Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

Национальный исследовательский университет

**И.И.Борисова, Е.Ю.Ливанова**

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

**В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

***Учебное пособие***

**Нижний Новгород**

**2011 год**

**СОДЕРЖАНИЕ**

**Введение 3**

1. **Место и роль методов и технологий обучения**

**в современной дидактической системе 8**

* 1. **Классификация методов обучения,**

**воспитания и саморазвития 8**

* 1. **Взаимосвязь методов и технологий обучения**

**в дидактической системе 15**

* 1. **Современные образовательные технологии**

**как гарантия качества образовательного процесса 20**

1. **Интерактивные методы обучения в высшей школе 34**

**2.1. Систематизация образовательных технологий 34**

**2.2.Формы, методы и приемы обучения в высшей школе 40**

* 1. **Интерактивные формы лекций в высшей школе 46**

**Литература 62**

**Введение**

Отечественную систему образования и воспитания, как и состояние современной российской педагогики, часто характеризуют как кризисную. Это состояние неотделимо от кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

По уровню преступности, коррупции, аморального поведения людей Россия, к великому сожалению, вышла в последние десятилетия на лидирующее место в мире. В нынешней ситуации, когда духовно-нравственная составляющая российского общества упала особенно низко, главным приоритетом современного образования и воспитания должно стать творческое саморазвитие духовно-нравственной сферы личности.

Такой национальной педагогической идеей может стать идея творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем, ориентированных на непрерывное творческое саморазвитие и преподавателя (учителя), и студентов (учащихся).

В связи с этим в процессе модернизации образования в России принцип творческого саморазвития должен стать одним из приоритетных и системообразующих, открыть новые педагогические стратегии.

В современных условиях рыночных и открытых экономик знание экономических дисциплин и владение иностранным языком становится одним из основных условий безбедной жизни. В рассуждениях о целях образования и воспитания россиянам в качестве идеальной навязывается модель человека европейского стандарта. Однако является ли она идеальной для России XXI века? Специально проведенное исследование А.А. Зиновьева о человеке европейской культуры и европейского образования показывает, что у «западноида» есть свои несомненные преимущества, но он не лишен недостатков. Для «западноида» (<http://svpressa.ru/culture/article/47232/>) характерны «практицизм деловитость, расчетливость, способность к конкурентной борьбе, изобретательность, способность рисковать, холодность, эмоциональная черствость, склонность к индивидуализму, повышенное чувство собственного достоинства, стремление к независимости и успеху в деле, склонность к добросовестности в деле, склонность к публичности и театральности, чувство собственного превосходства над другими народами, склонность управлять другими более сильная, чем у других народов, способность к самодисциплине и самоорганизации».

Очевидно, что с учетом специфики российской культуры не все качества, характерные для человека европейской культуры, приемлемы для выстраивания целей как высшего, так и среднего образования. Нельзя недооценивать наличие у россиян колоссального духовно-нравственного потенциала, который должен стать опорой новых образовательной и воспитательной систем. Безусловно, россияне не лишены недостатков. В этой связи, интересна характеристика русского народа итальянским психологом Антонио Менегетти (www.koob.ru/meneghetti). За Россией будущее, пишет он, «потому, что по потенциалу разума русский народ – один из великих», однако, по его мнению, «реализация этого потенциала возможна лишь при условии преодоления безынициативности и лени».

Россияне – представители стыковой евроазиатской культуры. Это, однако, не означает, что российская педагогика и педагогическая практика должны самоизолироваться от всего ценного и перспективного, чем обладает европейская, американская или восточная педагогическая культура. По нашему мнению, современная российская модель развития личности в процессе образования и воспитания должна вобрать в себя все лучшее, что характерно для европейской и азиатской культур. Таким образом, принцип открытости педагогических систем должен стать тем дополнительным педагогическим принципом, с помощью которого темпы творческого саморазвития образовательно-воспитательных процессов в России могут и должны набирать силу.

Теперь от глобальных проблем моделирования целей личностно-ориентированного обучения и воспитания россиянина XXI века перейдем к осмыслению и анализу проблем, стоящих перед средней и высшей школой в связи с разработкой и внедрением новых российских образовательных стандартов (standart.edu.ru; mon.gov.ru/pro/fgos).

В реальных условиях разработка стандарта образования, определяемого как «результат образования, отражающий общественный идеал и понимаемый в качестве государственной нормы образованности, которая учитывает реальные возможности личности и системы образования по достижению этого идеала», требует значительных усилий, как ученых-педагогов, так и педагогов-практиков.

1. В условиях активной инновационной деятельности, регионализации образования огромного числа экспериментальных школ необходимо обеспечить единство образовательного пространства в России.
2. Введение все новых и новых курсов и спецкурсов с неизбежностью приводит к перегрузке студентов и учащихся и, естественно, подрывает их физическое здоровье.
3. Усиление дифференциации и профилизации обучения особенно в старших классах и на старших курсах, будучи в целом положительным явлением, может привести к тупиковости образования. Например, выпускник гуманитарного лицея не может учиться в техническом вузе, т.к. его уровень математической подготовки явно недостаточен, не взирая, на высокий балл по ЕГЭ.

Кризисные явления в системе высшего образования напрямую связаны с *качеством* педагогического образования. Во всем мире, в том числе и в России, происходит понимание влияния качества педагогического образования наставшее массовым среднее и высшее образование.

Анализ современных тенденций в развитии педагогического образования показывает, что выпускники университетов и педагогических вузов обладают крайне низкой методологической, психологической и педагогической культурой. К активному участию в инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности они практически не готовы.

Любая проблема имеет в своей основе противоречие и означает рассогласование элементов системы. Так, например, массовый характер обучения и образования входит в противоречие с тем, что каждая личность имеет свой темп обучения, свой уровень познавательных и творческих способностей. Данное противоречие порождает проблему дифференциации и индивидуализации обучения.

Вернемся к кризисным явлениям в системе среднего и высшего образования. Задача воспитания и творческого саморазвития личностив средней школе, лицее, гимназии, университете подталкивает нас к обозначению проблемного поля современного преподавателя. Оно охватывает:

* обновление и конкретизацию целей обучения, воспитания и творческого саморазвития личности;
* сочетание демократизации и элитарности образования;
* обновление и оптимизацию содержания гуманитарного и естественно-научного образования;
* индивидуализацию, дифференциацию и профилизацию обучения и воспитания;
* *разработку и внедрение новых методов, педагогических технологий обучения и воспитания;*
* социализацию личности и ее профессиональное самоопределение;
* духовно-нравственное воспитание и саморазвитие личности;
* обучение и воспитание творчески одаренных, способных и «трудных» студентов (учащихся);
* *педагогическую диагностику и управление качеством образования и воспитания.*

Проблемное поле развития и саморазвития среднего и высшего образования можно было бы значительно расширить. Однако даже из предлагаемого перечня видно, что спектр проблем, стоящих перед современным преподавателем, настолько широк, что от него требуется высокий уровень профессионального, творческого, исследовательского потенциала, чтобы найти ответ на стоящие перед ним вопросы либо в имеющейся психолого-педагогической и методической литературе, либо непосредственно самостоятельно. Мы же остановимся лишь на одном аспекте очерченного круга проблем – разработке и внедрении новых методов обучения, педагогических технологиях обучения и воспитания.

Согласно Национальной доктрине образования в РФ, Закону «Об образовании», Концепции модернизации российского образования «главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства». Для решения этой задачи необходимы структурные, содержательные, технологические изменения на уровне основной образовательной программы вуза, которая во многом задает основные параметры качества образовательного процесса и определяет конкурентоспособность как самих вузов, так и выпускников, которых они готовят. Указанные процессы осуществляются в контексте участия России в Болонском процессе, а также в условиях модернизация принципов и механизмов деятельности российской высшей школы.

Компетентностный подход в целом – долгожданная новация в нашем образовании, которая может позволить устранить расхождение между задаваемыми системой образования целями и реальными потребностями выпускников, работающих специалистов, работодателей и общества в целом. Фактически это почти революционное изменение целевой установки всей системы образования – переход от знаний к компетенциям/компетентности, что является фактом смены образовательных парадигм.

В качестве одного из методологических оснований проектирования образовательного процесса и программ выступает преемственность, технологизация, а также измеримость конечного результата образования. Технологический подход к образовательной деятельности предполагает другой уровень развития педагогической теории и другую систему подготовки педагогических кадров всех уровней.

Объектами технологизации в образовательной деятельности выступают: цели, содержание, организационные формы восприятия, переработки и представления информации, взаимодействия субъектов образовательной деятельности, процедуры их личностно-профессионального поведения, самоуправления и творческого развития.

Продуктами технологизации образовательного процесса могут выступать личностные социально - и профессионально значимые алгоритмы и стереотипы поведения, мерой целесообразности и эффективности которых служит успешность и конкурентоспособность выпускников образовательных учреждений.

1. **Место и роль методов и технологий обучения**

**в современной дидактической системе.**

* 1. **Классификация методов обучения, воспитания и саморазвития.**

Одной из важнейших категорий для развития и совершенствования педагогической практики является категория «метод», методы обучения (преподавания, учения). Несмотря на многочисленные дискуссии, категория «метод» остается еще далеко неисследованной, а существующие определения – более чем спорными. Факт того, что методы обучения (<http://kpip.kbsu.ru/pd/did_lec_4.html>) и воспитания практически всегда рассматриваются изолированно, в разных разделах учебников и учебных пособий по педагогике, говорит о том, что научные, целостные, системные представления о методах обучения и воспитания еще формируются. Для того, чтобы убедиться в этом, приведем наиболее характерные традиционные трактовки категории «метод» в дидактике и педагогике.

С учетом принципа историзма представляет научный интерес обращение к более раннему определению метода, которое давалось, например, в «Дидактике» М.А. Данилова и Б.П. Есипова в 1957 году: «Методы обучения есть способы работы учителя и руководимых им учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их коммунистического мировоззрения и развитие познавательных сил. Т.А.Ильина дала следующую характеристику методам воспитания: «под методами воспитательных воздействий на учащихся или методами воспитания, подразумеваются воздействия воспитателя на сознание, волю и чувства учащихся в целях формирования у них убеждений и навыков коммунистического поведения.

Предварительный анализ приведенных определений позволяет обратить внимание на их недостаточную корректность. Во-первых, некорректно определять «метод» через понятие «способ», так как это слова одного синонимического ряда. Тогда, что же является родовым понятием по отношению к категории «метод»? Так, «деятельность» выступает более широким родовым понятием по отношению к методу. Метод характеризует деятельность с позиции процесса, т.е. метод – процессуальная характеристика деятельности. Однако не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, т.е. теорией тог, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач. Во-вторых, ни одно из известных нам определений не указывает на генезис метода, например, метода воспитания. Поскольку в имеющихся определениях сущность методов преподавания или воспитания остается нераскрытой, то ни преподавателю-исследователю, ни преподавателю-практику неясно, как разрабатывать и совершенствовать метод. Вместе с тем в педагогической литературе мы встречаем указания на то, что «метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности». Поэтому деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и оптимальна, так как учитываются закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регуляторами личности в соответствующем виде деятельности.

Действительно, философы, в частности П.В.Копнин (http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/kopnin.htm), обращают внимание на то, что «метод – это правила, действия, правила стандартные и однозначные, нет стандарта и однозначности – нет правила, а, значит, нет и метода». В настоящее время в педагогике и психологии установлено, что правила могут быть различного типа. Для решения типовых задач разрабатывают алгоритмы, правила алгоритмического типа. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристики, эвристические правила. Возможны также правила промежуточного типа, их обычно называют правилами полуэвристического или полуалгоритмического типа.

Таким образом, различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, надо полагать, методы. Но ни один метод не может быть атрибутом двух различных видов деятельности. Поэтому, на наш взгляд некорректно употреблять «метод обучения», правильнее сказать «методы обучения», т.к. имеется в виду применение двух методов и, соответственно, двух видов деятельности: преподавания и учения в их диалектическом единстве.

Поэтому бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М.М.Левиной, М.И. Махмутова, Т.И. Шамовой (http://www.p-lib.ru/pedagogika/slastenin/) и других, является более прогрессивным еще и потому, что в нем реализуется один из важнейших методологических принципов педагогики – принцип деятельно-личностного подхода к разработке проблемы методов.

Анализ педагогической литературы по проблеме методов обучения, воспитания также показывает, что многие исследователи подчеркивают и выделяют как важнейшую – организующую, управляющую функцию. Не случайно в определениях методов обучения, воспитания чаще всего для их характеристики используют такие признаки, как метод «организует и характеризует» определенным образом упорядоченную деятельность. Я.И.Лернер ([http://paidagogos.com/](http://paidagogos.com/?p=74)) и М.Н.Скаткин (http://www.pedlib.ru/Books), раскрывая специфику методов обучения, также выделяли их управляющую, организующую функцию. Поэтому под методом обучения они понимали «систему целенаправленных действий преподавателя, организующих познавательную и практическую деятельность студента, обеспечивающую усвоение им содержания образования и, тем самым, достижения целей обучения.

Обобщая вышеизложенное, метод преподавания (воспитания) или учения (самовоспитания) может быть определен следующим образом.

Метод преподавания (воспитания) – это разработанная с учетом педагогических (дидактических) закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил обучающей (воспитательной) деятельности преподавателя, целенаправленное применение которых позволяет существенно повысить эффективность управления соответствующим видом деятельности и общения обучаемых (воспитуемых) в процессе решения определенного типа (воспитательных) задач.

В предложенном определении методов преподавания (воспитания) осуществлен общий генетический и одновременно деятельностно-личностный подход к трактовке категории «метод» в педагогике и дидактике.

Различные типы и виды учебных проблем (например, теоретические и экспериментальные) потребовали разработки адекватных им приемов, правил деятельности и преподавателя, и студентов. Таким образом, проблемность, как дидактическая закономерность и дидактический принцип, выполнила важную системообразующую функцию в разработке и структурировании приемов и правил деятельности преподавателей и студентов.

В настоящее время в педагогической и дидактической литературе выделено более 50 методов преподавания (воспитания) и самовоспитания (учения), значительная часть из которых прямо или косвенно ориентирована на развитие творческих способностей личности. Большое распространение получили методы проблемного обучения. Выделяется целая группа методов организации дидактических, деловых и других игр. Интенсивно разрабатываются эвристические методы (мозгового штурма, эмпатии, инверсии и эвристических вопросов и др.), которые непосредственно ориентированы на развитие интуиции и других компонентов творческих способностей личности.

Преподаватель-практик ежедневно соотносит эти методы с традиционными методами воспитания (обучения) и испытывает всякий раз затруднения в их отборе. Возникает реальная потребность предпринять классификацию методов преподавания (воспитания) и самовоспитания (учения) с учетом современных методологических принципов целостности, системности, деятельностного, личностного и других подходов.

В последние годы наиболее плодотворным и перспективным оказался управленческий подход к разработке и классификации методов обучения. Наиболее характерным в этом плане является классификация методов, предложенная Ю.К.Бабанским (http://www.voppsy.ru), выделившим три большие группы методов:

* методы организации и оcуществления учебно-познавательной деятельности,
* методы стимулирования и мотивации учения,
* методы контроля и самоконтроля.

Поэтому, если взять за основу классификации функции управления, с учетом специфики задач, которые решают преподаватель и студент на различных этапах педагогического управления и самоуправления, можно выделить следующие методы:

**Методы преподавания (воспитания) должны включать в себя: методы целеполагания, планирования, организации, стимулирования, релаксации, нормирования, учета, контроля, педагогического анализа, коррекции.**

При таком перечне методов мы добиваемся целостности и завершенности классификации методов воспитания (преподавания) самовоспитания (учения) с позиции их управленческой функции.

Действительно, в учебниках педагогики часто педагогический процесс начинают анализировать с «организации», а реально он начинается с целеполагания. Коме того, методы педагогического управления существенно меняются и зависят от уровня проблемности задачи, которую решает обучаемый. Так, если ученик решает *типовую задачу*, то метод преподавания будет *информационно-алгоритмическим*.

Информационно-алгоритмический метод преподавания - система приемов (правил) деятельности педагога по сообщению учебной информации и применению алгоритмических средств прямого и оперативного управления репродуктивной (исполнительной) деятельности обучаемого (студента, ученика).

Если преподавателю требуется организовать решение *творческой задачи,* то его метод будет, скорее, *проблемно-эвристическим*, так как в деятельности будут доминировать приемы (правила) деятельности по применению эвристических средств косвенного и перспективного управления.

Возможен и промежуточный метод преподавания - *проблемно-информационный,* когда преподаватель ставит проблему и дает частичную информацию, указание, разъяснение общего характера по ее решению.

В условиях вуза методы преподавания и методы учения все более опираются на методы *научного познания*, а в системе учебно-исследовательской деятельности студентов, особенно в научно-исследовательской деятельности студентов их практически применяют в полном объеме. Поэтому основы методов научного познания (эксперимента, моделирования, логических, исторических, математических и др.) могут быть представлены при классификации методов преподавания и учения. Вместе с тем, если взять эксперимент как метод преподавания и учения, он имеет значительные возможности для воспитания и самовоспитания (формирует целеустремленность, наблюдательность, собранность, способность принимать ответственные решения). Применение, например, исторического метода воспитывает у студентов отношение к тому или иному историческому факту, развивает способность видеть явления в их историческом развитии.

Предпринятый многомерный, бинарный, деятельностно-личностный системный и целостный подход к классификации методов обучения (воспитания) и самовоспитания (учения) открывает, на наш взгляд, новые возможности для педагогического осмысления всего богатства современных педагогических методов, особенно для развития творческих способностей личности ученика, студента. Более того, в предложенной классификации видны слабые места, недостаточная научная разработка отдельных методов. Так из методов педагогического управления особенно слабо разработаны методы целеполагания, нормирования и учета, педагогического анализа процесса и достигнутого результата.

Особенно слабо разработаны эвристические методы (http://msk.treko.ru/show\_dict\_210;<http://www.inventech.ru/lib/glossary/evrmethod/>;http://www.triz-chance.ru/tk\_6.php) учебно-творческой деятельности студентов, поэтому разработке правил применения этих методов в дальнейшем целесообразно уделить особое внимание.

Представленная многомерная модель классификации методов преподавания (воспитания) и самовоспитания (учения) отражает диалектику методов, их многообразие, сочетаемость и тенденцию к взаимопереходу. Кроме того, она является открытой системой, которая в будущем может совершенствоваться и дополняться.

* 1. **Взаимосвязь методов и технологий обучения в дидактической системе.**

Образование и обучение имеют колоссальное самостоятельное значение для становления личности, поэтому дидактику ([http://paidagogos.com](http://paidagogos.com/?cat=13); <http://bse.sci-lib.com/article027485.html>), следуя традиции, выделяют в относительно самостоятельную область (раздел) педагогической науки. В традиционных учебниках педагогики ее определяют как теорию образования и обучения. С учетом существования нескольких обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения, дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а неизбежно выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более современной и полной трактовкой дидактики будет определение ее как науки о теориях образования и технологиях обучения.

Дидактика как наука решает следующие задачи.

**Таблица 1.1.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Дидактические вопросы и задачи** | **Что исследуется и разрабатывается** |
| Для чего учить? | Цели образования, обучения |
| Чему учить? | Содержание образования, обучения |
| Как учить? | *Методы обучения* |
| Как организовать обучение? | *Формы организации обучения* |
| С помощью чего осуществляется обучение? | Учебники, учебные пособия, дидактический материал, компьютерные программы |
| Как оценить и проконтролировать результаты обучения? | Методы контроля и оценки результатов обучения |
| Что достигается в результате обучения? | Критерии и показатели, характеризующие результаты обучения |
| Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны? | Принципы обучения и их система |

Нам представляется, что трудно дать четкое определение предмета дидактики без введения и использования понятия *дидактическая система (*[*http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/*](http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/)*;* [*http://www.kgau.ru/distance*](http://www.kgau.ru/distance)*;).*

Стремление представить дидактику как системную область научного знания прослеживается в исследованиях многих отечественных ученых (Б.П.Есипов, М.А.Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я.Лернер, В.В. Краевский и др.).

Системный характер дидактики проявляется в том, что обучение в школе, колледже и вузе в рамках различных форм организации обучения (урок, лекция, семинары, лабораторные и практические занятия и т.д.) в процессе применения различных дидактических теорий (развивающего, проблемного, дифференцированного, модульного, компьютерного обучения и т.д.) и соответствующих им технологий обучения имеет некоторый инвариантный, универсальный характер. Таким образом, **дидактическая система – это система процесса и результата обучения, сложная по составу, центральными элементами которой являются преподавание (деятельность учителя как преподавателя) и учение (учебная деятельность обучаемого).**

**Преподавание – это педагогическая деятельность преподавателя (учителя) по организации учебной деятельности обучающихся. Учение или учебная деятельность обучаемых – это организованная преподавателем с помощью дидактических и (или) технических средств прямого или косвенного управления деятельность ученика по решению определенного класса учебных задач (выполнению упражнений и заданий), в результате которой ученик овладевает знаниями, умениями, развивает свои личностные качества.**

С учетом вышеизложенного, предметом исследования современной дидактики являются процесс и результаты функционирования и саморазвития дидактических систем.

Если акцентировать внимание на преподавании, то в качестве движущей силы творческого саморазвития преподавателя и на этой основе повышения эффективности его деятельности выступают следующие противоречия:

* между желанием повысить эффективность преподавания и недостаточностью профессиональных знаний, умений и навыков. Выходом из этой ситуации является либо самообразование, либо повышение квалификации на каких-либо курсах, семинарах, изучение передового педагогического опыта и т.д.)
* между намерениями преподавателя повысить качество и эффективность преподавания и низким качеством учебных пособий, дидактических материалов. Выходом из этой ситуации будет обновление содержания учебного материала, разработка собственных учебных пособий или новых дидактических материалов.
* между стремлением преподавателя дать глубокие и прочные знания, умения и весьма разным уровнем подготовленности обучающихся, разным уровнем их мотивации, учебных и творческих способностей. Выходом из этого противоречия является применение или самостоятельная разработка и практическое применение преподавателем разных дидактических средств, условий дифференциации и индивидуализации обучения.

Роль и значение системного подхода в дидактике осознана давно. Системный анализ позволяет выявить факторы и условия, а также проблемы и барьеры развития и саморазвития как отдельных теорий, технологий, так и дидактики в целом. Дидактическое знание, чаще всего, имеет универсальный характер и применимо не только в школе, но в колледже, лицее, вузе и в послевузовском образовании.

Универсальность и нормативность дидактического знания придает ему особый статус как базиса для разработки гибких, авторских технологий обучения, обеспечивая тем самым определенные гарантии эффективности обучения.

Одним из центральных противоречий современного обучения является его массовость, с одной стороны, и все возрастающие требования к качеству образования – с другой, что порождает проблему качества образования для всех. Иными словами, современная дидактика должна разработать и предложить преподавателю такой набор *технологий обучения*, выбор из которых с учетом возможностей и преподавателя, и студента гарантировал бы высокий уровень конечного результата обучения. Поэтому проблема технологии обучения творческому саморазвитию личности студента (ученика) – одна из актуальных и приоритетных дидактических и педагогических проблем, научную и практическую значимость которой трудно переоценить.

Для того чтобы педагогическая теория «заработала», реально дала ощутимый педагогический эффект, ее необходимо трансформировать в конкретную методику обучения, а еще лучше в педагогическую технологию. В педагогической деятельности методика обучения «перекидывает мост» от теории к практике. Методика обучения, эффективность ее использования зависит от ряда факторов: степени разработанности теории, на которой она базируется, ясности и точности методических рекомендаций ее использования, а главное – от уровня педагогического мастерства и творчества преподавателя. Следовательно, *методика обучения – целостная система проектирования и организации процесса обучения, основанная на определенной дидактической теории, и совокупность методических рекомендаций, эффективность применения которых во многом зависит от мастерства и творчества преподавателя.*

В поисках условий повышения эффективности методик обучения педагоги пришли к выводу, что некоторые из них можно довести до уровня педагогических технологий. *Педагогическая технология (*[*http://bank.orenipk.ru*](http://bank.orenipk.ru/Text/t10_228.htm)*;http://ido.rudn.ru/ffec/psych/ps13.html;), в том числе и технология обучения – система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем тиражировании и воспроизведении.*

Таким образом, отличить методику от технологии обучения можно по степени выраженности, реализуемости следующих критериев.

**Таблица 1.2.**

**Сравнительный анализ методик и технологий обучения**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Критерии сравнения** | **Методика обучения** | **Технология обучения** |
| Целенаправленность | Цели часто размыты и недостаточно определены | Четкость формулировки целей, их диагностичность |
| Концептуальность | Теория может быть не глубоко и всесторонне разработана | Опора на глубоко разработанную теорию |
| Системность | Средняя | Высокий уровень системного проектирования и применения целей, содержания, методов и средств обучения |
| Диагностичность | Средняя или низкая | Высокая |
| Гарантированность качества обучения | Невысокая | Устойчиво высокая |
| Новизна | Не всегда опирается на новейшие достижения педагогики и методики обучения | Опора на новейшие технические средства обучения |

Следует отметить, что педагогические технологии не исключают и не умаляют высокого педагогического мастерства и творчества преподавателя.

Педагогические технологии в деятельности педагога-мастера дают еще более устойчивый эффект, нежели в процессе их применения начинающим, недостаточно опытным педагогом.

* 1. **Современные образовательные технологии как гарантия качества образовательного процесса.**

Понятие «образовательная технология» рассматривается как категория синтетического типа, в отличие от аналитических категорий "цели", "содержание", "форма", "методы", "средства". Системный подход к анализу этого понятия и явления вскрывает его двухуровневость: 1) образовательная технология как элемент дидактической системы и как способ реализации образовательной деятельности на уровне преподавателя (ОТ в узком смысле слова) и 2) образовательная технология как система управления образовательным процессом на уровне образовательного учреждения и как способ реализации культуры организации (ОТ в широком смысле слова). Именно с этих позиций важно двухуровневое понимание понятия «образовательные технологии»: фактически можно вывести очень тесную взаимозависимость между образовательными технологиями (в узком смысле) с образовательными технологиями (в широком смысле). Последние фактически преобразуются в управленческие технологии, направленные на образовательный процесс. В качестве критерия систематизации образовательных технологий выбрана триада "методология — стратегия — тактика", в соответствии с которой образовательные технологии можно классифицировать на:

— *методологические образовательные технологии* (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей;

— *стратегические образовательные технологии* (на уровне организационной формы взаимодействия), ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических целей;

— *тактические образовательные технологии* (на уровне методики, формы и/или метода обучения, приема), являющиеся конкретным способом достижения тактических целей образования в рамках определенной стратегической технологии.

Процедуру выбор методологических и стратегических образовательных технологий на основании предложенных в конспектах лекций критериев в значительной степени можно отнести к категории объективных, которые определяет не один человек, а некоторое профессиональное и/или государственно-управленческое сообщество. Выбор тактических образовательных технологий должен осуществляться на уровне конкретного преподавателя, группы преподавателей, кафедры, межкафедральных образований, что в значительной степени имеет субъективный характер и может гарантироваться соответствующей квалификацией преподавателей, управленческой компетентностью руководителей и организационной культурой образовательных учреждений.

Представленная характеристика процедуры технологизации как организационно-управленческой нормы проектирования образовательного процесса позволяет акцентировать внимание на ключевых аспектах управления образовательной деятельностью.

Необходимость освоения нового типа организации обучения диктуется разными факторами. Быстрые изменения в производственных и социальных процессах, которые происходят под влиянием технологических изменений и инновационных методов управления, предъявляют новые требования к организации труда и профессиональной компетентности. Более того, актуальной, иногда жизненно важной становится задача постоянного повышения квалификации, гибкой специализации и переподготовки работников различных сфер жизнедеятельности общества. Кроме сказанного, пересмотр подходов к образованию продиктован происходящими изменениями в системе социокультурных отношений и информационно-коммуникативной технике.

При этом нужно отметить, что образование похоже на копилку, в нем редко что-либо навсегда исчезает, скорее накапливается. Просто у каждого человека появляется возможность выбора, т.е. расширяются границы свободы.

Смена парадигм обучения и образования не новое веяние. Именно в ответ на происходящие изменения меняются и подходы к образованию. Можно предположить, что 400 лет назад так же трудно было переходить от привычного способа обучения (достаточно индивидуализированного) к классно-урочной системе Я.А. Коменского. Человечество этот переход пережило. Надеемся, что мы тоже справимся со своими предубеждениями, увидим много ценного и полезного в новых образовательных парадигмах.

Понятие парадигмы ввел Томас Кун (науковед), который при этом предложил и концепцию научных революций. В развитии любой науке выделяется два периода:

– кумулятивный (наращивается новое знание – «нормальная наука»);

– преобразование ведущих представлений данной области знаний (научная революция). Именно во втором случае происходит смена парадигм.

Парадигма – модель (образец) решения исследовательских задач, принятая членами данного научного сообщества; система концептуальных, инструментальных и методологических предписаний (иногда выраженных в неявном виде), которая вооружает ученых планом деятельности и указывает некоторые направления, существенные для его реализации. Наличие парадигмы избавляет ученых, принадлежащих к одной школе, от необходимости постоянно пересматривать свои основные принципы и увеличивает эффективность научно-исследовательской деятельности. Разные подходы к образовательным парадигмам представлены ниже.

**Динамика развития образовательных парадигм.**

Основная миссия образования на каждом историческом этапе менялась в зависимости от принятой человечеством системы ценностей.

Еще один взгляд на разные типы образовательных парадигм представлен в таблице 1.3.



Таблица 1.3.

**Сравнение классической и современной**

**образовательных парадигм**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **КЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА** | **СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА** |
| 1 | **ОСНОВНАЯ МИССИЯ ОБРАЗОВАНИЯ** | |
|  | подготовка подрастающего поколения к жизни и труду | обеспечение условий самоопределения и самореализации личности |
| 2 | **ЧЕЛОВЕК** | |
|  | рассматривается как *простая* система | рассматривается как *сложная* система |
| 3 | **ЗНАНИЯ** | |
|  | как опыт предыдущих поколений – «школа памяти» | как предвидение будущего – «школа мышления» |
| 4 | **ОБРАЗОВАНИЕ** | |
|  | *передача* ученику готовых образцов знаний, умений, навыков | *созидание* человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры |
| 5 | **УЧЕНИК, СТУДЕНТ** | |
|  | рассматривается как *объект* педагогического воздействия, *обучаемый* | Рассматривается как *субъект* познавательной деятельности, *обучающийся* |
| 6 | **ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА** | |
|  | субъект-объектные, монологические отношения педагога и *обучаемого* | субъект-субъектные, диалогические отношения андрагога и *обучающегося* |
| 7 | **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** | |
|  | *Репродуктивная* («ответная») деятельность *обучаемого* | Активная познавательная деятельность *обучающегося* |

Образование взрослых в настоящий момент выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. От ее решения во многом зависит уровень экономического и социального развития государств. Организация любого обучения в явном или неявном виде всегда основывается на определенных исходных позициях, которые проявляются в выборе целей, содержания, способов его структурирования и технологий взаимодействия обучающихся и преподавателей.

В современной науке об образовании различают два принципиальных подхода: педагогический, который большинству известен по школе и вузу, и андрагогический, который больше знаком слушателям системы повышения квалификации (хотя далеко не всем).

Для современных преподавателей средней, а особенно высшей школы и последипломного обучения важно признать необходимым рассматривать всех обучающихся как взрослых людей, хотя степень этой взрослости, конечно, будет разной в зависимости от уровня системы образования. Каковы же особенности обучения взрослых, которые следует учитывать преподавателям в своей практической деятельности? Разные авторы выделяет разные параметры. Для более полной картины приведем несколько точек зрения.

С.И. Змеев описывает следующие особенности андрагогики:

1. Взрослому принадлежит ведущая роль в процессе обучения.

2. Взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе и в учебной деятельности.

3. Взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.

6. У взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.).

7. Процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучаемого и обучающего.

Далее в таблице 1.4. приводятся обобщенные сравнительные характеристики педагогической и андрагогической моделей обучения**.**

**Характеристики педагогической и андрагогической моделей обучения**

(Ноулс (KnowlesM.S., [15]) Таблица 1.4.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметры** | **Педагогическая модель** | **Андрагогическая модель** |
| **Самосознание  обучающегося** | Ощущение зависимости | Осознание возрастающей самоуправляемости |
| **Опыт  обучающегося** | Малая ценность | Богатый источник самообучения |
| **Готовность  обучающегося  к обучению** | Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением | Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями |
| **Применение  полученных знаний** | Отсроченное, отложенное | Немедленное |
| **Ориентация  в обучении** | На учебный предмет | На решение проблемы |
| **Психологический климат обучения** | Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный | Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе |
| **Планирование учебного процесса** | Преподавателем | Совместно с обучающимся |
| **Определение  потребностей  в обучении** | Преподавателем | Совместно с обучающимся |
| **Формулирование целей обучения** | Преподавателем | Совместно с обучающимся |
| **Построение  учебного процесса** | Логика учебного предмета, содержательные единицы | Логика проблем, проблемные единицы |
| **Учебная  деятельность** | Технология передачи знаний | Технология поиска новых знаний на основе опыта |
| **Оценка** | Преподавателем | Совместно с обучающимся |

**Андрагогику** *можно определить как теорию обучения взрослых, научно обосновывающую деятельность обучающихся и обучающих по определению целей, задач, содержания, форм и методов обучения, по организации, технологии и осуществлению процесса обучения взрослых людей.*

Приведенный выше краткий анализ особенностей андрагогического подхода к организации и реализации образовательного процесса, на наш взгляд, с достаточной очевидностью делает актуальной проблему роли и статуса преподавателя, обучающего взрослых людей. Андрагогика выделяет некоторые важные для руководителя образовательного учреждения и преподавателя положения и идеи, систематическое использование которых позволит сделать определенный шаг в направлении перехода от традиционной к еще непривычной модели образования, новой образовательной парадигме.:

1. Образование - не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог.
2. Обучение включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческое решение.
3. Комбинирование группового и индивидуального обучения и самообучения в наибольшей степени способствует развитию творческого и критического мышления.
4. Постоянное сочетание в практике обучения и учения когнитивной (т.е. познавательной) и эмоциональной сфер значительно повышает успешность образовательного процесса.
5. Диалог между членами учебной группы - центральное положение методологии андрагогики. Отсюда - умение слушать, уважать, задавать вопросы и отвечать на них, критически воспринимать мысли; стремление разделить или отвергнуть чужое мнение.

Андрагогический подход к процессу обучения, а также происходящая смена образовательных парадигм, а также их значительное разнообразие заставляют руководителей и преподавателей образовательных учреждений обратиться к **управлению** как науке и практике.

Взаимосвязь обучения и управления, а также технологический подход к образовательному процессу во многом помогут понять и принять переход к компетентностному, личностно-деятельностному, модульному и дистанционному образованию. Обобщая принципиальные изменения в образовании, можно говорить о том, что в основе нетрадиционной системы обучения лежат:

* интенсивное **межличностное общение**, партнерство, сотрудничество
* **гибкость и модульность** содержания и форм учебного процесса
* **менеджмент** в организации деятельности образовательного учреждения, подразделения, процесса
* ориентация на потребности и интересы потребителя образовательных услуг и продукции и общества в целом (**маркетинг**).

*Маркетинг* рассматривается как инструмент отражения динамики соци­ально-эконо­ми­ческого контекста жизнедеятельности людей и способ формирования социального, государственного заказов, изучения потребностей регионов и отдельных людей. Менеджмент, вернее, **педагогический менеджмент** в таком случае представляет тип управления образовательным учреждением, его подразделением и/или учебным процессом, осуществляемое на основе учета существующих и прогнозируемых потребностей, интересов личности студента, педагогического персонала и общества с целью их общего и профессионального развития и самореализации в контексте культуры, характерной для данного сообщества (Борисова Н.В.).

В настоящий момент мы являемся свидетелями одновременно двух процессов: старения педагогических кадров и оттока молодых учителей и преподавателей в другие сферы деятельности в связи с особенностями социально-экономической обстановки. Это приводит прежде всего к нарушению педагогических традиций и преемственности, к необратимым изменениям в педагогической среде.

Практическое использование технологий в образовании, а точнее было бы сказать - **технологизация образовательного процесса**, осуществляемая с 30-х годов нашего столетия под воздействием научно-технического прогресса, по своей сути аналогична процессам индустриализации других областей человеческой деятельности. И в этом смысле она не только неизбежна, но и продуктивна, несмотря на все своеобразие образования как сферы прежде всего духовного производства. Отставание в этой области, а оно реально существует, чревато серьезными как экономическими, так и духовными последствиями.

**Технологический подход** к образовательной деятельности предполагает другой уровень развития педагогической теории и другую систему подготовки педагогических кадров. Интересны в этомотношении высказывания ученых, представляющих разные эпохи развития отечественной педагогики:

**А.С. Макаренко** "Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, но всегда по логике моральной проповеди ...".

**В.П. Беспалько** говорит о том, что даже опытнейшие педагоги-новаторы не обобщили свои многочисленные методические находки в определенный алгоритм действий.

**В.И. Боголюбов** "... настала пора готовить педагогов-технологов, способных разрабатывать товарные педагогические технологии".

При этом надо подчеркнуть, что наряду с **технологизацией** образовательной деятельности столь же неизбежен процесс **ее гуманизации**, что сейчас находит все более широкое распространение в рамках **личностно-деятельностного подхода**. Не случайно возникло уже ясное понимание того, как говорит Д. Финн, что технология не просто комплекс аппаратуры и учебных материалов. Это способ организации, это образ мыслей о материалах, людях, учреждениях, моделях и системах типа "человек-машина". Технология имеет существенное отношение к взаимодействию науки, искусства и человеческих ценностей.

Актуальной становится задача систематизации, анализа и обобщения существующих образовательных действий, осуществляемых совместно педагогом и студентом, отвечающих признакам "**технологий**" и имеющих личностную ориентацию. Создание банка таких инвариантных технологий и организация их освоения преподавателями и учителями позволили бы достаточно оперативно повысить педагогическую компетентность преподавателей, тем самым повысить и качество всей образовательной деятельности и образовательной системы.

Этимологически слово **"технология" - technё**, греч. - искусство, мастерство + **logos** -понятие, учение. Обобщая словарные определения понятия **"технология"**, можно сделать вывод о том, что **суть данного термина** состоит в следующем: ***это процесс достижения определенных результатов по изменению исходного состояния объекта посредством использования свойственной конкретной области деятельности совокупности методов, средств, способов. Одновременно наука о таких процессах вскрывает закономерности его осуществления наиболее эффективным и экономичным путем.***

Если рассматривать образование как отрасль народного хозяйства, как своего рода производство или индустрию, то нет никаких теоретических препятствий к применению данного понятия и в образовательной деятельности. В педагогической литературе понятие "технология" употребляется в различных словосочетаниях : *технология в образовании, технология образования, технология обучения, педагогическая технология, информационная технология, компьютерная технология, инновационная педагогическая технология* и др., динамика развития которых отражает эволюцию самого явления.

Предметом нападок всегда были и остаются неточность определений и формулировок основных педагогических понятий, отсутствие некоторых категорий, описывающих организационный процесс взаимоувязки целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Используемое для этого понятие "**методика"** характеризуется высокой степенью субъективности.

Исходя из анализа разнообразных мнений ученых, предлагаемых ими определений понятия "технология" применительно к образованию, можно сделать следующие **выводы.**

**1.** Термин "технология" в области образования имеет тенденцию к расширению от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения/образования, к обозначению процесса создания и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм.

**2.** С точки зрения терминологической, на наш взгляд, наиболее приемлемо с точки зрения обобщения словосочетание "технология образования" или " образовательная технология", поскольку оно обладает более широким спектром смыслов и может включать в себя "технологию обучения", "технологию воспитания", технологию развития" и другие разновидности технологий.

***«Образовательная технология»*** *– это процесс постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого– педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм. (Борисова Н.В.)*

*Объектами технологизации* в образовательной деятельности должны выступать, на наш взгляд: цели, содержание, организационные формы восприятия, переработки и представления информации, взаимодействия субъектов образовательной деятельности, процедуры их личностно – профессионального поведения, самоуправления и творческого развития.

*Продуктами технологизации* образовательного процесса могут выступать личностные социально и профессионально значимые алгоритмы и стереотипы поведения, мерой целесообразности и эффективности которых служит успешность и конкурентоспособность выпускника образовательного учреждения.Нам представляется, что естественные границы технологизации, за которыми она превращается во зло, определяются и детерминируются социокультурными ценностями, принятыми в обществе, конкретном учебном заведении и разделяемыми каждым преподавателем. Технологический подход к образовательной деятельности предполагает другой уровень развития педагогической теории и другую схему подготовки педагогических кадров всех уровней.

*Признаками образовательных технологий* являются: **детальное описание образовательных целей; поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов-целей; системное применение психолого-педагогических и технических средств представления, восприятия, переработки учебной и социокультурной информации; системное использование обратной связи с целью корректировки и оценки эффективности образовательного процесса; гарантированность достигаемых результатов; воспроизводимость процесса вне зависимости от мастерства педагога; оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.**

*Признаками личностной ориентации* применительно к образовательным технологиям являются: **доминирование целей личностного, интеллектуального, деятельностного и профессионального развития; акцент на мотивацию достижений и успеха; акцент на самопроектирование и самоуправление; партнёрское взаимодействие участников образовательного процесса; диалог как свободная форма и средство обмена информацией, личностными смыслами и ценностями; свобода выбора и личная ответственность за выбор всех участников образовательного процесса; эмоциональная сопричастность и «проживание» образовательных ситуаций и событий; моделирование деятельности как организационная основа проектирования и реализации образовательного процесса.**

Именно в образовательных технологиях, их выборе соединяются воедино андрагогический, управленческий, технологический и гуманистический подходы к образованию, приводя или даже гарантируя синергетический эффект

В настоящее время выбор образовательных технологий отдан на откуп самим учебным заведениям, что имеет как положительные, так и отрица­тельные последствия. Практически полная свобода после достаточно жест­кой регламентации и однообразия при недостаточно высокой (а иногда и снижающейся) технологической компетентности преподавателей может по­ставить под угрозу успешность содержательного и организационно-управленческого реформирования как всей системы образования в стране, так и системы повышения квалификации в частности. Использование по отношению к образовательным технологиям понятия "внедрение" традиционно и оправданно вызывает у большинства преподава­телей (как, впрочем, и у руководителей учебных заведений) реакцию насто­роженного ожидания, а в некоторых случаях - агрессивного сопротивления. "Внедрение" ассоциируется с управленческим насилием, а любое насилие в конечном итоге рождает неприятие даже самых хороших идей и предложений.

Отсюда вывод: освоение разнообразных образовательных техноло­гий должно осуществляться на основе их личностного приятия и изуче­ния преподавателями в процессе специально организованного обучения и консультирования.

ЗАДАНИЕ 1

1. **Представьте, что перед Вами стоит вопрос об определении места своего подхода к реализации образовательного процесса на данном континууме. Крестиком обозначьте местоположение на континууме.**

**ПЕДАГОГИКА**

**АНДАГОГИКА**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Рис. 2 Континуум «Педагогика – андрагогика»

2. **Попробуйте обосновать Ваш выбор: по каким критериям Вы определили своё местоположение на данной шкале?**

1. **Интерактивные методы обучения в высшей школе.**

**2.1. Систематизация образовательных технологий**

Традиционными категориями, используемыми в педагогике для анализа образовательных процессов, являются цели, содержание, формы, методы и средства обучения. Именно они выступают в качестве предмета деятельности педагога, организующего учебный или учебно-воспитательный процесс по определенному предмету, дисциплине или специальности. Системообразующими факторами, регулирующими целенаправленное применение этих педагогических категорий, являются закономерности и принципы педагогической и учебной деятельности. В течение длительного периода времени этого арсенала педагогических категорий вполне хватало для реализации образовательных целей, выдвигаемых обществом.

Понятие "технология" должно рассматриваться как категория синтетического типа, в отличие от аналитических категорий "цели", "содержание", "формы", "методы", "средства" обучения. Теоретическая и практическая значимость образовательной технологии состоит в том, что она выступает как еще один системообразующий фактор образовательного процесса и деятельности, обеспечивая их целостность, личностную и социально-экономическую полезность. Технологичность образовательного процесса рассматривается как один из показателей качества деятельности учебного заведения.

Очень важно понять, что по своей природе технология может быть не только осязаемой, материальной, что вполне очевидно, но и неосязаемой, материально невидимой (например, процедуры или техники). Более того, практически каждое физическое устройство создает набор процедур или методик, которые становятся частью всей технологии. Некоторые процедуры со временем превращаются в традиции, правила, закрепленное ролевое поведение, профессиональные умения.

Зачем использовать технологию в обучении? Можно дать несколько ответов на этот вопрос. Технология:

- повышает производительность (что можно измерить);

- расширяет возможности человека;

- доступна (т.е. имеется в наличии), а ее выбор есть объект политики руководства организации.

При этом важно помнить, что "сердце" любой технологии - способности и возможности людей, и без них она не функционирует. Именно эта позиция является ключевой для успешного использования технологий.

Проведенный теоретико-методологический анализ основных существующих в настоящее время в литературе и практике подходов к организации образовательного процесса с акцентом на одном или нескольких его параметров дает основание выбрать в качестве критерия классификации триаду "методология - стратегия - тактика".

Методологическая образовательная технология - педагогическая теория, концепция, подход, выступающие в качестве интегральной модели, определяющей сущностные параметры образовательного процесса. Эти теории и концепции образования по-разному объясняют сущность образовательного процесса и, следовательно, различным образом предлагают его строить (Рис. 1).

Доминирование какого-либо конкретного подхода определяется типом учебного заведения (техническое, гуманитарное, педагогическое), целями и содержанием подготовки профессионалов определенных специальностей, приверженностью руководителей и преподавателей к отдельным педагогическим концепциям.



Рис. 1. Поле методологических образовательных технологий

***(уровень теорий, концепций, подходов)***

Более детальные характеристики этих технологий приведены в Таблице 2.1.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ**

Таблица 2.1.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Название**  **теории / концепции** | **Цель обучения** | **Объект изменения в обучении и сущность оперирования с этим объектом** | Сфера предпочтитель-ного применения | **Ограничения по применению** |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **Теория поэтапного формирования умственных**  **действий**  (Выготский Л. С.,  Гальперин П.Я.,  Талызина Н.Ф.,  Володарская И.А.) | Формирование системы действенных знаний, прочных умений и навыков с учетом психических особенностей усвоения учебного материала | Управление образовательным процессом путем четкого разделения учебной деятельности по этапам формирования умственных действий | Среднее образование  и этап фундаментальной подготовки студентов | Не рассматрива-ются взаимосвязи обучения и производства, переход от  познавательной деятельности к профессиональной |
| **Личностно -деятельностноеобучение**  (Леонтьев А.Н.,  Зимняя И.А., Сериков В.В., Якиманская И.С.) | Социально-личностное и/или профессиональное развитие через обучение | Вовлечение  обучающихся в различные виды деятельности с учетом их способностей и потребностей | Все уровни образования | Отсутствуют |
| **Проективное**  **обучение**  (Ильин Г.Л.),  **учебное проектирование** (Леднев В.С.) | Формирование способностей обучающегося извлекать знания из информации, генерировать идеи, проекты в социальном контексте | Содержание образования выступает как проект, инициированный и определяемый самим учащимся | Повышение квалификации, последипломное образование | Развитость мыш-ления обучающихся, владение навыками исследований и наличие у потребности в образовании. |
| **Дифференцированное обучение,**  **обучение**  Ушинский К.Д.,  Бабанский Ю.И.,  Бибик А.Е., Зорина П.Я., Виноградова М.Д., Бутузова И.Д. | Создание оптимальных условий для выявления задатков, развитие интересов и способностей | Ориентация  организация учебного процесса на индивидуальные способности.  Изменение содержания обучения | На всех уровнях образования | Предполагает строгую диагностику уровня знаний, потребностей, способностей на каждом этапе обучения |
| **Программированное обучение**  Скиннер Б.Ф.,  Беспалько В.П., Ланда Л.Н., Талызина Н.Ф. | Формирование знаний, умений и навыков учебной деятельности | Управление процессом обучения путем программирования мелких доз учебного материала | На этапе формирования фундаментальных знаний | Дефицит общения, акцент на репродуктивные операции, алгоритмы |
| **Развивающее**  **обучение**  Выготский Д.Б.,  Давыдов В.В.,  Занков Л.В.,  Пестолоцци И.Г.,  Дистервег А. | Развитие и реализация потенциальных возможностей и способностей | Построение содержания по принципу ориентации на зону ближайшего развития | Начальный этап  обучение в школе | Не получила достаточного своего развития применительно к среднему и высшему образованию |
| **Проблемное**  **обучение**  Дж. Брунер,  Рубинштейн С. Л.,  Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Архангельский С.И., Махмутов М.И.,  Матюшкин А.М.,  Ян С.А. и др. | Развитие мыслительных способностей, творческой самостоятельности | Реструктурирование содержания с позиции проблемного представления и передачи учебного материала | Вcе уровни образования  Дисциплины, легко поддающиеся проблемному изложению учебного материала | Не дает средств организации собственной деятельности.  Ограничивается характером изучаемого материала, квалификацией преподавателя |
| **Контекстное**  **обучение**  Вербицкий А.А.,  Борисова Н.В. и др. | Активизация обучающихся за счет воссоздания контекста профессиональной деятельности | Жесткое отражение профессиональной деятельности в содержании, формах и методах обучения | Среднее и высшее профессиональное образование, повышение квалификации, последипломное | Высокие требования к преподавателю как педагогу и специалисту одновременно |
| **Игровое обучение**  Коменский Л.А.,  Эльконин Д.Б.,  Борисова Н.В.,  Ахметов И.К.  Хайдаров Ж.С. | Развитие поведенческих навыков и умений, освоение способов деятельности, социализация личности | Организационные формы учебной деятельности переводятся в игровые | Дошкольное, школьное,  профессиональное образование | Эффективно лишь при системном использовании; высокие требования к преподавателю |
| **Модульное обучение,**  **модульно -рейтинговое**  **обучение**  Рассел И.Д.,  Курх С.,  Б. и М. Гольдшмид,  Юцявичене П.А.,  Вазина К.Я.,  Карпов В.В. | Обеспечение гибкости содержания обучения, приспособление к индивидуальным потребностям личности, уровню ее базовой подготовки | Обучающийся самостоятельно может работать учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство | Профессиональное образование | Трудоемкость процесса, необходимы специальные навыки препо-давателей, издательская база и изменения в режиме учебных занятий |
| **Концентрированное обучение**  Ибрагимов Г.И. | Создание  оптимальных условий учета психологических особенностей человеческого восприятия; "погружение" в предмет | Реструктурирование содержания обучения в блоки | Среднее профессиональное образование | Требует пересмотра учебных планов, расписания занятий |
| **Активное обучение**  Вербицкий А.А.,  Бирштейн М.М.,  Борисова Н.В.,  Бурков В.Н.,  Пидкасистый П.И.и др. | Повышение поведенческой и познавательной активности. | Активизация обучающихся с помощью особой организации их взаимодействия между собой и/или с преподавателем | Общее среднее, среднее и высшее профессиональное, дополнительное образование | Квалификация преподавателей |
| **Дистанционное обучение**  D. Keegan, M.Moore, A.Bates, B.Holmberg, O.Peters, G.Rumble, J.Daniel  Щенников С.А. | Повышение информационных возможностей при отсутствии очного контакта с преподавателем | Управление образовательным процессом так, чтобы обучающийся самостоятельно мог работать с учебной программой | Общее среднее, среднее и высшее профессиональное, дополнительное образование | Квалификация преподавателей,  требует пересмотра учебных планов,  модульного построения |
| **Здоровьесберегающееобучение**  Смирнов Н.К., Советова Е.В. | Создание оптимальных условий для сохранения и формирования культуры здоровья | Организация образовательного процесса с учётом сохранения здоровья его субъектов | Общее среднее, среднее и высшее профессиональное образование | Квалификация преподавателей |

***Стратегическая образовательная технология*** - организационный процесс, характеризующийся определенным типом деятельности его участников, функцией в образовательном процессе и ориентированный на достижение стратегических целей образования. К ним можно отнести: ***лекционные процедуры; дискуссионные процедуры; исследовательские процедуры***; ***тренинговые процедуры; игровые процедуры***; ***процедуры активизации творческой деятельности; процедуры самообучения***; ***практику*** *.*

При этом **критериями выбора конкретных стратегических технологий являются:**

\*\* *доминирующий тип развития, выступающий в качестве цели образования (духовное, интеллектуальное, личностное, поведенческое, деятельностное, коммуникативное, физическое, эмоциональное)*

*\*\* ступени и стадии реализации образовательного процесса внутри уровней образования;*

*\*\* тип образовательного заведения;*

*\*\* психолого-педагогические закономерности и медицинские показатели обучающихся;*

*\*\* степень инновационности стратегических технологий по отношению друг к другу.*

***Тактическая образовательная технология*** - конкретная разновидность реализации организационного процесса в рамках одной стратегической технологии, направленная на достижение тактических целей образования и отличающаяся тематической направленностью, стилем, продолжительностью, типом коммуникации и др. параметры. Например**:**

Таблица 2.2.

|  |  |
| --- | --- |
| ***Стратегическая образовательная технология*** | ***Тактическая образовательная технология*** |
| ***Исследовательскиепроцедуры*** | Игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, исследовательская работа, подготовка письменных аналитических работ |
| ***Тренинговые процедуры*** | Тренинги разного типа |
| П***роцедуры самообучения*** | Индивидуальная и групповая самостоятельная работа |
| **Практика** | Лабораторные работы, стажировка,  учебно-профессиональная деятельность. |

Критериями **выбора тактических образовательных технологий являются:**

\*\**педагогическая квалификация педагогов (особенно игротехническая);*

*\*\* специфика учебного материала;*

*\*\* индивидуальные особенности обучающихся;*

*\*\* материально-технические условия обучения;*

*\*\* особенности взаимоотношений между педагогами, между педагогами и руководителями кафедр, факультетов, других подразделений.*

Процедуру выбор методологических и стратегических образовательных технологий на основании названных **критериев** в значительной степени можно отнести к **категории объективных**, которые определяет не один человек, а некоторое профессиональное и/или государственно-управленческое сообщество.

Выбор тактических образовательных технологий должен осуществляться на уровне конкретного преподавателя, группы преподавателей, кафедры, межкафедральных образований, что в значительной степени имеет **субъективный характер** и может гарантироваться соответствующей квалификацией преподавателей, управленческой компетентностью руководителей и организационной культурой образовательных учреждений.

**2.2. Формы, методы и приемы обучения в высшей школе.**

Форма организации обучения – целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия преподавателей и студентов, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества обучаемых, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.

Обращает на себя внимание внешняя форма организации обучения. Это может быть урок, игра, лекция, семинар, конференция, самостоятельная работа, экскурсия. Если взять цели, содержание, методы, средства, соотношение педагогического управления и самоуправления обучаемых, то достаточно видоизменить хотя бы один элемент, как видоизменяется внешняя форма организации обучения.

Исключительное значение для понимания особенностей и возможностей эффективного функционирования той или иной форм организации обучения имеет ее структура, которая характеризует специфику ее внутренней организации, отражающей способы взаимодействия ее элементов. В этой связи выделяют внутреннюю форму организации обучения, где в качестве основания для классификации берется структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения.

Несмотря на то, что отдельные элементы, например, структура лекции, могут видоизменяться, лекция остается лекцией. Совершенствованию форм организации обучения, повышению их эффективности в значительной степени способствовали исследования М.Н.Скаткина, который обосновал целесообразность гибкого сочетания фронтальных и индивидуальных форм организации обучения.

Как считает В.К.Дьяченко (http://library.cross-ipk.ru/resource-virt-didaktika.htm), к *общим* формам организации обучения следует отнести: парную, групповую, коллективную (работу в парах сменного состава), индивидуальную работу. При *фронтальной* форме обучения преподаватель работает с учащимися всего класса (группы), следит, чтобы они в едином темпе продвигались к единой цели. Такая форма обучения как бы усредняет всех учащихся, однако для сильных темп обучения и уровень сложности, трудности фронтальных заданий бывает явно недостаточен. В традиционной педагогике в качестве одной из общих организационных форм обучения часто выделяют именно фронтальную форму, т.е. обращенную одновременно ко всем обучающимся.

На практике перечисленные формы организации обучения, как правило, используются в гибком сочетании, что позволяет преподавателю использовать достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждого из них. Рассмотрим подробнее используемые на практике методы обучения.

**Метод обучения**– процесс взаимодействия между преподавателем и студентами (учениками), в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения. (<http://ru.wikipedia.org/wiki>)

**Приём обучения (обучающий приём)** - кратковременное взаимодействие между преподавателем и студентами (учениками), направленное на передачу и усвоение конкретного знания, умения, навыка. По сложившейся традиции в отечественной педагогической науке МЕТОДЫ обучения подразделяются на **три группы**:

1.*Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:*

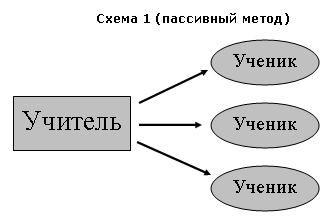
* по источнику изложения учебного материала: словесные, наглядные, практические;
* по характеру учебно-познавательной деятельности: репродуктивные, обьяснительно-иллюстративные, поисковые, исследовательские, проблемные;
* по логике изложения и восприятия учебного материала: индуктивные и дедуктивные;

*2. Методы контроля эффективности учебно-познавательной деятельности:* устные, письменные проверки и самопроверки результативности овладения знаниями, умениями и навыками;

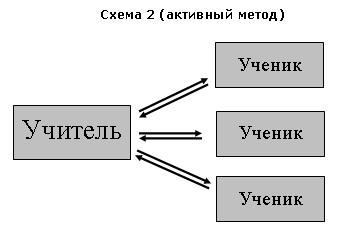
*3. Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности:* поощрения в формировании мотивации, чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, умениями и навыками.

В практике обучения существуют другие подходы к определению **методов обучения, основанные на степени осознанности восприятия учебного материала: пассивные, активные, интерактивные, эвристические и прочие.** Их определения требуют дальнейшего уточнения, поскольку процесс обучения не может быть только пассивным и не всегда является открытием (эврикой) для обучающихся.

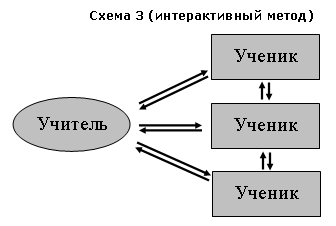
**Схема 1**

[](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Spmo.gif)

**Схема 2**

[](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Samo.gif)

**Схема 3**

[](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Simo.gif)

Разделив методы обучения на три обобщенные группы, рассмотрим в отдельности каждую из них.

**Пассивный метод (схема 1) – это такая форма взаимодействия студентов и преподавателя, в которой последний является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных его директивам** Связь преподавателя с аудиторией при пассивных методах обучения осуществляется посредством проведения опросов, самостоятельных и контрольных работ, тестирования и т. д. С точки зрения современных [педагогических технологий](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8) и эффективности усвоения студентами учебного материала пассивный метод считается самым неэффективным, но, безусловно, имеет ряд плюсов: относительно легкая подготовка к занятию со стороны учителя и возможность преподнести значительное количество учебного материала в ограниченных временных рамках занятия. По этим причинам многие преподаватели предпочитают пассивный метод остальным. Надо сказать, что в некоторых случаях данный подход успешно работает в руках опытного педагога, особенно если учащиеся имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета. Лекция - самый распространенный вид пассивного урока, он широко распространен в вузах, где учатся взрослые, вполне сформировавшиеся люди, имеющие четкую цель глубокого изучения предмета.

[**Активный метод**](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5) **(схема 2) – это такая форма взаимодействия студентов и преподавателя при которой, они взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, а студенты являются активными участникамизанятия.(**

**<http://www.litsovet.ru/index.php/material>)**

Здесь преподаватель и студенты находятся на равных, а авторитарный стиль взаимодействия сменяется на демократический. Между активными и интерактивными методами зачастую ставят знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как современную форму активных методов.

[**Интерактивный метод**](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%8B) **(схема 3).**Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. В отличие от активных методов, **интерактивные – ориентированы на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом.**(http://letopisi.ru/index.php) <http://www.ubo.ru/trainings/info.php?training=14825;http://www.dissercat.com/content/interaktivnye-metody-obucheniya-studentov-inoyazychnomu-professionalnomu-obshcheniyu-na-osn-0>).

Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей урока. Преподаватель также разрабатывает [интерактивные упражнения и задания](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4%D1%8B), в процессе выполнения которых студенты изучают материал.  
Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от традиционных состоит в том, что выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько осваивают новый.

*Организационные формы обучения в высшей школе* одновременно являются способами непрерывного управления познавательной деятельностью студентов. К ним относят:

* лекции,
* семинары, просеминары, спецсеминары,
* коллоквиумы,
* лабораторные работы,
* практикумы и спецпрактикумы,
* самостоятельную работу,
* научно-исследовательскую работу студентов,
* производственную,
* педагогическую;
* дипломную практики и др.

Среди перечисленных форм работы в вузе важнейшая роль отводится **лекции**, которая является самым сложным видом работы и поручается наиболее квалифицированным и опытным преподавателям (профессорам и доцентам). При всей внешне кажущейся простоте лекционная форма обучения требует высокого уровня педагогической компетентности, педагогического мастерства и ораторского искусства.

* 1. **Интерактивные формы лекций в высшей школе.**

Лекция. Слово "лекция" происходит от латинского "lection" - чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Лекционная форма обучения в России впервые была введена в Московском университете, где вначале лекции читались на латинском, немецком, французском языках, а с 1767 г. – на русском. Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой.

Лекция в учебном процессе выполняет следующие функции:

* информационная (изложение необходимых сведений);
* стимулирующая (пробуждение интереса к теме);
* развивающая (дает оценку явлениям, развивает мышление);
* ориентирующая (в проблеме, литературе);
* разъясняющая (направленная на формирование основных понятий науки);
* убеждающая (с акцентом на системе доказательств);
* систематизирующая и структурирующая (знания по данной дисциплине;
* воспитательная.

Если интегрировать современные представления об особенностях лекционной формы обучения, можно определить ее специфику следующим образом.

**Лекция – одна из форм организации обучения, в условиях которой преподаватель системно, последовательно преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал по целой теме, а студенты слушают и записывают содержание лекции, а в отдельных ситуациях задают вопросы, на которые преподаватель отвечает.(http://www.asu.ru/education/activity\_edu/lessons/)**

Выделяют следующие виды лекций.

*По общим целям:* учебные, агитационные, воспитывающие, просветительные, развивающие.

*По научному уровню:* академические и популярные.

*По дидактическим задачам:* вводные, текущие, заключительно-обобщающие, установочные, обзорные, лекции-консультации, лекции-визуализации (с усиленным элементом наглядности).

*По способу изложения материала:* традиционная, проблемная, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-провокация, лекция пресс-конференция, лекция-беседа, дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций.

С позиции классификации методов обучения по степени осознанности восприятия учебного материала, существующие по способу изложения материала виды лекций мы соотнесли следующим образом.

**Таблица 2.3.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Пассивные | Активные | Интерактивные |
| традиционная | проблемная | провокация |
| визуализация | визуализация | пресс-конференция |
|  | вдвоем | дискуссия |
|  | пресс-конференция | разбор конкретных ситуаций |
|  | беседа |  |

В настоящее время наряду со сторонниками лекционного изложения учебного материала, существуют «противники» лекций, как основной формы обучения в вузе, утверждающие, что:

* лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление, при этом «чем лучше лекция, тем эта вероятность больше»;
* лекция отбивает привычку к самостоятельным занятиям;
* лекции нужны лишь при недостатке учебной литературы;
* одни студенты успевают осмыслить излагаемый материал, а другие - лишь механически записывают текст лектора.

В тоже время

В тож опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция, по-прежнему, остается ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены рациональным сочетанием традиционных и нетрадиционных форм лекций в учебном процессе(www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2010/11/Intieraktivnyie\_formy\_i\_mietody.).(.Коротко остановимся на нетрадиционных формах организации лекций и некоторых особенностях их построения (организации).

1. ***Проблемная лекция*** начинается с постановки проблемных вопросов, с выделения проблемы, которую в ходе изложения/изучения материала необходимо решить, причем скрытая в них проблема требует не однотипного решения, а готовой схемы решения в прошлом опыте нет.

Проблемная лекция обеспечивает достижение следующих дидактических целей:

1.  усвоение студентами теоретических знаний;

2.  развитие теоретического мышления;

3. формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов. Основная задача преподавателя состоит не только в передаче информации, а в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, вызывает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты получают новые знания, изучают теоретические особенности своей профессии. На наш взгляд, можно выделить следующие *особенности* проблемной лекции.

1. Полученная на лекции информация (новое знание) вводится как неизвестное для студентов и усваивается как личностное открытие, которое создает у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке.
2. Познания студента приближаются к поисковой, исследовательской деятельности, в которой участвуют мышление студента и его личностное отношение к усваиваемому материалу, благодаря формированию учебной проблемы.
3. В течение лекции мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем *проблемной ситуации* до того, как они получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание.

Следовательно, компонентами проблемной ситуации являются *объект познания* (материал лекции) и *субъект познания (студент)*, процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом и будет познавательной деятельностью, усвоение нового, неизвестного еще для студента знания, содержащееся в учебной проблеме.

*Учебный материал* в проблемной лекции представляется в форме учебной проблемы, которая имеет логическую форму познавательной задачи, отмечающей некоторые противоречия в ее условиях и завершающейся вопросами, объективизирующими данное противоречие. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы курса, составляющие основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являющиеся важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

*Учебные проблемы* должны быть доступными по своей трудности для студентов, учитывать познавательные возможности обучаемых, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности - общего и профессионального. Для управления мышлением студентов на проблемной диалогической лекции используются заранее составленные преподавателем проблемные и информационные вопросы.

**Требования к вопросам проблемной лекции**

:

1. в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;

2. указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного проблемной ситуации (например, неизвестный пока студентам способ анализа условий, решения задачи и т.п.);

3. ставит это неизвестное на структурное место цели познавательной деятельности студентов и тем самым оказывается фактором управления этой деятельностью;

4. является средством вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную с преподавателем мыслительную деятельность по нахождению решения познавательной задачи.

*Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем,* составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи преподавателя, где происходит устное изложение материала диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам за помощью и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на семинаре.

Диалогическое общение может строиться как живой диалог преподавателя со студентами по ходу лекции на тех этапах, где это целесообразно, либо как внутренний диалог (самостоятельное мышление), что наиболее типично для лекции проблемного характера. Во внутреннем диалоге студенты вместе с преподавателем ставят вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы в конспекте для последующего выяснения в ходе самостоятельных заданий, индивидуальной консультации с преподавателем или же обсуждения с другими студентами, а также на семинаре. Диалогическое общение является необходимым условием для развития мышления студентов, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично. Следовательно, чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты.

С помощью сочетания проблемных и информационных вопросов преподаватель может учитывать и развивать индивидуальные особенности каждого студента.

Таким образом, лекция становится проблемной, если в ней реализуется *принцип проблемности*и выполняются два взаимосвязанных условия:

1. реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания учебного курса до лекции;

2. реализация принципа проблемности при развертывании этого содержания непосредственно на лекции.

Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач - учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе - построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами. Стиль общения преподавателя на проблемной лекции:

1. преподаватель входит в контакт со студентами не как "законодатель", а как собеседник, пришедший на лекцию "поделиться" с ними своим личностным содержанием;

2. преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;

3. новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;

4. материал лекции включает обсуждение различных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;

5. общение со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;

6. преподаватель строит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции. Добивается того, что студент думает совместно с ним.

Способность к самостоятельному мышлению формируется у студентов в активном участии различных формах живого речевого общения. Для этого лекции проблемного характера необходимо дополнять семинарскими занятиями, организуемых в виде дискуссии и диалогическими формами самостоятельной совместной работы студентов.

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

1. **Лекция-визуализация** является результатом использования принципа наглядности, содержание которого изменяется с появлением новых форм и методов активного обучения.

Психологические и педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность (Р. Арнхейм, Е.Ю. Артьемьева, В.И. Якиманская и др.) через построениевзаимосвязи с творческими процессами принятия решений, подтверждает регулирующую роль образа в деятельности человека.

В ходе лекции-визуализациистуденты преобразовывают устную и письменную информацию в визуальную форму, что способствует и выделению и систематизации наиболее значимых элементов дисциплины. Процесс визуализации представляет собой свертывание разных видов информации в наглядные образы, которые, будучи восприняты и развернуты, могут служить опорой для мыслительных и практических действий. Выделяют различные виды визуализации - натуральные, изобразительные, символические, - каждый из которых или их сочетание выбираются в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому может теряться некоторое количество информации. Но это является преимуществом, т.к. позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах лекции, способствуя ее наилучшему пониманию и усвоению.

Информация в наглядной форме, как правило, носит проблемный характер. Лекция-визуализация,таким образом, способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т.е. с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя состоит в использовании таких форм наглядности, которые не только дополняют словесную информацию, но и сами являются носителями информации.

Мы выделяем следующие важные особенности подготовки лекции-визуализации:

1. Подготовка лекции требует от преподавателя видоизменения лекционного материала в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.).
2. Чтение лекции (повествование) трансформируется в связное, развернутое представление (комментирование) преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающих тематику данной лекции.
3. Информация должна быть представлена таким образом, чтобы обеспечить, с одной стороны, систематизацию имеющихся и вновь полученных студентами знаний, предвидение проблемных ситуаций и возможностей их разрешения, а, с другой стороны, использовать разные способы наглядности.
4. Важен определенный ритм подачи учебного материала и наглядная логика. Для этого используется комплекс технических средств обучения: рисунок, в том числе с использованием гротескных форм, а также цвет, графика, сочетание словесной и наглядной информации.

Лекцию-визуализацию лучше всего использовать на этапе введения студентов в новую дисциплину, тему или раздел.

1. **Лекция-провокация.** Лекция-провокация разработана в целях развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, выявлять неверную или неточную информацию. Лекция-провокация вызывает высокую интеллектуальную и эмоциональную активность, поскольку студенты на практике используют имеющиеся знания, и осуществляют с преподавателем совместную учебную работу. Особенности построения лекции-провокации.

* Необходимо заложить в содержание лекции определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Преподаватель подбирает ошибки наиболее часто допускаемые, как студентами, так и преподавателями (специалистами) и излагает материал лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты, а не очевидны для студентов.
* Требует дополнительной и даже творческой работы преподавателя над лекционным материалом, высокого уровня лекторского мастерства.
* В ходе лекции студенты отмечают в конспекте замеченные ошибки и в конце лекции называют их. На разбор ошибок отводится 10-15 минут: даются правильные ответы на вопросы преподавателем, студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.
* Элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, атмосферу доверия между преподавателем и студентами, активизируют познавательную деятельность студентов. Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а тот в свою очередь проверить степень своей ориентации в материале. С помощью системы ошибок преподаватель может определить недочеты, анализируя которые в ходе обсуждения со студентами получает представление о структуре учебного материала и трудностях овладения им.

Выявленные студентами или преподавателем ошибки могут стать основой создания проблемных ситуаций, разрешаемых:

* на семинарских занятиях
* на проблемной лекции (см. выше).

Данный вид лекции лучше всего проводить в завершении темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления. На наш взгляд, лекция-провокация идеально подходит для отработки профессиональных навыков в рамках, узкоспециализированных дисциплин студентами старших курсов.

1. **Лекция вдвоем (диалог).** Учебный материал проблемного содержания преподается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения. Высокая активность преподавателей – участников диалога вызывает мыслительный и поведенческий отклик студентов, что является одним их характерных признаков активного обучения: уровень вовлеченности в познавательную деятельность студентов сопоставим с активностью преподавателей. Студенты также получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Особенности организации лекции вдвоем.

* Совместный поиск выхода из разыгрываемой проблемной ситуации, с обязательным привлечением в общение студентов, задающих вопросы, высказывающих свое отношение к материалу лекции.
* В процессе лекции-диалога необходимо использовать имеющихся у студентов знания для оглашения учебной проблемы и дальнейшей совместной работы: выдвижение гипотез по ее разрешению, развертыванию системы доказательств или опровержений, обоснование совместного решения.
* Лекция вдвоем требует активного включения студентов в процесс мышления, сравнения и выбора точки зрения или выработки своей собственной. Возможность негативной реакции со стороны студентов.
* демонстрация отношения каждого преподавателя к объекту исследования позволяет увидеть профессиональные и личностные качества преподавателя
* Интеллектуальная и личностная совместимость, способности к импровизации, быстрота реакции преподавателей обеспечивают доверительное отношение к такой форме работы.

Применение лекции вдвоем эффективно для формирования теоретического мышления, развития убеждений студентов, умения вести диалог и культуры ведения дискуссии.

1. **Лекция пресс-конференция.** За основу взята форма проведения пресс-конференции с учетом некоторых особенностей:
2. Преподаватель оглашает тему лекции и предлагает студентам в письменной форме задать ему вопросы по данной теме. Каждый студент в течение 2-3 минут формулирует вопросы и передает их преподавателю.
3. Преподаватель в течение 3-5 минут сортирует вопросы по смысловому содержанию и переходит к изложению материала лекции.
4. Изложение материала происходит в виде связного раскрытия темы преподавателем, в процессе которого каждый заданный вопрос не разбирается обособленно.
5. В завершении лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

Активизация деятельности студентов на лекции пресс-конференции достигается за счет адресного информирования каждого студента, в чем состоит отличительная черта такой формы. Необходимость грамотной постановки вопроса активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание студента.

Считается, что лекцию пресс-конференцию хорошо проводить на любом этапе изучения темы или раздела дисциплины. В начале изучения темы основная цель лекции – выявление круга интересов и потребностей студентов, степени их подготовленности к работе, отношение к изучаемому предмету. С помощью лекции-пресс-конференции преподаватель может составить модель аудитории слушателей – ее установок, ожиданий, возможностей. Это особенно важно при встрече преподавателя со студентами-первокурсниками, или в начале чтения спецкурса куратором группы, при введении новых дисциплин и т.п.

Лекция пресс-конференция в середине темы или курса направлена на привлечение внимания слушателей ключевым вопросам изучаемой дисциплины, уточнение представлений преподавателя о степени усвоения материала, систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционных и семинарских занятий по курсу, может выступать формой промежуточного контроля знаний студентов.

Основной целью лекции пресс-конференции в конце темы или раздела изучаемой дисциплины является подведение итогов лекционной работы, выявление перспектив применения теоретических знаний на практике как средства освоения материала последующих учебных дисциплин или в будущей профессиональной деятельности. На лекции пресс-конференции в качестве лекторов могут принимать участие несколько (2-3) преподавателя разных предметных областей, например при проведении обзорных лекций для выпускников вуза.

1. **Лекция-беседа или «диалог с аудиторией»** является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс, известной еще со времен Сократа. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией посредством привлечения внимания студентов к наиболее важным вопросам темы, определение содержания и темпа изложения учебного материала с учетом особенностей студентов. Эффективность лекции-беседы в условиях группового обучения может снижаться из-за невозможности вовлечения каждого студента в двусторонний обмен мнениями даже при малой численности группы. На наш взгляд, к участию в лекции-беседе слушателей можно привлечь с помощью:

* озадачивания студентов вопросами информационного и проблемного характера,
* выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой теме,
* степени их готовности к восприятию последующего материала.

Вопросы адресуются как всей аудитории, так и студентам лично. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. Вопросы могут быть как простыми (акцент на проблеме), так и проблемными (дискуссия).

С учетом разногласий или единодушия в ответах преподаватель строит дальнейшие рассуждения, имея при этом возможность, наиболее доказательно изложить понятия лекционного материала.Студенты, продумывая ответ на вопрос, получает возможность самостоятельно прийти к выводам и обобщениям, предлагаемым преподавателемв качестве новых знаний и прочувствовать важность обсуждаемой темы.

1. **Лекция-дискуссия.** В лекции-дискуссии преподаватель при изложении лекционного материала организует свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу в интервалах между логическими разделами. Такая форма обучения:

* оживляет учебный процесс,
* активизирует познавательную деятельность аудитории,
* позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, используя его в целях убеждения и даже преодоления возможных негативных установок, ошибочных мнений студентов.

Эффект от лекции-дискуссии достигается при правильном подборе вопросов и темы для обсуждения, которые определяются и составляются преподавателем в зависимости от дидактических задач и особенностей аудитории. Удачной находкой зачастую становится переход к обсуждению и анализу конкретных рабочих ситуаций или реальных профессиональных задач с дальнейшими выводами.

Преимуществом дискуссии является, то, что студенты с большей охотой согласятся с точкой зрения преподавателя, чем во время лекции-беседы, в которой преподаватель практически подталкивает студентов к принятию его позиции по обсуждаемому вопросу. Негативным моментом может стать отсутствие у студентов умения обсуждать и выделять главное, а в итоге общая запутанность ситуации.

1. **Лекция с разбором конкретных ситуаций по** форме похожа на лекцию-дискуссию, в которой вопросы для обсуждения заменены конкретной ситуацией. Она может быть представлена устно или в виде короткого и емкого ролика, содержащего информацию, достаточную для обсуждения. Обсуждение микроситуации также может быть прелюдией к дальнейшей традиционной лекции и использоваться для создания интригующего эффекта, акцентирования внимания аудитории на изучаемом материале. Обсуждение микроситуаций происходит всей студенческой аудиторией, а преподаватель активизирует ее участие вопросами, обращенными к отдельным студентам, представлением различных мнений; направляет в нужное русло и ненавязчиво подводит к коллективному обобщению.

К сказанному добавим, что эффективность лекции зависит не только от того, насколько она содержательна, но и от личностных и ораторских способностей лектора. Среди них выделим следующие: красноречие, дикция, уверенность и убедительность речи, логика и культура речи, обаяние, тактичность, интеллектуальность и интеллигентность лектора. К тому же, в процессе лекции исключительно важно непрерывно поддерживать высокий уровень мотивации студентов (таблица 4).

**Таблица 2.4.**

**Непрерывная поддержка высокого уровня**

**мотивации студентов на лекции**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Этап лекции** | **Цель этапа** | **Приемы и методы стимулирования положительной мотивации учащихся** |
| 1. | Формулировка темы | Акцентирование внимания, стимулирование интереса к теме | Создание проблемной ситуации, показ противоречий и выдвижение проблем, связанных с темой лекции |
| 2. | Формулировка целей и задач | Показ структуры лекции, ее значимости | Убеждение студентов в теоретической и практической значимости содержания лекции |
| 3. | Раскрытие содержания лекции | Сообщение новой информации | Формулировка задач и поддержание познавательного интереса студентов, смена интонаций, логическая точность и четкость изложения содержания с элементами импровизации |
| 4. | Обобщение и систематизация содержания лекции | Углубление представлений учащихся, вовлечение их в диалог | Создание дискуссионной ситуации, побуждение студентов к осмыслению и обобщению содержания лекции |

В конечном итоге постоянная сменяемость объектов внимания, как у лекторов, так и у слушателей формирует устойчивый познавательный интерес и благоприятные условия для самостоятельной мыслительной работы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
2. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 146 с.
3. Борисова Н.В., Кузов В.Б Подход к систематизации универсальных компетенций. / Проектирование ФГОС и образовательных программ в контексте Европейских и мировых тенденций//Материалы ХVII Всероссийской научно-методической конференции, Ч.1 – М., Уфа: ИЦПКПС, 2007, с.27-36.
4. Борисова Н.В., Кузов В.Б.Многоуровневая педагого-управленческая модель оценки качества образовательных технологий. Доклад на на международной научно-практической конференции «Качество дистанционного образоватния. Концепции, проблемы, решения (EDQ-2005)МГИУ, 2005, с. 64-69.
5. Выбор методов обучения в средней школе/ Под ред.Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика. 1981.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996.
7. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Изд-во АПН, 1957.
8. Дидактика средней школы/ Под ред. М.А.Данилова. – М.: 1975.
9. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1991.
10. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. — М.: Академия, 2006.
11. Замков П.В. Обучение и развитие. – М., 1975.
12. Зиновьев А.А. Запад. Феномен западнизма. – М.: Центрполиграф, 1995.
13. Змеев С.И. "Производство" компетентных людей// Новые знания. - 1997. - № 1.
14. Копнин П.В. Диалектика. Логика. Наука. – М.: Наука, 1973.
15. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
16. Леднев В., Рыжаков М. Школа и стандарт: место, встречи проскочить нельзя // Учительская газета. – 1994. – 9 авг.
17. Менегетти Антонио. Психология жизни/ Перев.с итальянского. – СПб.: Паллада, 1992.
18. Основы общей педагогики/ Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. – М.: Педагогика, 1967.
19. Паламарчук В.Ф. Логические методы и приемы обучения, условия их эффективного применения./ Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1981.
20. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Педагогика, 1983.
21. Сойфер В.Н. (Цит. По Дидакт. – 1996. - №1).
22. Шварц И.Е. Педагогика школы. – Пермь, 1968.