый – продуктивный тип деятельности.

ГЛАВА 2. ПОНЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ» В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ. КЛАССИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Понятие «технология». Педагогическая технология, ее источники; технология обучения. Характеристики технологий обучения: результативность, экономичность, эргономичность, высокая мотивация.

2.1. Понятие «педагогическая технология» в зарубежной и отечественной практике. Классификация педагогических технологий

Поиски ответов не только на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», но и на вопрос «как учить результативно?» привели ученых и практиков к попытке «технологизировать» учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, и в связи с этим в педагогике появилось направление – **педагогические технологии**. Педагогические технологии имеют два источника. **Первый источник** – производственные процессы и конструкторские дисциплины, связывающие тем или иным способом технику и человека, составляющие систему «человек – техника – цель». В этом смысле технология определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала в процессе производства продукции. Можно привести и другие определения этого понятия, но, в сущности, все они отражают основные характерные признаки технологии: технология – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта; технология направлена на проектирование и использование эффективных экономических процессов.

Второй источник – сама педагогика. А. Макаренко называл педагогический процесс особым образом

организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки «педагогической техники». Он отмечал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка».

Исследователи проблем организации процесса обучения, обратившись к более глубокому изучению роли и функций обучающегося, а также его взаимодействия с остальными элементами процесса обучения, сознательно прибегли к использованию технического термина. Это была не попытка ввести новомодный термин для обозначения старого содержания, а скорее стремление по-новому определить суть иного подхода к организации процесса обучения и его исследованию. Так, английские авторы Ф. Персивал и Г. Эллингтон определяют **технологии обучения** как «более тщательное представление всех аспектов построения ситуаций обучения (*teaching-learning situations*)», предусматривающее «применение любых методов и техник обучения, расцененных наиболее адекватными для достижения поставленных перед обучающимся целей». Ее роль они видят в «оказании помощи во всемерном повышении эффективности процесса обучения» [Percival F., Ellington H., 1984, с. 12, 13, 20].

В отечественных науках об образовании первопроходцем на пути нового осмысления организации процесса обучения и введения в научный и практический обиход понятия «технология обучения» («педагогическая технология») стал В.П. Беспалько. Еще в 1989 г. он сформулировал представление о **педагогической технологии** как «о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» и определил педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [Беспалько В. П., 1989, с. 5]. По мнению ученого, характерными чертами педагогической технологии являются: 1) предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; 2) определение структуры и содержания не только деятельности педагога, но и учебно-познавательной деятельности самого учащегося; 3) определение целей обучения («процесс целеобразования»), чтобы осуществлять объективный контроль за качеством усвоения учащимися учебного материала и развития личности учащихся; 4) целостное представление учебно-воспитательного процесса; 5) гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы; 6) обеспечение высокой стабильности успехов в обучении практически любого числа учащихся [Беспалько В. П., 1989, с. 5].

Таким образом, В.П. Беспалько определил три параметра технологии обучения: целостность представления процесса обучения (включая деятельность обучающегося), целеположенность и обеспечение достижения поставленных целей обучения.

Исследователи организации процесса обучения в высшей школе Д.В. Чернилевский и О.Н. Филатов предложили свое определение технологии обучения: «Системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения» [Чернилевский Д. В., Филатов О. Н., 1996, с. 48]. По их мнению, технология обучения «предполагает управление процессом обучения, что включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучаемого и контроль за этой деятельностью» [Чернилевский Д. В., Филатов О.Н., 1996, С.48].

Коллектив исследователей МПГУ под руководством В. А. Сластенина определяет **технологии обучения** как «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результатов, чем это имеет место при традиционных методиках обучения».

Как видим, ученые стремятся к системному представлению процесса обучения. Однако все они рассматривают организацию процесса обучения прежде всего как деятельность преподавателя, педагога. В их схемах обучающийся по-прежнему занимает подчиненное положение. И представленная в таком виде технология обучения («педагогическая технология») оказывается довольно уязвимой. Так, известный отечественный исследователь М.В. Кларин отмечает, что понимаемая вышеописанным образом технология обучения ориентируется на обучении репродуктивного типа, обусловленном общим тяготением к воспроизводимости учебного процесса, а также неразработанностью мотивации учебной деятельности,

связанной «с более общим и, вероятно, самым крупным недостатком педагогической технологии – с игнорированием личности» [Кларин М. В., 1989, с. 36]

Тем не менее тот же ученый справедливо полагает, что сильными сторонами педагогической технологии является то, что «в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей».

При этом осуществляются постановка целей и их максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели; этой проблемы относят к середине 1950-х г. и связывают с возникновением технологического подхода к построению обучения вначале в американской, а затем и в европейской школе. Первоначально под педагогической технологией понималась попытка технизации учебного процесса; первым ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов; коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов.

Из всех представленных выше точек зрения можно сделать вывод, что **технология обучения, по сути, обозначает организацию процесса обучения, предусматривающую определенную систему действий и взаимодействий всех, но прежде всего активных элементов учебного процесса.** При этом важно подчеркнуть два момента. Во-первых, технология обучения детально рассматривает систему действий не только обучающего, но и прежде всего обучающегося. Во-вторых, она обеспечивает, при корректном исполнении, достижение определенного результата.

Итак, мы можем определить, что **технология обучения — это система научно обоснованных действий всех, но прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.**

При организации процесса обучения с точки зрения технологии активные участники (обучающийся и обучающий) осуществляют **определенные операции.**

Операции осуществляются путем выполнения активными участниками процесса обучения определенных **технических действий.** В данном случае действия есть единица деятельности обучающегося или обучающего. Они выполняются каждым активным участником процесса обучения самостоятельно и поэтому разнонаправлены.

При выполнении технических действий в процессе осуществления той или иной операции обучающиеся и обучающие выполняют определенные **функции**, которые характеризуют основные цели и особенности действий активных участников процесса обучения.

Таким образом, **структура технологии обучения, или технологическая структура процесса обучения, представляет собой систему определенных операций, технических действий и функций обучающихся и обучающихся, сгруппированных по основным этапам процесса обучения.**

Технология обучения в отличие от дидактики и методики обучения:

- предполагает системную организацию взаимодействия всех элементов процесса обучения на всех его этапах;
- определяет основные операции при организации и реализации процесса обучения;
- определяет основные характеристики и параметры участвующих в процессе обучения элементов;
- детерминирует действия и функции прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения: обучающегося и обучающего;
- гарантирует с высокой степенью достоверности достижение поставленных целей обучения.

Такой ракурс рассмотрения процесса обучения определен в достаточно **новой ветви наук об образовании**, которую с полным основанием также можно определить как **технологии обучения.** Эта наука, являясь составной частью педагогики и андрагогики, в то же время достаточно самостоятельна. Она имеет своим **предметом организацию деятельности всех элементов процесса обучения, изучает и детерминирует закономерности этой деятельности и вырабатывает соответствующие рекомендации.**

Помимо этого, технология обучения в настоящее время формируется и как учебная дисциплина, выступая в виде либо педагогической технологии, либо технологии обучения взрослых. Возникновение технологии обучения как способа организации процесса обучения явилось закономерным следствием развития сферы образования и наук об образовании. Оно было вызвано необходимостью повысить эффективность процесса обучения, активизировать роль обучающегося в его организации и стало логическим итогом развития представлений о процессе обучения как о деятельности, взаимодействии всех основных элементов обучения, а не только обучающего, направленном на достижение четко определенных целей обучения. Важнейшими характеристиками технологий обучения являются: **результативность; экономичность; эргономичность; высокая мотивация.** Большинство исследователей рассматривают современные технологии обучения как способ наиболее эффективной реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащийся реализует свои возможности как активного и творческого субъекта деятельности.

Массовую разработку и внедрение педагогических технологий исследователи детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором выстраивались последующие этапы педагогической технологии, было программированное обучение. Дальнейшее развитие исследований в области педагогической технологии расширило ее понимание, что отразилось в различных определениях этого понятия известными педагогами и методистами (например, академик В. Монахов приводит 10 определений, профессор В. Башарин – 8 и т.д.). С точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и других, педагогическая технология (или более узко – технология обучения) является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения.

Развитие конкретной творческой личности настолько индивидуально и настолько зависит от стечения жизненных обстоятельств, что трудно представить себе формализованное описание конкретных педагогических технологий, с помощью которых идет преобразование личности. Тем не менее в науке непрерывно предпринимаются попытки подобного определения «педагогической технологии» как системы или системного метода. Например, ЮНЕСКО трактует «педагогические технологии как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, а также их взаимодействие, ставящее своей задачей оптимизацию форм образования».

Во многих зарубежных изданиях, посвященных педагогическим технологиям, можно обнаружить такое определение: «педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов». Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования».

М.И. Махмутов таким образом раскрывает смысл понятия педагогической технологии: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». В данном определении педагогической технологии внимание обращается на структуру взаимодействия учителя и учащихся: этим определяются и способы воздействия на учащихся, и результаты этого воздействия. Слова «жестко запрограммированный» вроде бы освобождают педагога от необходимости мыслить: бери какую-либо известную технологию и применяй в своей деятельности. Без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся никакая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата.

«Запрограммированный» означает, что прежде, чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности.

Существуют и другие определения педагогических технологий.

- ПТ – это описание педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату.
- ПТ – это систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.
- ПТ – это алгоритмизация деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций (Пальчевский, Фридман).
- ПТ – это описание, проект процесса формирования личности (А.П. Беспалько).
- ПТ – это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса (Цветков).
- ПТ – есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний (Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологии США).
- ПТ – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Исходя из приведенных выше определений, мы получаем, что педагогическая технология есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Педагогическая технология предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом.

Анализируя результативные исследования в области образовательных технологий, д.п.н. В. Гузеев выделяет четыре основные идеи, вокруг которых они концентрируются:

- укрупнение дидактических единиц;
- планирование результатов обучения и дифференциация образования;
- психологизация образовательного процесса;
- компьютеризация.

Анализ теоретических подходов к понятию педагогической технологии с позиций деятельностного подхода позволяет выделить общие характерные признаки основных технологий обучения, отличающие их от традиционной дидактики, и систематизировать следующим образом.

- Теория учебной деятельности как психологическая основа всех технологий (явно или неявно).
- Диагностическое целеполагание.
- Направленность технологии обучения на развитие личности в учебном процессе.
- Наиболее оптимальная организация учебного материала для самостоятельной учебной деятельности учащихся.
- Ориентация учащихся.
- Организация хода учебного занятия в соответствии с учебными целями.
- Контроль усвоения знаний и способов деятельности
- Оценка уровня усвоения знаний и способов деятельности.
- Стандартизация, унификация процесса обучения
- Можно заметить, что все новые технологии обучения «рассчитаны» на умение учащихся учиться самостоятельно; но как и традиционная дидактика не ставила задачи научить учащихся учиться и использовала элементы деятельностного подхода для решения лишь частных задач обучения, так и технологии обучения сохраняют этот недостаток. Дидактическая сущность основных известных технологий обучения часто представляет собой развитие не более одного-двух из отмеченных выше параметров. Существующие в настоящее время общедидактические технологии (около 50 по подсчетам Г. Селевко) отличаются друг от друга принципами, особенностями средств и способов

организации учебного материала и учебного процесса, а также акцентом на определенные компоненты методической системы обучения. Выделим основные из них.

Так, существует группа **предметно-ориентированных технологий**, построенных на основе дидактического усовершенствования и реконструирования учебного материала (в первую очередь в учебниках). В модульно-рейтинговой технологии (П. Яцявичене, К. Вазина, И. Прокопенко и др.) основной акцент сделан на виды и структуру модульных программ (укрупнение блоков теоретического материала с постепенным переводом циклов познания в циклы деятельности), рейтинговые шкалы оценки усвоения; в технологиях «Экология и диалектика» (Л. Тарасов) и «Диалог культур» (В. Библер, С. Курганов) – на переконструирование содержания образования в направлениях диалектизации, культорологизации и интеграции.

В **технологиях дифференцированного обучения** (Н. Гузик, И. Первин, В. Фирсов и др.) и связанных с ним групповых технологиях основной акцент сделан на дифференциацию постановки целей обучения, на групповое обучение и его различные формы, обеспечивающие специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

В **технологиях развивающего обучения** ребенку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие включает все этапы деятельности, каждый из которых вносит свой специфический вклад в развитие личности. Важным при этом является мотивационный этап, по способу организации которого выделяются подгруппы технологий развивающего обучения, опирающиеся на: познавательный интерес (Л. Занков, Д. Эльконин–В. Давыдов), индивидуальный опыт личности (И. Якиманская), творческие потребности (Г. Альтшуллер, И. Волков, И. Иванов), потребности самосовершенствования (Т. Селевко). К этой же группе можно отнести так называемые природосообразные технологии (воспитания грамотности – А. Кушнир, саморазвития – М. Монтессори); их основная идея состоит в опоре на заложенные в ребенке силы развития, которые могут не реализоваться, если не будет подготовленной среды, и при создании этой среды необходимо учитывать прежде всего сензитивность – наивысшую восприимчивость к тем или иным внешним явлениям.

В **технологиях, основанных на коллективном способе обучения** (В. Дьяченко, А. Соколов, А. Ривин, Н. Суртаева и др.), обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого, особое внимание обращается на варианты организации рабочих мест учащихся и используемые при этом средства обучения.

К **педагогическим технологиям на основе личностной ориентации учебного процесса** относят технологию развивающего обучения, педагогику сотрудничества, технологию индивидуализации обучения (А. Границкая, И. Унт, В. Шадриков); на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся – игровые технологии, проблемное обучение, программированное обучение, использование схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Шаталов), компьютерные (новые информационные) технологии (И. Роберт и др.). Последние, с использованием для предъявления информации языков программирования, транслируют ее на машинный язык.

Технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н. Зайцев) основывается на следующих положениях: главной причиной неуспеваемости детей в школе является плохое чтение; психологической причиной плохого чтения и счета является недостаточность оперативной памяти; основой технологии развития общеучебных умений должна служить диагностика и самодиагностика; должна быть преемственность и постоянное поддержание достигнутого уровня умений. Большинство так называемых **альтернативных технологий** – Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер), технология свободного труда (С. Френе), технология вероятностного образования (А. Лобок), технология мастерских (П. Коллен, А. Окунев) – представляют собой альтернативу классно-урочной организации учебного процесса. Эти технологии используют педагогику отношений (а не требований), природосообразный учебный процесс (отличающийся от урока и по конструкции, и по расстановке образовательных и воспитывающих акцентов), всестороннее воспитание, обучение без жестких программ и учебников, метод проектов и методы погружения, безоценочную творческую деятельность учащихся. К ним, по-видимому, можно отнести и технологию интеграции различных школьных дисциплин, цель которых –

создание у учащихся в результате образования более отчетливой единой картины мира и мироощущения.

Технологии авторских (инновационных) школ построены на оригинальных (авторских) идеях, которые, как правило, понятны из их названия. Это школа адаптирующей педагогики (Е. Ямбург, Б. Бройде), школа самоопределения (А. Тубельский), «Русская школа» (И. Гончаров, Л. Погодина), школа-парк (М. Балабан), агрошкола (А. Католиков).

Педагогами-практиками в жизни востребована та часть общей педагогики, которая носит название прикладной и которая отвечает на вопросы: как, каким образом наиболее оптимально выстроить образовательный процесс, помочь личности в самоопределении, самореализации, самооценке и самоактуализации. Эту составную часть общей педагогики учителя и ученые тоже называют «педагогической технологией» или «педагогической техникой», которая понимается как форма организации поведения преподавателя в обстоятельствах урока и представляет собой комплекс профессиональных умений, в том числе актерских и режиссерских (по В.А. Ильеву).

Среди педагогических технологий **по сфере применения в образовательной области** можно выделить:

- **универсальные**, т.е. пригодные для преподавания почти любого предмета, цикла предметов или образовательной области;
- **ограниченные** – для нескольких предметов или областей;
- **специфические** – для одного-двух предметов.

В зависимости от **психологических структур** (И.Я. Лернер) выделяются и классифицируются следующие технологии: *информационные* (формирование знаний, умений, навыков – ЗУНов); *операциональные* (формирование способов умственных действий – СУД); *эмоциональные, нравственные* (формирование сферы эстетических и нравственных отношений СЭН); *технологии саморазвития* (формирование саморазвивающихся механизмов личности – СУМ); *эвристические* (развитие творческих способностей – РТС).

По характеру содержания образования технологии бывают: *обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и – профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические*. Классификация педагогических технологий **по типу организации и управления познавательной деятельностью учащихся** (В.П. Беспалько): *педтехнология как взаимодействие разомкнутое* (неконтролируемая, некорректируемая деятельность учащихся); *циклическое* (с контролем, взаимоконтролем, самоконтролем); *рассеянное* (фронтальное) или *направленное* (индивидуальное); *ручное* или *автоматизированное* (с помощью автоматизированных средств обучения).

По стилю управления педагогические технологии делятся на: *авторитарные* (жесткая организация детской жизни, подавление инициативы и самостоятельности обучающихся); *дидактоцентристские* (приоритет обучения над воспитанием); *личностно ориентированные* (центром образования является личность ребенка). В рамках наиболее перспективной личностно ориентированной технологии выделяются *технологии сотрудничества* (стремятся к демократизму, равенству, партнерству, субъектно-субъектным отношениям); *технологии свободного воспитания* (делают акцент на предоставлении ребенку свободы выбора, самостоятельности в его жизнедеятельности).

Еще раз перечислим некоторые технологии обучения, получившие за последние годы широкое применение:

- Обучение в сотрудничестве;
- Обучение в команде (Student Team Learning);
- Jigsaw (пила), «Пи́ла-2» (Jigsaw-2);
- «Учимся вместе» (Learning Together);
- Метод проектов (метод проблем);
- Интерактивные (англ. interaction взаимодействие) методы преподавания;
- Технология интерактивного обучения;
- Технология концентрированного обучения;
- Центрированное на учащемся обучение (student-centred approach);
- Программированное обучение.

В отечественном варианте этот тип обучения базируется на так называемой теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теории кибернетики. Указанные способы обучения и образования могут быть взяты за основу для построения системы конкретных педагогических технологий и методик. Однако важно, чтобы педагог сам выбрал ту или иную модель образования, адекватную образовательной ситуации, возможностям обучающихся и своим собственным, и относительно этой модели определил систему профессиональных средств для ее реализации.

Комплексное использование развивающих педагогических технологий будет способствовать содержательному насыщению пространства коллективной мыследеятельности и послужит условием перехода от модели активизирующего обучения к модели открытого развивающего образования, а следовательно, и условием обеспечения качества образования.

2. 2 . Инновационные педагогические технологии в системе средств, форм, методов формирования коммуникативной компетенции в сфере русскоязычного профессионально-делового общения

Назначение языка как предметной области обучения состоит в создании условий для овладения учащимися умением общаться на изучаемом языке. Речь идет о формировании *коммуникативной компетенции*, т.е. способности и готовности осуществлять непосредственное иноязычное общение. Основу коммуникативной компетенции составляют *коммуникативные умения*, одним из средств развития которых является диалогическая речь.

Система обучения диалогу должна предусматривать овладение деятельностной речью не как застывшей схемой застывших реплик или строго отобранным набором правил диалога, а как живой, активной, речемыслительной деятельностью, полностью ориентированной на личность собеседника. Необходимо побуждать учащихся к решению проблемных задач, к умозаключениям, резюмированию и т.д. Можно предложить ряд интерактивных технологий обучения диалогической речи, направленных на формирование коммуникативной компетенции.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» – это «взаимный», «act» – действовать. Интерактивный – означает способствовать взаимодействию или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Современное образование развивается во многом за счет того, что решает вопрос об оптимизации или минимизации образовательных усилий. При использовании традиционных образовательных технологий увеличивающиеся объемы знаний должны приводить к такому же росту времени, которое люди вынуждены затрачивать на образование. В конце концов, время на образование сравнивается с временем трудоспособной жизни, а затем и жизни вообще. Поэтому задача технологизации образования сегодня стоит как задача минимизации. Сегодня образовательные технологии выполняют задачу минимизации как в отношении содержания учебных предметов, так и в отношении ко времени, которое человек должен затратить на освоение этого содержания. При выборе средств, форм, методов формирования коммуникативной

компетенции в сфере русскоязычного профессионально-делового общения необходимо учитывать следующее:

– задача может быть решена путём выделения некоторых базовых схем, освоение которых позволит учащемуся самостоятельно и оперативно понимать разнообразные техники и знания, осваивать их, создавать новые. И эта база должна быть минимальна, потому что потом останется только сконструировать соответствующие образовательные формы, наиболее эффективные для передачи этих базовых схем;

– в последние два года делается попытка создать образовательную технологию, позволяющую ставить общую коммуникативную компетенцию (в сфере русскоязычного профессионально-делового общения) вне конкретного профессионализма. То есть ставится задача разработки образовательной технологии, ставящей коммуникативную компетенцию в любой области, но при этом ставится так, чтобы потом на этой базе можно было развернуть и конкретную коммуникативную профессионализацию. Призыв к менеджеру «Владеть техниками эффективной коммуникации» сегодня примерно тождествен вчерашнему девизу «Знание – сила» или требованию «Учиться, учиться и учиться». То есть очевидность того, что коммуникация – сила и техникам коммуникации нужно учиться, сомнений не вызывает. Остается лишь вопрос о том, в чем именно сила коммуникации и как этому научиться. К настоящему времени постепенно оформляется новая дисциплина – «коммуникационный менеджмент», в которой уже разработано множество правил, техник и технологий.

2.3. Базовые коммуникативные ситуации

При выделении базовых схем для практики письменной коммуникации, единицей, которую мы брали за основу, был **дискурс** как порядок речи-мысли и далее – основные типы дискурса (порядка). Когда мы обращаемся к постановке коммуникативной компетенции, базовой единицей становится **коммуникативная ситуация**. Выбор достаточно понятный. Во-первых, ситуации – это вообще основной элемент в менеджерском образовании. Во-вторых, ставя коммуникативную компетенцию, мы не можем сфокусироваться, например, на позиционировании или текстопорождении, поскольку коммуникативная компетенция предполагает способность к пониманию и к участию в коммуникации как целом. Поэтому мы и остановились на ситуации (в нашем случае – коммуникативной ситуации) как единице, которая позволяет задать целостность и многофокусность.

Дальше встал вопрос: какие именно коммуникативные ситуации можно выделить и каков их минимальный набор? Нужно выделить базовые коммуникативные ситуации, решение которых является проблемой для управленца, а способность действовать в которых и составляет его коммуникативную компетенцию. В итоге мы пришли к нескольким схемам, использование которых в принципе решает основные коммуникационные проблемы и наличие которых у менеджера позволяет говорить о его коммуникативной компетентности. Самое сложное в процессе подготовки коммуникаторов – изменить взгляд на устройство мира, увидеть мир иначе: так, как он должен быть увиден коммуникатором. Если эта задача решена, то можно говорить о постановке коммуникативной компетентности, но, разумеется, не о подготовке профессионала в конкретной коммуникационной отрасли.

С точки зрения образования и формирования коммуникативно компетентных управленцев, как показывает опыт работы со студентами и с управленцами-практиками, техники работы в этих коммуникативных ситуациях – дело непривычное и довольно сложное. Поэтому по отношению к используемым схемам будем говорить только о тех моментах, которые представляются наиболее проблемными и сложными в подготовке (они же – для коммуникативной компетенции – самые важные).

Первая схема «Коммуникация как ситуация» – такое видение появляется при работе в методологической схеме Мыследеятельности (МД) [Г.П. Щедровицкий. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание //Г.П. Щедровицкий. Избранные труды. – М., 1995]. Сквозь эту схему коммуникация видится как условие изменения и развития мышления и деятельности, а также самих участников коммуникации. И, что очень важно, позволяет целенаправленно организовывать и использовать коммуникацию именно в этой функции. Кроме того, именно эта схема позволяет технически

работать с процессами понимания и рефлексии, организовывать их, переводя из редкого искусства в техники квалифицированного менеджера.

Вторая схема «Коммуникация как массовое событие» – это схема организации общественной коммуникации. В этой схеме три основных места – обязательных для коммуникации:

- множества несовпадающих изображений «сцена», где исполняется событие (организованное специально или случившееся само собой; само по себе коммуникативное или нет);
- экраны, на которых происходит изображение происходящего на сцене (при этом здесь принципиальна возможность множества экранов и, соответственно, исполняемого на сцене);
- зрители, которые могут быть либо зрителями происходящего на сцене, либо зрителями экранов, либо зрителями и сцены и экранов.

Эта схема, вбирая в себя идеи мира-театра и экранной культуры, представляет коммуникацию как организованное событие. Коммуникация приобретает измерение зрелищности, перформанса, сценарности и перепозиционирования.

Схема «Слово как действие» принадлежит прагматической ветви лингвистики – Дж. Остину [Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып.17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 23–169.]. Она принципиально меняет отношение к слову, языку и тексту. Она говорит о том, что использование языка, текста, как описания объекта (а именно такое отношение к слову является привычным, «естественным», общепринятым) в коммуникации имеет гораздо меньшее значение, чем использование слова как действия. Освоение техники говорения, как организованного и целенаправленного действия, направленного на кого-то, а не просто как говорения о чем-то оказывается очень сложным. Для приобретения коммуникативной компетенции требуется освоить техники речи, которая не говорит о чем-то, когда говорит, а делает что-то, производит некоторые действия речью. А объект, о котором говорится, находится на втором плане. Видение «слова как действия» требует от коммуникатора уделять внимание сценарию текста и действию слова.

Схема «Коммуникация как встреча с ?Другим?». Наличие рядом с нами «Другого» и проблемы, связанные с этим наличием, а также с нежеланием увидеть это наличие, наиболее ярко было показано Мартином Бубером [Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.]. Смысл различения «Я – Другой» заключается в том, что партнер по коммуникации – это принципиально другой, т. е. непохожий на тебя самый человек. Эта схема заставляет признавать наличие разных мотивов и целей, разных позиций и образов жизни; заставляет понимать это разнообразие и действовать в соответствии с ним. При этом очень важно сохранить оба полюса коммуникации – увидеть Другого, не потеряв (или приобретя при этом) собственное Я. Ситуация встречи (столкновения, противостояния, координации) с Другим формирует внутри коммуникативной компетенции постоянную готовность увидеть в остальных именно других, как отличных от тебя самого. Кроме того, именно такое понимание ситуации коммуникации, даёт этическую составляющую коммуникативной компетенции.

Технологии коммуникативной подготовки

Как и все остальные компетенции, коммуникативную компетенцию в принципе нельзя передать через лекционный режим. Это можно сделать либо через тренинги, либо в режиме реальной работы, сопровождаемой консультантом-преподавателем.

Коммуникативная компетенция – одна из тех компетенций, в наличии которой у себя люди наиболее уверены (такой же компетенцией является эстетическая). Как правило, каждый человек считает себя специалистом в дизайне и текстах и готов выносить по поводу текстов и «картинок» критические замечания и суждения типа «я бы сделал гораздо лучше». Кроме того, выделенные ситуации и схемы не являются очевидными, т. е. пока не входят в нынешнюю систему воспитания. Поэтому при постановке

коммуникативной компетенции проблематизация обязательно должна быть заложена в образовательный процесс. При совершении коммуникативного действия очень сложно оценить его удачность или неудачность, а тем более, причины неудачи, поскольку причины, по которым люди, по отношению к которым осуществлялось коммуникативное действие, в итоге действуют не в соответствии с поставленными вами целями, – находятся в сознании этих людей. И вряд ли они вам об этом будут готовы рассказать. В образовательном процессе поэтому должны быть искусственно созданы механизмы, позволяющие получить «обратную связь».

Выделенные схемы и соответствующие им проблемные ситуации можно в конкретной подготовке передавать в разных учебных курсах, в зависимости от дополнительных задач, общих принципов учебного заведения, где это проводится, и т.п. Наш опыт коммуникационной подготовки говорит о том, что если человеком освоены выделенные выше схемы коммуникативного отношения и соответствующие им техники (хотя бы слегка), то за коммуникативную вменяемость и компетентность данного индивида можно больше не беспокоиться. А оттачивать свое коммуникационное мастерство он вполне сможет сам.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Диагностика стартового уровня коммуникативной компетентности, определение содержания обучения, выбор индивидуального образовательного маршрута, организация самостоятельной работы обучающегося

3.1. Диагностика уровня коммуникативной компетентности, определение содержания обучения

Поиск эффективных способов достижения профессиональной компетенции привел Международную организацию труда еще в начале 1970-х гг. к концепции **модульного обучения** профессиям. В результате была сконструирована модульная система профессионального обучения, которая позволяет эффективно и быстро реагировать на спрос производства, который постоянно меняется. **Модульное обучение** в разных вариантах широко используется многими учебными заведениями. За последние 20–25 лет его идеи получили широкое распространение в США, Англии и других странах. Например, в Мичиганском университете модульный метод является одним из направлений индивидуального обучения, который позволяет организовать самообучение с регулированием не только скорости обучения, но и содержания учебного материала. На сегодняшнем этапе развития экономики, когда в большинстве стран происходит переход от индустриальной к информационной эре, которая характеризуется использованием программно-управляемого оборудования, ЭВМ и других технических коммуникаций, ставятся высокие требования к подготовке рабочих и специалистов. Основным показателем уровня квалификации современного специалиста является профессиональная компетентность, которая включает в себя содержательный и процессуальный компоненты, которые являются связующей цепочкой знаний, умений и навыков. В отличие от обобщенного «социального заказа общества» на подготовку специалиста, профессиональная компетентность выражает реальный уровень подготовки кадров, предлагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в конкретных условиях. Конкретный специалист должен знать сущность проблемы, уметь решать ее практически, владеть гибкостью метода.

Для реализации обозначенных требований происходит непрерывное совершенствование системы обучения. Наиболее распространенная сегодня предметная система обучения терпит значительную модернизацию, направленную на интеграцию предметов в новое качество и переход к модульной системе обучения.

Технология модульного обучения получила огромную популярность среди европейских развитых стран. Но что лежит в основе этой системы обучения? В основе лежат основные законы и принципы популярного в

начале XX столетия течения – бихевиоризма. Основные законы обучения бихевиористской теории широко применяются в модульной технологии обучения. Принципы бихевиористской теории обучения были сформулированы Э. Торндайком, который длительное время изучал особенности научения животных. Его опыты с животными послужили основой возникновения бихевиористского направления в психологии. Но опыты с животными нельзя полностью переносить на человека, поэтому принципы бихевиоризма в практике модульного обучения усовершенствованы.

Правомерность переноса принципов научения животных на обучение человека у Торндайка не вызывает сомнений, так как для него не существует качественных различий между этими двумя процессами. Он прямо пишет: «Развитие животного мира в этом отношении состоит в количественном росте и количественном усложнении того же самого процесса связи между ситуацией и ответной реакцией, присущего всем позвоночным и даже низшим животным, начиная хотя бы с миноги и кончая самим человеком».

Процесс учения, по Торндайку, заключается в установлении определенных связей между данной ситуацией и данной реакцией, а также в упрочнении этих связей. В качестве основных законов образования и связи между стимулом и реакцией он указывает *закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности*. Кроме этих трех принципов, известных под названием «законов научения», Торндайк указывает ряд дополнительных условий, способствующих образованию и закреплению связи между внешним воздействием и соответствующей реакцией обучаемого. К их числу он относит осознание сопринадлежности стимула и реакции, приемлемости этой связи. Сопринадлежность стимула и реакции заключается, например, в том, что они осознаются как принадлежащие к одному классу предметов (например, являются частями речи) или как элементы чего-то целого, и т.д.

Далее Э. Торндайк указывает, что скорость образования связи зависит также от легкости различения стимула и доступности ответной реакции. Следует отметить, что Э. Торндайк выступает против тех сторонников бихевиоризма, «которые ничего не хотят видеть в психологической жизни человека, кроме внешних проявлений мускульной деятельности». Он указывает, что деятельность нейронов состоит не только в проведении нервного тока от внешних чувствительных органов к внешним же двигательным. Они имеют и свою внутреннюю жизнь: создают внутренние связи между собой и между вызываемыми их поведением различными образами, идеями и чувствами. Но, признавая реальность психики, Э. Торндайк не учитывает ее при анализе обучения, ограничивая последний схемой **стимул реакция – подкрепление**. Значение психики в образовании связи не показывается и не учитывается. Психика остается внутренним процессом, идущим параллельно нервной деятельности и никак не включенным в поведение субъекта; назначение ее оказывается неизвестным. Такое понимание психики неприемлемо в современных технологиях обучения. Сейчас для хорошего педагога очень важно быть великолепным психологом, чтоб всегда была возможность найти подход к каждому учащемуся. Психика имеет очень большое значение в процессе обучения. Модульная система обучения ориентирована на этот факт, поэтому можно судить о ее гибкости, индивидуализации обучения, быстроты, лучшего качества и т.д.

В основе модульной системы обучения лежат очень многие теории. Очень важными являются некоторые моменты теории обучения по Б.Ф. Скиннеру.

Построение системного типа ориентировочной основы действий учащихся позволяет формировать у них обобщенные приемы познавательной деятельности, обеспечивающие им самостоятельную ориентировку во всех частных видах объектов данной области знаний.

Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям. «Условимся называть учением, – пишет П. Я. Гальперин, – всякую деятельность, поскольку в результате у ее исполнителя формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества». Каждый вид деятельности учения, в свою очередь, состоит из системы действий, объединенных единым мотивом и в совокупности обеспечивающих достижение цели

деятельности, в состав которой они входят.

Рассматриваемая теория выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов. В последние годы П. Я. Гальперин указывает на необходимость введения еще одного этапа, где главная задача состоит в создании необходимой мотивации у обучаемого. Независимо от того, составляет решение данной задачи самостоятельный этап или не составляет, наличие мотивов, необходимых для принятия учащимися учебной задачи и выполнения адекватной ей деятельности, должно быть обеспечено. Если этого нет, то формирование действий и входящих в них знаний невозможно. (В практике хорошо известно, что если ученик не хочет учиться, то научить его невозможно.) С целью создания положительной мотивации обычно используется создание проблемных ситуаций, разрешение которых возможно с помощью того действия, к формированию которого намечено приступить.

На *первом этапе* учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров. Это этап предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения – этап составления схемы ориентировочной основы действия.

На *втором этапе* – этапе формирования действия в материальном (или материализованном) виде учащиеся уже выполняют действие, но пока во внешней, материальной (материализованной) форме с развертыванием всех входящих в него операций.

После того как все содержание действия оказывается усвоенным, действие необходимо переводить на следующий *третий этап* – этап формирования действия как внешнеречевого. На этом этапе, где все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще неавтоматизированным и несокращенным.

Четвертый этап – этап формирования действия во внешней речи про себя – отличается от предыдущего тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя. С этого момента действие переходит на заключительный, *пятый, этап* – этап формирования действия во внутренней речи. На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина безусловно послужила основой для модульной технологии обучения.

Технология модульного обучения – одна из технологий, которая, по сути являясь личностно ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы учащихся; совместить жесткое управление познавательной деятельностью ученика с широкими возможностями для самоуправления.

Одним из наиболее важных преимуществ модульного обучения является тесная взаимосвязь теоретических знаний и практических навыков и умений, так как каждый раз после получения определенного объема теоретической информации учащийся сразу же закрепляет ее практически. Причем будет выполнять необходимое действие до тех пор, пока оно не будет хорошо получаться. При этом появляется очень важная в процессе обучения связь теории с практикой.

Важным достоинством данной технологии является и ее интеграционное качество, так как модуль, как целостное единство содержания и технологии его изучения, реализуется через комплекс технологий, интегрированных в модуль: проблемной, алгоритмической, программированной, поэтапного формирования умственных действий, «полного усвоения», КСО и т.д.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем обучения состоят в следующем.

- **Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Цель формируется для обучающего и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме того, учащийся получает от преподавателя советы в письменной форме, как рационально действовать.**
- **Изменяется форма общения преподавателя с учащимися. Оно осуществляется через модули, и, безусловно, реализуется процесс индивидуального общения.**

- Учащийся работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю.
- Отсутствует проблема индивидуального консультирования, дозированной помощи учащимся.

Цель модульного обучения: содействие развитию самостоятельности учащихся, их умения работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала. Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий учащегося, причем не эпизодических, а системных. Поэтому, разрабатывая задания, преподаватель опирается на состав учения, ориентирует учащегося на цель учебной деятельности, мотивирует ее принятие, определяет систему самоконтроля и самооценки, обеспечивая таким образом самоуправляемый рефлексивный образовательный процесс. Модульная технология строится на идеях развивающего обучения: если учащийся выполняет задание с дозированной помощью преподавателя или соучеников (подбадривание, указание ориентира и т.п.), он находится в зоне своего ближайшего развития. В модульном обучении это реализуется посредством организации учебной деятельности в разных формах (индивидуальной, групповой, в парах постоянного и сменного состава). В основании модульной технологии находится и программированное обучение. Четкость и логичность действий, активность и самостоятельность учащегося, индивидуализированный темп работы, регулярная сверка результатов (промежуточных и итоговых), самоконтроль и взаимоконтроль – эти черты программированного подхода присущи и технологии модульного обучения. Интенсивный характер технологии требует оптимизации процесса обучения, т.е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств. Это технология, которая реализует на практике следующие **идеи, принципы и правила:**

- крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению;
- преимущественно самостоятельная проработка учащимися учебного материала;
- управление учением посредством программы (последовательности заданий и этапов учебной работы) и алгоритмов познавательной деятельности (т.е. посредством учебно-методического комплекта, называемого модулем);
- открытость методической системы преподавателя (программа изучения материала и планирование работы на уроке сообщается учащимся заранее);
- возможность выбора учащимися уровня усвоения, форм, места и темпа изучения материала;
- добровольность домашней работы;
- создание условий для успешной познавательной деятельности для каждого учащегося;
- перспективное нацеливание учащихся на критерии и содержание контроля;
- демонстрация безграничного доверия к ученику, уверенности в его возможностях;
- свободный самоконтроль и взаимопомощь в процессе работы на уроке;
- только содержательный (безотметочный) оперативный текущий контроль;
- оценка результатов по итоговому контролю (а не как среднее арифметическое текущих результатов);
- предоставление каждому учащемуся шанса улучшить свои итоговые результаты;
- возможность реализовать себя в творческой деятельности;
- участие учащихся в оценке эффективности учебного процесса.

Основа модульного обучения – учебный модуль, включающий законченный блок информации; целевую программу действий ученика; рекомендации (советы) преподавателя по ее успешной реализации.

Рассмотрим последовательность действий преподавателя при составлении модульной программы.

Первый шаг – это представление учебного курса как системы, т.е. первичное структурирование содержания.

- Сначала преподаватель сам, а затем вместе с методическим объединением выделяет стержневые линии всего учебного предмета, курса.
- Следующее действие состоит в отборе содержания для каждой учебной группы по каждой стержневой линии.
- Отобранный материал сводится в таблицу.

Второй шаг состоит в том, что на каждую учебную группу составляется технологическая карта. Приведем ее возможный вариант. Составив такую карту, преподаватель четко и целостно видит все содержание с точки зрения особенностей и сложности его изучения.

Третий шаг – создание модульной программы, компонентами которой являются дидактическая цель и совокупность модулей модульной программы.

- Каждой модульной программе дается название, которое отражает суть выбранной для нее крупной темы или раздела.
- Затем формулируется комплексная дидактическая цель на трех уровнях: значение этих знаний для духовного развития личности, для жизненной практики и профессионального самоопределения; знания; умения.

Четвертый шаг связан с выделением в комплексной дидактической цели интегрирующих дидактических целей - также на трех уровнях - для каждого модуля и отбором его содержания, которое представляет собой законченный блок информации, т.е. выстраивается система модулей.

Пятый шаг – градация интегрирующих дидактических целей на частные дидактические цели и формирование содержания учебных элементов, составляющих модуль.

В результате вырастает дерево целей: комплексная дидактическая цель – интегрирующие дидактические цели – частные цели с подобранным под каждую из них содержанием.

Шестой шаг – построение самого модуля.

- Построение модуля начинается всегда с формулировки интегрирующей цели.
- Затем дается задание для входного контроля, цель которого – установить готовность учащихся к работе.
- Определяются все частные дидактические цели и создаются учебные элементы, включающие в себя целевую установку, алгоритмы действий ученика и проверочное задание для контроля и коррекции усвоения знаний и умений.
- Наполняется содержанием предпоследний элемент модуля – резюме, обобщающее ход выполнения заданий.
- Составляются задания выходного контроля. Их смысл в выявлении степени овладения содержанием модуля.
- Продумываются структурно-логические схемы обобщения материала модуля и возможные ошибки учащихся при их построении.

Введение модульной технологии в образовательный процесс нужно осуществлять постепенно. Можно сочетать традиционную классно-урочную систему (технология объяснительно-иллюстративного обучения) с модульной.

Появление модульного метода – попытка ликвидировать недостатки следующих существующих методов профессиональной подготовки:

- направленность профессиональной подготовки на получение профессии в общем, а не на выполнение конкретной работы, что мешало устраиваться на работу выпускникам учебных заведений;
- негибкость подготовки относительно требований отдельных производств и технологичных процессов;
- несоответствие подготовки довольно сильно дифференцированному общеобразовательному уровню разных групп населения;
- отсутствие учета индивидуальных особенностей учеников.

Главное в модульном обучении – **возможность индивидуализации обучения.**

Для нас важно, что модульная система обучения заключается в системном подходе к анализу изучения конкретной профессиональной деятельности, что исключает подготовку по отдельным дисциплинам и предметам.

В основе построения модульных учебных программ находится конкретное производственное задание, которое составляет суть каждой конкретной работы. В обобщенном виде их комплекс составляет содержание специальности или профессии. Термин «задание» в данном случае изменен на новый – «модульный блок».

Модульный блок – логически завершенная часть работы в рамках производственного задания, профессии или области деятельности с четко обозначенным началом и окончанием контроля, как правило, не подразделяется в дальнейшем на более мелкие части.

В рамках каждого сформированного модульного блока происходит еще более мелкая детализация выполняемых работ путем разделения ее на отдельные операции («шаги»), которые в свою очередь распределяются на совокупность отдельных навыков, овладение которыми дает возможность исполнять эту операцию.

На **втором этапе** проектирования для усвоения тех или иных навыков разрабатываются учебные элементы (УЭ), которые являются основным дидактическим материалом в модульной системе обучения. Каждый учебный элемент содержит в себе практические умения и навыки или теоретические знания, которые необходимо усвоить.

Третий этап предполагает технологическую подготовку к проведению учебного процесса: материальное обеспечение мест для работы учащихся, создание контрольной учетной документации, изучение инструктором (или мастером) всех умений и навыков, которые приведены в конкретном учебном элементе. На **четвертом этапе** совершается непосредственное обучение по модульной технологии. Совокупность взаимосвязанных модулей представляет собой информационный блок. По отношению к профессиональному образованию целесообразно формировать более большую, законченную в профессиональном понимании единицу, которую назовем профессиональным блоком. При создании профессиональных блоков необходимо учитывать иерархический принцип их построения, связанный с требованиями стандартов профессионального образования.

В зависимости от необходимого уровня профессиональной подготовки выбирают соответствующие модули. По желанию заказчика часть модулей или модульных единиц может быть исключена, если в процессе выполнения профессиональных обязательств не нужно выполнять некоторую часть работы. В связи с ростом арендных, акционерных, кооперативных и других форм собственности предприятий возникает необходимость овладения работниками не одной, а несколькими профессиями. Например, менеджер и экономист, сантехник и сварщик, тракторист и шофер, и т.д. В таком варианте обучения и применяются соответствующие профессиональные блоки. Если модули или модульные единицы повторяются и были изучены раньше, они исключаются из учебной программы и в профессиональных блоках не изучаются. Это укорачивает сроки обучения, позволяет создавать гибкие программы обучения, адаптированные к учащемуся.

Модульное обучение профессии заключается в последовательном усвоении учеником модульных единиц и модульных элементов. Гибкость и вариативность модульной технологии профессионального обучения особенно актуальны в условиях рыночных отношений при количественных и качественных изменениях рабочих мест, перераспределении рабочей силы, необходимости массового переобучения работников. Нельзя не учитывать и фактор кратковременности обучения в условиях ускоренных темпов научно-технического прогресса.

Особенности модульного обучения заключаются в том, что учащийся частично или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему учебной программой, которая содержит в себе целевую программу действий, базы информации и методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей. В этом случае функции преподавателя могут изменяться от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих. При модульном обучении нет строго заданного срока обучения. Он зависит от уровня подготовленности учащегося, его предыдущих знаний и умений, желаемого уровня получаемой квалификации. Обучение может прекратиться после овладения любого модуля. Учащийся может выучить один или несколько модулей и получить узкую специализацию или овладеть всеми модулями и получить широкопрофильную профессию.

Для выполнения работы на конкретном предприятии можно изучать не все модульные единицы и модульные элементы, а только те, которые необходимы для выполнения работы на конкретном рабочем месте. С другой стороны, профессиональные модули могут состоять из модульных единиц, которые относятся к разным специальностям и разным областям деятельности. Указанные выше принципы модульной системы профессионального образования дают возможность обратить внимание на следующие ее **позитивные качества**:

- достигается мобильность знаний в структуре профессиональной компетентности работника путем замены устаревших модульных единиц на новые, которые содержат новую и перспективную информацию;
- управление обучением учащихся является минимальным. Это позволяет решить проблемы с будущим обучением и повышением квалификации рабочих кадров и специалистов;
- благодаря четким, коротким записям учебной информации при конструировании дидактических модулей, приучает педагогов и учащихся к короткому высказыванию мыслей и суждений;
- время усвоения информации, записанной в дидактическом модуле, по сравнению с традиционными формами предоставления учебного материала в 10 – 14 раз быстрее;
- сокращается учебный курс на 10–30% без потерь полноты преподавания и глубины усвоения учебного материала за счет действия фактора «сжатия» и «отклонения» учебной информации, лишней для данного вида работ или деятельности;
- происходит самообучение с регулированием не только скорости работы, но и содержания учебного материала;
- достигается декомпозиция профессии (специальности) на завершённые в целевом и содержательном отношении части (модулей, блоков), которые имеют самостоятельные значения;
- возможность обучения нескольким профессиям на основе усвоения разных профессиональных блоков с учетом конкретной производственной деятельности.

ГЛАВА 4. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемно-деятельностное обучение, его этапы, условия правильной организации учебной деятельности,

воспроизведение процесса получения новых знаний, постановка учебной задачи, разрешение противоречий.

4.1. Проблемно-деятельностное обучение как способ формирования лингвистической компетенции будущего специалиста в сфере русскоязычного профессионально-делового общения

Дальнейшим творческим развитием ассоциативно-рефлекторной теории обучения и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий стала **теория проблемно-деятельностного обучения**. Данная теория реализует два основополагающих принципа обучения: принцип проблемности и принцип деятельности в обучении. Сущность проблемно-деятельностной теории обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную учебную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее разрешения. В ходе учебных занятий, проводимых на основе проблемно-деятельностной теории обучения, значительно возрастает доля самостоятельной познавательной деятельности обучаемых по разрешению проблемных ситуаций, усиливается интенсивность их мышления в результате поиска новых знаний и новых способов решения профессиональных задач. Можно выделить несколько этапов познавательной учебной деятельности учеников, но такое выделение носит условный характер, поскольку мыслительная и практическая деятельность тесно взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Выделение данных этапов необходимо лишь в целях понимания сущности проблемно-деятельностного обучения и методики его реализации. На **первом этапе** происходит восприятие и осмысление обучаемыми созданной руководителем занятия проблемной ситуации. Ученики знакомятся с ситуацией, анализируют ее, выделяют лежащее в ее основе противоречие и осознают сущность своего затруднения. На **втором этапе** ученики создают и обосновывают модель своих возможных действий по разрешению проблемной ситуации. Обучаемые пробуют разрешить возникшую проблему на основе имеющихся у них знаний, а когда это не удастся, они путем догадки, логических рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках, учебных пособиях выстраивают мысленную модель своих действий по ее разрешению. **Третий этап** – индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью. Ученики реально, практически действуют на основе намеченных путей разрешения профессиональной проблемы или учебной задачи. Во время практических действий уточняется и корректируется принятое решение. В ходе **четвертого этапа** происходит анализ проведенного действия и проверка правильности решения проблемы. Обучаемые анализируют, как реально они действовали, мысленно проходят весь путь разрешения проблемной ситуации. При этом уточняется, все ли возможные варианты ее разрешения были проанализированы, были ли оптимальными затраченные силы и средства, каковы будут последствия, что необходимо предпринимать, чтобы такие ситуации в реальной деятельности не возникали, и т.д. **Пятый этап** – анализ мышления в ходе проведенного действия. Некоторые руководители занятий ограничивают процесс обучения только анализом проведенного действия, выявлением и разбором ошибок, допущенных при его выполнении. Вместе с тем анализ того, как обучаемый мыслит в ходе практического действия, способствует развитию его интеллектуальных способностей, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности. Эффективность проблемно-деятельностного обучения зависит от ряда дидактических условий, которые необходимо соблюдать при проведении занятий.

Во-первых, важно организовать интенсивное мышление обучаемых. Это обеспечивается последовательным наращиванием противоречий в их познавательной учебной деятельности. Повышению интенсивности мышления способствует как создание проблемных ситуаций, так и использование специальных методических приемов изложения учебного материала, таких, как:

1. подведение обучаемых к противоречию с предложением найти способ его разрешения;

2. актуализация противоречий практической деятельности;
3. изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
4. предложение обучаемым рассмотреть явление, предмет с различных сторон, разные грани его функционирования;
5. побуждение учеников делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
6. постановка проблемных вопросов;
7. решение проблемных заданий и задач;
8. резкое ограничение времени разрешения проблемной ситуации и др.

Использование методических приемов создания проблемных ситуаций эффективно лишь в том случае, если они:

1. имеют логическую связь с ранее изученным материалом и тем, что еще предстоит изучить;
2. содержат в себе познавательные трудности и видимые границы известного и неизвестного;
3. вызывают чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным и неудовлетворенность имеющимся запасом знаний.

Во-вторых, что не менее важно, следует добиться, чтобы процесс мышления обучаемых стал «видимым», «замечаемым» как для руководителя занятия, так и для самих обучаемых. «Замечаемость» мыслительной деятельности обучаемых позволяет руководителю занятия определять недостатки в способе их мышления, вырабатывать меры помощи по его корректировке. Для того чтобы процесс мышления обучаемых стал «видимым», применяются следующие приемы:

1. фиксация результата различных этапов мыслительной деятельности на учебной доске, бумаге;
2. предложение уточнить предложенную версию, конкретизировать и объяснить ее;
3. вопросы на понимание, уточнение высказанного;
4. показ руководителем занятия своего отношения к высказанной обучаемым мысли и т.д.

В-третьих, рекомендуется обеспечить индивидуальное самостоятельное прохождение обучаемыми всего процесса выработки решения профессиональных задач. Практика свидетельствует, что значительная часть преподавателей-руководителей занятий дает обучаемым типовые варианты, алгоритмы решения профессиональных проблем и стремится научить использовать, применять их в практической деятельности.

Однако профессиональная деятельность всегда сложнее, разнообразнее того набора возможных вариантов и алгоритмов, которые может дать обучаемым руководитель занятия. Индивидуальное прохождение всего процесса выработки решения позволяет не только получить определенное количество таких вариантов, но и формирует у обучаемого способность самостоятельно вырабатывать варианты разрешения любой проблемы. Достижению этого способствуют следующие методические приемы:

1. индивидуальная разработка;
2. доклад и защита каждым учеником выработанного варианта разрешения профессиональной проблемы, его уточнение и переработка;
3. участие в выработке коллективной версии;
4. определение наиболее оптимального варианта решения и т.д.

Таким образом, подготовка на основе проблемно-деятельностной теории обучения предполагает усиление проблемности при проведении учебных занятий, специфическую организацию их мыслительной и практической познавательной деятельности. Проблемно-деятельностное обучение

позволяет приобретать не только новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и развивать интеллектуальные способности, накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач. Следует подчеркнуть, что не всякая активность становится деятельностью. Для этого необходимо соблюдение определенных условий. Что же представляют собой **условия правильной организации учебной деятельности** применительно к иноязычному профессиональному образованию специалистов.

Первое условие: воспроизведение процесса получения новых знаний. В условиях, когда учащимся предлагается просто усвоить некоторые подготовленные для них знания в готовом виде, учебная деятельность осуществляться не может, хотя и выполняется определенная «учебная работа». Именно на такую «работу» учащихся ориентирует содержание традиционных учебников и методик. Преодоление этих традиций возможно посредством реализации проблемно-деятельностного подхода к организации обучения. Воспроизведение процесса получения новых знаний можно проиллюстрировать на примере законов Ньютона. Одно дело – обсуждать содержание этих законов, и совсем другое – рассмотреть (воспроизвести) систему средств и размышлений, благодаря которым Ньютон и научное сообщество подошли к их формулированию. По мнению Давыдова и Эльконина, если мы можем показать, как Ньютон и сообщество сформулировали свои законы (или любой иной фундаментальный научный факт или научное знание), если мы можем показать средство, воспроизвести фрагмент процесса получения знания, то мы вводим учащегося в теоретическое мышление. Содержанием образования в таком случае становится освоение базовых понятий, за которыми стоит способ действия, и они-то и будут теми средствами, благодаря которым было добыто то или иное знание. Это –исходная идея содержания образования по Давыдову–Эльконину, которая противостоит точке зрения, что простое предъявление знаний («вбрасывание» материала) и последующее овладение им приводит к чему-то образовательному.

Надо заметить, что учащийся будет усваивать базовые понятия только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и мотивация такого усвоения (яркий тому пример – необходимость посетить международный сайт). Мы имеем в виду учебную потребность – это потребность в реальном или мысленном экспериментировании с тем или иным материалом с целью выявления взаимосвязи его компонентов. Потребность в этом и умение творчески подходить к данному процессу вносит большой вклад в формирование и развитие личности учащегося.

Второе условие: постановка учебной задачи, решение которой требует от учащихся экспериментирования с усваиваемым материалом. Учебную задачу без такого рода преобразования решить нельзя. Например, изучение темы «Стратегический менеджмент» целесообразно начать с постановки следующего проблемного вопроса и выделения коммуникативных задач, решить которые необходимо учащимся. При этом, естественно, учащиеся выполняют умственные действия (аналогия, сравнение, анализ, синтез, обобщение) под руководством преподавателя. Полученные таким путем знания включаются в разряд «собственных» знаний учащихся, принимаются им и используются в дальнейшем

Третье условие: разрешение противоречий. Противоречие считается средством, с помощью которого достигается проблемный характер обучения. Если в процессе обучения при изучении дисциплин отсутствуют противоречия, то такое обучение абстрактно, а знания, приобретенные таким образом, трудно применимы на практике. В известном смысле противоречие является синонимом научной проблемы. Поэтому представляется естественным назвать обучение, одной из главных категорий которого является деятельность по разрешению противоречия, проблемно-деятельностным обучением. Ситуация, когда в процессе обучения возникает противоречие, определяется как проблемная ситуация. Предположим, на одном из занятий по теме «Координация действий партнеров проекта» студенты получают домашнее задание, описанное в программе речевого поведения. На следующем занятии пары учащихся при помощи вопросов выясняют обстановку комнаты своего собеседника (разрешают противоречие в режиме диспута на иностранном языке). В подобной учебной деятельности скрыт творческий момент, в котором проявляется проблемно-деятельностный характер усвоения новых знаний. Выделив перечисленные условия организации учебной деятельности, можно сформулировать сущность проблемно-деятельностного подхода применительно к иноязычному образованию специалистов в области профессионально-делового общения. Она заключается в:

1. создании специальных условий, в которых учащиеся (студенты), опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают профессиональную учебную проблему;
2. мысленном и практическом действии учащихся (студентов) в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов разрешения учебной проблемы;
3. значительно возрастающей доле самостоятельной познавательной деятельности учащихся (студентов) по разрешению проблемных ситуаций;
4. усилении интенсивности мышления учащихся (студентов) в результате поиска новых знаний и новых способов решения профессиональных задач;
5. обеспечении прогресса в когнитивном и культурном развитии учащихся;
6. творческом преобразовании мира.

В современном образовании проблемно-деятельностное обучение способствует формированию гармонически развитой творческой личности, способной логически мыслить, находить решения проблемных ситуаций, приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, развивать интеллектуальные способности.

ГЛАВА 5. ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Формирование социолингвистической компетенции специалиста в сфере русскоязычной профессионально-деловой коммуникации, различия между профессиональной и учебной деятельностью.

5.1. Технология контекстного обучения

Исходя из тщательного анализа процесса подготовки специалиста в учебном заведении (колледж, 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. Согласно **А.А. Вербицкому**, одна из основных целей профессионального образования - формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности обучаемого в период его обучения. В этом обучении информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. По А.А.Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе за счет:

1. дидактических средств;
2. форм;
3. методов.

В соответствии с данным подходом контекстное обучение следует относить к образовательным технологиям, чья главная задача состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Вот почему в контекстном подходе особую роль играют активные и интенсифицирующие методы и формы обучения или даже целые технологии, обеспечивающие интенсивное развитие личности студента и педагога. Основной характеристикой обучения контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Конструирование учебного процесса в современной педагогической практике осуществляется либо на основе обучения через информацию, либо на основе обучения через деятельность.

Традиционная дидактическая система видит свою глобальную задачу в том, чтобы приобщить обучаемых к обобщенному и систематизированному опыту человечества. Из этого вытекает утверждение ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения, ориентация на усвоение основ наук. Естественно, это ведет к интеллектуализму, отрыву теории от практики, к тому, что педагогическая традиция замечает практику знаковой системой – учебной информацией. Студенты усваивают через массив учебной информации то, что наработано другими, получено в результате общественно-исторической практики человечества, они берут готовое из кладовой социального опыта. В этом случае студенту навязывают цели усвоения кем-то добытых знаний, и учебная информация теряет для него личностный смысл. Этот социальный опыт передается, трансформируется специальными семиотическими средствами – текстами, знаковыми системами. Эти знаковые системы «замещают» реальную действительность для конкретного человека, как бы вырезают его из собственного пространственно-временного контекста. Для постиндустриального общества эта традиционная обучающая схема устарела, к тому же в традиционном образовании есть целый ряд противоречий, которые невозможно устранить в рамках традиционной технологии.

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано. В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (= система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность), в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди, с которыми он контактирует.

Лингвопсихологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно. Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию. Слово «контекст» может иметь широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными. С этой позиции учебный процесс является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности, плохие и хорошие, которые существуют в обществе. Следовательно, учебный процесс – лишь фрагмент в контексте многоликой общественной жизни, а значит, он не может строиться на какой-то одной технологии обучения.

Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в «реальный контекст жизни и деятельности людей».

Это положение имеет значение и для профессионального обучения – в ПТУ, вузах, ФПК, так как контексты жизни и будущего труда наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс.

С позиции технологии контекстного обучения основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности обучающегося. Применительно к вузовскому обучению теория А.Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается по меньшей мере с тремя глобальными трудностями. Их трудно осмыслить, но еще труднее преодолеть. В этом, кстати, кроется одно объяснение, почему такая умная, полезная и эффективная технология, как контекстная, не находит широкого применения.

Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью мы обеспечиваем в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями.

Вторая трудность – сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной. Таких противоречий довольно много, но без их преодоления вряд ли возможно построить полноценный учебный процесс.

5.2. Различия между учебной и профессиональной деятельностью

Первое противоречие между учебной деятельностью (УД) и профессиональной (ПД) заключается между абстрактным предметом УД (тексты, знаковые системы, программные действия) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания даны в контексте производственных процессов и ситуаций. Традиционное обучение не может решить это противоречие, отсюда феномен формальных знаний, невозможность применения их на практике, трудность интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производства.

Второе противоречие – между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и разнесенностью их усвоения по различным учебным дисциплинам и кафедрам. Эта «мозаика» знаний не способствует развитию интереса студента к будущей профессиональной деятельности. Традиционное обучение пытается разрешить это противоречие через установление межпредметных связей, разработку структурно-логических схем и сквозных программ специальностей. Но, как показывает практика, преподаватели общих кафедр не имеют модельного представления о целостной профессиональной деятельности, а также о профиле специалиста, следовательно, не адаптируют всю дисциплину к профилю специалиста.

Третье противоречие между вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы памяти, внимания, восприятия, движения. Традиционное обучение – это процесс передачи информации от преподавателя к студентам по схеме, которая восходит к XVII в., а более фундаментально эта теория усвоения знаний была изучена физиологами и получила название ассоциативно-рефлекторной теории Сеченова-Павлова.

Мышлению в ней нет места, основная нагрузка ложится на память, и в этом смысле, действительно, повторение – мать учения. Студент может извлечь из своей кладовой памяти лишь то, что в нее заложили в прошлом. Если студент и мыслит, то вопреки традиционной схеме обучения, а не благодаря ей. Мышление – это обращение к будущему, к тем неизвестным, нестандартным и проблемным ситуациям, которые возникнут у него в производственной деятельности. В отличие от студента специалист действует по-другому.

Пятое противоречие – между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям) и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность. Традиционное обучение в силу своей авторитарности не дает студенту равное с преподавателем право на активность, не стимулирует переход студента из позиции потребителя учебной информации в позицию творца своих знаний и самого себя.

Шестое противоречие – между тем, что учебная деятельность ориентирует студента на прошлый социальный опыт, а личностный смысл для него имеет использование этих знаний в предстоящей деятельности как средства.

Период адаптации выпускников вуза сейчас составляет от трех до пяти лет. Причем предметная адаптация (приобретение профессионального мышления) протекает легче, чем социальная (вхождение в коллектив, приобретение навыков общения, ответственности и т.п.), поскольку в вузе не учат социальным поступкам. Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Единицей работы преподавателя и студента становится **ситуация** во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива. Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование). Этим трем формам деятельности можно сопоставить три обучающие модели: **семиотические,** **имитационные,** **социальные.**

В ТКО содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем **базовым**, а социальное – **фоновым**. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д. , все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста. В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

1. обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
2. сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
3. использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
4. обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
5. обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики).

ГЛАВА 6. ТЕХНОЛОГИЯ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Игровое обучение, деловая игра, нормы профессиональных действий, нормы социальных действий, имитационное моделирование, ролевое взаимодействие

6.1. Использование технологии игрового обучения как основа формирования дискурсивной и социальной компетенций обучающегося

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 1960-х гг. В настоящее время деловые игры используются в учебном процессе институтов повышения квалификации, на научно-методических конференциях и в учебном процессе как в высших, так и средних специальных учебных заведениях, технических и гуманитарных. 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. Попытаемся разобраться в сущности и психолого-педагогических основах ДИ с позиций контекстного обучения (**А. А. Вербицкий**), ибо деловая игра представляет собой наиболее четко выраженную, овеществленную его форму. 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. Например, экзаменационная сессия может быть разыграна за одно игровое занятие, а разработка перспективного плана развития предприятия – за период от одного игрового занятия до одного дня. 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 учащийся 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. 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 производителей.

При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотнося свои интересы с партнерскими и таким образом, через взаимодействие с коллективом познавая себя.

Теоретический анализ обширной зарубежной и отечественной научной литературы по деловым играм позволяет сформулировать психолого-педагогические принципы их разработки и проведения. 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 двухплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить пять психолого-педагогических принципов:

- принцип имитационного моделирования ситуации;
- принцип проблемности содержания игры и ее развертывания;
- принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двухплановости 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.

- 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 обуславливает их взаимное движение к совместному решению проблемы. Люди неоднозначно реагируют на одинаковую информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций, интересов.
- Принцип двухплановости 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. В модели Вербицкого первый принцип разделен на две части, но это ничего не изменяет в самой сути игры и во взаимодействии ее принципов.

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. Компоненты игровой модели – сценарий, правила, цели, роли и функции игроков. 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 деятельности 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. 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.

Игровая обстановка дает возможность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности. В зависимости 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.

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.

Опыт и исследования показывают, что оптимальное число участников – 30 человек, а в группе – 7 человек. ДИ можно проводить перед изложением лекционного материала для обнаружения пробелов в знаниях, когда их основой является только личный опыт, либо после лекционного курса для закрепления и актуализации знаний в опыт. Можно также осуществлять организацию всего учебного процесса на основе сквозной деловой игры. В последнем случае динамика интереса обуславливается динамикой смены традиционных и деловых форм проведения занятий, которые целостно воспроизводят процесс будущей профессиональной деятельности.

В процессе игры наиболее полно реализуется один из важнейших принципов воспитания – принцип единства знаний и опыта. ДИ насыщает межролевое общение нравственно-психологическим содержанием и самоорганизует деловое сотрудничество. 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.

Как уже отмечалось выше, 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. Мы приводим ниже структурную схему деловой игры, заимствованную у А.А. Вербицкого, поскольку он является одним из самых авторитетных специалистов в этой области. 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 учащийся за период, предшествующий игре.

Игровая модель имеет игровые цели. Педагогическая модель имеет две группы целей – обучающие, или дидактические, и воспитательные. Предмет игры – это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий. Так, например, схема ДИ «Лекция», которую целесообразно проводить со слушателями ИПК или ФПК, может иметь следующий вид.

6.2 Сценарий и техническое обеспечение деловой игры

Под **сценарием** деловой игры понимается вербальная или графическая форма предметного содержания, отражающая последовательность и характер действия игроков и ведущих. 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, сочетающий алгоритмизацию с учетом вероятностного характера событий, наиболее присущ деловой игре. Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и 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. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли (Скептик, Энтузиаст и т.д.). Чем выше профессиональный уровень

разработчика, тем удачней будет комплект ролей. 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.

Правила игры отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальности в упрощенном варианте. 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, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателей-ведущих, системы оценивания;
- правил не должно быть слишком много, не более 5–10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств;
- характер правил должен обеспечивать воспроизведение реального и делового контекстов игры;
- правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам.

В качестве основных правил игры можно привести соблюдение регламента, использование носителей информации, применение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера.

Система оценивания 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. 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 деловой игры.

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.

Некоторые советы и рекомендации разработчикам и пользователям деловой игры:

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.
2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами, а также реакцию других преподавателей, которая может быть неадекватной.
3. В деловой игре нужны предметная и социальная компетентность участников, поэтому следует начинать подготовку к ДИ с анализа конкретных производственных ситуаций и разыгрывания ролей. Следует также до игры формировать у студентов культуру дискуссии.
4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой.
5. Игра должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры, что требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования ДИ.

- Режим работы студентов в процессе ДИ не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.
- В вузе наиболее приемлемы компактные ДИ, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд.

ГЛАВА 7. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Полиэтническое образование, межкультурное и интеркультурное образование, этнокультурная компетентность

7.1. Роль этнокультурных технологий в формировании социолингвистической компетенции обучающихся, толерантность преподавателя вуза и ее формирование

Еще в середине прошлого столетия И.В. Киреевский (1806–1856 гг.) писал: «Уничтожить особенность умственной жизни народной так же невозможно, как невозможно уничтожить его историю. Заменить литературными понятиями коренные убеждения народа так же легко, как отвлеченную мысль переменить кости развивающегося организма. Впрочем, если бы мы и могли допустить на минуту, что предложение это может в самом деле исполниться, то в таком случае единственный результат его заключался бы не в воспитании и просвещении, а в уничтожении самого народа. Ибо, что такое народ, если не совокупность убеждений, более или менее развитых в его нравах, в его обычаях, в его языке, в его понятиях – сердечных и умственных, в его религиозных общественных и личных отношениях – одним словом, во всей полноте его жизни».

Эти слова оказываются как нельзя более актуальными в настоящее время – время «массированного наступления» на культуру, историю, язык всех без исключения больших и малых народов России. Задача педагогов построить учебно-воспитательный процесс, целью которого является формирование национального самосознания, развитие у ребенка системы общечеловеческих ценностей, понимания роли своей нации, этноса в мировом историческом процессе. Необходимость создания такого обучения обосновывается социальными и педагогическими факторами. К числу первых можно отнести рост национального самосознания, усиливающееся внимание к сохранению и развитию национальных культур и языков, к возрождению народных традиций, религиозных верований, что в свою очередь часто приводит в такой многонациональной стране, как Российская Федерация, к межэтническим и межнациональным конфликтам. Ускорить развитие положительных тенденций и снизить по возможности рост постотрицательных факторов в процессе возрождения наций, этносов, регионов — новая социальная функция системы воспитания детей и молодежи. Признание и принятие различий этнических коллективов можно считать нормой межкультурного взаимодействия на современном этапе развития человечества. Одновременно это является и нормой поведения для современного поликультурнообразованного человека. Под поликультурным (интернациональным) воспитанием понимается развитие у человека способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность различных человеческих групп. Отсутствие должного внимания к поликультурной образованности индивида приводит к проявлению с его стороны социально-культурной нетерпимости и враждебности к окружающим его людям иной этнической принадлежности. Одними из важнейших факторов, определяющих процесс формирования этнической идентичности, являются сохранность и полноценность существования этнических традиций в окружающем социуме. Известный исследователь Л. Гумилев отмечал, что «отсутствия традиции не достиг ни один этнос, ибо тогда бы он просто перестал существовать, растворившись среди соседей».

Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией является сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других этносов. Отсюда и необходимость подготовки высококультурных и образованных членов общества, которые могут жить и работать в полиэтнической среде, знающих и уважающих не только свою этнокультуру, но и культуру других этнических групп, способных сочетать национальные и интернациональные интересы.

Взаимодействуя в полиэтнической среде, люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иноэтнической системой ценностей, что зачастую обостряет проблему их адаптации, порою приводит к трансформации этнической идентичности человека. Межэтнические взаимодействия в научной литературе рассматриваются как совокупность разнообразных (конструктивных и деструктивных) форм отношений между этническими группами и их представителями. Дискомфорт во взаимоотношениях между представителями различных этнических общностей появляется тогда, когда они не знают, не понимают или сознательно не хотят учитывать национальную специфику поведения, восприятия человека человеком, национальное своеобразие отношения людей к деятельности и обстоятельствам. В этой связи можно констатировать, что эффективное межэтническое взаимодействие не может возникнуть само по себе, этому взаимодействию необходимо учиться.

Перед педагогической теорией и практикой ставится проблема формирования личности высокого уровня этнокультурной компетентности. Средством решения проблемы может стать полиэтническое образование. Проведенный нами анализ литературы показал, что пионерами в истории становления и развития идеи образования в полиэтнической среде являются США, Канада и страны Западной Европы. Первоначально проблема обучения и воспитания детей из разных этнокультур решалась в рамках концепции «плавильного котла». Согласно ей разные национальности «переплавляются» в новое надэтническое образование. Однако практика ассимиляторскую идею отвергла в силу различных причин. Возникла новая идея – создание национальных школ. В основе ее лежит понимание полиэтнического общества как состоящего из «мозаики» различных культур, сохраняющих свое разнообразие, несмотря на все интегративные процессы. Среди зарубежных и отечественных ученых не существует единой точки зрения, касающейся становления национальных школ, проблемы соотношения этнокультурного и федерального компонентов образования. Как показывает анализ литературы, наиболее перспективной образовательной стратегией в этнически неоднородной среде является концепция мультикультурного образования, опирающаяся на современное понимание полиэтничности. Сущность его заключается в том, что полиэтническое общество – это общество социального разнообразия, в котором представители различных этнических групп сохраняют и развивают свои традиции и культурные особенности, при одновременном сотрудничестве друг с другом в укреплении общественного единства. Встречающиеся в литературе термины – «многокультурное», «поликультурное», «мультикультурное» образование – обозначают в сущности одно. Иногда в литературе используются как синонимы термины «межкультурное» и «интеркультурное» образование.

Поликультурное образование – более широкое понятие, одновременно охватывающее представителей всех групп – социальных, культурных, гендерных, расовых, этнических и т.д. Концепция полиэтнического образования вначале существовала как самостоятельная область, однако, затем она была расширена до многокультурного. Многокультурное образование отвечает не только интересам этноса, но также интересам государства, всего мирового сообщества, оно направлено на развитие сотрудничества и взаимодействия. В последнее время наметилась тенденция к сближению концепций поликультурного, антирасистского и глобального образования вплоть до их объединения.

Можно говорить о том, что в этнически неоднородной среде наиболее перспективной образовательной стратегией является полиэтническое образование. **Полиэтническое образование** рассматривается в нашем исследовании как часть содержания современного образования, способствующая приобщению учащихся к родной этнической культуре; усвоению знаний о культурах иных этнических общностей и их представителях; осмыслению общего, особенного и единичного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитанию взаимной этнической толерантности и уважения к этнокультурному плюрализму; формированию готовности и умения жить в полиэтнической среде.

Можно выделить следующие *особенности полиэтнического образования*: отражение в учебном материале гуманистических идей; использование языков науки, культуры и искусства как средств формирования

этнокультурной компетентности учащихся; сочетание основ национальной (родной), русской и мировых культур в содержании образования; воспитание безопасной личности, т.е. личности толерантной к этнокультурному разнообразию, с развитыми социально-ценностными потребностями в миротворческой, созидательной деятельности, личности с позитивными моделями поведения; формирование мультикультурной личности, осознающей себя как этнофора, гражданина, заботящегося о сохранении целостности своего государства, гражданина мира, стремящегося к диалогу и солидарности со всем человечеством; осуществление полиэтнического образования учащихся в контексте культурно-образовательной жизни края; превращение ОУ в открытую социально-педагогическую систему, способствующую интеграции молодого поколения в полиэтническую среду.

Условием реализации полиэтнического образования является полиэтническая образовательная среда. В целом под **полиэтнической образовательной средой** понимается часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющая собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей.

Функциями полиэтнической образовательной среды выступают *этнокультурное просвещение* (знакомство не только со своей национальной культурой, но и с культурами других народов мира), *ценностно-ориентационная функция* (формирование системы ценностных ориентаций и отношений в процессе межэтнического взаимодействия), *функция этнокультурного самосохранения* (дает возможность детям, сохраняя и охраняя их индивидуальность, разобраться в своих этнопсихологических и этнокультурных особенностях, актуализировать чувства принадлежности ребенка к определенному этносу и культуре), *функция социальной адаптации* (обеспечивает воспитание гражданина, заботящегося о сохранении целостности РФ, а также эффективное приспособление воспитанников к условиям жизни в современном полиэтническом обществе), *креативная функция* (способствует реализации творческого потенциала личности через развитие как познавательной, так и социальной активности). Кроме того, полиэтническая образовательная среда является частью образовательной среды в целом и выступает условием реализации полиэтнического образования, целью которого является формирование этнокультурной компетентности учащихся. Под **этнокультурной компетентностью** понимается свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

В педагогике феномен компетентности рассматривается не только с профессиональных позиций, компетентностный подход определяется как новая парадигма результата образования. **Сущность** этнокультурной компетентности заключается в том, что человек, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия. Знания и умения учащегося в этой области позволяют ему принять своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей, правильно оценивать специфику и условия взаимодействия и общения с их представителями, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности. Этнокультурная компетентность предполагает принятие этнокультурных различий, понимание и уважение других, их взглядов и ценностей, готовность и способность жить в полиэтническом обществе. **Цель** этнокультурной компетентности имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель этнокультурной компетентности как общественного явления состоит в стабилизации межнациональных отношений и учете этнических особенностей, интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. Этнокультурная компетентность дает возможность этническим общностям понять друг друга, прийти к согласию. Внутренняя целевая направленность этнокультурной компетентности заключается не только в том, что учащийся должен быть «держателем» акций-знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем, т.е. не подстраивать свое поведение под других людей и обстоятельства, а творчески взаимодействовать с ними. В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы адаптироваться, приспособиться к реалиям

полиэтнической среды, но и достаточного для того, чтобы быть готовым и способным активно действовать в ней.

Этнокультурная компетентность как объективно-субъективное явление имеет своим **содержанием** следующую совокупность: а) готовность и способность учащегося *придерживаться этнокультурных традиций, владеть этноспецифическими умениями своего народа*; б) готовность ученика *изучать* различные этнокультуры с целью налаживания комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния культур; в) готовность и способность учащегося *искать информацию, добывать знания* об этнокультурах, используя различные базы данных, *дифференцировать* их с точки зрения значимости и достоверности, *применять* их для решения проблем в сфере межкультурного взаимопонимания и взаимодействия; г) готовность и способность учащегося *осмысливать* социальные и связанные с ними этнокультурные процессы, путем анализа и систематизации знаний об этнических культурах, нахождения и признания в них общего и различного (специфичного); д) готовность и способность учащегося *включаться в межкультурное взаимодействие* в виде активного и координированного сотрудничества. В общем виде *структура этнокультурной компетентности* включает в себя следующие логически связанные *компоненты*: когнитивный, поведенческий и аффективный компоненты.

В качестве **механизмов** формирования этнокультурной компетентности у учащихся выступают обучение, воспитание, деятельность, общение. Формирование навыков межкультурного взаимопонимания и взаимодействия может также осуществляться посредством тренинга этнокультурной компетентности, культурного ассимилятора, деловых и ролевых игр и др.

Формами формирования этнокультурной компетентности являются индивидуально-парные взаимодействия (воспитанника и взрослого, воспитанников между собой) и коллективные взаимоотношения. Эти взаимодействия и отношения могут быть *специально организованными* (знания и опыт, приобретаемый школьником в ходе участия в лекциях, семинарах, дискуссиях, конференциях, различных объединениях, совместных мероприятиях и т.д.) и *стихийными или частично организованными* (знания и опыт, приобретаемый ребенком в семейных отношениях, в отношениях со сверстниками и взрослыми, в отношениях с другими социальными институтами, в игровой и трудовой деятельности, а также из средств массовой информации и др.). Учреждения образования призваны сообразовывать воздействие на молодое поколение социальной среды, сообщать ему научные, достоверные знания, направленные на формирование позитивного отношения к своему и другим народам, их истории, культурам.

В самой общей форме **критерии** эффективности этнокультурной компетентности могут быть выражены в степени: а) обученности (*знания и представления* о географии, природных условиях, истории, выдающихся деятелей, обычаях, фольклоре, искусстве, основных хозяйственных занятиях людей и традиционных ремеслах в прошлом и настоящем, устройстве быта, религиозно-мифологических представлениях, народных играх, нормах и ценностях как собственной, так и другой этнической общности; представления об антропологическом типе этнофоров, их национальной одежде и др.; *понимание* (принятие) культурных универсалий и культурной специфики традиций и обычаев этносов; знание последствий интолерантного поведения и отношения к представителям иной национальности; *умения* правильно интерпретировать культурно обусловленное поведение этнофоров, налаживать с ними конструктивный диалог, разрешать конфликты и разногласия мирным путем); б) воспитанности (преодоление этноцентризма, этнической, расовой и конфессиональной предубежденности, интолерантности в общении и поведении; готовность к коррекции собственного поведения и взглядов); в) адаптации ребенка (от приспособления к полиэтнической среде до принятия культурного плюрализма).

Основными **видами этнокультурной компетентности** являются: 1) *культурная* компетентность (адекватное знание и понимание ценностей, установок, особенностей, характерных для той или иной этнической культуры и их представителей); 2) *коммуникативная* компетентность (механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективности межкультурного понимания и взаимодействия); 3) *социальная* компетентность (знания и представления о последствиях межкультурных контактов, особенностях межкультурной адаптации, международно-правовых документах в сфере межкультурных отношений, а также умения включаться в совместную деятельность с иноэтническим окружением); 4)

языковая компетентность (владение родным, государственным и международными (иностранными) языками).

Вместе с тем отметим, что формирование этнокультурной компетентности продолжается на протяжении всей жизни человека.

Одним из действенных подходов формирования этнокультурной компетентности является *этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса*. Это один из инструментов построения на этнокультурной основе широкого общего образования, ведущего к овладению учащимися ценностями национальной и мировой культуры. Предполагает использование в учебно-воспитательном процессе средств и методов народной педагогики (фольклора, традиций, обычаев, праздников, искусства, игры и др.), учет национально-психологических особенностей детей и специфики семейного воспитания различных этносов.

Пути решения задач полиэтнического образования лежат не только через обновление содержания образования, но и через выработку адекватных методических стратегий. Условно мы выделили *две группы этноориентированных технологий*. Первая группа представлена учебными дисциплинами, курсами, факультативами либо является частью содержания предмета, урока. Вторая группа технологий реализуется во внеучебной деятельности. Преимущество в выборе форм организации процесса формирования этнокультурной компетентности учащихся в ходе учебной деятельности отдано коллективно-групповым занятиям: урокам, лекциям, семинарам, экскурсиям, факультативным занятиям. При этом в зависимости от цели урока выбирается оптимальный для каждого случая тип урока: урок-диалог, урок-путешествие, урок-конференция, урок-«суд над явлением», урок-вернисаж, урок-«круглый стол» и др.

Сущность этноориентированных технологий, реализующихся во внеучебной деятельности, в наибольшей степени выражается в адаптации учащихся к социальным условиям неизбежного сотрудничества с индивидами самого широкого спектра идеологий, национальностей, образа жизни, характера и т.д. Все многообразие *этноориентированных форм внеучебной работы* с учащимися мы разделили на четыре группы в зависимости от решаемой ими задачи: 1) социально-ориентированные формы («круглые столы», конференции, митинги, классные часы, встречи с представителями различных этнических диаспор, историками, этнографами, деятелями культуры, стенная печать, празднование памятных дат исторического значения, юбилеев выдающихся деятелей культуры, литературы, науки и народных героев); 2) познавательные формы (краеведческие и этнографические экскурсии, походы, Дни культуры и фестивали, устные журналы, викторины, тематические вечера, музейная деятельность, студии, секции, кружки, выставки и др.); 3) практико-ориентированные формы (тренинги, ролевые игры, организационно-деятельностные игры, шефская и благотворительная деятельность); 4) развлекательные формы (вечера, народные праздники, фольклорные концерты и театральные представления, соревнования по национальным видам спорта и народным играм, конкурсы на знатока народных обычаев и др.). Этнокультурные технологии – основа возрождения национальных культурных традиции, фольклора, декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и ремесел. Для активизации познавательной деятельности учащихся по проблемам национального и поликультурного воспитания могут использоваться и другие формы работы:

1. беседы, диспуты по педагогическим воззрениям разных народов, идеале совершенного человека, методам и приемам воспитания;
2. творческие вечера с выступлениями представителей национальной интеллигенции (композиторов, художников, писателей и т.д.);
3. проведение КВН по материалам фольклора, «Дней этнопедагогики» со сравнительным анализом воспитательных традиций разных народов;
4. подготовка рефератов о традициях воспитания детей, нормах поведения разных народов (по итогам самостоятельной поисковой деятельности).

В решении познавательных задач целесообразно использование диалоговой формы обучения. Использование нетрадиционных форм обучения не только активизирует и «оживляет» педагогический

процесс, но и позволяет вовлечь студентов в уникальный мир народного творчества, национальной педагогики, воздействуя на их эмоционально-волевую сферу.

ГЛАВА 8. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

метод проектов, технологии развивающего обучения, технологии открытых форм, развитие когнитивных умений, развитие уверенности в своих силах, этапы работы над проектом технологии развивающего обучения

8.1. Проект как метод обучения. Основные виды проектов

Метод проектов был разработан в начале XX в. американским ученым [Дж. Дьюи](#) с целью ориентирования обучения на целесообразную деятельность детей с учетом их личных интересов. Его теоретической основой была «прагматическая педагогика» американского философа-идеалиста [Джона Дьюи](#) (1859 – 1952 гг.). Основные концептуальные положения его теории:

1. истинным и ценным является только то, что дает практический результат;
2. ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании окружающего мира (от частного к общему, индуктивным методом);
3. усвоение знаний – это стихийный, неуправляемый процесс;
4. ребенок может усваивать информацию только благодаря возникшей потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности обучения согласно теории [Д. Дьюи](#) являются:

1. проблематизация учебного материала;
2. познавательная активность ребенка;
3. связь обучения с жизненным опытом ребенка;
4. организация обучения как деятельности (игровой, трудовой).

Таким образом, [Д. Дьюи](#) предложил по существу преобразование абстрактного, оторванного от жизни, направленного на простое заучивание теоретических знаний современного ему образования в систему школьного обучения «путем делания», которое обогащает личный опыт ребёнка и состоит в освоении им способа самостоятельного познания окружающего мира. Идеи Д. Дьюи оказали огромное влияние на систему образования XX в. Метод проектов был доработан американским педагогом У. Килпатриком в 20-е гг. XX в. как практическая реализация концепции **инструментализма Дж. Дьюи**. В 1905 г. русский педагог С.Т. Шацкий пытался использовать проектный метод в преподавании. Позднее, в 1920-х годах метод проектов широко внедрялся в советской общеобразовательной школе в качестве основного направления обучения учащихся, но уже к 1931 г. был сделан вывод о том, что с помощью этого метода невозможно увеличивать знания учащихся по общеобразовательным предметам. И советская общеобразовательная школа была полностью переведена на традиционное обучение. В зарубежной педагогике метод проектов получил дальнейшее развитие, в него были включены все прогрессивные элементы обучения, успешно проверенные на практике. Возникнув из идеи свободного воспитания, в настоящее время метод проектов встроен в структуру системы образования. Но сущность идеи остается прежней – стимулировать интерес детей к обучению путем организации их

самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений. В зарубежной педагогике метод проектов получил широкое распространение и развитие в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем в совместной деятельности учащихся. Основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает к себе многие образовательные системы, заключается в понимании учащимися, для чего им нужны получаемые знания, где и как они будут использовать их в своей жизни. Основой метода проектов является развитие познавательных умений учащихся, обучение их умению конструировать свои знания.

В последние годы в отечественном образовании наблюдается возросший интерес к этой форме организации обучения, позволяющей обучить детей умению получать знания через свою деятельность. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых, роль преподавателя заключается в постоянной консультативной помощи.

Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Важно не смешивать понятия «проект» как результат деятельности и «проект» как метод познания. Метод проектов предусматривает наличие проблемы, требующей поиска исследования как в индивидуальной, так и групповой форме и может быть использован как на одном уроке, так и на серии уроков. Преподавателю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации. В результате своей творческой практической деятельности обучаемые создают конечный продукт в виде новых знаний и умений. Этот метод направлен на развитие коммуникативных навыков. В нем сочетаются индивидуальная, самостоятельная форма работы студентов с групповыми занятиями.

С помощью метода проектов возможно обучить:

1. выявлять и формулировать проблемы;
2. проводить их анализ;
3. находить пути их решения;
4. большое значение имеет умение работать с информацией;
5. находить необходимый источник, например, данные в справочной литературе или в средствах массовой информации;
6. применять полученную информацию для решения поставленных задач.

К организации образовательных проектов предъявляют следующие требования:

- 1) проект должен быть включен в процесс обучения и воспитания учащихся;
- 2) учащиеся должны обсуждать реальные проблемы и ставить актуальные задачи, их деятельность должна иметь целесообразный характер;
- 3) работа учащихся должна быть осмысленной и активной;
- 4) учащиеся должны уметь четко формулировать свои мысли в письменном виде, анализировать поступающую информацию, участвовать в создании новых идей;
- 5) для взаимодействия учащихся используется групповая форма работы.

Преподаватель должен быть готов к самостоятельной разработке методов управления поисковой и исследовательской работы учащихся, должен владеть методом «мозговой атаки», проведения «круглого стола», статистическими методами. Таким образом, проектная деятельность требует для своего осуществления большой предварительной подготовки и хорошей подготовленности преподавателей. Поскольку проект является компонентом системы образования и призван решать учебно-воспитательные задачи, определяемые стандартами содержания, программой и учебным планом, следует не упускать из вида, что работа над проектом должна быть включена в конкретный образовательный контекст. Метод проектов предусматривает развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно кон-

структурировать свои знания, анализировать полученную информацию, выдвигать гипотезы и способы достижения развития критического мышления. Использование учителем метода проектов делает учебный процесс творческим, сжатым, целенаправленным, а учащегося – ответственным и целеустремленным.

Преимущества метода проекта заключаются в следующем:

1. В системном закреплении знаний по другим предметам (проекты дают дополнительные возможности). Метод проектов не только помогает закреплять полученные по другим предметам знания и умения, обеспечивая соответствующие ситуации, в которых эти знания могут применяться. Часто знания, необходимые ученикам для работы над проектом, «подстегивают» развитие интереса к другим предметам. Все предметы значительно выигрывают от интеграции различных дисциплин.
2. В развитии когнитивных (знаниевых) умений.

Обучение технологии через проекты развивает когнитивные навыки и умения, что является очень полезным для учеников, каким бы видом деятельности они ни занимались. Они обучаются навыкам и умениям планирования, исследования, анализа и приведения в порядок полученных данных. У них развиваются навыки дивергентного (различного, вариативного) мышления, которые очень важны для творческой деятельности. У них также развиваются навыки конвергентного (в буквальном смысле это «схождение», «сближение») мышления, которые необходимы для принятия решений. И по мере совершенствования их у учеников развиваются умения выбирать правильную стратегию для разрешения конкретной задачи.

1. В развитии социальных и физических умений.

Ученики развивают свои физические умения, когда они учатся работать с инструментами, оборудованием и другой техникой. У них развиваются «социальные» умения, когда они исследуют потребности (может быть, через простейшее исследование рынка потребления), испытывают свое изделие и просят других оценить его. У них развивается умение выслушивать критику и вести критическое обсуждение. Самое важное то, что при групповой работе развиваются «социальные» умения работать в команде.

4. В развитии уверенности в своих силах. Ученики учатся подходить к окружающему их миру творчески, учатся уверенности в том, что они могут улучшить свою жизнь и жизнь людей. Они учатся воспринимать себя как активных и способных на многое людей, а не простых получателей готовых знаний.

8.2. Метод проектов в обучении языку

В обучении языку метод проектов стал особенно активно применяться в конце 80-х гг. XX в. Начиная с этого времени, ведущие издательства США и Европы выпускают методические пособия по использованию проектов в преподавании иностранных языков. Наиболее известное ресурсное пособие для преподавателей – [D. L. Fried-Booth "Project Work" \(OUP, 1986\)](#) – в настоящее время готовится к переизданию. В отечественной практике преподавания иностранных языков метод проектов начал активно использоваться с конца 90-х гг. прошлого века и сейчас получает все большее распространение. Особенное внимание в рамках данного метода уделяется сейчас телекоммуникационным проектам. Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

1. использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
2. акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
3. выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
4. отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;

5. наглядное представление результата.

Основные виды проектов для обучения языку

Английские специалисты в области методики преподавания языков **Т.Блур и М.Дж. Сент-Джон** различают три вида проектов.

1. Групповой проект, в котором «исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы».
2. Мини-исследование, состоящее в проведении «индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью».
3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий «выборочное чтение по интересующей студента теме» и подходящий для индивидуальной работы.

Исследователи считают последний тип самым легким для практического использования и потому самым популярным. Однако описанная ими структура такого проекта показывает, что он предполагает развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой: просмотрового и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами и т.д. В связи с этим кажется справедливой точка зрения **Р. Джордана**, который считает, что проект на основе работы с литературой подходит в основном для изучения иностранного языка для специальных целей. В то же время «мини-исследование» и «работу с литературой» можно рассматривать и как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики преподавания иностранных языков.

Этапы работы над проектом

В зарубежной методической литературе выделяются следующие этапы работы над проектами.

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта – выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления, школьного праздника и т.д.
10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).
11. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы учителя и т.д.

Интеграция проектов в процесс обучения языку

Рассматривая возможности интеграции проектов в процесс обучения языку, можно выделить три основных подхода. Проект может:

1. использоваться как одна из форм внеаудиторной работы;

2. служить альтернативным способом организации учебного курса;
3. интегрироваться в традиционную систему обучения языку.

Примерами проектов по иностранному языку, использующимися как форма **внеаудиторной работы**, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями в жизни класса, группы, учебного заведения, города, подготовка творческих вечеров, концертов, выставок, отчетных мероприятий на иностранном языке и т.п. Телекоммуникационные проекты, получающие все большее распространение в практике обучения иностранным языкам, как правило, выполняются во внеаудиторное время.

Проект как **альтернативный способ организации учебного курса** исключает традиционные принципы планирования и организации обучения языку. Достижению цели проекта подчиняются все действия, производимые учащимися и преподавателем: изучение необходимых лексических и грамматических единиц, поиск источников информации, отбор нужных сведений, оформление и представление результатов. Результаты проделанной работы могут быть наглядно представлены в виде стенда, брошюры, радиопрограммы, видеофильма, театрального представления – в зависимости от поставленной цели. Курс обучения, в основе которого лежит проектная работа, строится как цепочка проектов, тематически связанных между собой тематически и реализующих принцип преемственности и постепенного усложнения языкового материала. Примерами успешной реализации такого подхода могут служить учебные пособия по английскому языку D.Phillips, S.Burwood, H.Dunford «[Projects with Young Learners](#)» (Проекты для детей) и С.Turkenik «Choices» (Обучение письменной речи на основе проектов). Проекты, **интегрированные в традиционный учебный процесс**, предполагают выполнение творческих и/или исследовательских заданий в рамках изучаемого учебного курса. Наиболее типичным является использование мини-проектов как одного из заданий аудиторного занятия (Hutchinson, 1991) или заключительного задания урока учебника. Примерами подобной реализации интеграции проектов в учебный курс могут служить проекты в учебных пособиях по английскому языку «Generation 2000» и «Project English» и пособия по немецкому языку «Hallo, Nachbarn!» Подобные проекты призваны выполнять функцию коммуникативных заданий на трансфер, в которых знания, полученные в процессе изучения раздела или курса, применяются для выполнения учебно-коммуникативных или реально-коммуникативных задач.

Оценка	результатов	проектной	деятельности
<p>Результаты проектной деятельности часто отождествляются лишь с выполненным проектом. На самом деле при использовании метода проектов существует другой, не менее важный результат. Это педагогический эффект вовлечения старшеклассников в процесс самостоятельного «добывания знаний» и их применения (мотивация, рефлексия, умения делать выбор, планировать, анализировать и оценивать результаты собственной деятельности). Однако этот результат часто остается вне сферы внимания учителя, он оценивает лишь сам проект. Очевидно, учителю целесообразно делать краткие резюме в ходе наблюдений за работой каждого из школьников, это позволит ему быть более объективным при защите проекта. Выполненный проект как вторая часть результата должен оцениваться тремя экспертами: самим учащимся или группой (самооценка), учителем и одноклассниками. Таким образом, выставляются три оценки и высчитывается среднеарифметическая величина.</p>			

Примерные параметры внешней оценки проекта:

1. значимость и актуальность выдвинутых проблем и предлагаемых решений, адекватность их изучаемой тематике;
2. реальность, практическая направленность и значимость работы;
3. корректность используемых методов исследования и обработки полученных результатов;
4. необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
5. соответствие содержания целям, задачам и теме проекта;
6. логичность и последовательность изложения;

7. четкость формулировок, обобщений, выводов;
8. аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов;
9. стилистическая и языковая культура изложения;
10. полнота библиографии;
11. наличие собственных взглядов на проблему и выводов;
12. активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
13. характер общения и взаимопомощи участников в ходе выполнения проекта;
14. доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения;
15. авторство;
16. умение отвечать на вопросы оппонентов, корректность в дискуссии;
17. перспектива доработки (потенциал);
18. эстетичность оформления результатов выполненного проекта, качество эскизов, схем, рисунков;
19. соответствие оформления проекта стандартным требованиям.

Критерии оценки защиты проекта:

1. - качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов; его объём;
2. - объём и глубина знаний по теме, эрудиция, межпредметные связи;
3. - культура речи;
4. - чувство времени;
5. - использование наглядных средств;
6. - умение удерживать внимание аудитории;
7. - умение отвечать на вопросы: полнота, аргументированность, корректность в дискуссии;
8. - готовность к дискуссии;
9. - доброжелательность, контактность.

Проектное обучение активизирует истинное учение учеников, поскольку оно:

1. лично ориентировано;
2. реализует деятельностный подход в обучении;
3. построено на принципах проблемного обучения;
4. использует множество дидактических подходов;
5. самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения; поддерживает педагогические цели на всех уровнях;
6. позволяет учиться на собственном опыте и опыте других не начетнически, а в конкретном деле;
7. приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего собственного труда.

8.3. Общие основы технологий *развивающего обучения*

Развивающее обучение – это система качественно новых знаний, предлагающих принципиально иное построение учебной деятельности, не имеющей ничего общего с репродуктивным, основанным на натаскивании и зазубривании, обучении и консервативном педагогическом сознании. Суть концепции развивающего обучения заключается в создании условий, когда развитие школьника превращается в главную задачу как для учителя, так и для самого ученика. Эта сложная педагогическая проблема решается последовательно: на первом этапе (начальная школа – первые 6 лет) – путем формирования у ребенка потребности и способности к саморазвитию, а в последующие годы – за счет усиления этой способности и создания условий для ее максимальной реализации.

Под развивающим обучением понимают способ организации обучения, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребенка. Развивающая система должна обеспечить, кроме знаний, умений и навыков, способы самостоятельного

постижения знаний по учебным предметам. Только тогда эти знания будут способствовать развитию способностей в процессе осуществления самостоятельной познавательной деятельности, а также обеспечению эмоционально-ценностного отношения к содержанию и процессу образования, формированию гуманистической направленности личности.

Такой подход культивирует творческое отношение к деятельности, формирует общеучебные умения, способствует овладению средствами и способами мышления, развивает воображение, внимание, память, волю, формирует эмоциональную культуру и культуру общения.

Школа должна формировать у учащихся прочную основу знаний. Знания преобразуются мышлением, и в этом смысле они являются средством развития мышления.

Развитие мышления обеспечивается целенаправленно организуемой деятельностью, когда в центре внимания учителя оказывается проблема не столько получения знаний, сколько процесс включенности ученического интеллекта в решение учебной задачи.

Владение приемами усвоения знаний закладывает основу для активности человека и осознания им самого себя как познающего субъекта, умеющего самостоятельно строить процесс познания.

В начале 30-х гг. XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.). В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 1950–60-х гг. разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы. В то время в силу известных обстоятельств она не была внедрена в практику. Несколько иное направление развивающего обучения в 1960-х гг. было разработано Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных школ.

В их технологии основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка. Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождением В.В. Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется уже специальное исследование для уяснения его современного значения. Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

Технологии развивающего обучения

На сегодняшний день в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий развивающего обучения, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. В 1996 г. Министерство образования России официально признало существование системы Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина–В.В. Давыдова. Остальные развивающие технологии имеют статус авторских, альтернативных. 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. При такой форме обучения обучаемый – полноценный субъект деятельности на всех ее этапах. Каждый этап вносит специфический вклад в развитие личности. В деятельности целеполагания воспитываются свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность; при планировании – инициатива, творчество, организованность, самостоятельность, воля; при реализации целей – трудолюбие, дисциплина, активность, мастерство; на этапе анализа формируются отношения, ответственность, критерии оценки. В современной педагогике все группы качеств личности – ЗУН (знания, умения, навыки), СУД (способы умственных действий), СУМ (самоуправляющие механизмы личности), СЭН (эмоционально-нравственная сфера), педагогическое проектирование и педагогические технологии, СДП (деятельностно-практическая среда) – взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающуюся целостную структуру.

Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств. Технология развивающего обучения (РО) направлена на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств:

$$РО = ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП.$$

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 обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г.С. Альтшуллера. Указанные инновационные технологии, кроме последней, – это технологии школьной педагогики, но их дидактические принципы применимы к педагогике высшей школы и могут послужить базой для разработки их вузовской модификации. Педагогам высшей технической школы следует уделить пристальное внимание системам развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, 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. Иванову – воспитать общественно активную творческую личность, способную приумножить собственную культуру, внести вклад в построение правового демократического общества.

Особенности содержания вышеуказанных методик

Дидактическая реконструкция учебного материала и блочно-параллельная система обучения основана на внутрипредметных и межпредметных связях. 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. Такая реконструкция учебного материала может быть использована при разработке итогового межпредметного курса по блокам фундаментальных, гуманитарных, профессиональных дисциплин. Ведущая задача школы, взявшей на себя инициативу предоставить учащимся возможность реализовать свое право на получение образования и развитие повышенного уровня, заключается в создании соответствующей педагогической среды в школе. Одно из важнейших мест в создании такой среды занимает, как известно, технология организации учебного процесса, ибо от технологии обучения зависит, в какого характера деятельность будет включаться ученик в процессе овладения содержанием образования, а следовательно, какие личностные качества будут проявляться и закрепляться в такой деятельности.

Еще известный дидакт М.А. Данилов, «патриарх» советской педагогики, главным результатом образования называл не объем фактических знаний (вооружить которыми впрок на всю жизнь – абсурдная задача), а способность учащихся к их самостоятельному добыванию и применению как инструментария для дальнейшего познания и преобразования действительности, в том числе и самого себя. Отсюда – *основные черты обобщенной модели развивающего обучения и его технологии:*

1. процессуальная целевая направленность: обучение способам теоретического мышления, приемам учебно-познавательной деятельности, процедурам поисковой деятельности как основному содержанию и результату образования;
2. приближенность учебной деятельности к научному познанию:

а) столкновение учащихся с противоречиями между новыми учебными задачами и прежними знаниями и умениями, стимулирующими у учащихся потребность преодолеть это противоречие;

б) постановка ученика в позицию исследователя, первооткрывателя;

в) применение в технологии учебного процесса таких процедур, которые моделируют этапы мышления при решении проблем; выявление и формулирование проблемы, сбор данных, выдвижение гипотез, анализ данных, проверка гипотез, формулирование выводов, применение на практике, обобщения;

1. рефлексивная деятельность учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоционально–личностном плане;
2. основная позиция ученика в учебном процессе – активно–деятельностная, субъектная (самостоятельный поиск, принятие решений, оценочная деятельность);
3. основная позиция учителя – научный руководитель и партнер по учебному исследованию.

Концепция В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. В 60-е гг. XX в. научный коллектив под руководством психологов В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина пытался установить роль и значение младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением. Исследованиями было также установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память). Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования. Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин свою концепцию развивающего обучения связывают прежде всего с содержанием учебных предметов и логикой его развертывания в учебном процессе. С их точки зрения, ориентация содержания и методов обучения преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления в начальной школе важна, но не является эффективным путем развития детей. Построение учебных предметов должно проектировать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического содержание. Оно связано с областью объективно взаимодействующих явлений, составляющих целостную систему. Именно теоретическое мышление, как отмечает В.В. Давыдов, в полной мере реализует те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности. Оперирование знаниями человек осуществляет с помощью определенных мыслительных действий. Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы: эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений, с поиском и рассмотрением существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отделение в некотором целостном объекте существенного от частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы возможных действий и определении оптимального действия. При всем различии эмпирического и теоретического мышления, соответствующих им мыслительных действий и знаний оба этих типа мышления необходимы каждому человеку, поскольку они дополняют друг друга. Теоретическое мышление решает присущие ему задачи в самых различных сферах общественного сознания: научном познании, создании художественных образов, разработке правовых норм, поиске нравственных и религиозных ценностей. Поэтому неправомерно связывать его с оперированием лишь научными понятиями. В основе развивающего обучения школьников, по мнению В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством

выполнения анализа, планирования и рефлексии. В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления школьник овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происхождение, становление и развитие какого-либо предмета. При этом теоретическое воспроизведение реального, как единства многообразия, осуществляется движением мысли от абстрактного к конкретному. Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания с помощью учителя других, более частных, абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала. Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, усвоение направлено на выявление учащимися условия происхождения содержания усваиваемых ими понятий. Учебная задача решается посредством системы действий. Первое из них – принятие учебной задачи, второе – преобразование ситуации, входящей в нее. Система нацелена на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщим основанием последующего решения всех остальных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают это исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают. Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов. Ее осуществление предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления. Носитель учебной деятельности – ее субъект. Младший школьник в этой роли выполняет учебную деятельность первоначально вместе с другими и с помощью учителя. Развитие субъекта происходит в самом процессе ее становления, когда школьник постепенно превращается в учащегося, т.е. в ребенка, изменяющего и совершенствующего самого себя. Для этого он должен знать о своих ограниченных возможностях в чем-либо, стремиться и уметь преодолевать свою ограниченность. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, т.е. рефлексировать. Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина нацелена, прежде всего, на развитие творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительных экспериментов. Свой развернутый вид эта концепция приобрела в итоге ряда исследований, осуществленных в 1960-80 гг. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Обобщенное изложение этой концепции см.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М, Педагогика, 1986. Ее развитие и апробация продолжают и в настоящее время. Однако эта концепция пока еще недостаточно реализуется в массовой образовательной практике.

Концепция Л.В. Занкова. В конце 50-х гг. XX в. научным коллективом под руководством Л.В. Занкова было предпринято масштабное экспериментальное исследование по изучению объективных закономерностей и принципов обучения. Усилия исследователей были направлены на разработку дидактической системы обучения младших школьников, имеющей целью их общее психическое развитие. Они поставили задачу построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики. Эту систему предполагалось создавать путем организации экспериментов, проведение которых изменило бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Экспериментальное обучение носило комплексный характер. Это выражалось в том, что содержанием

эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а «проверка правомерности и эффективности самих принципов дидактической системы». Основу системы обучения, по Л.В. Занкову, составляют следующие взаимосвязанные принципы: обучение на высоком уровне трудности; быстрый темп в изучении программного материала, ведущая роль теоретических знаний; осознание школьниками процесса учения; целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых. Принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется, по мнению Л.В. Занкова, не столько тем, что превышает «среднюю норму» трудности, а прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. При этом имеется в виду трудность, связанная с познанием сущности изучаемых явлений, зависимостей между ними, с подлинным приобщением школьников к ценностям науки и культуры. Наиболее существенное здесь заключается в том, что усвоение определенных знаний становится одновременно и достоянием школьника, и очередной ступенью, обеспечивающей ему переход на более высокую ступень развития. С принципом обучения на высоком уровне трудности органично связан другой принцип: при изучении программного материала нужно идти вперед быстрым темпом. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное – непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями. Однако нельзя смешивать этот принцип с поспешностью в учебной работе и не следует стремиться к большому количеству заданий, выполняемых школьниками. Важнее обогащение ума школьника разносторонним содержанием и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации. Действенным средством, позволяющим идти в быстром темпе и сильным, и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же темы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной. Следующий принцип системы Л.В. Занкова – ведущая роль теоретических знаний уже в начальной школе, которые выступают основным средством развития и основой овладения умениями и навыками. Этот принцип был выдвинут в противовес традиционным представлениям о конкретности мышления младших школьников, поскольку современная психология не дает основания для такого вывода. Напротив, экспериментальные исследования в области педагогической психологии показывают ведущую роль теоретических знаний при начальном обучении (Г.С. Костюк, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Данный принцип имеет место при изучении всех предметов. Но он не снижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников. В системе обучения Л.В. Занкова формирование навыков происходит на основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей. Принцип осознания школьниками процесса учения вытекает из общепринятого дидактического принципа сознательности. Л.В. Занков, анализируя различные его трактовки (С.В. Иванова, М.Н. Скаткина, Н.Г. Казанского, И.И. Ганелина и др.), подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, признавал необходимость овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), важность позитивного отношения школьников к учебному труду. Все это, по мнению Л.В. Занкова, необходимо, но недостаточно. Важным условием развития школьника является то обстоятельство, что процесс овладения знаниями и навыками выступает объектом его осознания. По системе Л.В. Занкова учебный процесс строится так, чтобы школьник уяснил себе основания расположения материала, необходимость заучивания определенных его элементов. Особое место в его системе занимает принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе и наиболее слабых. Л.В. Занков объяснял это тем, что на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений. Согласно традиционной методике эта мера необходима для преодоления неуспеваемости школьников. Опыт Л.В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует развитию детей, она увеличивает их отставание. Неуспевающие не меньше, а более других учеников нуждаются в том, чтобы велась систематическая работа по их развитию. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к лучшим результатам в усвоении знаний и навыков. Рассмотренные принципы были конкретизированы в программах и методиках обучения грамматике, чтению, математике, истории, естествознанию. Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования с помощью специальных методик. Изучались особенности наблюдения

(восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности развития некоторых детей на протяжении всего начального обучения (лонгитюдное исследование). В частности, анализировалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления, обследовалось состояние общего психического, а не только умственного развития. Предложенная Л.В. Занковым дидактическая система оказалась эффективной для всех этапов процесса обучения. Однако, несмотря на ее продуктивность в развитии школьника, она остается до настоящего времени нереализованной концепцией. В 1960-70-е гг. попытки ее внедрения в массовую школьную практику не дали ожидаемых результатов, так как учителя оказались неспособными обеспечить новые программы соответствующими технологиями обучения. Ориентация школы в конце 1980-х - начале 1990-х гг. на личностно развивающее обучение привела к возрождению этой концепции. Но, как показывает практика, предложенные Л.В. Занковым дидактические принципы используются пока не в полной мере.

8.4. Концепция поэтапного формирования умственных действий разработана на основе теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной и может быть представлена в виде ряда этапов. **Первый этап** предполагает актуализацию соответствующей мотивации учащегося, предварительное ознакомление с целью действия, так как только в том случае, когда цель задания совпадает с мотивом, можно считать действия деятельностью. **Второй этап** связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Уровень обобщенности действий, а значит, и возможности переноса их в другие условия зависят от полноты ориентировочной основы этих действий. Выделяют три типа такой основы: дается неполная система ориентировок в готовом виде, по образцу, необходимая для оперативного исполнения (например, овладения элементами техники чтения); дается полная ориентировочная основа действия в готовом виде; ориентировочная основа действия предлагается в обобщенном виде. **Третий этап** – выполнение действия во внешней форме, материальной или материализованной, т.е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т.п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции. На этом этапе от учащихся требуется словесное сопровождение (проговаривание вслух) совершаемых операций и их особенностей. **Четвертый этап** предполагает внешнюю речь, когда действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря речевому (устному или письменному) оформлению и отрыву от материализованных средств. **Пятый этап** – этап внутренней речи, на котором действие приобретает умственную форму. Наконец, **шестой этап** связан с выполнением действия в умственном плане (интериоризация действия). Достоинством концепции поэтапного формирования умственных действий является создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью. Существует также еще целый ряд концепций, таких как: концепция З.И. Калмыковой, считающей, что развивающим является такое обучение, которое формирует продуктивное, или творческое, мышление; концепция Л.М. Фридмана, с точки зрения которого наиболее существенным в развитии детей является характер их деятельности в учебном процессе, главная цель которого – воспитание всесторонне развитой и социально зрелой личности; концепция Н.Н. Поспелова, ориентированная на формирование мыслительных операций, которые выступают условием и средством организации развивающего обучения; концепция Е.Н. Кабановой-Меллер, также связанная с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач.

Новый век требует новой личности: свободной, высоко развитой интеллектуально, способной самостоятельно принимать решения. Создать такую личность можно, используя систему развивающего обучения.

ГЛАВА 9. ТЕХНОЛОГИИ ОТКРЫТЫХ ФОРМ

Дистанционное образование, информационно-образовательная среда, сетевые технологии, профессиональная мобильность, академическая мобильность, система открытого образования

9.1. Особенности технологии открытых форм

В настоящее время возникает много дискуссий в отношении **качества образования** и подготовки специалистов, являющихся конкурентоспособными на рынке труда не только России, но и Европы. Одним из важных направлений развития деятельности современной образовательной системы является ориентация на реализацию всемирной доктрины непрерывного образования, т.е. образования на протяжении всей жизни, так как считается, что в условиях постоянно меняющейся рыночной конъюнктуры работник должен все время совершенствовать свои знания. Ключевой аспект современной образовательной политики – сделать российскую систему высшего образования более открытой и мобильной. Включение России в Болонский процесс актуализирует эту задачу. Речь идет не только о повышении академической мобильности обучаемых, но и о повышении профессиональной мобильности внутри того или иного региона. Система «открытого образования» позволяет обеспечить гибкую форму получения необходимых знаний и уровня квалификации, соответствующих меняющимся требованиям экономики. Она построена на принципах открытости и доступности образования для всех желающих. Это модель «опережающего» образования, соответствующая технологическим вызовам времени. Российское образование в короткие сроки совершило значительные организационно-методологические преобразования, сформировало многоуровневую и многоступенчатую систему подготовки бакалавров, дипломированных специалистов, магистров, аспирантов, докторантов. Россия, являясь с 2003 г. полноправным членом общеевропейского проекта, называемого Болонской декларацией, должна расширять мобильность студентов и преподавателей с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Освоение основных образовательных программ осуществляется в широком спектре форм обучения: очной, заочной, очно-заочной (вечерней и дистанционной), которую можно сопоставить с заочной формой обучения, однако уровень гибкости отечественной образовательной системы уступает мировому, определяемому Международной системой классификации в образовании. Поэтому одним из важных направлений Национальной доктрины образования Российской Федерации является обеспечение повышенной академической мобильности обучаемых. В условиях интеграционных процессов под **академической мобильностью** понимается интенсивный обмен студентами, аспирантами, стажерами, преподавателями между образовательными учреждениями практически всех стран мира. Повысить академическую мобильность можно путем расширения и совершенствования спектров образовательных программ, форм обучения, образовательных технологий и организационных схем. Одним из достоинств мировой образовательной системы является возможность получения того или иного уровня образования в свободном временном режиме путем накопления баллов (кредитов) по дисциплинам. Такая форма называется «открытым образованием», когда человек может освоить одну или несколько образовательных программ конкретного вуза или ассоциации вузов по различным видам обучения в свободном временном режиме. «Открытое образование» распространяется на любой уровень, любую форму и любой этап образования. Формой открытого образования является дистанционное обучение (ДО), под которым понимается целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения; это универсальная форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем. Отсюда – главная особенность ДО состоит в независимости процесса обучения от местонахождения обучающегося. Именно поэтому образовательное сообщество первоначально поставило

знак равенства между дистанционным и заочным обучением. Однако в ДО был сделан акцент на технологию обучения. Дистанционное и открытое образование в мировой практике успешно развиваются на протяжении нескольких десятков лет. Основными технологиями обучения являются кейс-технология; TV-технология и сетевая технология.

В России широко применяются такие сетевые технологии организации учебного процесса, как базовая (локальная) и брокерская модели. Первая предназначена для организации сетевого учебного процесса в рамках отдельного вуза и не ориентирована на интеграцию с иными учебными заведениями. Такая модель применяется практически в любом современном вузе, и степень ее внедрения определяется уровнем освоения конкретными учебными заведениями конкретных информационных технологий. Сложность заключается в том, что вузам трудно подготовить весь объем электронных учебно-методических материалов для ведения сетевого учебного процесса. Вторая модель представляет собой организационно-технологическое объединение самостоятельных учебных заведений, работающих в рамках единых корпоративных стандартов. Данная модель позволяет сконцентрировать усилия нескольких вузов и поэтому является основой для построения информационно-образовательной среды, которая реализуется в виде Российской системы открытого образования. Сетевой учебный процесс может применяться не только для дистанционного и открытого образования, но и для очной и очно-заочной форм обучения. Поэтому для вузов России наиболее приемлемыми являются такие сетевые модели, как брокерская и базовая. Однако главной проблемой сетевого обучения в настоящий момент является отсутствие новых педагогических приемов и методик, адекватных иной технологической среде. Возникла необходимость в разработке качественно иного учебно-методического обеспечения, ориентированного на решение образовательных задач посредством новых образовательных технологий. ДО позволило глобально пересмотреть характер образовательного процесса. В отличие от «традиционной» формы обучения, которая предполагает жесткий порядок изучения дисциплин, в ДО обучающийся может в значительной степени самостоятельно определять последовательность учебных курсов. Конечно, ДО существенно проигрывает традиционному в оперативности внесения изменений в учебный процесс, зато выигрывает по охвату аудитории и обеспечению единообразия и качества преподавания, а также по количеству потенциальных студентов, имеющих в данной системе возможность совмещать работу и обучение. В современной экономике при рассмотрении эффективности производства на первый план выходит не обеспечение организаций основными производственными фондами, как это было ранее, а наличие в них достаточно квалифицированных работников, обладающих высоким уровнем образовательной подготовки. Тем более что в условиях ускоренных темпов развития экосистемы любые полученные работником знания быстро морально стареют. По утверждению специалистов, технологические знания «стареют» каждые 2–3 года, при этом наблюдается устойчивая положительная динамика процесса. Введение модели опережающего образования является в определенной степени ответом на технологический вызов времени. Из этого следует, что при сохранении прежних образовательных технологий к концу обучения в вузе знания выпускников будут в большинстве своем устаревшими и выпускник вряд ли будет конкурентоспособен на рынке труда. Поэтому, чтобы соответствовать все более усложняющимся требованиям производства, работник должен постоянно в течение всей трудовой жизни проходить процесс переобучения или повышения квалификации. Разрешением данной ситуации может явиться дистанционное обучение как элемент открытого образования. В нашей стране уже накоплен определенный опыт данной формы образования, но он требует некоторых доработок. Отсюда возникновение и достаточно стремительное развитие новой образовательной парадигмы – **системы открытого образования**, в основу которой положены принципы открытости и доступности образования для всех желающих (имеется в виду платежеспособных желающих). Эта система нашла свое отражение на государственном уровне в существующей межвузовской научно-технической программе «Создание системы открытого образования». Данная программа подлежит бюджетному финансированию. В приказе Министерства образования РФ (теперь Федерального агентства по образованию РФ) от 12.10.2000 г. № 2925 система открытого образования определяется как «обеспечивающая общенациональный доступ к образовательным ресурсам путем широкого использования информационных образовательных технологий дистанционного обучения» [3. с. 84]. Соответственно, граждане РФ имеют все условия на реализацию права

в получении образования, которое по своей структуре и качеству будет отвечать потребностям экономики. В.П. Тихомиров, А.В. Хорошилов, Ж.Н. Зайцев, Ю.Б. Рубин, А.Г. Титарев, А.В. Говорский и другие сторонники открытого образования выделяют следующие принципы системы открытого образования [3. с.85]:

1. Принцип адекватности требований к основным образовательным программам, учебному процессу, его обеспечению и кадровому сопровождению в открытом образовании требованиям государственных образовательных стандартов РФ.
2. Принцип соответствия содержания, методического, информационного обеспечения основных и дополнительных образовательных программ, а также условий оказания образовательных услуг в открытом образовании запросам потребителей и заказчиков данных услуг.
3. Принцип максимальной реализации права обучаемого на выбор вуза, образовательной программы, специализации, формы обучения и преподавателей.
4. Принцип предоплаты (как минимум посеместровой) любого вида услуг открытого образования.
5. Принцип организационной и социально-экономической целесообразности для обучаемых, профессионально-профильных сфер, системы образования, государства и мирового сообщества. Это обеспечивает возможность беспрепятственной интеграции с открытыми образовательными системами всех стран мирового сообщества.

Исходя из существующих принципов, система открытого образования обеспечивает:

1. свободу составления индивидуальной образовательной траектории, программы обучения;
2. бесконкурсное поступление в любое учебное заведение открытого типа (можно без анализа исходного уровня знаний);
3. самоопределение темпов обучения, прием студентов в течение всего года; отсутствие фиксированных сроков обучения;
4. выбор преподавателя (определение того преподавателя, который в наибольшей степени потенциально соответствует потребностям обучаемого, особенно если обучение строится на принципах консультации);
5. свобода в выборе образовательного учреждения в любой стране мира и возможность беспрепятственной интеграции с открытыми образовательными системами всех стран мирового сообщества;
6. свободное развитие индивидуальности обучающегося;
7. конкурентоспособность выпускников на рынке труда;
8. высокое качество обучения; введение модели опережающего образования;
9. переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

Многое из перечисленного отражает идеальную систему открытого образования и во многом носит субъективный характер. Например, даже возможность обучающегося влиять на выбор преподавателя в условиях дефицита высококвалифицированных преподавательских кадров – это скорее лишь декларация. На современном этапе развития России у открытого образования имеется ряд проблем. Однако существует целый перечень специальностей, по которым в принципе нельзя учить дистанционно. Например, врач, физик-экспериментатор, инженер-физик, инженер-эксплуатационщик и т.п. Поэтому ДО нельзя рассматривать как панацею, которая обеспечивала бы решение всех проблем образования. И, соответственно, там, где допустима дистанционная форма обучения, необходимо обеспечивать как можно большую синхронизацию интерактивного образовательного процесса. Поэтому в разработке даже чисто теоретических курсов нужно апеллировать к практическому опыту и все научные построения ориентировать на то, чтобы показать, как полученные новые знания могут быть полезны в их практической работе. Это существенно повышает требования и к качеству подготовки преподавателей, так как они должны не только владеть методикой дистанционного преподавания, но и знать материал гораздо глубже изложенного в тексте, чтобы иметь возможность объяснить студентам все интересующие их тонкости.

Материал должен излагаться максимально доступно, без углубления в научные дискуссии, но с широким учетом применяемости изучаемых концепций. Открытое планирование обучения привлекает предпринимателей, менеджеров, лиц, желающих параллельно получить второе образование. Гибкие условия формирования собственной образовательной программы привлекают государственных служащих, инженеров, педагогов, лиц, желающих повысить квалификацию по плану, наиболее приемлемому для них, ведь главное преимущество ДО – полная возможность совмещать учебу и производственную деятельность, так как это в значительной степени повышает профессиональную мобильность специалиста. Тем более что российский рынок труда отличается рядом специфических черт: во-первых, **региональный характер рынка**, его зависимость от экономических и социальных условий развития конкретного региона страны; во-вторых, **широта профессионального профиля** как востребованная рынком особенность подготовки выпускника; в-третьих, **неопределенность перспектив развития отдельных отраслей** и территорий в целом, что связано с крайней неравномерностью развития отдельных регионов; в-четвертых, высокие цены на транспорт и практически недоступные цены на жилье, что препятствует свободной миграции специалистов. В условиях значительной регионализации рынка труда ученые предпочитают использовать в терминологии не пространственную (территориальную) мобильность, а **профессиональную мобильность**, осуществляющуюся внутри того или иного региона. Поэтому мобильность специалистов зачастую превращается в стремление не только повысить свою квалификацию в пределах ранее полученной, но и получить новую. Отсюда следует, что предпочтительными особенностями российской образовательной системы в ближайшие годы должны стать дистанционное обучение, а также система повышения квалификации и переподготовки специалистов.

ОПИСАНИЕ КУРСА

Анализ существующей практики применения новых педагогических технологий свидетельствует, что их использование позволяет:

- диагностировать интеллектуальные возможности обучаемых, а также уровень их знаний, умений, навыков, уровень подготовки к конкретному занятию;
- применять весь спектр возможностей современных педагогических технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности, в том числе, таких как регистрация, сбор, хранение, обработка информации, интерактивный диалог, моделирование объектов, явлений, процессов, функционирование проблемных лабораторий и др.;
- управлять обучением, автоматизировать процессы контроля результатов учебной деятельности, тренировки, тестирования, генерировать задания в зависимости от интеллектуального уровня конкретного обучаемого, уровня его знаний, умений, навыков, особенностей его мотивации;
- выбирать индивидуальный образовательный маршрут обучаемого;
- создавать условия для осуществления самостоятельной учебной деятельности обучаемых, для самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самообразования, самореализации;
- организовывать разнообразные формы деятельности обучаемых по самостоятельному извлечению и представлению знаний;
- использовать в учебном процессе возможности технологий мультимедиа, гипертекстовых и гипермедиа- систем.

Для достижения данного профессионального уровня требуется 72 (2 кредитов) учебных часа.

1. ЦЕЛЬ КУРСА

Целью данного курса является разработка проблем использования инновационных методов и методик преподавания русского языка как иностранного и использования современных педагогических технологий в

системе повышения квалификации преподавателей РКИ, в частности при формировании коммуникативной компетенции в сфере русскоязычной профессионально-делового общения

2. ЗАДАЧИ КУРСА

Задачами курса являются:

- описание современных тенденций в развитии образования взрослых, для чего должны быть проанализированы базовые модели современного образования взрослых учащихся, современные технологии обучения взрослых, проведено сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения;
- рассмотрение путей и средств развития системы повышения квалификации филологов-русистов в условиях глобализации, конкретизация современных требования к уровню профессиональной компетенции филолога-русиста и стратегии обновления профессиональной компетенции филолога-русиста в системе повышения квалификации.

3. МЕСТО КУРСА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Прохождение данного курса позволит раскрыть инновационный потенциал системы повышения квалификации филолога-русиста с учетом того, что

- усложнились функциональные задачи преподавателя-филолога: новые возможности для продвижения русского языка и русской культуры, а следовательно, для реализации профессиональной компетенции и для расширения филологического кругозора, открыли новые интересы и мотивы в выборе способа изучения русского языка;
- задача преподавателя-русиста – уметь использовать современные педагогические технологии (в том числе и компьютерные) во всем их многообразии на современном методическом уровне, и именно поэтому можно говорить о несколько ином соотношении навыков, которые бы определяли профессиональную компетенцию преподавателя языка в этой области;
- внедрение в практику новых педагогических технологий в современных условиях позволит решить целый комплекс проблем: изменить стереотипные взгляды на профессиональное образование как на устоявшуюся и неизменную систему, повысить эффективность и доступность системы повышения квалификации, придать повышению квалификации непрерывный характер, обеспечить оперативность в получении новой научно-профессиональной информации, повысить в целом качество высшего образования через повышение профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава.

4. ИННОВАЦИОННОСТЬ КУРСА

Курс представляет собой специальным образом подобранный и структурированный учебный материал, призванный решить целый комплекс задач, стоящих как перед преподавателями-русистами. По мере перехода к непрерывному образованию основное образование, выступающее в форме всеобщего, массового, необходимого и обязательного для каждого члена общества, все больше нуждается в дополнении видами и формами обучения, отвечающими образовательным потребностям, тем более различными, чем больше различаются сферы деятельности, в которых они возникают. Использование современных педагогических технологий для решения образовательных задач и оценки их результатов уже стало насущной необходимостью современной практики преподавания РКИ.

Расширение рынка педагогического труда связано прежде всего с необходимостью решения **современных профессиональных задач**, таких как:

- а) систематическое изучение обучающихся с целью выявления их достижений, потенциальных возможностей, проблем, определения путей их решения;

б) проектирование программ, отличающихся, во-первых, своей целевой направленностью (программы развития образовательных учреждений, образовательные программы, учебные программы, программы воспитания, программы решения конкретных проблем и др.), во-вторых, своим уровнем (базовые, углубленные, профильные, элективные и др.); в-третьих, по формам реализации (индивидуальные, коллективные, комплексные, дифференцированные и др.). Решение этого класса задач требует современных педагогов, руководителей образовательных учреждений, проектировщиков, специалистов образовательного права, экономистов, педагогов системы дополнительного образования и др.;

в) использование современных педагогических технологий для решения образовательных задач и оценки их результатов (по-новому работающие педагоги, специалисты по качеству, воспитатели, социальные педагоги, тестологи, методисты-консультанты и др.);

г) построение совместно с обучаемыми их индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов (непрерывное образование, возвратное образование и проч.), что требует развития тьюторской службы.

Ясно, что новый рынок труда предъявляет новые требования к системе подготовки специалистов образования, которые пока не всегда вписываются в привычную подготовку преподавателей.

В самом общем виде такая система должна быть:

- гибкой, быстро реагирующей на вновь возникающие потребности рынка труда;
- открытой, развивающейся во взаимодействии с другими системами;
- ориентированной на профессиональное и личностное становление специалистов образования;
- дающей такое фундаментальное образование, которое может служить базой для профессиональной подготовки и основой для непрерывного образования, обеспечивающего многолетнюю успешность на рынке труда;

1. имеющей развитую структуру дополнительного профессионального образования.

Одна из таких задач - трудности, связанные со спецификой содержательной стороны русскоязычного профессионально-делового общения. Это обусловлено новыми подходами в современном обществе к формированию мировоззрения, развитию культуры, образования, международных отношений и применением в этих областях новых технологий. Нестандартный подход к выбору тем определил отбор учебного материала, структуру его построения и расположения, а также систему заданий, позволяющую использовать УМК как полностью, так и выборочно в зависимости от целей обучения. УМК состоит из восьми разделов, содержащих лекционный материал в соответствии с предложенными темами, содержанием практических занятий, проблематику самостоятельных заданий. Среди заданий, включенных в УМК, представлены как языковые, способствующие совершенствованию изучения структуры языка, так и речевые, развивающие систему выбора речевых средств при формировании коммуникативной компетенции в сфере профессионально-делового общения.

5. СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

[Ельникова Светлана Игоревна](#) – к.п.н., доцент Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов

5. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА

Уровень владения методиками использования современных педагогических технологий после освоения содержания курса должен позволять преподавателям Комплексное использование развивающих педагогических технологий будет способствовать

содержательному насыщению пространства коллективной мыследеятельности и послужит условием перехода от модели активизирующего обучения к модели открытого развивающего образования, а следовательно, и условием обеспечения качества образования.

Перечень вопросов итоговой аттестации по курсу

1. Сформулируйте, что означает понятие «педагогическая технология».
2. Укажите типы педагогических задач.
3. Охарактеризуйте педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н. Ильина и др.)
4. Сформулируйте, что означает понятие «педагогическая задача».
5. Раскройте сущность педагогической технологии.
6. Дайте характеристику педагогическим технологиям на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (проблемное обучение, игровые технологии, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, технология организации развивающих видов деятельности школьников (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В. Репкин и др.), технология организации коллективной творческой деятельности (М.Д. Виноградова, И.Б. Первин, В.В. Рубцов, В.П. Тарантей и др.), коммуникативное обучение Е.И. Пассова, мультимедийные технологии и др.)
7. Сформулируйте, что означает понятие «педагогическая ситуация».
8. Раскройте сущность и специфику педагогической задачи.
9. Дайте характеристику педагогическим технологиям на основе эффективной организации и управления процессом обучения (программированное обучение (В.В. Фирсов, Н.П. Гузик, И.Н. Закатова), технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, И. Унт, В.Д. Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении С.Н. Лысенковой, групповые и коллективные способы обучения (И.Б. Первин, В.К. Дьяченко), информационные технологии и др.)
10. Укажите подходы к классификации педагогических технологий.
11. Назовите этапы решения педагогической задачи.
12. Охарактеризуйте педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала (интегральная технология П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова и др.).

Задания

1. Познакомьтесь с работами К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы», А.С. Макаренко «О моем опыте». Как Вы считаете, возможно ли профессиональное мастерство, не опирающееся на научную теорию? Обоснуйте свою точку зрения.
2. Прочитайте работу «Педагогический процесс» П.Ф. Каптерева – основоположника теории педагогического процесса.
Ответьте на вопросы:
- Отмеченные П.Ф. Каптеревым как «существенные черты педагогического процесса: саморазвитие ... и

самоусовершенствование личности» предполагают отказ от «внешних» по отношению к воспитуемому и обучаемому педагогических воздействий? Ответьте цитатой из прочитанного.

1. В чем заключается свобода педагогического процесса? Ответьте цитатой.
2. Какие «общие начала педагогического процесса» выделяются П.Ф.Каптеревым?

3. Разработайте собственный проект применения одной из изученных Вами педагогических технологий в условиях отечественной образовательной практики.

Структура проекта должна иметь следующий вид:

1. Тип образовательного учреждения, на которое ориентирована технология.
2. Возраст детей и их количество.
3. Форма организации педагогического процесса, название, время применения
4. Цели, которые ставит перед собой педагог (образовательные, воспитательные, развивающие)
5. Методы осуществления педагогического процесса, раскрывающие специфику избранной педагогической технологии

ПЕРСОНАЛИИ



Ельникова Светлана Игоревна

заместитель декана Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного, и.о. Директора международного центра тестирования ФПКП РКИ РУДН, заместитель заведующего кафедрой «Тестологии» ФПКП РКИ РУДН, кандидат педагогических наук. Автор более 40 научных и научно-методических публикаций, в том числе 1 ... лекций, 1-й учебника, 5 учебных пособий.



Балыхина Татьяна Михайловна

Профессор

Доктор педагогических наук, академик МАНПО

Декан ФПКП РКИ

Окончила УДН в 1978 года, работает в университете с 1978 года

Специалист в области лингводидактики, методики преподавания русского языка как иностранного, тестирования по РКИ.

Возглавляет факультет повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного при РУДН, Докторский совет по педагогике и психологии, член Экспертного совета ВАК РФ.

Один из руководителей-разработчиков

Государственных стандартов и тестов по РКИ.



Альтшулер Генрих Саулович (лит. псевдоним

— Генрих Альтов) (15 октября 1926, Ташкент, Узбекская ССР, СССР — 24 сентября 1998, Петрозаводск, Республика Карелия, Россия) — автор ТРИЗ—ТРТС (теории решения изобретательских задач — теории развития технических систем), автор ТРТЛ (теории развития творческой личности), изобретатель, писатель-фантаст. Родился 15 октября 1926 года в городе Ташкенте (СССР, Узбекистан). В 1931 году семья переехала в город Баку (СССР, Азербайджан). Поступил в Азербайджанский индустриальный институт. С первого курса нефтемеханического факультета в феврале 1944 года добровольно пошёл в Советскую Армию. Изобретал с детства. Среди его первых изобретений — катер с ракетным двигателем, пистолет-огнемёт, скафандр. Первое авторское свидетельство на изобретение получил в возрасте 17 лет (приоритет заявки от 9 ноября 1943). К 1950 число изобретений превысило десять. Наиболее значительное из них — газотеплозащитный скафандр (а.с. № 111144).

В 1946—1948 годах главной целью жизни стала разработка ТРИЗ (теории решения изобретательских задач). Основной постулат ТРИЗ-ТРТС: технические системы развиваются по определённым законам, эти законы можно выявить и использовать для создания алгоритма решения изобретательских задач. Созданию и совершенствованию ТРИЗ-ТРТС, а в конечном счёте, созданию теории сильного мышления,

Г. С. Альтшуллер посвятил свою жизнь — около 50 лет. В 1948 году написал письмо Сталину с резкой критикой положения дел с изобретательством в СССР. 28 июля 1950 был арестован бывшим МГБ СССР (Министерство госбезопасности), без суда приговорён Особым Совещанием МГБ к 25 годам лишения свободы. В лагере сделал несколько изобретений. 22 октября 1954 года реабилитирован КГБ (Комитет госбезопасности) при СМ СССР (Совете министров) по ЗакВО (Закавказский военный округ). После освобождения вернулся в Баку, где и жил до 1990 года. Первая публикация, посвящённая теории изобретательства, — статья «О психологии изобретательского творчества» (Альтшуллер Г. С., Шапиро Р. Б. О психологии изобретательского творчества//Вопросы психологии. — 1956, № 6). В статье — первый опубликованный АРИЗ (Алгоритм решения изобретательских задач). Над совершенствованием АРИЗа работал около 40 лет. Как писатель-фантаст дебютировал рассказом «Икар и Дедал» в 1958. Первые фантастические рассказы составили цикл «Легенды о звёздных капитанах» (1961). Все научно-фантастические произведения печатал под псевдонимом Г. Альтов. В дальнейшем у него возникали изобретательские идеи, граничащие с фантастикой, и фантастические идеи на грани с реальной техникой. В таких случаях приходилось спорить с экспертизой, доказывая, что изобретение всё-таки реально. Как писатель-фантаст, Генрих Альтов ставил задачу: методами литературы показать развитие науки и техники в направлении идеала, считая в то же время главной целью фантастики как литературного жанра — человековедение. Один из ведущих отечественных писателей-фантастов 1960-х годов. Автор «Регистра научно-фантастических идей и ситуаций» (своеобразного патентного фонда идей мировой фантастики), автор научно-фантастических очерков, а также очерков о судьбе предвидений Ж. Верна, Г. Уэллса, А. Беляева. В начале 70-х годов произошёл «литературный процесс», инициированный фантастами старой формации (руководитель Александр Казанцев), где Альтова обвинили в фашизме за то, что в одном из его рассказов космический корабль двигался быстрее скорости света. С тех пор Альтов забросил фантастику. В 1957—1959 годах работал в Министерстве строительства Азербайджана (Бюро технической помощи). Здесь в 1958 году провёл самый первый семинар по обучению ТРИЗ, на котором впервые было сформулировано понятие ИКР (идеального конечного результата). Проводил семинары по ТРИЗ по всей стране (СССР). В 1970 году создал в Баку Школу молодого изобретателя, которая в 1971 году переросла в АзОИИТ (Азербайджанский общественный институт изобретательского творчества) — первый в мире центр обучения ТРИЗ. Преподавал ТРИЗ школьникам с 1970 года. С 1974 по 1986 вёл изобретательский раздел в газете «Пионерская правда». С 1989 по 1998 президент Ассоциации ТРИЗ. С 1990-х годов начался период признания ТРИЗ за рубежом, в крупнейших странах мира. Наибольшее развитие ТРИЗ в последние годы получила в США. Этому, в частности, способствовало издание книг Г. С. Альтшуллера в США, Японии и в других странах, создание

интеллектуальной программы для персональных компьютеров «Изобретающая машина».

Литературное наследие Альтшуллера огромно. Книги его переведены практически во всех странах мира. Сейчас началось массовое внедрение ТРИЗ в педагогику и другие области человеческой деятельности.

С 1990 по 1998 годы Г. С. Альтшуллер жил в Петрозаводске. 15 октября 2003 года в Петрозаводске состоялось открытие Мемориальной доски Генриху Сауловичу Альтшуллеру (ул. Чкалова, д. 49-а).

15 октября, в день рождения Г.С. Альтшуллера, ежегодно во всем мире специалисты по ТРИЗ отмечают Международный День ТРИЗ.

Беспалько Владимир Павлович (р 17 8 1930, г Умань, Украина), педагог, акад РАО (1992), д-р пед наук (1968), проф (1972) Окончил Моек автомеха-нич ин-т (1953) Преподавал в ср школах и проф уч заведениях С 1955 науч сотрудник АПН Авт пособия для учащихся ср школы «Практикум по машиноведению» (1957) Преподает на ф-те психологии МГУ Осн труды по теории пед систем, дидактике, пед технологии и управлению познават деятельностьюС о ч Программированное обучение, М , 1970, Основы теории пед систем, Воронеж, 1977, Теория учебника, М , 1988, Слагаемые пед технологии, М , 1989, Педагогика и прогрессивные технологии обучения, М , 1995



Бим-Бад Борис Михайлович (р 28 12 1941, Соль-Илецк Оренбургской обл.), педагог, акад РАО (1992), д-р пед наук (1994) Окончил МГПИ (1964) С 1965 на пед работе С 1968 в системе АПН Один из организаторов и ректор Рос. открытого ун-та (1989, ныне ун-т РАО) Разработал уч пособие по всеобщей истории педагогики Один из инициаторов развития совр исследований по педагогической антропологии и авт уч пособия по этому курсу для студентов пед уч заведенийС о ч Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917—1939), М , 1982 (соред и соавт) Теоретико-методол вопросы истории педагогики, М , 1986 (соред и соавт), Антро-пологич основание теории и практики совр образования, М., 1994, Пед антропология Программа курса, М , 1994, Пед течения в нач двадцатого века, М , 1994, Путь к спасению Пед антропология И Канта сегодня, М , 1994, Воспитание человека человеком начала совр пед антропологии, М., 1995

Блум (Bloom) Бенджамин Сэмюэл (р. 21.2.1913), амер. психолог и педагог, проф. педагогики Чикагского ун-та (с 1938). Одним из первых начал разрабатывать систему объективных показателей результатов пед. воздействия. Создал таксономию (иерархич. последовательность) пед. целей в познават. и эмоциональной областях. Обосновал выделение двух типов пед. оценивания: формирующего, направленного на определение текущего уровня обученности и соответствующую корректировку обучения, и суммирующего, к-рое фиксирует результат данного этапа обучения. Б. изучал конкретные показатели психол. готовности учащихся к уч. деятельности, экспериментально показал их обусловленность факторами среды, выделил сензитивные периоды, определяющие формирование познават. и эмоциональных характеристик готовности. Показал возможность их целенаправленного формирования пед. средствами. Б. заложил основы концепции "полноценного усвоения", в к-рой система индивидуализиров. обучения выступает как средство



достижения всеми учащимися единого уровня академич. подготовки.

Бордовский Геннадий Алексеевич родился 10 марта 1941 г. в Алтайском крае. Окончил физический факультет Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена, аспирантуру по кафедре физической электроники. В РГПУ им. А. И. Герцена прошел путь от ассистента до ректора. Автор более 250 научных работ, среди которых монографии, учебные пособия, изобретения и статьи. Создатель и руководитель двух научных школ в области физики неупорядоченных полупроводников и высшего профессионального образования. Председатель Президиума Северо-Западного отделения Российской академии образования, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, член общественного Совета по вопросам образования Государственной Думы РФ, член аттестационной коллегии Министерства образования РФ.



Бубер Мартин (нем. Martin Buber, 8 февраля 1878, Вена — 13 июня 1965, Иерусалим) — немецко-еврейский экзистенциальный философ.

Родился в Вене 8 февраля 1878. Юность провел в Лемберге (ныне Львов). Получил образование в университетах Вены, Берлина, Цюриха и Лейпцига. В 1924-1933 - профессор философии иудаизма и этики в университете Франкфурта-на-Майне. В 1933 эмигрировал из Германии в Швейцарию, а затем (1938) в Палестину, где до 1951 был профессором социологии Иерусалимского университета, в 1960-1962 первым президентом Академии наук Израиля.



Вербицкий Андрей Александрович Родился 25.02.1941 г., избран 16.06.1992 г., состоит в Отделении профессионального образования, д.пед.н., профессор, зав.кафедрой Московского государственного открытого педагогического университета им.М.А.Шолохова.

Волков Игорь Павлович Это учитель-новатор из г. Реутово Подмосковья, который обобщил свой многолетний опыт работы в школе по гибкому и многовариантному построению процесса обучения творчеству. (Ныне он кандидат педагогических наук). Игорь Павлович, учитель рисования и пения (с 1952 г.), убедился в том, что все дети талантливы, они фантазеры, у них высока приспособляемость к делу. Они еще в младших классах сами практически доходят до некоторых приемов черчения, проектирования. Убедившись в этом, И.П. Волков в самых обычных классах, т.е. не из специально отобранных учащихся, вместо уроков труда и изобразительного искусства проводит синтезированные уроки творчества. Занимаясь проблемой развития самостоятельности и творчества, развития способностей и склонностей, он пришел к выводу, что “все нормальные дети обладают разнообразными потенциальными способностями”. А школа должна выявить и развить их. Значит, надо создать необходимые условия для расцвета одаренности ребят. И.П. Волков, решая учить ребят творчеству, рассуждает так. В мире

есть дети, одаренные в какой-либо преимущественно одной области: музыке, изобразительном искусстве и др. Но это чрезвычайно редкий дар природы, а в общей массе они имеют обыкновенные задатки, т.е. потенциальные способности. Если создать им благоприятные условия, то они могут быть развиты даже до высокого уровня. Но дело в том, что эти таланты проявляются, так сказать, не в один момент, а одни раньше, другие позже. Значит, поиск и последующее развитие творческих способностей ребят надо вести не один год. Ученику следует дать возможность практически активно проявить себя в самых разных видах деятельности и творчества. Творчеству надо обучать! Творчество, индивидуальность, художество, считает И. П. Волков, проявляются даже в минимальном отступлении от образца. Но чтобы создать конкретный продукт творческого характера, нужны как общеобразовательные, так хотя бы минимальные общепрофессиональные знания. В учебный процесс необходимо включать различные виды труда и поощрять творчество ребят. Для этого в начальных классах были разработаны уроки творчества. Исходными принципами при проектировании и организации этих уроков И. П. Волков взял следующие: 1) знания как фундамент творчества; 2) строгий отбор учебного материала; 3) многократность повторения; 4) разностороннее развитие ученика; 5) формирование устойчивого интереса к ребенку; 6) обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого; 7) контроль учителя за работой ученика; индивидуальный подход.

Для построения процесса обучения учитель-новатор предлагает 19 видов работ. Используется принцип межпредметных связей и блочное изучение учебного материала. Отрабатываются приемы труда, в результате создается творческий продукт.

Новаторская идея И.П. Волкова заключается в том, что он создал механизм выявления творческих способностей ребят и их развития. В школе с 4-го класса была введена “Творческая книжка школьника”. В нее записывается содержание самостоятельных и творческих работ ученика, выполненных сверх учебной программы, примерно по таким разделам: углубленное изучение программных и непрограммных предметов; опытная и исследовательская работа, например, по биологии; работа по искусству; участие в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах. Это основные направления самостоятельных работ, на самом деле они более разнообразны. За 7 лет ведения книжки в ней будет 50-80 уроков— все зависит от творческой активности самого ученика, который ищет себя и определяет, где и в чем его способности проявляются лучше или хуже. Ко времени окончания школы вполне проявляются профессиональные предпочтения и склонности ученика. Практика показала, что для творческих занятий в школе нужны и творческие комнаты. В одной школе их может быть много. Для их создания используются предметные кабинеты после уроков. Методика и организация в них существенно отличается от традиционных форм внеклассной работы. И.П. Волков их определяет так.

1. В любую творческую комнату может прийти ученик любого класса в любое время учебного года (независимо от успеваемости или развития) и установить свой ритм работы (систематически или “через раз”).
2. В творческой комнате любого типа ученик независимо от возраста получает начальную профессиональную подготовку.

3. Организация и методика работы творческой комнаты уникальны для каждого случая и зависят от цели, поставленной учителем¹.

За год ученик знакомится на практике с несколькими видами труда и может определить свои предпочтения. Соответствующая запись делается в «творческой книжке».

И.П. Волков выделяет три возможных варианта схем обучения: прямой (кратчайший путь), по дуге и по бесформенной кривой. Это зависит от объема изучаемого материала. Он определил пять систем обучения: 1) линейно-последовательная; 2) разорванная; 3) параллельная; 4) блочно-параллельная; 5) основанная на ассоциативных связях. Автор раскрывает особенности названных систем обучения, оценивая их достоинства и недостатки.

В целом система И.П. Волкова способствует формированию у школьников интереса к творчеству, потребности в нем.



Выготский Лев Семенович [5(17).11. 1896, Орша, — 11.6.1934, Москва], психолог, проф. (1928). Окончил юрид. ф-т Моск. ун-та (1917) и одновременно ист.-филол. ф-т Нар. ун-та А. Л. Шанявского. В 1918—24 работал в Гомеле. С 1924 в психол. науч. и уч. учреждениях Москвы (Ин-т психологии МГУ, АКБ им. Н. К. Крупской, пед. ф-т 2-го МГУ, Эксперим. дефектологич. ин-т и др.); работал также в ЛГПИ и Укр. психонев-рологич. ин-те в Харькове. Науч. деятельность начал с изучения психологии иск-ва — исследовал психол. закономерности восприятия лит. произведений («Трагедия о Гамлете, принце Датском», 1916; «Психология искусства», 1925, опубл. в 1965). Изучил теорию рефлексологич. и психол. исследования (статьи 1925—26), а также проблемы психологии воспитания («Пед. психология. Краткий курс», 1926). Дал глубокий критич. анализ мировой психологии 1920—30-х гг., сыгравший важную роль в развитии сов. психол. науки («Ист. смысл психол. кризиса», 1927, опубл. 1982; см. также предисл. В. к рус. пер. трудов В. Кёлера, К. Коффки, К. Бю-лера, Ж. Пиаже, Э. Торндайка, А. Ге-зелла и др.). Создал культурно-ист. теорию развития поведения и психики человека, в к-рой, опираясь на марксистское понимание социально-ист. природы деятельности и сознания человека, рассмотрел процесс онтогенетич. развития психики. Согласно этой теории, источники и детерминанты психич. развития человека лежат в исторически развившейся культуре. «Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» (Собр. соч., т. 3, М., 1983, с. 145—46). Гл. положения этой теории: 1) основа психич. развития человека — качеств, изменение социальной ситуации его жизнедеятельности; 2) всеобщими моментами психич. развития человека служат его обучение и воспитание; 3) исходная форма жизнедеятельности — её развёрнутое выполнение человеком во внешнем (социальном) плане; 4) психол. новообразования, возникшие у человека, производны от интериоризации исходной формы его жизнедеятельности; 5) существ, роль в процессе интериоризации принадлежит разл. знаковым системам; 6) важное значение в жизнедеятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутр. единстве. Применительно к психич. развитию человека В. сформулировал общий гене-тич. закон: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в

двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая... Переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» (там же, с. 145). Т. о., согласно В., детерминанты психич. развития находятся не внутри организма и личности ребёнка, а вне его — в ситуации социального взаимодействия ребёнка с др. людьми (прежде всего со взрослыми). В ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются осн. психол. структуры, определяющие в дальнейшем всё течение психич. процессов. Когда такие структуры сформированы, можно говорить о наличии у человека соответствующих осознанных и произвольных психич. функций, самого сознания. Содержание сознания человека, возникающее в процессе интериоризации его социальной (внешней) деятельности, всегда имеет знаковую форму. Осознать что-либо — значит приписать объекту значение, обозначить его знаком (напр., словом). Благодаря сознанию мир предстаёт перед человеком в знаковой форме, к-рую В. называл своеобразным «психол. орудием». «Знак, находящийся вне организма, как и орудие, отделён от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством» (там же, с. 146). Кроме того, знак — это средство связи между людьми: «Всякий знак, если взять его реальное происхождение, есть средство связи, и мы могли бы сказать шире — средство связи известных психических функций социального характера. Перенесённый на себя, он является тем же средством соединения функций в самом себе» (там же., т. 1, с. 116). Взгляды В. имели важное значение для психологии и педагогики воспитания и обучения. В. обосновал идеи активности уч.-воспитат. процесса, в к-ром активен ученик, активен учитель, активна социальная среда. В. при этом постоянно выделял именно связывающую учителя и ученика динамичную социальную среду. «В основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а всё искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей среды, регулятором и контролёром её взаимодействия с воспитанником... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» (Пед. психология. Краткий курс, М., 1926, с. 57—58). Гл. психол. цель воспитания и обучения — целенаправленная и преднамеренная выработка у детей новых форм их поведения, деятельности, т.е. планомерная организация их развития (см. там же, с. 9, 55, 57). В. разработал понятие о зоне ближайшего развития. В представлении В. — «правильно организованное обучение ребёнка ведёт за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще бы делались невозможными. Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребёнка не природных, а исторических особенностей человека» (Избр. психол. исп., М., 1956, с. 450). Анализируя этапы психич. развития, В. сформулировал проблему возраста в психологии, предложил вариант периодизации развития

ребёнка на основе чередования «стабильных» и «критических» возрастов с учётом характерных для каждого возраста психич. новообразований. Изучал стадии развития дет. мышления — от синкретического через комплексное, через мышление псевдопонятиями к формированию истинных понятий. В. высоко оценивал роль игры в психич. развитии детей и особенно в развитии у них творческого воображения. В полемике с Ж. Пиаже о природе и функции речи методологически, теоретически и экспериментально показал, что речь социальна и по происхождению, и по функции. В. внёс крупный вклад во мн. отрасли психол. науки. Создал новое направление в дефектологии, показав возможность компенсации умственного и сенсорного дефекта не за счёт тренировки элементарных, непосредственно поражённых функций, а за счёт развития высш. психич. функций («Осн. проблемы совр. дефектологии», 1929). Разработал новое учение о локализации психич. функций в коре головного мозга, положившее начало совр. нейропсихологии («Психология и учение о локализации психич. функций», 1934). Изучал проблемы связи аффекта и интеллекта («Учение об эмоциях», 1934, частично опубл. в 1968, полностью в 1984), проблемы ист. развития поведения и сознания («Этюды по истории поведения», 1930, совм. с А. Р. Лурия). Нек-рые исследования В., психологические по сути, были выполнены с привлечением в духе времени педологич. терминологии (напр., «Педология подростка», 1929—31). Это обусловило в сер. 30-х гг. резкую критику идей В., продиктованную гл. обр. вненаучными причинами, поскольку реальных оснований для такой критики не было. На долгие годы теория В. была исключена из арсенала сов. психол. мысли. С сер. 50-х гг. оценка науч. творчества В. освобождена от конъюнктурной предвзятости. В. создал большую науч. школу. Среди его учеников Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др. Теория В. вызывает широкий резонанс в мировой психол. науке, в т. ч. в трудах Дж. Брунера, Коффки, Пиаже, С. Тулмина и др. С о ч.: Избр. психол. иссл., М., 1956; Собр. соч., т. 1—6, М., 1982—84 (библ.); Умственное развитие детей в процессе обучения, М., 1935; Игра и ее роль в психич. развитии ребенка, ВП, 1966, № 6; Психология искусства, М., 19863; Пед. психология, М., 19912; Воображение и творчество в дет. возрасте, М., 1991". Лит.: Науч. творчество Л — С. Выготского и совр. психология, М., 1981; Пузырей А. А., Культурно-ист. теория Л. С. Выготского и совр. психология, М., 1986; Давыдов В. В., Зинченко В. П., Вклад Л. С. Выготского в развитие психол. науки, СП, 1986, № 11; Ярошевский М. Г., Л. С. Выготский: поиск принципов построения общей психологии, ВП, 1986, №6; Леонтьев А. А., Л. С. Выготский. Книга для учащихся, М., 1990; W e r t s c h J. V., Vygotsky and the social Formation of mind, Camb. (Mass.) — L., 1985; Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives, ed. by J. V. Wertsch, Camb. — [a. o.], 1985. В. В. Давыдов.



Гальперин Петр Яковлевич

(1902-1988) - психолог,

заслуженный деятель науки РСФСР (1980). Доктор пед. наук (1965), профессор (1966).

Окончил Харьковский медицинский институт (1926). В 1926-41 гг. работал в Харьковском психоневрологическом институте. Ученик Л.С. Выготского. В 1941-43 гг. работал в экспериментальном госпитале восстановления движений при Институте психологии (Свердловская обл.). С 1943 г. - в МГУ: доцент, профессор психологии, с 1967 г. - зав. кафедрой возрастной психологии, с 1983 г. - профессор-консультант. Специалист в области теории и методологии психологии, истории психологии, возрастной психологии. Разработал теорию поэтапного формирования умственных действий. Согласно П.Я. Гальперину, процесс формирования умственных действий проходит 5 этапов: выяснение ориентировочной основы действия; формирование действия в материальном виде; в плане громкой речи; во внешней речи для себя; во внутренней речи. Задавая ориентировочную основу действия, экспериментатор (педагог и др.) получает возможность формировать умственные действия с заранее заданными свойствами. Формирование различных видов таких действий составляет главную тему исследований П.Я. Гальперина и его сотрудников в 1960-80-е гг. Концепция ученого позволяет осуществить особый подход к диагностике умственного развития путем выявления уровня сформированности умственных действий. Методы обучения, построенные на основе этой теории, находят применение в педагогической практике.

Гершунский Борис Семёнович

(р. 19.1.1935, Киев), педагог,

один из учредителей и акад. РАО (1992), д-р пед. наук (1982), проф. (1989). Окончил Киевский политехн. ин-т (1957). Преподавал в Киевском техникуме радиозлектроники. В 1982—84 науч. сотр. НИИ педагогики УССР. С 1984 в НИИ общей педагогики АПН СССР (ныне Ин-т теории образования и педагогики РАО; в 1992—94 дир.) С 70-х гг. разрабатывал проблемы теории и методологии прогностики как направления пед. исследований, обосновал осн. направления и этапы разработки пед. прогнозов, их методы и приёмы. Авт. программ и уч. пособий по электронике для системы общего ср. образования. В сфере интересов Г. вопросы теории и практики непрерывного образования, философии образования. Участник разработки программ развития образования в России. Соч.: Прогностич. методы в педагогике, К., 1974; Дидактич. прогностика, К., 1979; Пед.прогностика методология, теория, практика, К , 1986, Компьютеризация в сфере образова ния проблемы и перспективы М , 1987, Перспективы развития системы непрерывного образования, М , 1990 (соавт), Россия образование и будущее, Челябинск, 1993, Философско-мето-дол основания стратегии развития образования в России, М , 1993 Лит Поташник М, Неизвестный Гершунский, НО, 1991, № 9. М. В. Богуславский.



Гумилев Лев Николаевич Родился в Царском Селе 1 октября 1912 года. Сын поэтов Николая Гумилёва и Анны Ахматовой (см. родословную).

Лев Гумилёв с родителями - Н.С.Гумилёвым и А.А.Ахматовой

В детстве воспитывался у бабушки в имении Слепнево Бежецкого уезда Тверской губернии.

С 1917 до 1929 жил в г. Бежецке. С 1930 г. в Ленинграде. В 1930—1934 годах работал в экспедициях в Саянах, на Памире и в Крыму. С 1934 учится на историческом факультете Ленинградского университета. В 1935 году исключён из университета и арестован, но через некоторое время освобождён. В 1937 г. восстановлен в ЛГУ.

В начале 1938 года арестован, будучи студентом ЛГУ, и осуждён на 5 (пять) лет. Срок отбывал в Норильлаге, работая техником-геологом в медно-никелевой шахте, по отбытии срока оставлен в Норильске без права выезда. Осенью 1944 года добровольно вступил в Советскую армию, воевал рядовым в 1386 зенитно-артиллерийском полку (зенап), входившем в 31-ю зенитно-артиллерийскую дивизию (зенад) на Первом Белорусском фронте, закончив войну в Берлине.

В 1945 году демобилизован, восстановлен в ЛГУ, который окончил в начале 1946 году и поступил в аспирантуру Ленинградского отделения Института востоковедения АН СССР, откуда исключён с мотивировкой «в связи с несоответствием филологической подготовки избранной специальности».

28 декабря 1948 года защитил в ЛГУ диссертацию кандидата исторических наук, принят научным сотрудником в Музей этнографии народов СССР.

Мемориальная доска на доме, где жил Л. Н. Гумилёв (Санкт-Петербург, Коломенская ул., 1)

7 ноября 1949 года арестован, осуждён Особым совещанием на 10 лет, которые отбывал сначала в лагере особого назначения в Чурбай-Нура около Караганды, затем в лагере у Междуреченска в Кемеровской области, в Саянах. В 1956 г. реабилитирован по причине отсутствия состава преступления.

С 1956 г. работал библиотекарем в Эрмитаже. В 1961 г. защитил докторскую диссертацию по истории («Древние тюрки»), а в 1974 г. докторскую диссертацию по географии («Этногенез и биосфера Земли») До выхода на пенсию в 1986 работал в Научно-исследовательском институте географии при Ленинградском государственном университете.

Умер 15 июня 1992 года в Санкт-Петербурге. Отпет в церкви Воскресения Христова у Варшавского вокзала. Похоронен на Никольском кладбище Александро-Невской Лавры.

В августе 2005 года в Казани «в связи с днями Санкт-Петербурга и празднованием тысячелетия города Казань» Льву Гумилёву был поставлен памятник. По личной инициативе президента Казахстана Н. Назарбаева в 1996 г. в столице Астане именем Гумилева назван один из ведущих вузов страны, Евразийский Национальный университет имени Л. Н. Гумилёва.

Давыдов Василий Васильевич (31 августа 1930 — 19 марта 1998) — советский педагог и психолог. Академик и вице-президент Российской академии образования (1992). Доктор психологических наук (1971), профессор (1973). С 1953 г. работал в учреждениях АПН СССР



(вице-президент с 1989). Почетный член Национальной академии образования США (1982). Член редколлегий журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал». Последователь Л.С. Выготского, ученик Д.Б. Эльконина и П.Я. Гальперина (с которым позднее дружил до конца жизни). Работы по педагогической психологии посвящены проблемам развивающего обучения и возрастных норм психического развития. Теоретические разработки Давыдова внедрялись и проверялись на практике в московской экспериментальной школе №91. На основе его теории различных типов мышления человека были созданы и внедрены конкретные программы и учебно-методические пособия по математике, русскому языку, химии, географии и другим предметам. В современной педагогике существует образовательная система развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, учебники для которой рекомендованы для начальной школы и некоторых старших классов общеобразовательных школ. Кроме того, Давыдов профессионально занимался философскими проблемами, в частности, на протяжении многих лет во вверенном ему учреждении поддерживал деятельность нескольких теоретико-методологических семинаров по фундаментальным проблемам мышления и деятельности, культурно-исторической психологии и др. Его дружба с известными философами, составлявшими идеологическую оппозицию советской педагогике — Э.В. Ильенковым, А.А. Зиновьевым, Г.П. Щедровицким и др., дала возможность поставить и во многом решить ряд фундаментальных психологических проблем относительно механизмов обучения и развития. В своих трудах В. В. Давыдов неоднократно довольно смело высказывался по поводу официальных педагогических догм. «Последней каплей» стала книга А.С. Арсеньева, Э.В. Бесчеревных, В.В. Давыдова и др. «Философско-психологические проблемы развития образования», вышедшая под редакцией В.В. Давыдова (М.: Педагогика, 1981), после выхода которой Давыдов в 1983 был исключён из партии, снят с должности директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР и даже отстранён от работы со своей любимой экспериментальной школой № 91. Однако уже через несколько лет, в 1986, награждён премией им. Ушинского за достижения в педагогике, а позднее восстановлен в партии и в 1989 вновь назначен директором этого же института.

Данилов Михаил Александрович [13(25).4.1899, дер. Васильевщина Псковской обл., — 25.11.1973, Москва], педагог, ч.-к. АПН РСФСР (1959), дер. пед. наук (1960), проф. (1961). Окончил физ.-матем. ф-т Ленингр. пед. ин-та им. Н. А. Некрасова (1924) и АКВ им. Н. К. Крупской (1928). С 1918 учитель математики в Язвинской школе 2-й ступени Гдовско-го у. Петрогр. губ. С 1931 на науч.-пед. работе в вузах и н.-и. учреждениях: в АКВ (1931—34), Смоленском пед. ин-те (1934—39), НИИ школ (1939—44), НИИ ОП АПН (1944—73). Разрабатывал проблемы методологии педагогики, пед. образования, методики пед. исследований. Осн. внимание уделял проблемам дидактики. Создал концепцию нач. образования, в основе к-рой идеи отбора знаний, стимулирования внутр. сил личности, организации уч. труда, требующего самостоятельности мысли и действия («Задачи и особенности нач. образования», 1943; «Дидактич. условия прочного усвоения знаний», 1945; «Роль нач. обучения в умственном и нравств. развитии человека», 1947). Изучая и анализируя массовую практику и

передовой пед. опыт («Пути повышения качества знаний», 1948; «Сов. дидактика и творч. опыт учителей», 1948, М. А. Данилов и др.), показал, что гл. причиной отставания учащихся является недостаточное влияние традиц. процесса обучения на воспитание и развитие личности школьника. На основе многоаспектного анализа состояния проблемы стимулирования и мотивации учения в сов. пед. науке и практике 40—60-х гг. сформулировал ряд концептуальных положений, нашедших развитие в дидактич. исследованиях 60—80-х гг.: направленность уч. процесса на воспитание у уч-ся устойчивой познават. потребности, обеспечение каждому ученику позиции субъекта уч.-познават. деятельности и др. Статьи Д. предлагали учителям средства и приёмы побуждения школьников к учению, формирования умения отбирать существенное в уч. материале, помогали предупреждать типичные ошибки и массовое отставание при изучении трудных тем, т. е., по существу, вырабатывали методы оптимизации обучения. В кн. «Процесс обучения в сов. школе» (1960) анализ уч. процесса сочетается с «синтетич. обзором обучения в его осн. структурных единицах» (урок, система уроков, ступени обучения и пр.), раскрываются диалектика процесса обучения, его внутр. источники, движущие силы, противоречия и т. д. В трудах «Пед. процесс и его диалектика» (1970), «Всеобщая методология науки и спец. методология педагогики в их взаимоотношениях» (1971), «Проблемы методологии педагогики и методики исследований» (1971) и др. обоснованы взгляды Д. на создание методологии педагогики как самостоят. отрасли пед. знания, разработку её задач, предмета, структуры, связей со смежными науками и пр. Защищая идеи Н. К. Крупской и А. С. Макаренки о воспитании в «гуще жизни» и о коллективе как объекте воспитания, Д. возродил понятие «пед. процесс», вошедшее в отеч. педагогику благодаря П. Ф. Каптереву, раскрыл роль концепции «саморазвития» в познании его диалектич. природы и показал значимость этого понятия для исследования явлений воспитания. Стереотипному пед. мышлению, сориентированному на пед. руководство как «целенаправленное пед. воздействие на учащихся», противопоставил идею обучения как общения учителя и учащихся. Многие идеи Д. не были поддержаны его современниками, поскольку вступали в противоречие с традиц. педагогией, особенно в вопросах методологии исследования, трактовке диалектич. природы обучения, понимании сущности пед. руководства уч. процессом. Нек-рые из его идей были реализованы лишь в совр. школе, в частности идеи т. н. педагогики сотрудничества.

Дьюи (Dewey) Джон (1859-1952) - американский философ, психолог и педагог. Окончил Вермонтский университет (1879). Проф. Мичиганского (1884-94), Чикагского (1894-1904) и Колумбийского (1904-30) университетов.

Цель воспитания, по теории Дьюи, - формирование личности, умеющей "приспособиться к различным ситуациям" в условиях "свободного предпринимательства". В школах, работавших по системе Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся.

Дьюи придерживался т. н. педоцентрической теории и методики обучения, согласно которой роль учителя в процессах обучения и



воспитания сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности. В методике ученого наряду с трудовыми процессами большое место занимали игры, импровизации, экскурсии, художественная самостоятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся Дьюи противопоставлял развитие их индивидуальности. Большое значение он придавал семейному воспитанию и вовлечению родителей в решение педагогических задач. С этой целью им была организована "Ассоциация родителей и учителей". Педоцентрическая концепция Дьюи оказала большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и других стран, в частности советской школы 20-х гг., что нашло свое выражение в т.н. комплексных программах и в методе проектов.

Жураковский Геннадий Евгеньевич [23.8(4.9). 1894, Москва, — 10.3.1955, там же], историк педагогики, ч.-к. АПН РСФСР (1945), дер пед. наук, проф. (1940). Окончил Киевский ун-т (1919). В 1918—20 руководил отделом дет. домов Губсоцвоса (Киев), в 1919—23 зав. дет. домом, преподавал вер. школе, в 1924—34 вёл науч.-пед. деятельность в вузах Киева. С 1934 в Москве, сотрудничал в Центр. доме худож. воспитания детей, ЦНИИ педагогики при ВКИПе (1935-1937), преподавал в МОПИ (1937—41; 1948—54) и МГПИ им. Потёмкина (1941—48), зав. отделом заруб. педагогики НИИ теории и истории педагогики (1945—48). Во 2-й пол. 20-х гг. работал над созданием 3-томного труда по всеобщей истории педагогики (от первобытного общества до современности) на основе классового подхода и анализа социально-экон. развития общества. Опубликовал только 1-ю ч. — «Очерки по истории педагогики в связи с историей классовой борьбы» (Др. Греция, Рим и эпоха эллинизма, 1926). Выпустил (1940) фундаментальное системное исследование «Очерки по истории античной педагогики» (1963), где использовал многочисл. источники. Проблемам истории отеч. школы и педагогики посвятил работы о малоизученных вопросах крестьянского образования в России и материалах Уложенной комиссии (2-й пол. 18 в.), очерки по истории обществ.-пед. движения в России 60-х гг. 19 в. (просветит. деятельность полтавской интеллигенции и возникновение в Киеве первых воскресных школ). Для творчества Ж. характерно отражение труда рядовых педагогов. Большое значение он придавал гуманистич. идеям Н. И. Пирогова, рассмотрев их на фоне мирового ист.-пед. процесса. Показал теснейшую связь развития школы и педагогики России и Зап. Европы. Предложил метод и критерии прогресса в истории педагогики, а также способ синхронности изучения материалов по истории заруб. и отеч. педагогики. Акцентируя самостоят. характер истории педагогики по отношению к истории др. наук, подчёркивал важность системного подхода. Разработал методику преподавания истории педагогики, в к-рой лекционные занятия концентрировали внимание на узловых темах и сочетались с самостоят. изучением студентами части материала. Подготовил пособие «Настольный атлас по теории и истории педагогики» (не опубл.), учитывающее связь истории педагогики с историей культуры, лит-ры и иск-ва и позволяющие проводить сравнит.-сопоставит. анализ пед. явлений (св. 600 таблиц иллюстративного и лит. материала), и труды: «История пед. идей в

связи с историей нач. и ср. школы», «Просветит. деятельность Парижской Коммуны», «Теория и практика худож. воспитания», материал по истории педагогики средневековья и Возрождения и др. Всесторонне изучая воспитат. систему А. С. Макаренко, в т. ч. уникальные архивные материалы и воспоминания, прокомментировал его принципиальные положения о связи между целями воспитания и др. пед. понятиями; пед. таланте, мастерстве и технике; роли эмоционального начала; соотношении индивидуального и параллельного действия; значении игры и эстетич. воспитания; теорию дет. коллектива и др. Все эти проблемы рассматривал на примере конкретных ситуаций и дел воспитанников Макаренко. Исследование Ж., несмотря на незавершённый характер, содержит целостное представление о творчестве Макаренко. Соч.: Нек-рые вопросы преподавания истории педагогики, СП, 1943, № 11 — 12; Проблема гуманизма и общего образования в пед. системе Н. И. Пирогова, ИАПН РСФСР, 1946, в. 5; О развитии истории педагогики как науки и уч. предмета, СП, 1948, № 5; Пед. идеи А. С. Макаренко, М., 1963; Из истории просвещения в дореволюц. России. [Сб. ст.], М., 1978. Лит.: Бершадская Д. С., Г. Е. Жураковский, СП, 1975, № 2. М. В. Богуславский.



Занков Леонид Владимирович (1901 – 27.11.1977) —

отечественный психолог. В 1918–1923 гг. работал учителем, воспитателем, заведующим сельскохозяйственной детской колонией. Учился у Л.С. Выготского. В 1940 защитил докторскую диссертацию, посвященную психологии воспроизведения. Директор Института дефектологии АПН РСФСР, заместитель директора Института теории и истории педагогики АПН РСФСР, заведующий лабораторией обучения и развития. Профессор, действительный член АПН СССР. Специалист в области дефектологии. Проводил экспериментальные исследования развития аномальных детей, в которых выявлялись условия эффективного их обучения. Рассматривал проблему факторов обучения и развития учащихся, в частности взаимодействия слова и наглядности в обучении.

Зимняя И.А.

Змеев С.И.

Иванов Игорь Петрович (р. 5.11.1923, Батуми), педагог, д. ч. АПН СССР (1989), д-р пед. наук (1971). Окончил филос. ф-т ЛГУ (1949). Вёл исследования в области воспитат. деятельности обществ, орг-ций в школе. С 1954 старший науч. сотрудник в АПН СССР. Проф. ЛГПИ им. А. И. Герцена (ныне Рос. пед. ун-т). Разрабатывал идеи воспитания детей в коллективе, выдвинутые А. С. Макаренко и др. отеч. педагогами. С 50-х гг. И. вёл пед. эксперимент по организации коллективов детей и взрослых в школах и созданных им творческих объединениях, в т. ч. в Коммуне юных фрунзенцев (1959) при районном Доме пионеров и школьников в Ленинграде и Коммуне им. А. С. Макаренко (1964) при ЛГПИ. Один из инициаторов коммунарской методики. Осн. средство сплочения коллектива по И.—совм. организаторская и творч. деятельность детей и взрослых, наполненная заботой о людях и улучшении жизни и способствующая гражд. воспитанию личности. Коллективное творческое дело способно оказать комплексное пед. воздействие на развитие эмоционально-волевых качеств, познават. способностей, формирование мировоззрения личности. К важнейшим условиям организации дет. жизни И. относит

участие детей не только в общей работе, но и в её планировании, анализе и подведении итогов. Предложил и апробировал формы воспитат. работы, ориентированные на развитие фантазии и творческих способностей детей: сводные разновозрастные отряды, «советы дела», «разведка дел и друзей», «эстафета-ромашка» и др. Соч.: Формирование юных общественников и организаторов. [Очерки методики воспитат. работы школы], Л., 1969; Коллективные творческие дела Коммуны им. А. С. Макаренко, Л., 1970 (автор предисл.); Два подхода к воспитанию и проблема воспитат. отношений, в сб.: Актуальные проблемы коммунистич. воспитания школьников, М., 1980; Воспитывать коллективистов, М., 1981; то же, в сб.: Пед. поиск, М., 1987; Энциклопедия коллективных творческих дел, М., 1989. Лит.: Соловейчик С. Л., Воспитание творчеством, М., 1978; его же, Воспитание по Иванову, М., 1989. Н. П. Царёва.

Католиков Александр Александрович (р. 13.10.1941, Новосибирск), педагог, ч.-к. РАО (ч.-к. АПН СССР с 1989), нар. учитель СССР (1988). По окончании МГПИ им. В. И. Ленина (1966) работал учителем, организатором внеклассной работы, затем директором респ. Дворца пионеров Коми АССР. Спасая детей в чрезвычайной ситуации, проявил большое мужество. Лишившись обеих ног, вернулся к пед. работе. С 1973 директор школы-интерната № 1 (с 90-х гг. агрошколы-интерната) для детей-сирот (Сыктывкар). Предложил систему воспитания для детей-сирот, ориентированную на принципы гуманизма и уважения к личности ребёнка. Школа-интернат под руководством К. стала авторской школой, в к-рой разрабатываются и апробируются в практике методы воспитания и развития детей трудной судьбы. Воспитанникам созданы близкие к семейным условия жизнедеятельности, обеспечивающие необходимый уровень знаний и умения для дальнейшей социальной адаптации после окончания школы. Творчество К. осн. на идеях педагогики сотрудничества и системном подходе к воспитанию и обучению, использовании знаний психологии, социологии, социальной педагогики. Ведёт большую обществ. работу: с 1987 чл. правления Российского дет. фонда, пред. правления его Коми респ. отделения. Автор работ по вопросам воспитания. Соч.: Моя семья. Записки директора Сыктывкарской школы-интерната № 1 для детей-сирот, М., 1990. КАУНТС (Counts) Джордж Сильвестер (9.12.1889, близ Болдуин-Сити, шт. Канзас, — 10.11.1974, Белвилл, шт. Иллинойс), амер. педагог, социолог, публицист. Окончил Бейкеровский ун-т (1911). В 1918—56 преподавал педагогику в вузах США. Президент Амер. федерации учителей (1939—42), чл. Нац. комитета Амер. союза гражд. свобод (1940—73). Вслед за Дж. Дьюм К. развивал концепцию школы как «культурного инструмента» преобразования общества, его гуманизации и демократизации. Придерживаясь в целом позиций прагматистской педагогики, критиковал свойственные ей идеи педоцентризма, тенденцию культивирования обособленной дет. среды. К. полемизировал с трактовкой адаптации к социальному окружению как цели воспитания, отвергал представление о полит. нейтральности образования, считал, что недостатки образоват. системы обусловлены несовершенством социально-полит. устройства общества. В книгах «Селективный характер амер. ср. образования» («The selective character of American secondary education», 1922), «Социальный состав отделов

образования» («The social composition of boards of education», 1927) и др. К. вскрыл дух расовой дискриминации, антидемокр. тенденции в амер. школе 20-х гг., к-рым считал необходимым противопоставить участие в управлении образованием «заинтересованных социальных групп» — учителей, предпринимателей, представителей разл. обществ, и религ. организаций. Исследования К. социальных аспектов образования в США были обобщены в его работе «Американский путь в культуре» («The American road of culture...», 1930, рус. пер. под назв. «Теория воспитания в Америке», 1931). В ней К. выделял осн. черты, сформировавшиеся в процессе ист. развития системы образования США: вера народа в образование, нац. единство и социальное согласие в деле образования, местная инициатива в управлении школами и др., среди к-рых центр, место отводил индивидуальному успеху как основе продвижения каждого по образоват. лестнице.⁴²³Широкую известность в США приобрели выступления К. в разгар социально-экономич. кризиса 1929—33, объединённые в кн. «Осмелится ли школа построить новый общественный порядок?» («Dare the schools build a new social Order?», 1932). К. противопоставлял ист. идеалы амер. демократии совр. действительности, утверждал, что науч.-техн. прогресс несёт с собой рев. социальные преобразования и ведёт в перспективе к созданию единого мирового сообщества, выдвигал идею трансформации капитализма, перехода от всеобщей конкуренции к социальному сотрудничеству, демократизации обществ, жизни. В осуществлении этих идеалов ключевую роль отводил школе. С кон. 20-х гг. К. анализировал соци-ально-экон. и культурное развитие СССР, к-рый посетил в 1927, 1929, 1936. В работах «Образование в Сов. России» («Education in Soviet Russia», 1928), «Советский вызов Америке» («The Soviet challenge to America», 1931) отмечал достижения системы нар. просвещения и в то же время раскрывал ее жёсткую централизацию, политизацию воспитания и образования, идеологич. заданность пед. поисков в сов. школе. В последующих советологич. работах К. — сборнике переводов сов. текстов «Хочу быть таким, как Сталин» («I want to be like Stalin», 1947), работах «Страна слепцов: сов. система идеологич. контроля» («The country of the blind:..», 1949), «Вызов сов. образования: исследование образования как оружия» («The challenge of Soviet education...», 1957) — первоначальные симпатии К. к официально провозглашавшимся социальным идеалам и устремлениям сов. школы первых послерев. лет сменяются принципиально критич. освещением развития образования в СССР как орудия тоталитарного гос-ва. Стремление К. к объективному анализу социальную-пед. проблем развития образования с последовательно демокр. позиций порождало крайне негативные отзывы как со стороны амер. консерваторов (за «симпатии к коммунизму»), так и со стороны сов. критиков «бурж. педагогики» (за «антикоммунизм»). В историю педагогики К. вошёл как учёный, отстаивавший демокр. традиции амер. образования. Соч.: Secondary education and industrialism, Cambr., 1929; The senior high school curriculum, Chi., 1930; School and society in Chicago, Chi., 1928; The social foundations of education, N. Y., 1934; A Ford crosses the Soviet Russia, Boston. 1930; Bolshevism, fascism and capitalism. An account of three economic Systems, New Haven, 1932 (соавт.); Education and American civilization, N. Y., 1952; Education and the foundations of human freedom, N. Y., 1962. Лит.: С h i l d s J. L., American

pragmatism and education, N. Y., 1956 (Ch. 8); C r e m i n L. A., The transformation of the school. Progressivism in American education, 1876-1957, N. Y., 1961; D e n n i s L. J., George S. Counts and Charles A. Beard; Collaborators for change, Albany, 1989. М. В. Кларин.

Леонтьев Алексей Николаевич [5(18). 2.1903, Москва, — 21.1.1979, там же], психолог, д. ч. АПН СССР (1950), дер пед. наук (1940), проф. (1932). В 1924 окончил ф-т обществ. наук Моск. ун-та. Ученик и последователь Л. С. Выготского. В 1924—31 вёл науч. и преподавательскую работу в Москве (Ин-т психологии, АКБ им. Н. К. Крупской), в 1931—35 — в Харькове (Укр. психоневрологич. академия, пед. ин-т). В 1936—52 — в Ин-те психологии АПН. В годы Вел. Отеч. войны нач. эксперим. госпиталя восстановления движений. С 1941 проф. МГУ, с 1945 зав. кафедрой психологии, с 1966 декан ф-та психологии МГУ. Акад.-секр. отделения психологии (1950—57) и вице-през. (1959—61) АПН РСФСР. Эксперим. и теоретич. работы Л. посвящены гл. обр. проблемам развития психики (её генезису, биол. эволюции и обществ.-ист. развитию, развитию психики ребёнка), проблемам инж. психологии, а также психологии восприятия, мышления и т. д. Гл. науч. достижение Л. связано с разработкой общепсихол. теории деятельности. Выдвинул также гипотезу о возникновении в филогенезе чувствительности; положение о прижизненном формировании функцион. мозговых систем, составляющих физиол. основу специфически человеческих способностей, и др. В области дет. психологии разрабатывал положение о развитии индивидуального сознания как процессе, основанном на усвоении («присвоении») ребёнком знаний, умений и норм, выработанных человечеством в ходе ист. развития и закреплённых в продуктах культуры и языке. Исследовал разл. формы активности ребёнка в процессе усвоения, роль в нём предметной деятельности, оптимальные способы организации этой деятельности взрослым в ходе обучения. Разрабатывал вопросы психологии дет. игры, пси-холог. проблемы сознательности учения, формирования у человека нравств. качеств. Сформулировал положение об определяющем влиянии ведущей деятельности ребёнка на развитие его психики. Соч.: Избр. психол. произв., т. 1 — 2 М., 1983; Развитие памяти, М., 1931; Вое становление движения, М., 1945 (соавт.) Очерк развития психики, [М.], 1947; Психол. развитие ребенка в дошкол. возрасте, в кн. Вопросы психологии ребенка дошкол. возраста М. — Л., 1948; Ощущение, восприятие и внимание детей дошкол. возраста, в кн.: Очерки психологии детей. (Мл. шк. возраст), М. 1950; Умственное развитие ребенка, М., 1950 Психология человека и техн. прогресс, М. 1962 (соавт.); Потребности, мотивы и эмоции М., 1973; Деятельность. Сознание. Личность М., 1977; Проблемы развития психики, М. 1981. Лит.: А. Н. Леонтьев и совр. психология, М., 1983 (библ.).



Полат Евгения Семёновна (12 февраля 1937, Ленинград — 28 мая 2007, Москва) — доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией дистанционного обучения ИСМО РАО. Автор исследований по обучению иностранным языкам, методу проектов, теории и практики дистанционного обучения; педагогическим технологиям личностно-ориентированного подхода, использованию Интернет-технологий и ресурсов в системе образования. Евгения Семеновна Полат родилась 12 февраля 1937 года в

Ленинграде. Ребенком ей пришлось пережить тяжелые годы блокады. С 1954 по 1959 Евгения Семеновна училась в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена. Окончив институт в 1958 году по специальности учитель английского и немецкого языков, Евгения Семеновна начала свой трудовой путь воспитателем школы-интерната № 40 города Ленинграда.

В 1962 году, в связи с замужеством, переехала в Москву и поступила на работу преподавателем английского языка Московского суворовского военного училища, где проработала 10 лет.

В 1972 году Евгения Семеновна поступила в аспирантуру НИИ школьного оборудования и технических средств обучения АПН СССР, где и защитила кандидатскую диссертацию по специальности 13.00.02 — методика обучения иностранным языкам. В 1989 — защита докторской диссертации в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностраннные языки).

1980—1984 Евгения Семеновна работала учёным секретарем НИИ средств обучения и учебной книги АПН СССР.

1984—1995 зав. лабораторией научно-технической информации НИИ средств обучения и учебной книги АПН СССР, зав лабораторией дидактики школьного оборудования НИИ ШОТСО АПН СССР, зав лабораторией средств обучения иностранным языкам НИИСО РАО. В 1995 Е.С. Полат было присвоено ученое звание профессора (ВАК РФ).

1996—2007 зав. лабораторией дистанционного обучения НИИ ОСО РАО.

Евгения Семёновна входила в состав участников секции программированного обучения Российского педагогического общества с 1975 по 1985, экспертных советов Института «Открытое общество» (издательский проект; мегапроект «Высшая школа» до 2001 года); программы Фулбрайт, программы «Межрегиональные исследования в общественных науках»; ВАК РФ; НФПК, нескольких ученых советов.



Сластенин Виталий Александрович родился 5 сентября 1930 года в городе Горно-Алтайске Алтайского края в крестьянской семье.

После окончания педагогического училища он был направлен на учебу в Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина. Будучи студентом, проявил глубокий интерес к научным исследованиям, опубликовал несколько серьезных научных работ.

С марта, защитив кандидатскую диссертацию, В. А. Сластенин работает в Тюменском педагогическом институте преподавателем кафедры педагогики и психологии. В октябре 1957 года 27-летний ученый становится проректором Тюменского педагогического института по учебной, а затем по научной работе. На этой должности он проявил себя талантливым организатором педагогического образования. В. А. Сластенина переводят в Москву, заместителем начальника Главного управления высших и средних педагогических учебных заведений Министерства просвещения РСФСР.

Сластенин защищает докторскую-диссертацию на тему "Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки", в которой первым из отечественных исследователей предложил

уникальную прогностическую модель личности и профессиональной деятельности идеального учителя XXI века.

Виталий Александрович Сластенин приходит на работу в МГПИ им. В. И. Ленина (с 1991 г. - МПГУ) заведующим кафедрой педагогики начального обучения. Он организует здесь же кафедру педагогики и психологии высшей школы, которую возглавляет в настоящее время. В. А. Сластенин - бессменный декан уникального в российской системе образования факультета педагогики и психологии. Ученый создает и внедряет оригинальную концепцию многоуровневого педагогического образования, разрабатывает государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения по специальностям "педагогика", "социальная педагогика", "педагогика и психология". Как ученый В. А. Сластенин занимает лидирующее положение в области методологии, теории и практики педагогического образования. Он ~ один из разработчиков общей концепции педагогического образования, автор более 300 научных работ, в том числе 16 монографий и 6 учебных пособий по педагогике"

Труды В. Л. Сластенина переведены на 15 языков, изданы в США, Великобритании, Франции, Германии, Японии, Китае и других странах мира.

Профессор В. Л. Сластенин создал мощную научную школу, которая представлена практически во всех регионах Российской Федерации, Им подготовлено 200 докторов и кандидатов педагогических и психологических наук"

В. Л. Сластенин - член Совета по педагогическому образованию Министерства образования РФ, председатель Головного совета "Проблемы педагогики" и Учебно- методического совета по общей и социальной педагогике и психологии УМО педагогических вузов, заместитель председателя экспертного совета ВАК по педагогике и психологии, председатель совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук, главный редактор журналов "Известия Российской академии образования" и "Педагогическое образование и наука".

Награжден орденом Знак Почета, медалями имени К. Д. Ушинского, Н. К. Крупской, С. И. Вавилова, А. С. Макаренко, И. Алтынсарина, К" Н. Кары-Ниязова. Отличник просвещения СССР и ряда республик бывшего Союза.

С января 1989 года - член-корреспондент АПН СССР, с июня 1992 - действительный член Российской академии образования, с июля 1999 - президент Международной академии наук педагогического образования. Академик ряда общественных академий, В марте 1996 года профессору В. А. Сластенину присвоено почетное звание "Заслуженный деятель науки Российской Федерации", В 1999 году Виталий Александрович Сластенин удостоен премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Талызина Нина Фёдоровна (р. 28.12.1923, с. Лигинское Ярославской обл.), психолог, акад. РАО (1993; акад. АПН СССР с 1989), д-р психол. наук (1970), проф. (1971). Окончила физ.-мат. ф-т Ярославского пед. ин-та (1947). С 1950 в МГУ (в 1963-95 зав. кафедрой педагогики и пед. психологии). Труды в области изучения логич. обобщений, формирования понятий у детей, програм-миров. обучения, психо диагностики. Исследования Т. связаны с разработкой теории



учения на основе деятельностного подхода. Ряд работ посвящён моделированию инвариантных возможностей усвоения умственных действий, выявлению психол. механизмов обобщения действия. Её исследования по проблемам управления усвоением знаниями имеют важное значение для пед. практики. На основании отеч. теории деятельности разрабатывает также психол. принципы диагностики интеллекта.

Соч.: Теоретич. проблемы программиров. обучения, М., 1969;
Управление процессом усвоения знаний, М., 19842.



Тихомиров Владимир Павлович Родился в 1941 году.

Окончил Рыбинский полиграфический техникум. Работал на заводе полиграфических машин, совмещал работу с обучением на вечернем отделении Рыбинского авиатехнического института.

Кандидат экономических наук. Область научных исследований:
"экономика и управление в промышленности".

Доктор экономических наук. Область научных исследований:
"Технологии, экономика и управление в системах разработки, производства и промышленного использования программно-математического обеспечения ЭВМ"

Академик и вице-президент Международной академии наук высшей школы, академик-секретарь секции "Информатика, менеджмент и научное предпринимательство"

Академик и вице-президент Академии технологических наук

Академик Международной академии информатизации

Академик Академии менеджмента и рынка

Академик Академии гуманитарных наук

Президент Ассоциации экономических вузов

Президент Евразийской ассоциации дистанционного образования

Вице-президент Американской ассоциации дистанционного образования

Член Правления Международной ассоциации виртуальных университетов

Член Правления Всемирной ассоциации всемирного образования

Доктор экономических наук

профессор

академик Международной академии информатизации

лауреат нескольких премий Совета Министров

награжден орденом "Знак Почета"

имеет более 120 научных трудов

Научно-производственная деятельность

1962-1977 г.г. - начальник отдела автоматизированных систем управления, заместитель директора Волжского машиностроительного завода по экономике и автоматизированным системам управления, Минсредмаш.

1977-1987 г.г. - директор научно-исследовательского института по математическому обеспечению ЭВМ - генеральный директор научно-производственного объединения ""Центрпрограммсистем", Минприбор.

1987-1989 г.г. - директор Всесоюзного научно-исследовательского института по программному обеспечению ЭВМ - генеральный директор специального научно-производственного объединения "Алгоритм", Минрадиопром, Государственный Комитет по вычислительной технике и информатике.

1989-1992 г.г. - Генеральный директор совместного Советско-Болгаро-Финско-Американского предприятия "Новые Информационные Технологии".

1992 г. по н/вр - Ректор Московского государственного университета экономики, статистики и информатики.

Педагогическая деятельность

1978-1987 г.г. - Заведующий кафедрами: "Механизированная обработка экономической информации", "Алгоритмические языки и системное программирование" в Калининском государственном университете.

1988 г. по н/вр. - Заведующий кафедрами: "Математическое обеспечение ЭВМ", "Новые информационные технологии", "Мировая экономика - международный информационный бизнес"

Торндайк Эдуард Ли (1874-1949), американский психолог и педагог. Первая работа Т. "Ум животных" (1898) явилась важной вехой на пути внедрения объективного метода в исследование процесса изучения. Помещая в "проблемные" ящики - экспериментальные устройства различной степени сложности - подопытных животных (кошек, собак, низших обезьян), Т. фиксировал характер их двигательных реакций, направленных на то, чтобы выйти из ящика и получить подкрепление рефлекса. Ход опытов и его результаты изображались графически в виде кривых, на которых отмечались повторные пробы и затраченное время. Характер кривой (названной им "кривой научения") дал Т. основание утверждать, что животное действует методом "проб, ошибок и случайного успеха". Весь процесс научения трактовался как простое установление связи между ситуациями и движениями. Т. внес существенный вклад в разработку проблемы навыков, сформулировал ряд законов научения ("закон упражнения", "закон эффекта", "закон готовности" и др.), носящих по его мнению, универсальный характер. Он отрицал качественное различие между навыками животных и человека. С механистически-биологизаторских позиций Т. разрабатывал проблемы поведенческой психологии. Ему принадлежит серия работ по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению. Для количественного определения уровня психического развития он разработал систему ментиметрических приемов (тестов). Впоследствии Т. внес ряд коррективов в модель научения, признал, в частности, значение сенсорного контроля для образования навыков. Вместе с тем, оставаясь верным принципу биологической предопределенности человеческого поведения, Т. защищал реакционные взгляды на умственное развитие человека. Исследования Т. дают основание утверждать, что он подготовил возникновение бихевиоризма.