

# СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В БИОХИМИИ

(материалы к лекциям)



Педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью ряда признаков (по В.Г. Афанасьеву):

- интегративные качества (такие, которыми не обладает ни один из отдельно взятых ее элементов);
- составные элементы, компоненты;
- структура (связи и отношение между частями и элементами);
- функциональные характеристики;
- коммуникативные свойства (связи с окружающей средой);
- историчность, преемственность.

Существенными характеристиками системы являются целевые ориентации и результаты. В качестве основы, системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие — «технология» и новый — "технологический" подход к анализу и проектированию педагогических процессов.

## ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

- Технология - это совокупность **приемов**, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).
- Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т.Лихачев).
- Педагогическая технология - это содержательная **техника** реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).
- Педагогическая технология - это **описание** процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков).
- Технология - это **искусство, мастерство, умение, совокупность методов** обработки, изменения состояния (В.М.Шепель).
- Технология обучения - это составная **процессуальная часть** дидактической системы (М.Чошанов).

- Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях **модель** совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и преподавателя (В.М.Монахов).
- Педагогическая технология - это **системный метод** создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).
- Педагогическая технология означает **системную совокупность и порядок функционирования** всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин)». [Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 14-15]

### Определение «педагогической технологии»

«В нашем понимании педагогическая технология является **содержательным обобщением**, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

- 1) **научным:** педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- 2) **процессуально-описательным:** описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- 3) **процессуально-действенным:** осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

**Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.**

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

- 1) **Общепедагогический (общедидактический) уровень:** *общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология* характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.
- 2) **Частнометодический (предметный) уровень:** частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении "частная методика", т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, преподавателя (методика (пер. стр. 15-16) преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы преподавателя, воспитателя).
- 3) **Локальный (модульный) уровень:** **локальная технология представляет собой технологию отдельных частей** учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология занятия, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

**Технологическая схема** - условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

**Технологическая карта** - описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

**Терминологические** нюансы. В литературе и практике работы образ учрежд термин **педагогическая технология** часто применяется как синоним понятия **педагогическая система**. Как уже отмечалось выше, понятие системы шире, чем технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов и объектов деятельности.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках -- целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый преподаватель, если способные дети, хорошие родители...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии -- в состав методик обучения.

Встречается также применение терминов-ярлыков, не совсем научно корректное, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный *способ* обучения, *метод* Шаталова, *система* Палтышева, вальдорфская *педагогика* и др.). К сожалению, избежать терминологических неточностей, затрудняющих понимание, не всегда удастся». [Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – С. 15-16]

О становлении «образовательной технологии» как направлении зарубежной педагогики «Педагогической технологией обычно называют направление зарубежной педагогики, которое имеет целью повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемыми запланированных результатов обучения (М. В. Кларин, 1989). Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского *an educational technology* — «образовательная технология». До недавних пор эта неточность не вызывала никакого дискомфорта. Но в последнее время под названием «педагогическая технология» все чаще фигурируют в России работы, посвященные проблемам воспитания. В связи с этим появляется нужда в размежевании. Можно принять термин «дидактическая технология», как это имеет место, например, в Болгарии, или «образовательная технология», что наиболее точно соответствует изначальному смыслу. В рамках настоящей работы будет использоваться второй вариант.

Попытки внести технологию в учебный процесс не прекращались все наше столетие. Приблизительно до середины 50-х годов они были связаны с созданием некоей технической среды, комплекса автоматизированных средств для традиционного обучения. С середины 50-х годов появился новый технологический подход к построению самого учебного процесса. Но и первый подход продолжает развиваться по пути освоения новых информационных технологий. Оба направления все более смыкаются, меняя саму парадигму образования. Сегодня понятие образовательной технологии может рассматриваться широко как область педагогической науки и как конкретная образовательная технология. Это будет основным объектом нашего внимания в предлагаемой Вам книге». [Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — С. 8] [Кларин М. В. Педагогическая технология в

учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. —М.: Знание, 1989. -80 с. —(Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №6)]

«Дадим определение образовательной технологии. Итак, пусть буквами ПРО обозначено некоторое **представление о том, что** должен знать, уметь, понимать, представлять, ценить учащийся на выходе из данного периода обучения (блок занятий, семестр, год и так далее). При этом способ представления этих планируемых результатов обучения пока нас не интересует. Обозначим **ТС текущее состояние** студента, представление о котором мы смогли составить для себя. Тогда имеется, очевидно, некоторый набор моделей обучения M1, M2, ... , Mn., уменьшающих разницу ПРО\ТС. Задача педагога — уметь выделить оптимальную модель, включающую метод обучения, формы, в которых он реализуется, педагогические средства и конкретные педагогические приемы. Теперь дадим необходимое определение:

**Образовательной технологией будем называть комплекс, состоящий из:**

- некоторого представления планируемых результатов обучения,
- средств диагностики текущего состояния обучаемых,
- набора моделей обучения,
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Рассмотрение образовательной технологии мы начнем с модели обучения. В ней можно выделить два яруса. Верхний ярус — методы и формы — относится к дидактике, нижний ярус составляет педагогическую технику (средства и приемы) и, будучи дополнен личностными особенностями преподавателя (интуиция, манера поведения, мимика, жесты, отношения и так далее), является педагогическим искусством. «Говоря, что это искусный педагог, что его искусство преподавания велико, мы и подчеркиваем именно это наличие интуиции, основанное на опыте, которое мы не научились передавать, т. е. не превратили в объект научного рассмотрения». [Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. —М.: Касталь, 1993.—С.385]. [Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — С. 8-9]

**О «педагогической технике» как элементе нижнего яруса дидактики и объекте (преимущественном) современной зарубежной образовательной технологии**

«Рассмотрение образовательной технологии мы начнем с модели обучения. В ней можно выделить два яруса. Верхний ярус — методы и формы — относится к дидактике, нижний ярус составляет педагогическую технику (средства и приемы) и, будучи дополнен личностными особенностями преподавателя (интуиция, манера поведения, мимика, жесты, отношения и так далее), является педагогическим искусством. «Говоря, что это искусный педагог, что его искусство преподавания велико, мы и подчеркиваем именно это наличие интуиции, основанное на опыте, которое мы не научились передавать, т. е. не превратили в объект научного рассмотрения». [Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. —М.: Касталь, 1993.—С.385]

Педагогические приемы независимы от применяемых средств. Лучшим доказательством этому могут служить приемы, используемые без применения каких бы то ни было средств вообще. Даже такая мелочь, как умение задать вопрос, может заметно повысить качество работы. Вокруг подобных «мелочей» нередко сосредоточены исследования современной зарубежной образовательной технологии.

Многие рекомендации западных технологов искусственным российским специалистам кажутся наивными и примитивными. Следует, однако, заметить, что, в отличие от наших умозрительных и искусственных «педагогических экспериментов», за всеми советами, предлагаемыми, например, американским преподавателям, стоит обобщение опыта их лучших коллег на огромных выборках.

Приведем типичный пример американской образовательной технологии — технику «послушать — сговориться — обсудить», о которой рассказала Дайана Ричарде из Нью-Джерси.

Преподаватель задает вопрос, предлагает продумать ответ, сказать соседу и после согласования с ним общее мнение предложить всему классу для обсуждения. Рассматриваются разные варианты, предлагаемые парами студентов. Вопрос, конечно, должен быть таким, чтобы ответ предполагал размышления, анализ, сравнение. Запись ответа до его проговаривания усиливает эффект.

## НЕКОТОРЫЕ ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

«Активно развивающаяся наука, каковой является и педагогика, характеризуется тем, что в ней не существует устоявшейся глобальной системы понятий, одинаково понимаемых всеми. Терминологические споры, которыми часто сопровождаются инновационные разработки, поглощают много времени и усилий, не приводя к сколь-нибудь разумным результатам. Представляется, что проще и полезнее, не вступая в подобные дискуссии, точно определить используемые понятия, если они отличаются от принятых большинством. Именно этому посвящено настоящее приложение. Используемый иногда язык кибернетики, математики, логики не выходит за пределы классических широко известных работ в этих областях. Термины, подчеркнутые в тексте приложения, определяются в этом же тексте и могут быть в нем найдены.

*Беседа* — форма организации занятия, при которой ограниченная дидактическая единица передается в интерактивном информационном режиме для достижения локальных целей воспитания и развития. В зависимости от чередования направлений информационных потоков во времени, различается несколько разновидностей беседы: с параллельным контролем, с предконтролем, с постконтролем и другие.

*Лекция* — форма организации занятия, в которой укрупненная дидактическая единица передается в экстраактивном информационном режиме для достижения глобальных целей воспитания и локальных целей развития.

*Педагогическая техника* — используемые в рамках данной модели обучения средства и приемы в их взаимодействии.

*Планируемые результаты обучения* — диагностируемые и операционально выраженные цели обучения, в частности могут быть представленными в виде систем задач.

*Практикум* — форма организации занятия, в которой весь класс делится на группы (возможны варианты с гомогенными и с гетерогенными группами), группы получают задания на определенное время, по истечении которого отчитываются о результатах, а затем задания циклически меняются от группы к группе.

*Рассказ* — форма организации занятия, в которой ограниченная дидактическая единица передается в экстраактивном информационном режиме для достижения локальных целей воспитания и развития.

*Семинар* — форма организации занятия, в которой укрупненная или ограниченная дидактическая единица передается в интраактивном информационном режиме для достижения локальных целей воспитания и глобальных целей развития.

*Система задач* — совокупность заданий к блоку занятий по изучаемой теме, удовлетворяющая требованиям:

**1. Полнота.** Наличие задач на все изучаемые понятия, факты, способы деятельности, включая мотивационные, подводящие под понятие, на аналогию, следствия из фактов и прочее.

**2. Наличие ключевых задач.** Группировка задач в узлы вокруг объединяющих центров — задач, в которых рассматриваются факты или способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предмета.

**3. Связность.** Вся совокупность задач представляется связным графом, в узлах которого — ключевые задачи, выше них — подготовительные и вспомогательные, ниже — следствия, обобщения и так далее.

**4. Возрастание трудности в каждом уровне.** Система состоит из трех подсистем, соответствующих минимальному, общему и продвинутому уровням планируемых результатов обучения. В каждой из подсистем трудность задач непрерывно нарастает.

**5. Целевая ориентация.** Для каждой задачи определено ее место и назначение в блоке занятий.

**6. Целевая достаточность.** Достаточно задач для тренажа в классе и дома, аналогичных задач для закрепления методов решения, задач для индивидуальных и групповых заданий, задач для самостоятельной (в том числе исследовательской! деятельности, для текущего и итогового контроля с учетом запасных вариантов и так далее.

**7. Психологическая комфортность.** Система задач учитывает наличие разных темпераментов, типов мышления, видов памяти. Например, есть задачи для устных упражнений, для письменного выполнения, для чтения чертежа, задачи-шутки и другие. Тип занятия определяется ведущей целью, то есть соответствующим ей модулем занятия. Существует шесть типов занятий: организационный, повторения, изучения нового материала, закрепления, контрольный, коррекции. Тип не зависит от времени, занимаемого ведущим модулем.

Цели обучения (образования) — характеристика ожидаемых или планируемых результатов, соответствующих требованиям общества и личностного развития. Будем различать глобальные цели и локальные цели. Локальные цели диагностируемы, глобальные — недиагностируемы и выражают идеал. Глобальная цель является пределом последовательности локальных целей и как правило принципиально недостижима.

### **Понятия, вновь введенные автором**

Блок занятий — множество занятий, предназначенных для изучения относительно автономной темы учебного курса, основной учебный период в рамках учебного процесса.

Группа выравнивания, поддержки, развития — временные группы учащихся в ходе учебного процесса, предназначенные соответственно для помощи в достижении уровня требований образовательного стандарта, закрепления на достигнутом уровне планируемых результатов обучения, развития студентов для достижения следующего уровня. Нормальная группа развития в отличие от ускоренной состоит из студентов двух соседних уровней.

Дидактическая основа модели обучения — метод обучения и форма организации занятий, в которой реализуется этот метод, используемые в данной модели обучения.

Интегральная технология обучения — технология развивающего дифференцированного обучения, объединяющая в единое целое идеологию укрупнения дидактических единиц, многоуровневого планирования результатов обучения, психологизацию образовательных процессов и всемерную компьютеризацию их.

Матрица абсолютных оценок — десятибалльная абсолютная количественная оценочная шкала, отражающая как профиль обучения по данному предмету, так и уровень достигаемых результатов.

Матрица разнообразия обучающей системы — аналог матрицы морфологического анализа (теория решения изобретательских задач) со входами (метод обучения, форма организации занятия). Инструмент исследования профессиональной компетентности педагогического персонала, управления самообразованием и планирования методической работы в образовательном учреждении.

Модель обучения — комплекс, состоящий из дидактической основы и педагогической техники, используемых в данном учебном периоде.

Модульно-блочные системы обучения — технологии (системы) обучения, в которых минимальной единицей учебного процесса является цикл (модуль) занятий, а несколько модулей образуют блок.

Модуль занятия, учебного процесса — отрезок учебного времени, предназначенный для достижения одной и только одной локальной цели. Существует шесть различных модулей: организационный, повторение, изучение нового материала, закрепление, контроль, коррекция. В зависимости от характера цели возможны многочисленные разновидности модулей — например, повторение текущее, поддерживающее, обобщающее, итоговое, вводное. В составе занятия наличествуют всегда несколько модулей, среди которых выделяется ведущий, отвечающий основной цели занятия — он формирует тип занятия.

Образовательная технология — система, включающая некоторое представление планируемых результатов обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

Семинар-практикум — форма организации занятия, в которой часть учащихся временно объединяется в группы с учетом уровневых достижений для решения задач за ограниченное, заранее заданное время, по истечении которого группы отчитываются либо всему классу, либо преподавателю, либо студентам-контролерам. При отчете группы приоритет отдается субъективной эффективности группы, то есть не столько результату работы, сколько процессу. Эта форма занятия сконструирована специально для интегральной технологии обучения.

Структура занятия — развертка последовательности модулей, составляющих занятие, на степень множества обучаемых. Последовательная (линейная, простая) структура занятия предполагает, что в каждый момент времени занятия статистическое большинство обучаемых находятся в одном и том же модуле занятия. В противном случае занятие имеет параллельную (разветвленную, сложную структуру).

Тренинг-минимум — часть блока занятий, предназначенная для отработки до автоматизма умения решать задачи, соответствующие минимальному уровню планируемых результатов обучения (государственному образовательному стандарту).

Уровень планируемых результатов обучения (минимальный, общий, продвинутый) — основа уровневой дифференциации учебного процесса: операциональное представление целей образования в виде систем задач, выделяемых по характеру ассоциативных связей между подзадачами (отсутствие подзадач, явные связи, явные и латентные связи). Соответствует репродуктивному, реконструктивному или вариативному типу учебной деятельности и соответственно первому, второму, третьему типу ориентировки.

Цельноблочные системы обучения — технологии (системы) обучения, в которых минимальной единицей учебного процесса является блок занятий.

Учебный период — промежуток учебного времени, в течение которого достигаются определенные цели обучения, воспитания и развития обучаемых».

[Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — С. 108-110]

*Классификация В.В.Гузеева (1996) методов обучения на базе схемы «простой модели обучения» с опорой на классификацию В.А.Оганяна и др. (1980): объяснительно-иллюстративный, программированный, эвристический, проблемный, модельный, — методы обучения*

«Имеется несколько классификаций методов обучения. Среди педагогов распространена традиционная, отраженная во всех учебниках дидактики: методы словесные, наглядные, практические и так далее. В основании этой классификации лежит способ предъявления учебной информации обучаемым. Если в основу классификации положить, например, степень самостоятельности студента в приобретении знаний, получим другой набор

методов: репродуктивный, частично-поисковый, поисковый, исследовательский. Можно избрать и другие основания классификации. Для наших целей более подходит следующая классификация методов обучения (В. А. Оганесян и др., 1980):

объяснительно-иллюстративный — ОИ,  
программированный — ПГ,  
эвристический — Э,  
проблемный — ПБ,  
модельный — М.

Введем некоторые пояснения приведенной классификации методов обучения. Для этого представим себе предельно упрощенную модель процесса обучения для какого-либо периода обучения, где есть:

- начальные условия,
- промежуточные результаты или задачи и пути их достижения (решения),
- конечный результат.

Так как эта модель относится к определенному периоду обучения, то здесь под конечным результатом понимаются планируемые результаты обучения за этот период, а под начальными условиями — текущее состояние студента к началу периода. В частном случае периодом обучения можно считать занятие. Тогда начальные условия — это те знания, умения, представления, ценности, которые уже есть у студента и к которым должны прибавиться новые результаты обучения.

Если студент знает, из чего надо исходить, через какие промежуточные результаты пройти в изучении темы, как их достичь, то его функции в обучении сводятся к тому, чтобы запомнить все это и в должный момент воспроизвести. Таким образом, можно говорить о репродуктивном или объяснительно-иллюстративном методе (ОИ).

Если до студента не доводятся промежуточные результаты, но открыто все остальное, то имеем программированное обучение (ПГ). Действительно, студент знает, из чего исходить и что делать. Получив результаты по первой части программы действий, надо перейти к выполнению второй части программы и так далее до получения планируемых результатов. Мы здесь не обсуждаем средств реализации программированного обучения (печатное пособие, электромеханическое устройство вроде автоматизированных классов «Огонек», компьютер и даже человек). Если промежуточные результаты открыты, но способ их получения студенту не сообщается, то приходится пробовать разные пути, пользуясь множеством эвристик. Так повторяется после получения каждого объявленного промежуточного результата. Перед нами стандартная схема эвристического поиска, то есть мы говорим об эвристическом методе обучения (Э).

Далее, если не известны и промежуточные результаты, и пути их достижения, студент сталкивается с противоречием между имеющимися знаниями и необходимыми, то есть попадает в проблемную ситуацию. Его поиск приобретает более сложный характер. В этом случае преподаватель использует проблемный метод обучения (ПБ).

Рассмотренные методы строились на том, что студент знал исходные условия. Это достигалось с помощью домашнего задания, вводного повторения, специальных форм опроса и так далее. Однако в последнее время все большей популярностью пользуется обучение, при котором исходные условия не выделяются преподавателем, а отбираются самим студентом в зависимости от его понимания задачи. Из этих условий он получает результаты, сравнивает их с планируемыми. При наличии расхождений с целью студент возвращается к начальным условиям, вносит в них изменения и вновь проходит весь путь. Этот процесс повторяет процесс моделирования, вследствие чего и метод получил название модельного (М). Не исключено, что, закрывая от студента разные элементы схемы вместе с начальными условиями, мы получим разновидности модельного метода, например, модельно-эвристический.



Ситуации с неизвестным конечным результатом не характерны для образовательного учреждения, используются в подготовке научных кадров, а также в таких специфических областях педагогики, как теория решения изобретательских задач. (пер. с 13-14)

[Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — С. 12-14]

Оганесян В.А. и др. Методика преподавания математики в средней образовательному учреждению: Общая методика. Учебное пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов /В. А. Оганесян, Ю. М. Калягин, Г. Л. Луканкин, В. Я. Санн-инский. -2-е изд., перераб. и доп. —М.: Просвещение, 1980. -368 с.: илл.

*Матрица разнообразия реализации методов обучения в разных формах по В.В.Гузееву как инструмент повышения разнообразия преподавателя с целью охвата им разнообразия класса (кибернетический принцип ограничения разнообразия Эшби)*

«Из предшествовавших рассуждений уже было видно, что все рассмотренные методы обучения могут реализовываться в разных формах. Поэтому рассмотрим теперь методы и формы организации обучения в их взаимосвязи. Для конкретности ограничимся двумя элементами учебного процесса: изучение нового материала и закрепление. Например, можно говорить о модельном семинаре, о проблемном (в частности, «мозговом штурме»), объяснительно-иллюстративном с его программой, докладчиками, содокладчиками и оппонентами. Беседа может быть объяснительно-иллюстративной, эвристической или еще какой-то. Возникает вопрос: все ли методы обучения могут быть реализованы во всех формах? Студентами Московского педагогического университета было показано, что по меньшей мере применительно к математике ответ на этот вопрос положителен.

Представим взаимосвязь форм и методов обучения в виде матрицы (см. таблицу 1). Расположим по горизонтали методы обучения, а по вертикали — организационные формы (без претензии на какую-либо полноту перечисления форм изучения нового материала и закрепления выберем десять из них).

Возможно, одним из показателей мастерства преподавателя является то, сколько клеток этой матрицы он сможет заполнить. Например, если преподаватель умеет проводить классический семинар, то он может отметить клетку на пересечении строки «семинар» и столбца «он», так как классический семинар чаще проводится объяснительно-иллюстративным методом и очень редко эвристическим. Закрасив таким образом клетки, преподаватель увидит, над чем ему и нужно поработать, а это позволит составить индивидуальную программу самообразования, осуществлять целенаправленный поиск профессионально значимой информации.

**ТАБЛИЦА 1. Матрица разнообразия методов и форм обучения**

Форма / Метод	ОИ	ПГ	Э	ПБ	М
Рассказ	++++++		++++++		
Беседа	++++++		++++++		
Лекция	++++++				
Семинар	++++++				
Семинар-практикум					
Практикум					
Практическая работа	++++++				
Лабораторная работа	++++++	++++++			
Экскурсия	++++++	++++++	++++++		
Самостоятельная работа	++++++	++++++	++++++	++++++	

Естественно, что чем больше заполненных клеток у данного преподавателя, тем выше разнообразие его деятельности в управлении учебно-познавательным процессом. В нашей

матрице показан типичный набор среднего преподавателя, полученный на репрезентативной выборке по территории России (более 4000 преподавателей). Этого можно было ожидать: «В традиционной дидактике в основном преобладают объяснительно-иллюстративные формы и методы обучения с незначительной по объему (по отношению ко всему методическому инструментарию) самостоятельной работой обучаемых, выполняемой в рамках различных теорий обучения. Некоторым расширением в направлении активизации самостоятельной деятельности и развития творческого потенциала обучаемых можно считать идеи, заложенные в теориях проблемного обучения, алгоритмизации обучения и др. Реализация идей вышеназванных теорий приводила к повышению качества усваиваемых знаний, умений и навыков; к экономии времени на изучение учебного материала, к формированию у обучаемого определенных умственных действий. При этом реализация идей, заложенных в каждой из теорий обучения, в значительной степени зависела (пер. стр. 18-19) от средств обучения, используемых в процессе обучения» (И. Роберт, 1991).

До сих пор мы рассматривали простейшую модель учебного процесса. В действительности учебный процесс является неразрывным единством трех составляющих: информационной (передача, прием, накопление, преобразование, хранение и применение информации — содержания обучения), психологической (становление и развитие человеческой индивидуальности) и кибернетической (управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых). Длительное время среди этих компонентов предпочтение отдавалось первой. Главной целью образовательного учреждения считалось формирование у обучаемых знания основ наук. Однако сегодня в обществе это не считается приоритетом. На первый план выступает личностное развитие. Недаром все чаще мы говорим о личностно-ориентированном обучении. Но представляется, что отечественная образовательная система пока не совсем готова к такой постановке задачи. Поэтому сейчас первой по значимости оказывается кибернетическая составляющая учебного процесса: студент учится, а образовательное учреждение организует этот процесс и управляет им. Но если рассматривать учебный процесс как кибернетический, то он должен подчиняться фундаментальным принципам и теоремам этой науки.

С точки зрения кибернетики происходящее в классе можно рассматривать как сложную систему с регулированием вариаций, где преподаватель с его образовательной технологией является управляющей системой, а студенты — управляемым объектом. Функционирование таких систем описывается шестью принципами, которые мы рассмотрим позже. Сейчас же нас интересует первый из них, сформулированный У. Р. Эшби, — принцип ограничения разнообразия. На языке кибернетики он выглядит так: сложная система с регулированием вариаций имеет стабильно высокий выход тогда и только тогда, когда разнообразие управляющей системы не ниже разнообразия управляемого объекта. Ограничимся интуитивным пониманием того, что такое разнообразие. И так ясно, что разнообразие класса велико. Принцип требует, чтобы «разнообразие» преподавателя было не ниже. Удовлетворить этому принципу можно двумя способами: снизить разнообразие класса или повысить «разнообразие» преподавателя. Традиционная образовательная система шла первым путем, и это привело к тому, что преподаватель работал на «среднего», не существующего в природе студента по единым унифицированным программам с жестким административным контролем за временем (пер. стр. 19-20) «прохождения» того или иного материала. Правда, это нивелирование всегда сопровождалось призывами к индивидуальному подходу и нельзя отрицать, что были преподаватели-мастера, которые добивались в этом успехов. Существовавшая образовательная система хорошо соответствовала обществу, в котором она функционировала, и качество российского образования всегда считалось в мире одним из лучших. Но, по сути дела, индивидуальный подход как не было, так и нет, поскольку настоящий индивидуальный подход предполагает построение

для каждого студента собственной траектории «продвижения» по материалу, отвечающей его потребностям, возможностям и психологическим особенностям. Мы же в лучшем случае наблюдали у преподавателей «карточки для сильных» и «карточки для слабых».

Представленная здесь матрица методов и форм может служить инструментом повышения «разнообразия» преподавателя, особенно в сочетании с накопленным им арсеналом приемов педагогической техники. Первый путь — ограничение разнообразия класса — тоже не следует отмечать, но способ его реализации иной — групповое обучение. Об этом позже, а пока вернемся к матрице, которую теперь назовем матрицей разнообразия обучающей системы». [Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — С. 17-20]

Роберт И. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. -1991. -№4. -С. 18-25.

## РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

### Основы развивающего обучения

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

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

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 50 - 60-х годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной образ\_учрежд. В то время в силу известных обстоятельств она не была внедрена в практику. Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных образ\_учрежд.

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

Личность - динамическое понятие: она претерпевает в течение жизни изменения, которые называют развитием (прогрессивным или регрессивным). Развитие (прогрессивное) - это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Термин 'формирование личности' употребляется как:

- 1) синоним 'развития', то есть процесс внутреннего изменения личности;
- 2) синоним 'воспитания', 'социализации', то есть создание и 'реализация внешних условий для развития личности.

Свойства и закономерности процесса развития. Развитие личности происходит согласно всеобщим диалектическим законам. Специфическими свойствами (закономерностями) этого процесса являются следующие:

- Имманентность: способность к развитию заложена в человеке природой, она есть неотъемлемое свойство личности.
- Биогенность: психологическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности.
- Социогенность: социальная среда, в которой происходит развитие человека, оказывает огромное влияние на формирование личности.
- Психогенность: человек - саморегулирующаяся и самоуправляющаяся система, процесс развития подвержен саморегуляции и самоуправлению.
- Индивидуальность: личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития.
- Стадийность: развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности, претерпевая стадии зарождения, роста, кульминации, увядания, упадка.

- Неравномерность (нелинейность); индивид уникален, каждая личность развивается в своем темпе, испытывая случайное распределение во времени ускорения (спонтанность) и противоречия роста (кризисность).
- Физический возраст определяет количественные (ограниченность) и качественные (сензитивность) возможности психического развития. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивида.

### **«МОДЕЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ» (ЗАНЯТИЯ В ВИДЕ ДЕЛОВЫХ ИГР, ЗАНЯТИЯ ТИПА: СУД, АУКЦИОН, ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ)**

Есть основания полагать, что с модельным методом обучения связан завтрашний день образовательного учреждения, поскольку этот метод предоставляет студенту наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска. Можно привести несколько примеров его длительного и успешного использования, и почти все они относятся к предметам естественно-математического цикла. Один из таких примеров — обучение геометрии на геоплане в Венгрии. Геоплан представляет собой квадратную доску, на которой в узлах квадратной решетки находятся штифты. Студент имеет набор разноцветных резиновых колечек, которые может натягивать на штифты, получая различные геометрические фигуры. Это позволяет экспериментировать, выдвигать гипотезы, формирует потребность в доказательствах (известно, что мотивация доказательств — труднейший элемент деятельности преподавателя математики). Преподаватель управляет процессом через соответствующую постановку задач. Начинается курс с простейших заданий. Например, натянуть резинку на три штифта так, чтобы получился прямоугольный треугольник. Затем проделать то же с другими расположениями. Далее указывается, что эти разные треугольники получены с помощью сдвигов и поворотов. Теперь появляется простор для деятельности.

В отечественной системе образования модельный метод обучения также довольно давно и широко используется, но в специфической области — военной подготовке. Это обучение тактике на так называемом «ящике с песком» — изменяемой модели местности на большом столе с бортиками, с помощью которой создается тактическая обстановка и проигрываются различные варианты боевых действий. Преподаватель оценивает, достигают ли обучаемые запланированных результатов, и дает им советы и наставления. Аналогично это средство может применяться при изучении элементов курса географии: ландшафтов, речных бассейнов, геологических структур и т.д. Другой вариант этого же метода — путешествия по картам на занятиях географии или истории.

С середины 80-х годов все большую популярность в образовательных учреждениях приобретают разнообразные занятия в виде деловых игр: суд, аукцион, пресс-конференция и тому подобное. Все деловые игры — это реализация модельного метода обучения. Рассмотрим, к примеру, типичную организацию пресс-конференции. Пусть это будет занятие химии по теме «Производство серной кислоты». Ситуация вводится преподавателем, ведущим пресс-конференцию, так: в некоторой местности планируется строительство комбината по производству серной кислоты и ее производных. Ответственные лица и ведущие специалисты будущего производства устраивают пресс-конференцию, чтобы подготовить благоприятное общественное мнение. В ходе пресс-конференции звучат многочисленные вопросы, ответы на которые дают полную и ясную картину изучаемого материала. Скажем, в ответ на вопрос газеты «Первозданная красота» о вредном воздействии производства на природу

Специалист по охране окружающей среды рассказывает о системе защиты от выбросов вредных веществ, а главный технолог — об особенностях технологического процесса. По просьбе тележурналистов специалист по общественным связям — о количестве создаваемых рабочих мест и выгодах, которые получит за счет налогов и отчислений

местный бюджет. Для журналистов научно-популярного альманаха еще раз объясняются химические реакции, лежащие в основе технологического процесса. Для радиостанции транспортников раскрываются источники сырья, география сбыта продукции и перспективы развития системы коммуникаций. И так далее. Таким образом, мы видим, что, играя свои роли, студенты моделируют профессиональную деятельность, задавая самостоятельно начальные условия, возвращаясь к ним и уточняя. Это обучение с помощью модельного метода. Поскольку подготовить пресс-конференцию, пользуясь только учебником химии, невозможно, то в план занятия обязательно входит обсуждение результатов самостоятельной работы студентов с дополнительными источниками информации. По определению — это занятие в форме семинара. Таким образом, пресс-конференция представляет собой модельный семинар.

Если теперь рассмотреть суд, то выяснится, что и он, несмотря на иной набор персонажей (прокурор, адвокат, обвиняемые, потерпевшие, свидетели, судьи и прочие), является модельным семинаром. Средства, применяемые на пресс-конференции и суде, могут быть даже одинаковыми. Разные действующие лица приводят лишь к различиям в наборе педагогических приемов. Поэтому можно считать, что пресс-конференцией и судом представлены две модели обучения, совпадающие на уровне метода, формы и средств. При этом не важно, различаются ли они по содержанию. То же можно отнести и к другим «занятиям с дефисами» (аукцион, свадьба и им подобные).

Насыщение образовательных учреждений мощной электронно-вычислительной техникой является средством активизации модельного обучения. Имеется уже немало количество соответствующих программных средств и создаются новые. Например, в США немногим больше десяти лет назад появился один из первых пакетов подобных программ, который был создан в Институте исследования информации и образовательного учреждения (IRIS) Университета Брауна (Yankelovich N. et al., 1985): «Введение в проблемы ядерного разоружения», «Сохранение энергии», «География Ближнего Востока и Северной Африки», «Лингвистический подход к чтению». Из образцов совсем недавнего времени с удовольствием упомянем продемонстрированную Ирвином Кауфманом программу «Решения, (пер. с. 16-17) решения...», при работе с которой студент выступает в роли мэра маленького городка в шахтерском крае и в преддверии выборов должен принимать важные решения из области экономики, экологии, политики, социальных наук; причем на его решения могут влиять советники, руководитель избирательной кампании, профсоюзы и население. Из отечественных разработок назовем программу «Сечения многогранников плоскостью» В. Л. Шамшурина (Московский педагогический университет).

## **МЕТОД CASE STUDY ("РАЗБОР КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ")**

### **История метода Case Study**

*«Родиной» данного метода, являются Соединенные Штаты Америки, а более точно — Образовательное учреждение бизнеса Гарвардского университета». Впервые он был применен в 1924 году. «Культурологической основой появления и развития кейс метода явился принцип «прецедента» или «случая». «Метод Case Study наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес наукам за рубежом. ... На ранней стадии своего возникновения этот метод широко применялся в курсах обучения аспирантов по программе MBA... Этот метод изучения экономики был предложен в Гарвардском университете в Америке и в последнее время нашел широкое распространение в изучении медицины, юриспруденции, математики и других наук». «В России применять кейс метод в обучении стали в 80-х гг., сначала в МГУ, а затем в академических и отраслевых институтах, позднее - на специальных курсах подготовки и переподготовки» [Смолянинова О.Г. Образовательный сайт по кейс методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ.]*

**Образовательный ресурс метода Case Study.**

*«Кейс метод позволяет продемонстрировать академическую теорию с точки зрения реальных событий... Он «позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации» [Смолянинова О.Г. Образовательный сайт по кейс методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ. ]:*

«Хороший "кейс", как правило, учит искать нетривиальные подходы, поскольку не имеет единственно правильного решения. "Я особенно ценю в методе работы с "кейсами" независимость мышления, – говорит Питер Экман. - В реальном бизнесе есть пять или шесть способов решить проблему. И хотя для каждой ситуации существует классическое решение, это вовсе не значит, что именно оно будет оптимальным. Можно принять хорошее решение, а его результаты приведут к плохим последствиям. Можно принять решение, которое все вокруг считают неудачным, но именно оно приведет вас к нужным результатам". [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?]

Метод CASE STUDY способствует развитию различных практических навыков. «Они могут быть описаны одной фразой – творческое решение проблемы и формирование умения анализа ситуации и принятия решения» [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

Метод CASE STUDY развивает следующие навыки:

1. *«Аналитические» навыки.*

К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично. Особенно это важно, когда информация не высокого качества.

2. *Практические» навыки.*

Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе способствует формированию на практике навыков использования экономической теории, методов и принципов.

3. *Творческие» навыки.*

Одной логикой, как правило, CASE ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. *Коммуникативные» навыки.*

Среди них можно выделить такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа – средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. *Социальные» навыки.*

В ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. *Самоанализ.*

Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения». [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

### **Технология конструирования CASE STUDY.**

*Выделяют следующие основные этапы создания CASEов: определение целей, критериальный подбор ситуации, подбор необходимых источников информации, подготовка первичного материала в CASE, экспертиза, подготовка методических материалов по его использованию [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]*

*«1-ый этап.* Определить цель создания CASE, например, обучение эффективным коммуникациям внутри предприятия. Для этого можно разработать CASE по конкретному хорошо известному предприятию, описав его коммуникации, используемые менеджерами для организации работы с персоналом внутри фирмы. Разработать вопросы и задания, которые позволят студентам освоить различные виды коммуникаций (совещания разного уровня, ежегодный отчет, внутрифирменная газета, объявления, брифинги и пр.).

*2-ой этап.* Идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию или фирму (сектор экономики).

*3-ий этап.* Провести предварительную работу по поиску источников информации для CASE. Можно использовать поиск по ключевым словам в Internet, анализ каталогов печатных изданий, журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок.

*4-ый этап.* Собрать информацию и данные для CASE, используя различные источники, включая контакты с фирмой.

*5-ый этап.* Подготовить первичный вариант представления материала в CASE. Этот этап включает макетирование, компоновку материала, определение формы презентации (видео, печатная и т.д.)

*6-ой этап.* Получить разрешение на публикацию CASE, в том случае если информация содержит данные по конкретной фирме.

*7-ой этап.* Обсудить CASE, привлекая как можно более широкую аудиторию и получить экспертную оценку коллег перед его апробацией. Как результат такой оценки может быть внесение необходимых изменений и улучшение CASE.

*8-ой этап.* Подготовить методические рекомендации по использованию CASE. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации CASE, описать предполагаемые действия учащихся и преподавателя в момент обсуждения CASE.

Весь процесс подготовки Case основан на навыках и умениях работы с информационными технологиями, что позволяет актуализировать имеющиеся знания, активизирует научно-исследовательскую деятельность. Так, например, на этапе сбора информации используются различные источники, основанные на современных коммуникациях: телевидение, видео, компьютерные словари, энциклопедии или базы данных, доступные через системы коммуникации. Зачастую эти источники позволяют получить более обширную и более актуальную информацию. Следующий этап работы с информацией – это ее обработка, т.е. классификация и анализ множества имеющихся фактов для представления общей картины исследуемого явления или события. Для удобства работы с числовой информацией необходимо представление ее в виде таблиц, графиков и диаграмм. В этом случае электронные таблицы являются наиболее эффективным средством. Далее перед студентами встает вопрос о форме представления Case, в зависимости от которой, можно использовать или средства создания электронных мультимедийных презентаций или настольные издательские системы». [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

*Отличительной особенностью этого метода CASE STUDY является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.*

*«Метод CASE STUDY иллюстрирует реальную жизнь... Для того чтобы учебный процесс на основе CASE был эффективным важны два момента: хороший CASE и определенная методика его использования в учебном процессе...CASE – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющей понять ситуацию. Кроме того, он должен включать набор вопросов, подталкивающих к решению поставленной проблемы. Хороший CASE должен удовлетворять следующим требованиям:*

- соответствовать четко поставленной цели создания
- иметь соответствующий уровень трудности
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни
- не устаревать слишком быстро



- иметь национальную окраску
- быть актуальным на сегодняшний день
- иллюстрировать типичные ситуации в бизнесе
- развивать аналитическое мышление
- провоцировать дискуссию
- иметь несколько решений

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать учащихся на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время». [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

Существует несколько способов заполучить "кейс", пригодный к использованию в учебном процессе. Во-первых, можно купить готовый "кейс". Это стоит недорого (Маргвелашвили Е., интернет статья)

«Это стоит недорого, например, один экземпляр "кейса", разработанного в Гарварде или Дардене, стоит всего \$10. На Западе покупка и продажа подготовленных в бизнес-образовательных учреждениях "кейсов" - это целая отрасль. Один только Гарвард производит около 700 "кейсов" в год. Полный же список "кейсов", которые можно приобрести для использования в учебном процессе у той же HBS, включает более 7.500 наименований. Существуют даже особые организации вроде European Case Clearing House, занимающиеся распространением "кейсов". В частности, ECCH объединяет около 340 различных участников, в числе которых бизнес-образовательные учреждения INSEAD, IESE, Лондонская бизнес-образовательное учреждение».

*«Информацию для "кейса" можно получить двумя путями: провести специальное исследование (field research), предусматривающее сбор финансовой и прочей информации непосредственно в компании, или поработать с открытыми источниками».*

«Первый метод широко применяется западными бизнес-образовательными учреждениями, а второй (так как денег на сбор информации для написания "кейсов" не выделяется), получил широкое распространение в России.

По некоторым оценкам, себестоимость field research составляет от 500 до нескольких тысяч долларов. Как правило, в каждом крупном западном вузе или бизнес-образовательном учреждении на это отведена отдельная статья в бюджете, причем значительная ее часть формируется из тех доходов, которые вуз получает от продажи своих учебников и пособий студентам. Но в бюджетах российских бизнес-школ, сами понимаете, такие расходы не предусмотрены.

Основная проблема, с которой сталкиваются авторы, реализующие этот способ в России - закрытость нашего бизнеса. "Представители компаний, - отмечает Элеонора Вергилес, - подчас слишком широко трактуют понятие "коммерческой тайны". Зачастую авторам приходится изменять в "кейсе" конкретные данные, качественные показатели, цифры, взятые из финансовых документов компании, предоставившей о себе информацию. Однако общая тенденция сохраняется, демонстрируя положительную или отрицательную динамику развития предприятия или компании".

В свою очередь, несовершенен и "кабинетный способ". Написанные с его использованием "кейсы", как правило, грешат дефицитом технологической, стратегической информации, отсутствием конкретных цифр, которые можно взять только в финансовой и бухгалтерской документации компании, - а она в России не попадает в открытые источники». Собственно, и писать "кейсы" у нас некому. В российских бизнес-образовательных учреждениях в основном преподают теоретики - люди, имеющие отличную академическую подготовку, но совершенно не знакомые с реальной деловой средой. К тому же "кейсы" тоже надо уметь писать, это вам не сочинение в свободной форме. Специалистов, которые прошли соответствующую подготовку, в России –

единицы». [Маргвелашвили Е. О месте "кейса" в российской бизнес-образовательному учреждению // "Обучение за рубежом" №10, 2000 /]

«Сами "кейсы", как правило, пишут опытные преподаватели или группы студентов (аспирантов) под их чутким руководством. Составление такого учебного материала требует кропотливой работы по сбору фактов и цифр. Судьба каждого проекта по написанию "кейса" во многом зависит от того, захочет ли компания раскрыть реальную информацию о своей деятельности.

Многие авторы кейсов описывают реальные проблемы менеджмента компании, а потом договариваются с ее руководством о том, чтобы изменить цифры в соответствующей пропорции. Зачастую приходится менять и имена. Однако бывает и наоборот, когда менеджмент компании оказывает всяческое содействие.

Большая часть кейсов, используемых в мировых бизнес-образовательных учреждениях, пишется в американских учебных заведениях. В частности, на их подготовке специализируются такие известные образовательные учреждения, как Гарвард и Уортон. Российские образовательные учреждения пока никак не зарекомендовали себя на этом поприще. Это понятно: во-первых, такая работа дорого стоит. Во-вторых, компании не заинтересованы в том, чтобы предоставлять о себе достоверную информацию. "Тем, кто готовит кейсы, отказываются даже давать баланс предприятия, который компания направляет в налоговую инспекцию, хотя в идеале он вообще должен публиковаться в прессе, - свидетельствует Игорь Липсиц. - Поэтому найти хороший кейс на материале российской действительности пока очень трудно".

Впрочем, кое-что уже написано и даже издано. На II Московском конкурсе по разбору кейсов (case competition), одним из организаторов которого выступил как раз г-н Липсиц, участникам предложили для разбора случаи из российской бизнес-практики. А Национальный фонд подготовки кадров начал даже масштабный проект по созданию базы данных из российских кейсов. Работа с "кейсами" разбирается и в рамках курсов MBA Advising, предлагаемых рядом российских компаний. Так что примеры уже можно найти, и если вы желаете успешно учиться в западной бизнес-образовательном учреждении, наш вам совет - тренируйтесь, и чем больше, тем лучше». [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?]

«В России же рынок "кейсов" пока находится только в стадии формирования. По словам Константина Контора, главная сложность заключается в нежелании или неспособности бизнес-школ платить за "кейсы" большие деньги. Поэтому все норовят "стянуть" материал бесплатно - например, одолжить у знакомого, побывавшего в какой-нибудь западной бизнес-образовательном учреждении, сборник практических задач и деловых игр, сделать с него нужное количество ксерокопий и использовать их в своей преподавательской практике. К сожалению, этот способ очень распространен. И пока ситуация будет оставаться таковой, рынок в нормальной цивилизованной форме не сформируется» [Маргвелашвили Е. О месте "кейса" в российской бизнес-образовательному учреждению // "Обучение за рубежом" №10, 2000 /]

«Изначально кейсы содержали только реальную информацию, но в российской практике в связи с ограниченным доступом к информации и дороговизной практических исследований часто используют и вымышленные ситуации». [Что такое метод «case study» и зачем он нужен? ]

### **Технология работы с кейсом в учебном процессе**

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы: 1) индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); 2) работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений; 3) презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

При обучении на основе кейсов «можно использовать как минимум 6 форматов дискуссии: 1) преподаватель- студент: перекрестный допрос; 2) преподаватель- студент: адвокат дьявола; 3) преподаватель- студент: гипотетический формат; 4) студент- студент: конфронтация и/или кооперация; 5) студент- студент: “играть роль”; 6) преподаватель-класс: “безмолвный” формат».

1. *«Преподаватель- студент: Перекрестный допрос.*

Дискуссия между преподавателем и вами. Ваше высказывание, позиция или рекомендация будет рассматриваться посредством ряда вопросов. Тщательному исследованию подвергнется логика ваших утверждений, поэтому будьте предельно внимательны.

2. *Преподаватель- студент: Адвокат дьявола.*

Обычно это дискуссия между преподавателем и вами, но иногда в ней могут участвовать и другие студенты. Преподаватель принимает на себя совершенно непригодную для защиты роль и просит вас (и возможно других) занять позицию адвоката. Вы должны активно думать и рассуждать, располагать в определенном порядке факты, концептуальную или теоретическую информацию, ваш личный опыт.

3. *Преподаватель- студент: Гипотетический формат.*

Сходен с предыдущим, но есть одно отличие: преподаватель будет излагать гипотетическую ситуацию, которая выходит за рамки вашей позиции или рекомендации. Вас попросят оценить эту гипотетическую ситуацию. Во время дискуссии вы должны быть открыты для возможной необходимости видоизменить свою позицию.

4. *Студент- студент: Конфронтация и/или кооперация.*

В данном формате дискуссия ведется между студентами. Возникает как сотрудничество, так и конфронтация. Например, одноклассник может оспорить вашу позицию, предоставив новую информацию. Вы или другой студент будете пытаться “отразить вызов”. Дух кооперации и позитивной конфронтации позволит вам научиться большему (в отличие от индивидуальных усилий).

5. *Студент- студент: “Играть роль”.*

Преподаватель может попросить вас принять на себя определенную роль и взаимодействовать в ней с другими одноклассниками.

6. *Преподаватель- класс: “Безмолвный” формат.*

Преподаватель может поднять вопрос, который первоначально направлен отдельному лицу, а потом и всему классу (так как никто не может ответить)».

Что надо помнить при подготовке устной презентации CASE: «информация о необходимом оборудовании и времени презентации; структура презентации; уровень детализации; визуальные средства; репетиция; планирование выступления; свобода выступления» [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

*«Устная презентация CASE, давая определенные знания, обладает свойством кратковременного воздействия на обучаемых, и поэтому трудна для восприятия и запоминания. Поэтому фразы должны быть просты, ясны и как можно более точными... Она обеспечивает только частичное запоминание. Она забывается, потому что для большинства невозможно запомнить большую речь слово в слово. Только ключевые точки запоминаются. Кроме того, эти ключевые точки очень индивидуальны от индивида к индивиду. И они могут быть вовсе не ключевыми для презентующего материал».*

*«Кратковременность устной речи порождает 5 проблем, о которых надо помнить и стараться избегать, когда вы готовите презентацию.*

А) Первая из всех проблем, прочесть сообщение. Написанная речь может быть пересмотрена и переписана автором до того как он даст ее аудитории. Но это не просто подать ее в той же степени в выступлении. Кто может пережить те же самые чувства, которые уже кончились? Акт говорения требует планирования. Это очень трудно делать это и оценивать то, что только что сказал.

Б) Если прочитать устную речь трудно, прослушать ее не менее легкая задача. Студенты могут перечитать написанное предложение и помнят, то что не поняли в первый раз. Но такая замечательная возможность недоступна в устной речи. В процессе обычного прослушивания, слушатель в уме повторяет предложение, которое откладывается в кратковременной памяти. Это означает, что в данный момент он пропускает 2-3 следующих предложения, которые говорит оратор. Нить рассуждений потеряна. Слушатель неосознанно мечется между тем, что «схватить» и тем, что «пропустить». Нередко он сдается и включается только на такие входные точки в речи типа, как « А сейчас мое третье утверждение».

С) Понимание – цель короткого выступления. Но что делать с длинными темами и длинными выступлениями? Без механизма сохранения , большинство из того что вы сказали забудется очень быстро. Большинство людей имеют мозг с очень ограниченным объемом запоминания. Если то о чем говорится сейчас, относится к чему-то, о чем говорилось ранее, то для осознания этого в памяти слушателя очень шаткий фундамент. Аудитории надо дать фундамент некоторых постоянных форм, на которые можно всегда сослаться и опереться. Слушатели нуждаются в структуре.

Д) Следующая проблема связана со способными студентами. Их обычно много меньше, чем можно подумать. Легко переоценить их. Тот, кто презентует CASE знаком или должен быть абсолютно знаком с материалом. Однако трудно поверить как много раз студенты презентуют материал, который они видят впервые. В их сильном желании общаться, студенты перегружают аудиторию.

Е) Обратная сторона этой проблемы – недооценка студентами времени, требуемого на презентацию. Находясь под прессом времени, оратор начинает спешить и пытаться превратить четверть в час. Результат назидательный – очень средняя презентация.

*Много проблем в устной презентации CASE, но есть и преимущества. Среди них можно выделить два основных.*

А) Устная презентация более побудительная, гораздо более побудительная чем письменная. Живую презентацию, особенно если говорящий человек выступает с интересом и энтузиазмом трудно игнорировать. Отношение и эмоции говорящего вносят существенный вклад в сообщение.

Б) Устная презентация еще имеет потенциал, который используется реже, чем мог бы – она гибкая. Оратор может откликаться на изменения окружающей обстановки: людской, физической или временной. Он также может адаптировать свой стиль и даже материал, чувствуя настроение аудитории. Однако таким оратором может быть только тот, который имеет ежедневную практику общения. Кроме того, такому оратору необходимы навыки организационного выживания». Ниже представлены альтернативные структуры для устной презентации.

Альтернатива 1	Альтернатива 2	Альтернатива 3
Рекомендации Почему эти Почему не те Подтверждение доказательства	План привлечения внимания Предистория Формулировка проблемы Альтернативы и анализ План реализации Переформулировка проблемы/решения Что должно быть сделано / Какую пользу это принесет Вопросы	План Заключение Проблемы Альтернативы

## **Возможности использования CASE в обучении**

*Любой CASE дает возможность преподавателю использовать его на различных этапах образовательного процесса: на стадии обучения, на стадии проверки результатов обучения.*

«В последнее время все более популярным становится использование CASEов не только на стадии обучения студентов, но и при проверке результатов обучения на экзаменах. Студенты получают CASEы перед экзаменом, они должны проанализировать его и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные в нем вопросы. Конечно, можно предложить студентам CASE и прямо на экзамене, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в ограниченные временные рамки.

Использование CASEов в процессе обучения обычно основывается на двух методах. Первый из них носит название традиционного Гарвардского метода – открытая дискуссия. Альтернативным методом является метод связанный с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают формальную устную оценку ситуации и предлагают анализ представленного CASEа, свои решения и рекомендации. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя, и позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия (каждый студент опрашивается один два раза за занятие). Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. Однако этот метод менее динамичен, чем Гарвардский метод. В открытой дискуссии организация и контроль участников более сложен.

В свободной дискуссии преподаватель обычно задает в начале вопрос: «Как вы думаете, какая здесь основная проблема?» Затем он руководит дискуссией, выслушивая аргументы, за и против и объяснения к ним, и контролируя процесс дискуссии, но не ее содержание, ожидая в конце письменного анализа CASEа от отдельного участника или групп. Этот отчет сдается или в конце дискуссии или по истечении некоторого времени, что позволяет студентам более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии». [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. ]

*Case имеют ряд сходств с задачами или упражнениями, однако они имеют и ряд принципиальных отличительных особенностей: помогают студентам приобрести целый ряд практических навыков, учат решать сложные не структурированные проблемы.*

«На первый взгляд, задача походит на CASE, в котором описана некоторая вымышленная ситуация, однако цели использования задач и CASEов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов и принципов. Обучение с помощью CASEов помогают студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению. CASEы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Основная функция CASE метода учить студентов решать сложные не структурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом». [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

*«Не стоит полагать, что "кейсы" могут заменить лекции. "Нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения, - отмечает преподаватель Американского института бизнеса и экономики (AIBEc) Питер Экман. - "Кейсы" показывают, как на практике применяются экономические теории. Для меня ценность таких упражнений, если они не имеет теоретической "начинки", невелика" [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?]*

«В Гарвардской образовательному учреждению бизнеса до сих пор создается большая часть кейсов, применяемых в современных бизнес-образовательных учреждениях. В западных бизнес-образовательных учреждениях разбору кейсов уделяется 30-40% учебного времени». [Что такое метод «case study» и зачем он нужен? ]

«В среднем разбору типовых ситуаций там посвящается 35-40% учебного времени. В образовательному учреждению бизнеса Чикагского университета на долю "кейсов" приходится 25% времени, в бизнес-образовательному учреждению Колумбийского университета - 30%, а в знаменитом Уортоне - 40%. Лидирует же по количеству часов, отводимых занятиям по этому методу, "первооткрыватель" ее - Гарвард. Рядовой студент HBS за время учебы разбирает до 700 "кейсов"» [Маргвелашвили Е. О месте "кейса" в российской бизнес-образовательному учреждению // "Обучение за рубежом" №10, 2000]

*Границы использования «кейса»:* этот метод обучения требует много времени, он не может быть использован в многочисленной аудитории. (Краснова Т.И., аналитик ЦПРО БГУ, на основании работы с литературой по методу кейса)

### **Структура и виды CASE**

*CASE – единый информационный комплекс* «Как правило, кейс состоит из трех частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу» . [Что такое метод «case study» и зачем он нужен? ]

*CASE могут быть представлены в различной форме:* от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Виды представления CASE: печатный, мультимедиа, видео.

«Формы представления CASE разнообразны, он может быть оформлен в виде нескольких предложений на одной странице, а может, например, быть представлен как описание истории развития многих организаций за многие годы (рамка экономического образования), или как описание одного события в одной организации, и может быть представлен большим объемным текстом. CASE “может, включать известные академические модели или не соответствовать ни одной из них».

«Однако следует помнить, что большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые».

«Нет определенного стандарта представления CASE. CASE как правило представляются в печатном виде, однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. В последнее время все популярнее становится мультимедиа презентации. Однако фильм, видео и аудио презентации могут создавать некоторые проблемы. С печатной информацией легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в фильме. Ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению информации и ошибкам. Возможности мультимедиа представления CASEов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео.» [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.]

*Кейсы могут быть типологизированы по методу подготовки:* «библиотечные», «публичные», классические и «кабинетные».

Конкретные ситуации могут различаться по методу их подготовки. Если с точки зрения места написания кейсы могут быть подготовлены в «поле» (т.е. на объекте — фирме или компании) или за рабочим столом преподавателя, а используемые в кейсах источники носят формальный (т.е. публичный) или неформальный (т.е. получены из первоисточника) характер, то в комбинациях указанных двух переменных образуются четыре типа кейсов: «библиотечные», «публичные», классические и «кабинетные». [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. ]

«В зависимости от специфических целей обучения управлению кейсы могут быть очень разными по содержанию и организации представленного в них материала: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений;

кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Конкретные ситуации кейсов, обучающих анализу и оценке делятся в свою очередь на внеорганизационные и внутриорганизационные» [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.].

Типы кейсов по содержанию: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Конкретные ситуации кейсов, обучающих анализу и оценке, делятся на внеорганизационные и внутриорганизационные.

«Внеорганизационные кейсы преимущественно имеют дело с анализом и уяснением состояния окружения деловой организации, ее внешней среды. Поэтому в таких кейсах подробно описываются проблемы вокруг организации (экология, законы, реформы и т.п.); их легко отличить от других кейсов в связи с отсутствием глубоких материалов о самой организации. Источниками кейса являются «библиотечные» материалы из газет, журналов и отчетов. Во внутриорганизационных кейсах упор делается на факты и события внутри деловой организации. Такие кейсы используются в курсах по организационно-управленческим проблемам и по «человеческим» отношениям. Очень популярными являются кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений. Прежде всего такие кейсы предусматривают, что решение должно быть сделано на основе недостаточной или избыточной информации, фактов, данных и событий, описанных в кейсах. Тем самым обучающиеся ближе всего подводятся к реальности, учатся строить «отношения» между имеющейся в распоряжении информацией и вырабатываемым решением. Кейсы по решениям готовятся исключительно на базе «полевых» исследований или «обобщенного» опыта. Содержательно материал в таких кейсах должен обнаруживать признаки организационной конфликтности, многовариантности методов принятия решений и альтернативности самих решений, субъективности и ролевого поведения, динамики событий и возможности реализации предложенного решения» [Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов.].

*Кейсы различают по способу организации в нем материала: структурированные кейсы, "маленькие наброски", большие неструктурированные "кейсы", "первооткрывательские кейсы".*

«В целом можно выделить несколько типов таких заданий. Один из них - структурированный (highly structured) "кейс", в котором дается минимальное количество дополнительной информации. При работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу. Считается, что у задач этого типа существует оптимальное решение, и "полет фантазии" при их разборе может оказаться не вполне уместным. Другой тип - "маленькие наброски" (маленькие виньетки) (short vignettes), содержащие, как правило, 1-10 страниц текста и одну-две страницы приложений. Они знакомят только с ключевыми понятиями, так что при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания.

Большие неструктурированные "кейсы" (Long unstructured cases) объемом до 50 страниц - это, пожалуй, самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода. Информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная. Самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать. Студент должен вовремя распознать такие подвохи и достойно справиться с ними.

Бывают также задания, где студенты и преподаватели выступают в роли исследователей. Разбирая такие "первооткрывательские кейсы" (ground breaking cases), требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания или практические навыки, но и предложить нечто новое». [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?].

#### **Учебная деятельность в Case Study**

*Особенности разбора кейса: выявление ключевой проблемы, отбор необходимой информации (общее правило работы с "кейсами" – запрет на использование информации, которая находится "за рамками"), выбор метода работы (применение понятий,*

математических методов, оценка альтернативного образа действий и т.п.). «В первую очередь следует выявить ключевые проблемы "кейса" и понять, какая именно информация из представленной важна для их решения. Иногда бывает так, что намеренно дана избыточная информация, которую нужно выявить и отсечь. Нужно войти в ситуационный контекст "кейса", определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, требуемые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи.

Приступая к анализу "кейса", необходимо обращать внимание не только на сам текст, но и на его приложения (exhibits). Они могут включать финансовый баланс, организационную диаграмму, отчеты о прибылях и убытках и т. д.

Уяснив задание, постарайтесь выбрать метод для своей работы. Зачастую это зависит от тематики "кейса". Например, маркетинговые "кейсы" потребуют применения понятий и концепций из этой сферы. Некоторые задачи могут быть решены с помощью специализированных математических формул линейного программирования. В этом случае следует сосредоточиться на выборе адекватной математической модели и на объяснении полученных результатов.

Распространенным методом разбора многих "кейсов" служит выявление и оценка альтернативного образа действий. Для эффективности анализа свое мнение хорошо подкреплять фактами из "кейса", примерами из личного опыта и т. д. Помните, что альтернатива даже самому правильному на ваш взгляд решению есть всегда.

Общее правило работы с "кейсами" - нельзя использовать информацию, которая находится "за рамками". Например, если вы прочитали в газете статью о той самой компании, проблемы которой описаны в задании, факты из нее брать запрещено. И это вполне логично, ведь менеджер, принимающий решение (а моделируется ситуация, когда вы находитесь на его месте), известной вам информацией в тот момент не обладал. Бывает и так, что студентам, наоборот, представляется возможность добавить факты из конкретной рыночной ситуации, существовавшей в рассматриваемый период времени. В таких случаях как раз принимается во внимание эрудиция и степень владения материалом». [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?]

*Один из возможных эффективных подходов к анализу: определение ключевых проблем кейса, выбор общего подхода к анализу, определение фокусировки кейса, определения типа анализа, который будет непосредственно использоваться.*

«1. Определить, есть ли "необозначенные" вопросы, которые имеют отношение к ключевым вопросам кейса. Чтобы выявить такие вопросы, надо принять в расчет природу курса и тему кейса. Другой путь: что бы вы спросили у одноклассников на месте преподавателя.

2. Общий аналитический подход к анализу кейса. Подходов много. Вы выбираете его сами, основываясь частично на виде кейса. Например, маркетинговые кейсы потребуют применения маркетинговых понятий и маркетинговых концептуальных основ. Распространенным подходом для большинства кейсов является идентификация и оценка альтернативного образа действий. Не забывайте, что эффективный анализ подразумевает, что вы будете подкреплять свое мнение фактами кейса, примерами из личного опыта и т. д.

3. Определить, как сфокусировать ваш анализ (выбрать инструменты и факты, необходимые для логической поддержки ваших рекомендаций). Хороший кейс обычно содержит огромное количество информации и деталей конкретной деловой ситуации, поэтому важно выделить главные факты.

4. Определить специфический уровень или тип анализа, который вы представите в классе» [Как построено обучение на основе кейсов]

*Типы анализа кейсов: всесторонний (подробный) анализ, "анализ начала", беглый анализ, интегрированный.*



«Существует множество уровней и разновидностей анализа "кейсов", из которых можно выделить некоторые общие типы. Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы "кейса", в том числе рекомендуемые действия с качественной и количественной поддержкой.

Специализированный анализ сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме; при этом нужно стараться, чтобы ваш разбор получился более глубоким и подробным, чем у других студентов.

Еще один из методов называется "анализ начала". Здесь необходимо сосредоточиться на вопросе, который преподаватель, как вам кажется, задаст в первую очередь. При этом от вас, возможно, и не потребуют детального рассмотрения конкретной проблемы, а лишь попросят очертить круг главных вопросов для дискуссии» [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика? // «Обучение за рубежом» №7, 2000]

Беглый анализ «обеспечивает поверхностную или общую обработку порученных вопросов и точно определенных проблем. В то же время такой анализ является частью стратегии, замысел которой в том, чтобы вы были неподготовлены».

«Интегрированный анализ принимает много форм, но в основном включает информацию не из кейса, а из других источников: ежегодных промышленных отчетов, технических заметок, личного опыта. Анализ проводят с целью утилизировать информацию из таких источников (чтобы «обогатить» анализ конкретной проблемы)». [Как построено обучение на основе кейсов]

*Позиции обучаемого в Case Study: "эксперт-очевидец", "порпреподаватель", "вошедший в образ", "поставщик фактов", "знаток индустрии", "у меня есть опыт", "вопрошающий", "упаковщик".*

«Иногда преподаватель может попросить вас принять на себя определенную функциональную роль. Например, роль "эксперта-очевидца" (the expert witness role), который имеет серьезные познания по одному или более вопросам "кейса" и в состоянии сделать как всесторонний, так и специализированный анализ. Вы можете оказаться и в роли "порпреподавателя" (the "bail them out" role). Раньше других увидев удачный путь решения, вы будете ждать, пока остальные участники разбора не зайдут в тупик.

В некоторых случаях, чтобы вы могли прочувствовать ситуацию "на собственной шкуре", вас попросят "войти в образ" (the "assume-a-personality" role). Вам предстоит проанализировать характер конкретной личности и отождествить себя, скажем, с мистером Джонсом, начальником производства. Преподаватель и остальные студенты будут обращаться к вам именно за мнением мистера Джонса.

Порой студенту приходится играть роль "поставщика фактов" (the "get the facts out" role). Такая роль может быть спасением для тех, кто недостаточно подготовлен к разбору кейсов - ведь ее суть сводится к тому, чтобы провести беглый анализ ситуации. При этом включиться в дискуссию вы должны как можно раньше, иначе вашу речь произнесет кто-то другой.

Роль "знатока индустрии" (the industry expert role) чем-то напоминает роль эксперта-очевидца. Отличие состоит в том, что "знаток индустрии", что называется, "по должности" анализирует влияние тенденций развития промышленности на конкретную ситуацию "кейса".

Апеллируя к собственному опыту, вы будете занимать позицию, которую можно назвать "у меня есть опыт" (the "I have got experience" role). При использовании "сократического метода", лежащего в основе разбора "кейсов", кто-то возьмет на себя роль "вопрошающего" (the "questioning" role), который задает другим студентам ключевые вопросы, касающиеся хода и целей их анализа. Эта роль эффективна только в том случае, если вопросы помогают остальным членам группы углубить и улучшить анализ.

В каждой группе должен быть студент, играющий роль "упаковщика" (the "Wrap it up" role). Несмотря на неприглядность названия, роль эта, пожалуй, самая важная. Тот, кто ее исполняет, интегрирует различные анализы, представленные в классе, и увязывает их с

главными проблемами "кейса". То есть его задача - постараться связать воедино ключевые моменты дискуссии. Вы должны быть заранее готовы ответить на вопрос, задаваемый преподавателем в конце разбора: "Что мы сегодня узнали?" При этом ваш ответ должен быть не простым пересказом точек зрения, а некой "суммой мнений", набросками коллективно выработанных решений. Поэтому "упаковщику" рекомендуется вести так называемый FIG List (факты, идеи, обобщения), в котором кратко записываются поворотные моменты дискуссии и применяемые в работе методы» [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?].

### **Педагогическая деятельность в Case Study**

*Есть 3 возможные стратегии поведения преподавателя (преподавателя) в ходе работы с кейсом: «1. Преподаватель будет давать ключи к разгадке в форме дополнительных вопросов или (дополнительной) информации; 2. В определенных условиях преподаватель будет сам давать ответ; 3. Преподаватель может ничего не делать, (оставаться молчаливым) пока кто-то работает над проблемой». [Как построено обучение на основе кейсов] «При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать "активную" или "пассивную" роль. Иногда он "дирижирует" разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии. Увидев интересную линию доказательств, он может ее поддержать или даже настоять на том, чтобы она стала приоритетной, выведя из поля обсуждения другие». «"Разбирая "кейс" в классе, я обычно рассказываю, какое решение считаю правильным, а потом прошу студентов найти в моей точке зрения слабую сторону. Это помогает им выработать собственный взгляд на проблему", – говорит Питер Экман.*

Преподаватель может устроить настоящий "допрос с пристрастием", что называется, один на один. Ваше высказывание, позиция или рекомендация будет проверяться посредством "града" вопросов, а логика всех сделанных вами утверждений подвергнется тщательному анализу. Здесь следует быть предельно внимательным. Иногда преподаватель может "подложить вам свинью", заставив выступить в роли "адвоката дьявола". В этом случае вам придется защищать совершенно провальную позицию, призвав на помощь все свои профессиональные навыки.

Если преподаватель выберет "гипотетический формат" дискуссии, то он станет излагать ситуацию, выходящую за рамки вашей позиции или рекомендации. А от вас потребуются эту ситуацию оценить. Несомненный плюс этого формата в том, что во время дискуссии вы должны быть готовы изменить свою позицию. Не исключено, что преподаватель поставит вас в тупик, задав вопрос, на который никто из класса ответить не может. Формат, когда преподаватель задает вопрос сначала одному студенту, затем всему классу, а ответом ему служит дружное молчание, называется "безмолвным"» [Давиденко В. Чем "кейс" отличается от чемоданчика?].

### **Возможности Case Study как метода отбора персонала**

*«Кейс-метод находит все большее применение не только в качестве метода обучения, но и в качестве метода отбора персонала»*

«Как уже было сказано, кейсы применяются не только при обучении, но и как метод оценки кандидатов при приеме на работу. Если Вы проходите конкурс на должность в крупной компании, то Вы наверняка с этим столкнетесь. Как правило, анализ кейсов используется в качестве одного из заданий при оценке кандидатов с помощью метода assessment center, считающегося наиболее эффективным и перспективным методом отбора персонала. Суть этого метода заключается в том, что группа участников проходит через разнообразные испытания, среди которых главная роль отводится решению кейсов и презентациям. За участниками ведутся наблюдения (часто их действия записываются на видео), а затем все действия участников внимательно анализируются и для каждого из них составляется заключение, содержащее оценку деловых и личностных качеств. Разбирая кейс при отборе на работу, помните, что однозначно верного решения здесь не существует. Поэтому Ваша цель не найти определенный ответ, а продемонстрировать работодателю свои аналитические способности. Давая Вам подобное задание,

работодатель, в первую очередь хочет узнать, как Вы мыслите и как умеете применять теоретические знания на практике. Если кейс разбирается в группе, то здесь проверяются также Ваши коммуникативные навыки, умение эффективно работать в команде. Поэтому здесь важно не только выработать свой вариант действий, но и выслушать своих оппонентов, убедить их в своей правоте, а если потребуется, то скорректировать свой метод решения проблемы с учетом мнения оппонентов» [Что такое метод «case study» и зачем он нужен?]

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ**

### **История метода проектов**

«Метод проектов» возник еще в начале нынешнего столетия в США Истоки его возникновения связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с разработками американского философа и педагога Дж.Дьюи и его студента В.Х.Килпатрика. Основная идея, закладываемая в метод авторами: обучение на активной основе, через целесообразную деятельность студента, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании.

Предложенный Дж. Дьюи метод проектов в своей основе предполагал обучение сообразное личному интересу учащегося в том или ином предметном знании. «Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести».

«Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов еще в начале 20 века. Под руководством русского педагога С.Т.Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в образовательное учреждение. Постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в практике» [Полат Е.С. Метод проектов]

Однако в советское время «в рамках внеурочной общественно полезной деятельности проводились порой мероприятия, по существу представляющие собой реализацию проектов» [Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. – с. 206]

### **Образовательный ресурс «Метода проектов»**

*Диапазон учебных целей метода проектов: «развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления»*

Утверждение сформулировано в источнике - [Метод проектов]. Далее цитируется другой источник, в котором раскрывается его содержание.

Суть метода проекта – «стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлексорного (в терминологии Джона Дьюи или критического мышления). ... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления».

«Суть рефлексорного мышления – вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. “Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. Где нет вопроса, или проблемы для разрешения,

или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум». [Полат Е.С. Метод проектов]

*Метод проектов всегда предполагает, во-первых, решение какой-то проблемы, и, во-вторых, направлен на получение результата.*

«Метод проектов... способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом... В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия "проект", его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.» «Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.» «Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на занятии, в образовательном учреждении, в реальной жизни).» [Полат Е.С. Метод проектов]

«Для метода проектов очень существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживаемых в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий и т.п.)» [Метод проектов].

*«Андреас Папандреу (Институт Образования, Кипр) указывает, что проектное обучение является непрямым, и здесь ценны не только результаты, но в большей мере сам процесс. Специалисты из стран, имеющих обширный опыт проектного обучения, считают, что его следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом.»* [Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. – с.195, 198]

«Целевой установкой проектного обучения являются способы деятельности, а не накопление фактических знаний» [Левина Т.Ф. Метод проектов в лицейском образовании. / Развитие интеллектуальной активности]

«Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, позволяя студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения. Это становится возможным потому, что студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу. С этой точки зрения хороший проект должен: иметь практическую ценность; предполагать проведение студентами самостоятельных исследований; быть в одинаковой мере непредсказуемым как в процессе работы над ним, так и при ее завершении; быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения; предполагать возможность решения актуальных проблем; давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями; содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра; способствовать налаживанию взаимодействия между студентами» [Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей образовательного учреждения / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. -- Мн., Пропилен, 2001. -- с. 121.]

**Статус метода проектов (в сравнении с иными методами и технологиями)**

*«Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [Полат Е.С. Метод проектов]*

*«Метод проектов - педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования)». [Метод проектов в образовательной области "Технология"]*

*«Метод проектов становится «интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Популярность метода проектов обеспечивается возможностью сочетания в нем теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем.*

Сегодня метод проектов является одним из популярнейших в мире, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности студентов с тем в зарубежной образовательному учреждению он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах, где идеи гуманистического подхода к образованию Дж.Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность. “Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить” - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями» [Полат Е.С. Метод проектов].

*«Проектный метод в образовании в наше время рассматривается как альтернатива классно-урочной системе. Но специалисты из стран, имеющих обширный опыт в этом деле, предупреждают, что проектное обучение отнюдь не должно вытеснить эту систему и другие методы обучения». [Метод проектов в образовательной области "Технология"]*

### **Типология проектов**

*В основу типологизации проектов кладутся следующие признаки:* доминирующая в проекте деятельность, предметно-содержательная область проекта, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, продолжительность проекта. Одна из возможных типологизаций проектов строиться по следующим критериям:

1. «Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);
2. Предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).
4. Характер контактов (среди участников одной образовательного учреждения, класса, города, региона, страны, разных стран мира).
5. Количество участников проекта.
6. Продолжительность проекта».

[Полат Е.С. Метод проектов]

*«Проект может быть монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным)*

Если проект монопредметный «он вполне «вкладывается» в классно-урочную систему Другие виды проектов чаще используются как дополнения к урочной деятельности... Межпредметные проекты могут стать интегрирующими факторами в альтернативной образовательному учреждению, преодолевающих традиционную дробность и

обрывочность нашего образования». [Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. – 198-200 с. ]

### **Этапы работы над проектом (возможные варианты описания)**

*В методе проектов выделяют следующие этапы работы над проектом: поисковый, конструкторский, технологический, заключительный.*

#### **«Поисковый этап.**

Поиск и анализ проблемы.

Выбор темы проекта.

Планирование проектной деятельности по этапам.

Сбор, изучение и обработка информации по теме проекта.

#### **Конструкторский этап.**

1. Поиск оптимального решения задачи проекта.

1.1 исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайна.

1.2 выбор технологии изготовления

1.3 экономическая оценка,

1.4. экологическая экспертиза.

2. Составление конструкторской и технологической документации.

#### **Технологический этап.**

1. Составление плана практической реализации проекта, подбор необходимых материалов, инструмента и оборудования.

2. Выполнение запланированных технологических операций.

3. Текущий контроль качества.

4. Внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию.

#### **Заключительный этап.**

1. Оценка качества выполнения проекта.

2. Анализ результатов выполнения проекта.

3. Изучение возможностей использования результатов проектирования (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация)» [Метод проектов в образовательной области "Технология"].

*«Этапы работы над проектом: выбор темы, формулирование варианта проблем, распределение задач по группам, групповая или индивидуальная разработка проекта, защита и экспертиза проекта.*

Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

Далее преподавателю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи преподавателя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Здесь уместна “мозговая атака” с последующим коллективным обсуждением.

Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

Защита проектов, оппонирование.

Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы».

#### [Полат Е.С. Метод проектов]

*«В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения. Вся деятельность учащихся сосредотачивается на следующих этапах: •определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; •выдвижение гипотезы их решения; •обсуждение методов исследования; •проведение сбора данных; •анализ полученных данных; •оформление конечных результатов; •подведение итогов, корректировка, выводы*

(использование в ходе совместного исследования метода "мозгового штурма", "круглого стола", статистических методов, творческих отчетов, просмотров и пр.)» . [Метод проектов]

*Вся деятельность учащихся сосредоточивается на следующих этапах: подготовка, планирование, исследование, результаты и/или вывод, оценка результатов и процесса.*

#### **1) Подготовка**

- а) определение проблемы и вытекающих из нее целей и задач;
- б) выдвижение гипотезы их решения;
- в) обсуждение методов исследования;

#### **2) Планирование**

- а) определение источников информации;
- б) определение способов сбора и анализа информации;
- в) определение способа представления результатов;
- г) установление процедур и критериев оценки результатов и процесса;
- д) распределение задач (обязанностей) между членами команды.

#### **3) Исследование**

- а) сбор информации;
- б) решение промежуточных задач.

#### **4) Результаты и/или выводы.**

- а) анализ полученных данных;
- б) формулирование выводов.

#### **5) Оценка результатов и процесса;**

- а) оформление конечных результатов;
- б) подведение итогов, корректировка, окончательные выводы.

[Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. - с.194-197]

«Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других - инициативно выдвигаться преподавателями с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В третьих, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные». [Метод проектов]

«Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания отдельных студентов по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и, вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, кстати, достигается вполне естественная интеграция знаний». [Метод проектов]

#### **Характер педагогической деятельности в методе проектов**

«Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих студентов. Изменяется и психологический климат в классе, так как преподавателю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера» [Полат Е.С. Метод проектов]

«Самое сложное для преподавателя в ходе проектирования это роль независимого консультанта»

«Трудно удержаться от подсказок, особенно, если педагог видит что учащиеся “идут не туда”. Возможно проведение семинара-консультации для коллективного и обобщенного рассмотрения проблемы, возникающей у значительного количества студентов». [Метод проектов в образовательной области "Технология"]

«Преподаватель при этом выполняет следующие (задачи) функции: помогает студентам в поисках источников информации; сам является источником информации; поддерживает и поощряет студентов; поддерживает непрерывную обратную связь». [Левина Т.Ф. Метод проектов в лицейском образовании / Развитие интеллектуальной активности]

«Преподаватель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль студентов в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате студенты должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности» [Левина Т.Ф. Метод проектов в лицейском образовании. / Развитие интеллектуальной активности /]

«У учащихся при выполнении проекта возникают свои специфические сложности, но они носят объективный характер, а их преодоление является одной из ведущих педагогических целей метода проектов. В основе проектирования лежит усвоение новой информации, но процесс этот осуществляется в сфере неопределенности, и его нужно организовать, моделировать, так как учащимся трудно намечать ведущие и текущие цели и задачи, искать пути их решения, выбирая оптимальные при наличии альтернатив». [Метод проектов в образовательной области "Технология"]

#### **Границы и трудности использования метода проектов**

*“Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская, творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных регионов страны, других стран земного шара по одной проблеме, раскрывающих определенную тему: проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, проблема размещения различных отраслей промышленности в разных регионах, пр.)»* (автор не указан, интернет статья) [Метод проектов].

«Основная проблема, сдерживающая распространение проектного обучения, состоит в трудности сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов. Практически не удастся сформулировать проектные задания так, чтобы можно было использовать стандартные знания, умения, навыки (точнее – чтобы в них возникла необходимость) при выполнении студентами этих заданий»

### **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся. К таким технологиям можно отнести игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии .

*Педагогическая игра – вид деятельности, характеризующийся четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, учебно-познавательной направленностью.*



## СПЕКТР ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИГР

**Дидактические:** расширение кругозора, познавательная деятельность, применение ЗУН в практической деятельности, формирование определенных умений, навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

**Воспитывающие:** воспитание самостоятельности, формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

**Развивающие:** развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умений находить **оптимальные решения, развитие мотивации учебной деятельности.**

**Социализирующие:** приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению, психотерапия.

### ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ

Деловые игры отличаются от других: во-первых, имитацией деятельности реальных социально-экономических систем, во-вторых, участники игры выступают в тех или иных ролях лишь для приобретения опыта преодоления конфликтов и принятия деловых решений; в-третьих, деловая игра всегда метод коллективного обучения; в-четвертых, в деловых играх создается эмоциональный настрой для активизации процесса обучения. Она деловая, т.к. прагматически направлена на дело, деятельность взрослых. Игра без высокого духовного содержания всегда обречена на вырождение. Это правило распространяется на все виды игры, в том числе и на деловые.

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, психо- и социодрама.

**Имитационные игры** – на занятиях имитируется деятельность предприятия или его подразделения: профсоюзный комитет, отдел, цех, участок и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.), обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет нач.цеха, зал заседаний). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитирующих процессов и объектов.

**Операционные игры** – помогают отработать выполнение конкретных, специфических операций, модель методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

**Ролевые игры** – в этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

**Деловой театр** - в нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь студент должен мобилизовать свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – научить подростка ориентироваться в

различных обстоятельствах, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

### Сюжетно-ролевые игры

Иначе их называют познавательные, дидактические, обучающие, умственные, учебные, предметные, развивающие.

Данный вид игр представляет собой не что иное, как игровое обучение, основанное на стремлении действовать по мотивам воображаемой ситуации. В основе такой дидактической игры лежит какая-то «тайна», неизвестность результата. Процесс игры – ведущее к разрядке приключение.

Игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности. Более показательны в этом плане игры-путешествия, носящие характер географических, исторических, краеведческих, следопытских, «экспедиций», совершаемых по книгам, картам, документам. «Экспедиции», «походы», «поездки», «путешествия», совершаются студентами в воображаемых условиях, где все действия и переживания определяются игровыми ролями, геолога, зоолога, экономиста, спецкора, метеоролога, топографа и др. Учащиеся ведут дневники, пишут письма с «мест», собирают разнообразный материал познавательного характера. В этих письменных документах деловое изложение материала сопровождается домислом. Отличительная черта этих игр – активность выражения. Такие игры можно назвать практической деятельностью воображения, т.е. в результате игры у детей рождается теоретическая деятельность творческого воображения, создающая проект чего-либо и реализующая этот проект путем внешних действий.

Ролевая игра – форма моделирования ребенком прежде всего социальных отношений и свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам, неизменяемым условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя.

Ролевые игры – всегда игры «во что-то», «в кого-то». В этом плане они «зеркало общества». Отличительным признаком ролевой игры является наличие сюжета и ролей. Сюжет – предмет игрового изображения, последовательность и связь изображаемых событий, способ развертывания фабулы игры – это содержательная канва игры.

К наиболее распространенным сюжетам игр детей старшего школьного возраста можно отнести:

- созидательные сюжеты (создание школьной фабрики, театра)
- сюжеты поиска и открытия («Экспедиция», «путешествие», «полеты в космос»)
- сюжеты, связанные с романтикой профессии (в геологов, моряков и т.д.)
- военные и военизированные сюжеты (в ОМОН)
- сюжеты, связанные с искусством (игры в «киностудию», «в цирк», «в театр»)

Этап подготовки		— общее описание игры  — содержание инструктажа — подготовка материального обеспечения
	Ввод в игру	— постановка проблемы, целей — условия, инструктаж — регламент, правила — распределение ролей - формирование групп

		— консультации
--	--	----------------

Этап проведения	Групповая работа над заданием	- работа с источниками - тренинг - мозговой штурм - работа с игротехником
	Межгрупповая дискуссия	— выступления групп — защита результатов — правила дискуссии — работа экспертов

Этап анализа и обобщения	<ul style="list-style-type: none"> <li>— вывод из игры</li> <li>— анализ, рефлексия</li> <li>— оценка и самооценка работы</li> <li>— выводы и обобщения</li> <li>— рекомендации</li> </ul>
--------------------------	--

*Технологическая схема деловой игры*

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

**Имитационные игры.** На занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, профсоюзного комитета, совета наставников, отдела, цеха, участка и т.д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника цеха, зал заседаний и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

**Операционные игры.** Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агитации. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

**Исполнение ролей.** В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

**«Деловой театр».** В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь студент должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки - научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для метода инсценировки составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

**Психодрама и социодрама.** Они весьма близки к «исполнению ролей» и «деловому театру». Это тоже «театр», но уже социально-психологический, в котором отрабатывается

умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Технология деловой игры состоит из следующих этапов (рис. 5).

**Этап подготовки.** Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария - условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц.

Далее идет ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости студенты обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

**Этап проведения** - процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к *содержанию работы* в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

**Организационные** позиции: организатор, координатор, интегратор, контролер, тренер, манипулятор.

Позиции, проявляющиеся по отношению к *новизне*: инициатор, осторожный критик, консерватор.

**Методологические** позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.

**Социально-психологические** позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаяемый, отвергаемый.

**Этап анализа, обсуждения и оценки** результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В заключение преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ

Игры с готовыми правилами, которые используются как средство развития познавательной активности детей и подростков.

У каждой науки, учебного предмета есть своя занимательная сторона, есть большое количество игр и игровых форм. Есть игры, включающие познавательные элементы нескольких учебных предметов. Как правило, они требуют от студента умения расшифровать, распутывать, разгадывать, а главное – знать сам предмет. Чем искуснее составлена дидактическая игра, тем наиболее умело скрыта дидактическая цель. Оперировать вложенными в игру знаниями студент учится непреднамеренно, произвольно, играя. Лучшие дидактические игры составлены по принципу самообучения, т.е. так, что они сами направляют студента на овладение знаниями и умениями.

В обучении и игре присутствует исследовательский, ориентировочный рефлекс. Игра, как и обучение, процесс творческий. Многие дидактические игры построены именно на необходимости обнаружить ту или иную закономерность, на способности выдвигать гипотезы, на соревновании в знаниях. Выигрывает чаще всего тот, кто владеет

наибольшей информацией. Познавательная активность стимулируется конкурсностью, соревновательным характером игры.

Типичными видами дидактических игр, характерных для профессионального обучения, являются : технические «диктанты», мини-конкурсы «кто лучше», « кто быстрее»; « технические бои»; комментированные взаимопросы; техническое лото; техническое домино и т.д.

## **БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ**

Вопреки давно сложившимся традиционным взглядам, содержание образования не должно сводиться только к знаниям и умениям, поскольку даже их успешное усвоение не может обеспечить достижения всех целей обучения.

Хорошо известно, что учащиеся, достаточно качественно освоившие теоретическое содержание программы, далеко не всегда оказываются способны к самостоятельному, творческому мышлению. Кроме того, даже хорошо успевающие студенты нередко имеют нейтральное и даже резко негативное отношение к самому процессу познавательной деятельности.

Современные исследования показывают, что обучение, концентрирующее внимание только на запоминании фактов, невольно тормозит развитие творческих способностей учащихся. Тогда, вероятно, получение знаний не должно стать самоцелью. Наличие знаний – это основа для дальнейшего развития личности. Знания необходимы для осуществления интеллектуальной и практической деятельности, что ставит перед преподавателем проблему развития умений и навыков.

Одним из важных условий развития умений является постепенное увеличение степени самостоятельности учащихся в выполнении заданий. Это возможно достигнуть путем упражнения и постепенного уменьшения непосредственного руководства со стороны преподавателя деятельностью учащихся, заменой подробных инструкций вопросами и заданиями разного уровня сложности.

Развитие умений у студентов важно вести таким образом, чтобы отрабатываемые способы деятельности не ограничивали мышлением учащихся, а, наоборот, подводили студентов непосредственно к творческому решению разнообразных учебных задач. Тогда сам процесс развития умений у учащихся можно рассматривать как способ достижения конечной цели – формирование творческой личности. При этом высокий уровень развития умений должен быть основой для развития творческих способностей личности.

Проблема исследования: какая система обучения может способствовать формированию самостоятельного, творческого мышления учащихся?

Следует предположить, что такой системой является модульно-блочное обучение.

Сущность модульно-блочного обучения состоит в том, что студент полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем.

***Модуль** – это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им.*

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью.

Дидактическая цель формулируется для обучаемого и содержит в себе не только указания на объем знания, но и на уровень его усвоения. Модули позволяют перевести обучение на субъективную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить формы обучения преподавателя и студента.

Программа состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий студенту вместе с преподавателем осуществлять управление учением.

***Учебное занятие** – это способ организации учебного процесса, в основе которого, прежде всего, предусматривается наиболее благоприятный режим для организации собственной познавательной деятельности студентов.*

#### Особенности учебного занятия:

- 1). Продолжительность занятия определяется преподавателем (спаренные занятия).
- 2). Существенное сокращение монолога преподавателя и увеличение времени на самостоятельную познавательную деятельность студентов. На занятии должно быть реализовано дидактическое правило “учить студентов на занятии”.
- 3). Сокращение времени на объяснение нового материала должно происходить за счет его систематизации, отбора базовых знаний и четкости в изложении.
- 4). Самостоятельная познавательная деятельность студентов может быть организована только при условии создания благоприятного эмоционального фона, что возможно благодаря изменениям в оценочной деятельности преподавателя, введению самоконтроля и самооценки учащегося, согласуемой с преподавателем.
- 5). Должен быть обеспечен постепенный и последовательный переход на субъективные отношения, реальные отношения сотрудничества между преподавателем и учащимися, которые можно создать в совместной деятельности, основанной на внутренней мотивации, диалоговом общении.
- 6). Изменение поведенческого стиля преподавателя, выполнение им роли координатора учебных действий студентов.

#### **Типовая схема учебного занятия**

Основные этапы:

1. Проверка итогов предыдущей работы.
2. Презентация нового материала.
3. Практика под руководством преподавателя. Независимая, самостоятельная практика обучаемых.
4. Самоконтроль и самооценка результатов работы.
5. Подведение итогов занятия.
6. Определение домашнего задания.
7. Специальное повторение.
8. Контроль знаний учащихся.

## I этап – проверка итогов предыдущей работы.

Главная задача – установить связь между обучением преподавателя и учением студентов; обеспечить готовность учащихся к очередному этапу работы, включить их в продуктивную обучающую деятельность.

*Основные действия преподавателя на этом этапе:*

- помощь студентам при включении в работу: разбор нескольких вопросов на повторение;
- организация живого диалога самих студентов с целью уточнения общего уровня усвоенных знаний;
- создание проблемных ситуаций перед изучением нового материала.

В основе повторения – живой диалог детей, в ходе которого они свободно говорят, высказывают свою точку зрения, спорят. Они не боятся подвергнуться негативным санкциям, услышать отрицательное мнение.

Преподаватель в ходе диалога поддерживает разговор, направляет, исправляет, дополняет, но никого никогда не оценивает. Он использует в работе с студентами только 3 типа высказываний, каждое из которых позитивное:

- похвалить студента;
- направить, уточнить;
- заново рассказать ту часть материала, которая понята неправильно.

## II этап – презентация нового материала.

В монологе преподавателя с целью сообщения новых знаний материал излагается укрупненными блоками, монолог включает в себя базовые знания и используется для передачи самого значимого, самого главного из пройденного за предыдущий, причем небольшой, период времени.

Действия преподавателя на этом этапе работы:

1. Выделение основной информации, структура которой будет служить базисом для изучения темы.
2. Систематизацию этого материала, оформление его в такой форме, которая поможет студентам легче его понять и запомнить на занятии.
3. Поиск приемов, способствующих активизации освоения нового материала.
4. Стремление при доведении информации к четкости и простоте изложения, к использованию примеров и аналогий, применению демонстраций, показу моделей и пр.
5. Готовность при объяснении оказать помощь тем, кто в ней нуждается.
6. Использование научно достоверной информации в изложении нового материала.

Новый материал преподносится в форме лекции.

## III этап – практика под руководством преподавателя.

Цель: установление “обратной связи” и своевременное исправление ошибок в понимании нового материала.

- задаю вопрос и приглашаю студентов отреагировать на него (поднять руки, если учебный материал понят, ответить хором на поставленный вопрос, индивидуальные ответы, краткие письменные работы и т.д.)
- останавливаюсь и корректно исправляю ошибки или повторяю материал заново, если чувствую, что студенты что-то не поняли.
- выясняю, есть ли необходимость проведения письменной работы, которая покажет, правильно ли понят материал.

#### IV этап – независимая самостоятельная практика обучаемых.

- это групповая дискуссия по изучаемой проблеме, причем не детей с преподавателем, а между детьми по поводу изучаемого материала.

Роль преподавателя – “спикер”, организатор обмена мнениями.

В процессе организации независимой практики преподаватель:

- задает вопрос;
- переадресовывает его от одного учащегося к другому;
- резюмирует с целью выделения основных вопросов темы и подведения итогов ее изучения.

Смысл независимой практики – *основное содержание изученной части темы*

*студенты должны раскрыть самостоятельно.*

Дискуссия может иметь разные цели, например:

- выявить точки зрения учащихся по определенному вопросу, собрать и обсудить различные мнения;
- принять групповое решение, помочь учащимся самостоятельно сформулировать выводы.

Групповая дискуссия – *это ценнейший инструмент познания.*

Как бы она не пошла, преподаватель увидит степень освоения изучаемого материала, возникшее недопонимание. Именно эти наблюдения и позволят в дальнейшем точнее сориентироваться в содержании последующих занятий.

Вывод: Если после объяснения нового материала не предусмотрены различные виды проявления активности студентов по его осмыслению, такое построение учебного процесса надо считать малоэффективным.

#### V этап – самоконтроль и самооценка результатов работы.

В оценочной деятельности преподавателя главным становится ориентация на применение индивидуальных эталонов в оценке труда студентов, а оценочная деятельность студентов связывается с обеспеченной преподавателем самооценкой полученных результатов и дальнейшей процедурой ее согласования с педагогом.

VI этап – подведение итогов учебного занятия.



Сравнение целей, поставленных преподавателем до начала его работы, с полученным результатом и позволяет объективно подвести итог проделанной работы.

VII этап – информация о домашнем задании.

Активная позиция учащихся на учебном занятии приводит к тому, что центр познавательных усилий студента переносится на время *школьного* обучения. Объем домашнего задания в этом случае сокращается, работа дома часто носит вариативный характер, включает задания на выбор.

**Специальное повторение** – главная задача – обобщение и систематизация знаний, формирование целостной системы ведущих понятий по теме, курсу, выделение основных идей.

**Контроль усвоения знаний учащихся** – выполняют различного вида тесты.

Структурные элементы учебного занятия.

Этапы	Дидактические задачи	Показатели результата решения задачи
1. Проверка итогов предыдущей работы.	Воспроизводство знаний, полученных на занятиях, создание настроения на освоение нового материала.	Активное организованное общение учащихся по реконструкции ранее изученного материала.
2. Презентация нового материала.	Обеспечение восприятия, осмысления и первичного запоминания знаний, способов действий, связей и отношений в объекте изучения.	Осмысление изложенного материала или активные действия учащихся с объектом изучения.
3. Практика под руководством преподавателя.	Установление быстрой обратной связи с целью своевременного устранения ошибок.	Получение оперативной информации о точности понимания нового материала, его основных положений.
4. Самостоятельная практика учащихся.	Обеспечение процедуры усвоения нового материала на занятии, применения в измененной ситуации.	Активный обмен мнениями, выводами в дискуссии по изученному материалу.
5. Самоконтроль и самооценка результатов.	Выявление качества и уровня овладения знаниями и способами действий, обеспечение их коррекции.	Получение достоверной информации о достижении всеми учащимися планируемых результатов обучения.
6. Подведение итогов занятия.	Анализ и оценка успешности достижения цели и определение перспективы последующей работы.	Адекватность самооценки учащихся оценке преподавателя, получение учащимися информации о реальных

		результатах обучения.
7. Информация о домашнем задании.	Обеспечение понимания цели, содержания и способов выполнения домашнего задания.	Реализация необходимых и достаточных условий для успешного выполнения всеми домашнего задания.
8. Специальное повторение.	Обобщение и систематизация ведущих знаний по теме, курсу, по окончании недели, месяца.	Активная деятельность учащихся по включению части в целое, классификации и систематизации, выявлению внутрипредметных и межпредметных связей.
9. Контроль усвоения знаний учащимися.	Установление правильности и осознанности усвоения учебного материала, выявление пробелов и их коррекция.	Усвоение базовых знаний и способов действий по их добыванию, ликвидация типичных ошибок и неверных представлений учащихся.

Критериями оценки самостоятельного, творческого мышления учащихся могут стать:

1. Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.
2. Самостоятельное усмотрение проблемы в привычной, знакомой ситуации.
3. Видение новой функции знакомого объекта, органа, явления.
4. Способность выделять в объекте, процессе, явлении их структурные или функциональные компоненты.
5. Самостоятельное предложение альтернатив, вариантов решения проблемы, разных способов поиска ответов.

## **ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Система образования, основанная на классической философии, идеи которой сформулированы в конце XVII и начале XIX столетия во многом исчерпала себя. В основе нового типа образования лежит новая философия, для которой характерно органическое единство естественнонаучного и логико-рационального компонентов. Возможный прообраз нового образования - так называемая эмоционально-образное художественное мышление.

Гуманизация - это не просто увеличение числа дисциплин социально-гуманитарного профиля, а изменение внутренних ориентиров образования. Методология современного научного познания должна полностью изжить естественно-механистическую парадигму при все большем включении в него гуманистических ценностей. Общество в целом не в состоянии успешно развиваться без учета ценностных ориентаций человека. Драматизм нашего положения, по нашему мнению, заключается в том, что рыночные отношения начинают энергично вымывать социально-гуманитарную культуру, в результате чего общество перестанет быть дееспособным. Развитая гуманитарная культура - условие выживания и совершенствования современной цивилизации.

Имеется и противоположная точка зрения в отношении влияния рынка на высшее

образование. Например, некоторые полагают, что общество рыночного типа станет стимулом образованности и культуры в нашей стране, так как потребует квалифицированных работников в духовной и экономической сферах. Уже сейчас вырос конкурс на экономических и юридических факультетах, стали возникать коммерческие средние и высшие частные учебные заведения. В 1996 году в России насчитывалось около 600 частных гимназий, более 300 лицей, в которых обучалось полмиллиона студентов; работало 300 негосударственных образ\_учрежд. Увеличивается число негосударственных вузов. Образование все больше приближается к потребностям реальной жизни. Это положительный момент. Среди товаропроизводителей началась конкуренция, и вскоре она должна привести к росту спроса на квалифицированный интеллектуальный труд. Рост спроса на квалифицированный труд повлечет за собой повышение его оплаты. Человек будет заинтересован в постоянном повышении квалификации, получении современных знаний, за которые общество хорошо заплатит.

Большинство ученых согласно с тем, что новая концепция образования должна быть связана с его гуманизацией. Она должна исходить из того, что человек - саморазвивающаяся система и высшее образование должно помочь саморазвитию человека. Человек - открытая система и необходимо глубокое изучение его связей с социальным миром, воздействия на него достижений мировой и национальных культур. Человек - биопсихосоциальное существо и следует учитывать влияние на него генетического кода, природный характер психики и ее развития и, наконец, воздействие окружающей среды, прежде всего социальной.

Гуманизация высшей школы предполагает в первую очередь демократичные преобразование системы социальных отношений в институтах. Это означает становление высшей школы, сочетающей автономию, свободу организации учебного процесса и плюрализм моделей образования, когда в обстановке конкуренции проявляется лучший студент и лучший преподаватель. Далее, в обязательном порядке это персонификация учебного процесса, которая должна стимулировать преподавателя к подготовке авторских курсов и адаптации их к личности студента, его индивидуальному учебному плану.

Гуманизация предполагает, что образование должно быть проблемным, основанным на партнерстве преподавателя и студента, превращающим учебный процесс в творчество.

Основания кризиса современного образования и воспитания проявляется в деинтеллектуализации общества, в снижении авторитета знаний. Дегуманизация высшей и средней школы состоит в несоответствии целей, содержания и методов образования и потребностям общества. Этот процесс детерминирован прежде всего состоянием социума, его переходом от индустриальной стадии развития к постиндустриальной.

В тоталитарных социумах, как правило, реализуется только государственное образование. Однако, монополия государства в этой области, как и везде, ведет к застою и вырождению образования. Альтернативное образование необходимо как дополнение и противовес государственному образовательным структурам. Оно обнаруживает большую гибкость и подвижность в выборе тем, учебных планов, методов преподавания и самих преподавателей. Взаимодействие государственного и альтернативного образования разворачивается прежде всего в гуманитарной сфере, где прежние структуры наиболее дискредитированы.

Гуманитарное образование должно помочь людям преодолеть чувство собственной незначительности, беспомощности и растерянности, столь свойственные человеку в современном обществе. В настоящее время очень важно подтверждать индивидуальную ценность каждого из нас. Гуманизм направлен против растущей в современном обществе тенденции в оценке людей по "шкале", подразумевающей, например, что победители лучше побежденных, генералы лучше солдат, врачи лучше сестер милосердия, и так далее, до бесконечности. Современная социальная структура еще способствует тому, чтобы увековечить подобные мифы, как бы превращая в людей "второго сорта" тех, кто по занимаемому положению, должности и т.п. находится на низшей ступени

иерархической лестницы.

Необходимость гуманизации высшего образования в нашей стране аргументируется различными причинами. В.М. Шепель в статье "Управленческая гуманитарология" видит актуальность этой проблемы в том, что:

а) гуманитарное образование способствует эмоциональной полифоничности людей, а потому делает их более открытыми для разнообразной информации, активизирует деятельность их интеллекта;

б) в гуманитарном образовании концентрируется духовность людей, характерные черты которой - возвышенность мыслей, желаний и благородная мотивация поступков;

в) гуманитарная образованность, по словам Ф.М. Достоевского, облегчает освоение любой профессии. Благодаря ей доступно познание логики "живого". Это важно для тех, кто профессионально связан с людьми, общается с ними.

Немало трудностей в нашей жизни обусловлено прежде всего низким уровнем гуманитарной подготовки управленцев. Это - своего рода "ахиллесова пята" их менталитета, считает В.М. Мендель. Отсюда и неэффективность многих их усилий, продолжает он. Хозяйственные руководители нередко реализуют свои способности на 30-70%, при этом, чем ниже их гуманитарная подготовка, тем ниже их деловой потенциал. Улучшение гуманитарной подготовки ведет к повышению производительности труда на промышленных предприятиях на 25-30%, а в отдельных случаях - на 40-60%.

Из приведенных высказываний можно сделать следующий вывод: становление нового менталитета менеджеров органично связано с их гуманитарным образованием. Именно здесь оказываются крайне полезными и необходимыми общенаучные понятия. Причем речь идет не только об освоении ими какого-либо объема гуманитарных знаний, а о систематическом упражнении их интеллекта в работе с этими знаниями. Технологизация гуманитарного знания - ключевая проблема создания "информационного продукта", обращение к которому благотворно сказывается на развитии менталитета менеджеров, завоевании ими доверия людей, вне которого они недееспособны как управленцы.

Гуманитарное знание не имеет себе равных по объему и разносторонности, из него проросли все другие знания, и отчуждение тех, кто занимается управлением, от гуманитарного знания, недопустимо. Это сужает их возможности в творчестве, нахождении различных способов решения социальных и экономических проблем.

Самое опасное в нынешнем состоянии российского общества - не экономический и социальный кризисы, а духовная пустота, чувство бессмысленности, бесперспективности, охватившее подавляющую часть общества. Нужна новая идеология, которая должна быть рациональной, прагматической, неутопической, действительно научной, опираться на гуманизацию человека и общества в целом.

Процесс гуманизации высшего технического образования начался. В ряде вузов вводятся курсы, связанные с изучением определенных исторических этапов развития искусства. Данный подход можно назвать культурно-просветительным. Однако, гуманитарное знание остается здесь чем-то внешним по отношению к студенту, интересным и красивым излишеством. Необходимо пробудить интерес к гуманитарному знанию, студент должен убедиться в его полезности, научиться подходить к своим профессиональным проблемам, преодолевая технократические стереотипы, что связано с учетом общекультурного контекста. Осознанно разобраться в стиле современного научно-технического мышления - одна из задач гуманизации технического образования.

Для гуманизации мышления студенчества предлагались различные формы: включение философско-социальных вопросов в технические предметы, учет специфики вуза при преподавании общественных дисциплин, вплоть до создания программ "сквозной мировоззренческой подготовки". Как представляется, этот опыт в целом оказался малоэффективным. Это произошло по ряду причин. Первая из них та, что подавляющее число обществоведов крайне слабо разбирается в технике и современной науке. С другой стороны, преподаватели технических кафедр также, как правило, не готовы к

квалифицированному философско-социальному анализу профессиональных проблем. Нужно сближать философские и технические курсы, ряд курсов следует сделать синтетическими: с одной стороны - историко-философскими, с другой - техническими. В качестве варианта взаимодействия между гуманитарным циклом и техническим можно предложить привлекать к чтению специальных курсов, особенно связанных с историей и методологией науки и техники, преподавателей и сотрудников специальных кафедр. Как показывает практика, преподаватели, глубоко интересующиеся философскими и историческими проблемами, есть в любом институте. Положение с высококвалифицированными преподавателями гуманитарных дисциплин, способных читать интересные курсы, является достаточно трудным даже в московских вузах. Необходимо на основе продуманных программ формировать у студента единую картину мира, в которую в неразрывном единстве включены научное и социальное, техническое и гуманитарное, личностное и общественное.

Принцип выбора должен быть воплощен в жизнь в наибольшей степени. Список курсов по выбору должен быть максимально гибким, постоянно обновляющимся, учитывать интересы студентов. Кроме того, в вузе должна существовать система факультативов, кружков, лекториев и т.д. Это необходимо для приобщения будущих специалистов к гуманитарной культуре, формирования атмосферы творчества в стенах вузов.

Но трудность состоит в том, что не все преподаватели способны читать курс творчески и не все студенты способны воспринять такой курс. Преподавателям мешает сохранению в сознании некоторых догм прежней идеологии, студентам - отсутствие предварительной гуманитарной подготовки.

Этих трудностей можно избежать, если преподавать философию как историю философии. Историко-философский материал легко воспринимается, дает возможность на каждой лекции и семинаре обращаться к собственно философским проблемам и философским текстам. Выигрывает здесь и преподаватель, поскольку это позволяет ему глубоко задуматься над философской проблематикой, а студент начинает приобщаться к творческому мышлению.

Базовой основой политической культуры являются философско-мировоззренческие знания, без которых студенты не могут сформировать свои взгляды на окружающий мир и собственное место в нем. Специализация сузила мир каждого отдельного человека и подорвала взаимное понимание людей. Философия хочет связать то, что разорвано, дать людям целостное единство взглядов на мир, разрушить перегородки. Историческое созидание органически включает в себя осознание гражданского долга, любовь и уважение к России, знание истории своего народа, его прошлых свершений и подвигов, трагедий и поражений, его культуры и народных традиций.

Среди компонентов гуманизации учебного процесса важную роль играет культурологическое направление (курс лекций по теории и истории культуры). В вузах можно вводить авторские курсы по индивидуальным программам и свободный выбор студентами преподавателя. В результате в аудиторию приходят студенты уже сориентированные на стиль и систему взглядов определенного преподавателя. Возникает конкурентная среда, которая становится могучим стимулом работы преподавателя. История и теория культуры интересна студентам в контексте жизненных, созидательных, психологических проблем. Поэтому лучших результатов можно добиться, строя курс на стыке философии, искусствознания, истории, этнографии, психологии. В каждом вузе следует создавать для студентов и преподавателей комфортную гуманитарную среду. Последовательность преподавания дисциплин гуманитарного цикла может быть разной, но наиболее приемлема, на наш взгляд, следующая. На младших курсах лучше преподавать историю и культурологию, что дает студентам представление о развитии цивилизации. Далее, для развития навыков абстрактного мышления необходимо преподавание философских дисциплин (истории философии, общетеоретических проблем современной философии, логики и т.д.), которые читаются в виде базовых и специальных

курсов. Завершить гуманитарный курс первой ступени высшего образования видимо следует такими дисциплинами, как экономическая теория, социология, политология и психология, дающие представление о логике экономических и социальных процессов. На второй ступени высшего образования была бы полезна серия спецкурсов, необходимых для тех, кто по логике двухступенчатой системы должен в дальнейшем занять руководящие должности, вести научные исследования или преподавать. Такими спецкурсами могут быть социальная психология, теория коммуникаций, педагогика высшей школы и др.

После этого можно ожидать, что выпускник вуза перестанет прямолинейно воспринимать сложные проблемы взаимоотношений между людьми и будет решать их более гибко и безболезненно для окружающих и себя самого.

Основная цель гуманизации образования - формирование у студентов нового восприятия социальной реальности, в центре которой стоит человек с его потребностями и интересами. Эта новая парадигма подготовки специалистов технических профессий расширяет перед молодой технической интеллигенцией горизонты видения при решении любых производственных задач.

Понимает ли важность гуманитарных знаний будущей молодой специалист, выпускник технического вуза? На вопрос "Какими качествами должен обладать современный молодой специалист - выпускник вуза?" - ответы распределились следующим образом:

Широкие профессиональные знания	51.0	
Самостоятельное и оригинальное мнение		64.3
Высокие нравственные качества	23.5	
Умение отстаивать свои позиции	31.1	
Занятие общественной деятельностью	5.6	
Умением работать с людьми		59.7
Владение современными методами управления	37.2	

Как следует из исследования социальные установки, необходимые для гуманизации сознания, а следовательно, и соответствующего поведения в профессиональной деятельности занимают, последнее место. Среди них: "умение отстаивать свои убеждения", "высокие нравственные качества". Хотя именно эти показатели является базовым в процессе гуманизации образования.

Исследование показывают, что процесс гуманизации сознания как нового видения мира, в центре которого находится человек, практически только начинается. Указанными выше социальными качествами в своей профессиональной деятельности будет руководствоваться не более 1/3 выпускников технических вузов. Студенты технических вузов весьма невысоко ценят умение владение современными методами управления (маркетингом, менеджментом и т.д.), что может быть объяснено причиной неостребованности знаний в условиях отставания научно-технического прогресса. Также скептически они оценивают участие в активной общественной деятельности.

Для того, чтобы оценить степень удовлетворенности студентов преподаванием гуманитарных дисциплин, проанализируем данные соответствующего социологического исследования.

Наибольшее количество отрицательных оценок получила новая дисциплина - религиоведение, история религии. Это может быть связано как с отсутствием специалистов по данным курсам, так и недостаточным уровнем знаний у преподавателей. Не удовлетворены студенты и чтением лекций по культурологии, правоведению, психологии, истории. От 50% до 60% студентов оценивают преподавание этих дисциплин от 1-го до 3-х баллов. философия и экономическая теория получили наиболее высокие оценки.

По всей видимости, студенты недооценивают необходимость гуманитарных знаний, не видят их практического значения, что также может отрицательно влиять на их негативное отношение к социально-гуманитарным дисциплинам. Эти выводы подтверждаются

нижеследующими данными социологического исследования. Способствуют развитию интеллекта - 54.6 Полезны для будущей профессии - 51.6 Дают новую информацию - 33.7. Нацелены на практическое использование достижений науки и техники - 25.0. Логически стройные 16.0. Эти дисциплины помогают активизировать творческие способности студентов - 13.3 Содержат точные положения и выводы - 10.2.

Как видно, студенты выделили прежде всего такие качества социально-гуманитарных дисциплин, которые полезны для человека в его будущей профессиональной деятельности. Что касается остальных показателей (логической стройности, точности положений и выводов, новизны информации), то вполне понятно, что они развивают и творческие и интеллектуальные способности студентов, т.е. также являются полезными для личности специалиста с их точки зрения. Вероятно, общественные и гуманитарные дисциплины должны наполняться не только новыми парадигмами и теориями, отражающими мировой уровень развития науки, но и включать практический аспект, т.е. обоснование целесообразности этих знаний.

С другой стороны, необходимо объединять гуманитарные и естественные знания, для того, чтобы не отрываться от социальной реальности, где эти знания тесно взаимосвязаны. Сегодня ситуация такова, что эти курсы, как мы уже говорили, практически разобщены. Лишь 32,6% опрошенных студентов указали на то, что преподаватели естественных и технических наук включают в содержание своих лекций гуманитарный аспект. 26,0% - ответили отрицательно, а 41,2% затруднились оценить эту ситуацию.

Во многом успех гуманизации системы технического образования зависит от педагогов, которые должны быть заинтересованы в ускорении этого процесса. Однако, если обратиться к оценкам студентами параметров преподавания естественнонаучных и технических дисциплин, то получится следующая картина.

Недостатки в преподавании естественных и технических дисциплин, отмеченные студентами, %

В лекциях преподаватели:	Согласны	Не согласны	Затруднились оценить
Сосредотачивают внимание на сугубо технических, технологических или естественнонаучных вопросах.	70.4	27.6	2.0
Слабо раскрывают историю научно-технических открытий.	60.2	36.2	3.6
Редко подчеркивают пользу или вред научно-технических достижений.	60.7	36.7	2.6
Не акцентируют внимание на вопросах безопасности экологической чистоты использования техники и технологий в хозяйственной деятельности.	65.3	32.7	2.0
Не рассматривают вопросы эстетического оформления технических изделий	67.9	29.6	2.5
Обходят вопросы прогнозирования потребительского спроса на открытия и изобретения	71.9	24.5	3.6

От 60% до 70% опрошенных студентов указали, что в лекциях, читаемых преподавателями, раскрываются в основном сугубо профессионально-технические знания. Наибольший процент студентов технических вузов отмечает "отрыв" гуманитарных знаний от естественнонаучных (соответственно, в лекциях по философии - 67,3%, по истории - 70,4%, по экономической теории, социологии, культурологии, истории религии от 16,8% до 24,5% опрошенных студентов).

Наибольшей абстрактностью и общими рассуждениями отличается философия, как считают 62,8% опрошенных. Также оценивают чтение лекций по истории - 39,8%; по экономической теории - 32,1%; по политологии - 19,4%; по социологии - 21,9%; по культурологии - 10,7%; по религиоведению (истории религии) - 15,3% опрошенных. Разрыв социальных и гуманитарных знаний с практической деятельностью человека ощущают в лекциях по философии 76,0% студентов; по истории - 65,3%; по экономической теории - 29,1%; по социологии - 27,6%; по культурологии - 17,3%; по истории религии - 23,5% опрошенных.

Лишь 19,4% студентов, слушателей лекций по философии, понимают для чего им нужны полученные знания; среди них по истории таких - 25,0%; по экономической теории - 42,8%; по политологии - 8,2%; по социологии - 17,9%; по культурологии - 3,6%; по религиоведению - 3,6% опрошенных. Эти данные подтверждают сделанные ранее выводы о недостаточной связи двух уровней анализа проблем: теоретического и прикладного (эмпирического) в курсах лекций по философии, истории, социологии и т.д.

Несмотря на то, что лишь незначительный процент студентов (от 6,1% по политологии до 25,5% по истории) отмечают, что преподаватели практически не сообщают новых знаний, основная масса учащихся технических вузов отрицает это. Так 78,6% слушающих философию считают, что получают новые знания. Среди слушающих историю таких - 65,8%; экономическую теорию - 57,7%; политологию - 27,6%; социологию - 38,3%; культурологию - 14,3%; историю религии - 19,9% опрошенных.

Мнения студентов практически разделились относительно того, навязывают ли преподаватели в лекциях только свою точку зрения. Среди считающих, что педагоги не навязывают свои взгляды - 70,9% слушающих лекции по философии; 58,2% - по истории; по экономической теории - 45,4%; по политологии - 23,5%; по социологии - 33,7%; по культурологии - 15,3% и по религиоведению - 17,9% опрошенных.

Среди тех, кто считает, что педагоги навязывают только свою точку зрения, 24,0% слушающих лекции по философии; 33,7% - по истории; 25,5% - по экономическим наукам; 9,2% - по политологии; 10,7% - по социологии; 4,6% - по культурологии и 8,7% - по религиоведению. В целом можно утверждать, что основная масса студентов технических вузов весьма посредственно оценивает качество преподавания социальных и гуманитарных дисциплин в своих учебных заведениях.

Каков современный культурный человек в глазах студентов технических вузов?

Если мы построим пирамиду, представляющую культурного человека, то ее основанием, согласно мнения студентов, считается здоровый образ жизни (76,5%), далее - культура общения - 72,4%, знание современной культуры - 61,2%, знание культурного наследия других народов - 59,7%, знание иностранных языков - 58,7%, обладание нравственной культурой - 57,7%, профессиональной творческой самостоятельностью - 37,2%, экологической грамотностью - 29,1%, политической культурой - 24,5%, культурой менеджмента - 14,5%, культурой маркетинга - 12,8%.

Таким образом, основание пирамиды опирается на социальные и гуманитарные знания, знания о человеке, а все остальное, в том числе и профессионализм, занимают менее значительные для культурного человека позиции. Возникает парадокс: почему молодой человек не стремиться к отображенному им идеалу культурного человека, а реализует в жизни в основном другие установки, в которых доминирующую роль играют профессиональные знания?

Ответ на этот вопрос весьма неоднозначен. Однако в основании его лежит все та же система воспитания и довузовского образования, которые не формируют определенного познавательного интереса и установок на полезность социальных знаний, знаний о человеке.

Не случайно при ответе на вопрос о степени заинтересованности в проблемах человека, личности студентами были высказаны следующие мнения: 9,2% - "это меня вообще не интересует", 7,1% - "в основном не интересует", 29,6% - "практически безразлично",



24,5% - "интересует в незначительной степени" и только 33,7% опрошенных "интенсивно интересуются этими проблемами". Исследование показывает, что студенты в значительной мере интересуются социально-экономическими проблемами лишь 41,3% опрошенных, 33,7% студентов к этим проблемам безразличны, а 22,4% опрошенных в основном не интересуются или вообще не интересуются ими. Среди студентов, интересующихся духовной культурой лишь 33,7% опрошенных; 26,0% студентов технических вузов безразличны к вопросам духовной культуры, а еще 40,3% - "в основном не интересуются" или ею "вообще не интересуются".

Большой интерес проявляют студенты технических вузов к политике - 58,6%, интересуются политическими проблемами - 20,5%, для 20,9% политическая сфера безразлична. Социально-гуманитарные проблемы создания и использования техники - как один из показателей применения гуманитарных знаний техническими специалистами, представлены следующими мнениями: 16,3% студентам они вообще не интересны; 22,4% они в основном не интересны; 30,6% они безразличны; лишь 19,9% студентов технических вузов интересны проблемы гуманизации, а всего 10,8% считают их очень важными.

В этой социологической информации, как никакой другой, ощущается "разрыв" гуманитарных и технических знаний. Однако самое опасное, что при сохранении такой ситуации будущие специалисты, призванные осуществлять научно-технический прогресс, будут продолжать в своих проектах игнорировать интересы человека, личности. Не случайно на вопрос "Что дают Вам гуманитарные и общественные науки?" 74,5% студентов ответили, что это всего лишь расширение общего кругозора; 34,7% - что они помогают понять человека и в том числе себя; и только 26,5% указали, что они вырабатывают умение на практике использовать знания.

Судя по данным социологического исследования, меньше всего информации по гуманитарным дисциплинам дают студентам лекции. Нужны новые формы занятий, и их поиск связан с индивидуальной работой педагогов со студентами, позволяющей более эффективно осуществлять коммуникации и плодотворно использовать знания профессорско-преподавательского коллектива вузов. И в целом обучения недостаточно стимулирует интерес студентов к новым направлениям: инженерной эстетике (дизайну), инженерной экологии, социоинженерии, основам маркетинга, менеджмента, оценке качества изделий и т.д.

Проведенные исследования показали, что почти 30% студентов технических вузов мало интересуются новыми направлениями научных знаний. Лишь 30% обучающихся проявляют к ним большой интерес. Не случайно 63,8% студентов технических вузов считают, что если была бы возможность получить вторую профессию (в своем вузе) по "менеджменту", "информатике" или "дизайну", то они бы ею воспользовались.

Исследование показывает, что все-таки приоритет в досуге принадлежит общению с друзьями и чтению художественной литературы. Третье место занимает спорт, четвертое место делят просмотр телепрограмм, видеофильмов и зарабатывание денег, пятое место отдается чтению газет и журналов, литературы по специальности и домашним делам.

Практически не занимается молодежь общественной работой.

Ключевыми проблемами, которые необходимо решить в первую очередь для повышения качества гуманитарного и общего образования и улучшения организации учебного процесса, эксперты считают повышение оплаты труда вузовских преподавателей и модернизацию материально-технической базы учебного процесса.

Новые технологии обучения в вузах, особенно ведомственного профиля, внедряются медленно. Одна из причин - неготовность к этому почти половины преподавателей, и прежде всего - гуманитариев. Наибольший прогресс в освоении новых технологий обучения достигнут в истекшем году преподавателями естественных отрасли знаний. Среди мер, которые необходимо принять в первую очередь, чтобы повысить познавательный интерес студентов к изучению социально-гуманитарных дисциплин,

преподаватели отмечают следующие: включение требований по социально-гуманитарным знаниям в профессиональный стандарт специалистов, увеличение часов по гуманитарным дисциплинам. Такой позиции придерживаются 28,1% преподавателей-обществоведов. Эта позиция позволяет сделать один очень важный вывод: руководство вузов плохо информирует профессорско-преподавательский состав о введении новых образовательных стандартов и возможностях, которые предоставляются вузам России в связи с введением новой многоуровневой системы образования.

Также мало осведомлены преподаватели-гуманитарии о системе финансирования государственных вузов России, издательской и организационной деятельности Госкомвуза и т.д. В частности, 28,1% преподавателей считает, что надо создать целенаправленную государственную систему финансирования гуманитарных дисциплин; обновить библиотеки новыми учебниками; в средствах массовой информации вести пропаганду духовного обновления России; повысить социальную защиту студентов через систему кредитования обучения; придать социальным и гуманитарным дисциплинам практическую направленность; организовать систему переподготовки преподавателей-обществоведов. Наконец, разработать индивидуальные программы обучения студентов. Переход к новой системе образования, новым концепциям преподавания общественно-гуманитарных дисциплин может затянуться на долгие годы, если учесть, что какой-то частью педагогов вузов это будет попросту саботироваться. Данные выводы подтверждаются тем фактом, что 13% опрошенных преподавателей допускает возможность факультативного изучения гуманитарных дисциплин в технических вузах, а еще 12% - затрудняется однозначно ответить на вопрос. Однако 75% педагогов отмечает, что социально-гуманитарные дисциплины не только необходимы, но нуждаются в большем количестве часов, чем сегодня.

К обязательным общественно-гуманитарным дисциплинам в технических вузах 22% преподавателей относят следующие: историю России (отечества), философию, экономическую теорию, политологию, историю науки, социологию, историю религии, историю культуры, историю техники, культурологию, правоведение, этику, эстетику, социальную технологию, психологию, гигиену, логику, эргономику, психологию бизнеса, микроэкономику предпринимательства, деловое общение; 6% педагогов считает, что определение набора гуманитарных дисциплин - это прерогатива вуза, и никто не может ему навязывать свое мнение сверху.

Интересен тот факт, что около 50% опрошенных преподавателей - обществоведов технических вузов при ответе на вопрос о количестве и перечне дисциплин предлагали увеличить часы именно по "своей" специальности и тем самым подчеркивали значимость своего научного направления. Поэтому к сокращению часов по "своей" дисциплине 75% преподавателей отнеслись отрицательно. Однако и здесь существует альтернативный взгляд на проблему: 10% опрошенных считают, что сокращение "часов" на дисциплину необходимо, 9% относятся к этому нейтрально. Существует проблема и с пониманием индивидуальных программ обучения, которые используются всеми западными университетами, особенно в магистратурах.

Подавляющее большинство опрошенных (63%) сходится во мнении, что "индивидуальное обучение" означает работу преподавателя с каждым отдельным студентом с учетом его интересов, индивидуальных способностей и навыков самостоятельной работы. Отсюда многие педагоги считают необходимым сокращение численности студентов в академических группах; изменение алгоритмов вузовского расписания; разнообразие методики обучения; обязательное включение студентов, особенно старших курсов, в исследовательскую работу; введение рейтинговой системы оценок. Вместе с тем, индивидуальные программы обучения - это подборка определенных курсов, лекций, семинаров, занятий в соответствии со спецификой специальности, ее уникальности, а отнюдь не индивидуальная работа со студентом. Скорее, наоборот, это индивидуальная работа студента с различными преподавателями. Следовательно, и здесь преподаватели

нуждаются в некоторой помощи при освоении новых программ и форм обучения. В ответах преподавателей содержатся, однако, и другие толкования "индивидуализации обучения". Некоторые считают, например, что это - "углубленное изучение узкого круга гуманитарных проблем"; "обучение по индивидуальному графику или индивидуальным программам"; "углубленная проработка проблемных тем курсов", "работа преподавателя с отдельными способными студентами". Из ответов на данный вопрос анкеты следует, видимо, что по теме "индивидуализация обучения" было бы полезно провести дискуссию в среде вузовских преподавателей-обществоведов.

17% опрошенных преподавателей считают, что учебников по гуманитарным наукам, которые можно было бы рекомендовать студентам, не существует. 35% опрошенных преподавателей считает целесообразным рекомендовать набор учебников, изданных за рубежом; учебников, подготовленных отечественными авторами - 65%. По мнению 72% преподавателей, кафедры и вузы могут издавать собственные учебники и учебные пособия, и что опасности появления некачественной литературы в этом случае не существует, так как на гуманитарных кафедрах технических вузов работает достаточно квалифицированный преподавательский состав; 9% опрошенных считает, что подготовкой и изданием учебников должен заниматься Госкомвуз России.

В числе мер, которые необходимо предпринять в первую очередь, чтобы повысить у студентов заинтересованность в изучении гуманитарных дисциплин, преподаватели называли:

включение требований по социально-гуманитарным наукам в профессиональный стандарт специалистов и увеличение гуманитарных составляющих в учебных планах по всему перечню специальностей. Такой точки зрения придерживается 28% опрошенных преподавателей.

создать систему целевого государственного финансирования мероприятий по преподаванию социально-гуманитарных дисциплин; принять меры по формированию в обществе социальной потребности в специалистах-гуманитариях; организовать в средствах массовой информации пропаганду идеи федеральной программы по духовному, гуманитарному возрождению вузов России;

обновить и пополнить фонды вузовских библиотек по социальным и гуманитарным дисциплинам;

повысить социальную защиту студентов через систему кредитования обучения;

придать гуманитарным дисциплинам практическую направленность;

расширить деловое сотрудничество и обмен опытом вузов России с вузами зарубежных государств, в решении проблем гуманитарной подготовки специалистов;

Часть преподавателей не поддерживает проведение Госкомвузом изменений в области системы и структуры образования. Преподаватели ощущают необходимость переподготовки, обновления учебной литературы по социально-гуманитарным дисциплинам. Существует проблема изменения структуры курсов лекций, усиления в них прикладного аспекта гуманитарного знания. Студенты нуждаются в новых методах обучения, в том числе в индивидуальных программах, рейтинговой системе оценок.

Необходимо возобновить как обязательную форму деятельности НИРС (научно-исследовательская работа студентов) с целью развития навыков интеллектуального творчества, логического мышления, формирования установок на научную работу.

Несмотря на то, что в основе известных программ перехода к рынку провозглашалось о решении, в первую очередь вопросов о приоритетности образования, науки, творческого развития личности социальных вопросов, однако, в реальности процесс перехода к рынку негативно отразился на всей системе образования и, в особенности на организации научной деятельности молодежи.

Анализ показывает, что в целом современный уровень постановки научной студенческой работы и научно-технического творчества молодежи существенно снизился. Он стал малоэффективен по сравнению с 1989-1890г., и все еще сохраняются опасные негативные

тенденции к свертыванию этой работы. Преодолеть их возможно лишь путем воссоздания и развития системы на государственном уровне по всем иерархическим уровням и структурам (общественным, государственным и коммерческим).

Для прогрессивного политического, экономического и культурного развития России необходимо сохранить и приумножить научно-производственный, интеллектуальный и культурный потенциал молодежи. Основными условиями для этого являются прежде всего совершенствование системы образования, развитие фундаментальных и прикладных исследований. На этой основе, необходимо развитие творческого научного потенциала студентов, поиск и реализация соответствующих методов и форм, адекватных существующей экономике. Она включает в себя комплекс организационного, экономического, научно-методического, финансового и материально-технического обеспечения системы обучения навыкам творчества и привлечения к научному и техническому творчеству учащейся молодежи. Ее содержание ориентировано на объединение усилий федеральных, региональных и муниципальных органов управления в области образования в направлении воссоздания и развития системы НИРС-НТТУМ (научно-исследовательская работа студентов и научно-техническое творчество учащейся молодежи), на разработку и внедрение теоретико-методологических и технологических проблем научно-технического творчества учащейся молодежи, содействия его развитию. При этом необходимо исходить из того, что развитие творческой личности - непрерывный, трудоемкий и дорогостоящий процесс, реализация которого есть основа государственной политики, практической деятельности всех институтов и структур государства и общества.

Реализация этих глобальных целей возможно только при объединении усилий государственной системы образования и других ведомств, предприятий, учреждений и фондов, коммерческо-рыночных структур, заинтересованных в сохранении и развитии интеллектуального потенциала России, а значит в развитии творческих способностей молодежи. Работа по воссозданию системы развития творческого потенциала студентов должна вестись по двум направлениям: собственно в рамках системы высшего образования и совместной деятельности с вузами в различных формах интеграции. В следствие этого, центр тяжести в развитии творческого потенциала молодежи возлагается на образовательные учреждения высшего профессионального образования (вузы). Решение проблемы воссоздания системы НИРС-НТТУМ поможет, с одной стороны, наиболее эффективно реализовать задачи профессионального отбора талантливой молодежи для пополнения и воспроизводства научных кадров, с другой стороны - позволит студентам определить перспективу целесообразности дальнейшего обучения в магистратуре и аспирантуре. Система НИРС-НТТУМ должна быть комплексной и обеспечивать преемственность методов и форм на каждом этапе обучения, для различных специальностей и форм обучения, от курса к курсу, от кафедры к кафедре, от одной учебной дисциплины к другой, от одних видов учебных заведений к другим. Планом мероприятий необходимо предусмотреть организационную деятельность и обобщение опыта, содействие его распространению и совершенствованию функционирования системы НИРС-НТТУМ, доработка или аналитическое объединение разработанных авторами предложений по проектам законодательных актов, положений и рекомендаций по финансированию деятельности, подготовка рекомендации по экономическому и материально-техническому обеспечению системы НИРС-НТТУМ на основе мер, принимаемых рядом вузов или предложенных ими.

Концептуальные основы гуманизации опираются на декларированные государством стратегии приоритетности образования и прав личности в современном обществе, ценности жизни, здоровья и свободного развития человека, государственно-общественного характера управления им, самостоятельности вузов. Из этих стратегий и принципов следует, что раскрытие и развитие творческих способностей, подготовка, переподготовка и рациональное, т.е. соответствующее индивидуальности, использование

интеллектуального потенциала личности в том месте народного хозяйства, науки и техники, образования и культуры, где она может полностью реализовать себя, есть основное, наиважнейшее условие для прогрессивного развития общества.

В силу этого осуществление подлинного, а не декларированного, творческого развития личности, которая будет все более активно определять уровень производственного и общественного состояния государства и одновременно условия жизнедеятельности его граждан, требует проведения социально-экономического развития России такими методами и механизмами, которые обеспечивают социальную ориентированность экономики на человека и развитие научно-технического прогресса.

Исходя из этой стратегии, используя исторический опыт, анализ тенденций, сложившихся в последние годы, мнения экспертов, результаты, полученные в ходе исследований, опираясь на "Концепцию развития вузовского сектора науки в условиях перехода к рыночной экономике" и развивая ее в части учебно-научной деятельности студенческой и учащейся молодежи, предлагаем разработать и реализовать концептуальные положения функционирования системы НИРС-НТТУ.

Провозгласив приоритет личности в жизнедеятельности современного общества, необходимо ясно осознать, что потенциально каждый студент должен иметь возможность раскрыться, найти себя и в то же время каждый ответственен за общество и его прогрессивное социально-экономическое развитие. Осуществить это возможно только через государственную систему образования координирующего и объединяющего деятельность государственных, общественных учреждений и организаций, рыночных структур и различных фондов. При этом объединении возможен учет особенностей личности, может обеспечиваться индивидуальный подход, т.к. сами существующие сегодня фонды, "программы поиска", благотворительные организации и т.п., как правило, решают узко ограниченные задачи и вне поля зрения фондов и спонсоров остается основная масса молодежи. С позиций же всего общества и государства недопустима невосполнимая потеря интеллектуальных ресурсов страны. Невзирая на сложные условия, необходимы меры, обеспечивающие остановку потерь, а затем и умножение интеллектуального потенциала общества, иначе в итоге не удастся обеспечить необходимый социально-экономический прогресс, достигается который единственно через творческую деятельность человека. Суть же творческой деятельности заключается в генерации и осуществлении новых и адаптации имеющихся идей, что и определяет динамику прогресса государства и общества.

Именно в такой творческой деятельности студент обретает высокий профессионализм, сознательность и ответственность. Для воспитания и развития этих качеств необходимы своевременная и эффективная профессиональная ориентация, система образования и созидательное творчество создающие условия гармоничного развития для молодежи. Поскольку развитие системы гуманистического образования немыслимо без процесса обучения, то основное внимание в подготовке всесторонне развитого специалиста с высокими профессиональными качествами должно быть уделено прежде всего совершенствованию организации обучения через широкое введение в учебные планы, программы, занятия и т.п. заданий с элементами научного и технического творчества, в том числе курсовые работы и проекты исследовательского характера, учебно-исследовательские работы (УИР), реальные с исследовательским разделом дипломные проекты и работы.

Для решения задач обновления знаний, развития творческих способностей учащихся и студентов в основу системы непрерывного образования и развития должна быть положена методология деятельностного подхода, целесообразна также система профессионального дифференцированного обучения. Дифференцированное обучение сочетается с индивидуальным, предполагающим введение индивидуальных планов и программ. При этом необходимо добиться такой организации обучения, чтобы студенты получили возможность почувствовать все эмоциональное богатство и многогранность научного,

технического, исследовательского, проектного, конструкторского и других творческих процессов. В высших учебных заведениях целесообразно сохранение и возобновление на новой основе существовавших и развитие новых форм (участие студентов в выполнении научной работы по хозяйственной и государственной тематике, студенческих научно-исследовательских лабораториях, по грантам и т.п.)

Исследования научного и технического творчества должны исходить из того существенного факта, что гуманизация науки, без которой неосуществим научно-технический прогресс, предполагает обязательный учет конструктивной роли личности студента.

Снижение материального положения студентов весьма существенно сказалось на качестве лекционной работы. В целом, как показывает анализ содержания лекционных курсов, претензии студентов объективны. Однако администрация не принимает мер, выправлению положения. Согласно данным опроса, лишь в 3,3% случаев администрация факультетов отстраняет "непопулярных" среди студентов преподавателей от чтения лекций. Более 60.0% студентов отметили, что деканаты "никак не реагируют" на претензии студентов, или, что еще хуже, "заставляют все равно посещать лекции" преподавателей, профессиональный уровень и педагогическое мастерство которых не удовлетворяют студентов. Это объясняется "круговой порукой" ученых советов вузов, а также невозможностью студентов высказать свои претензии на заседаниях администрации факультетов.

Несмотря на положение о том, что студенты должны входить в административные и ученые советы вузов для того, чтобы лучше информировать их о студенческих проблемах, лишь 19,6% опрошенных указали на наличие такой возможности; 73,1% студентов даже не знают своих прав в этой области, а 7,3% знают, но не могут их реализовать. В условиях реформы высшего образования данная ситуация имеет ряд негативных последствий: во-первых, это препятствует реализации академических свобод студентов в сфере студенческого самоуправления; во-вторых, "разрыв" между интересами студентов и педагогов сдерживает темп проводимой реформы образования, т.к преподаватели не знают реальных проблем студентов и не устраняют их, а студенты считают, что их проблемами администрация вузов и преподаватели не интересуются.

Прогноз изменения доли абитуриентов, поступающих в вуз только на базе школьных знаний, свидетельствует о том, что к 2010 году она не превысит 40%. В связи с чем 60% выпускников средних школ будут вынуждены изыскивать дополнительные формы подготовки в вуз. Изложенное дает также основание говорить о почти полном отсутствии связей и преемственности между вузами и средними учебными заведениями. Не случайно 42.2% преподавателей вузов в областных и республиканских центрах, а также 32.8% преподавателей вузов Москвы и Санкт-Петербурга указали на резкое снижение в последние годы уровня подготовленности абитуриентов к конкурсу.

На качестве абитуриентов, сказывается и тот факт, что нынешняя конкурсная система, ее существующие "лазейки" (взятки, корпоративная порука) нацелена в основном на воспроизводство класса интеллигенции. Причем эта тенденция за последние 5 лет является весьма устойчивой и характерна для всех факультетов. Судя по данным исследования, более половины студентов вузов - выходцы из семей интеллигенции. Если ситуация (условия) приема в вузы не изменится, то к 2010 году, согласно прогноза, две трети студентов вузов будут "рекрутироваться" из семей интеллигентов.

Среди компонентов гуманизации учебного процесса важную роль играет культурологическое направление (курс лекций по теории и истории культуры). В вузах необходимо вводить авторские курсы и свободный выбор студентами преподавателя. Осуществленный нами анализ экспертных оценок позволяет сделать ряд обобщенных выводов. Прежде всего следует отметить, что за последний год кардинальных перемен в возможностях вузов определять содержание образовательных программ и технологий обучения в целом не произошло.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Работа в области педагогики, участие в педагогической деятельности является работой не только педагогов-новаторов и педагогов-исследователей. Сама природа воспитательной деятельности и учебной работы, её содержание определяют необходимость участия в педагогических исследованиях каждого, кто по своей деятельности занимается обучением и воспитанием.

У преподавательского труда есть, по крайней мере, две особенности, которые делают неизбежным участие преподавателя в научном поиске. Первая особенность – это отсутствие в педагогической практике повторяющихся и стандартных ситуаций. Неповторимость студентов и исключительное разнообразие ставят преподавателя перед необходимостью поиска самостоятельного верного пути. Вторая особенность – повторяемость педагогического труда. Преподаватель каждый год занимается одним и тем же делом, он учит детей одному предмету. На эту особенность педагогического труда указывал в своё время К.Д. Ушинский, который отмечал, что хорошим средством от утомительного однообразия преподавательского труда является изучение своего и чужого педагогического опыта.

Для полноценного и правильного проведения педагогических исследований необходимы знания из области методологии таких исследований. Человеку, который принимается за такое исследование, необходимо знать виды и методы педагогических исследований, ему необходимо разбираться в методике педагогических исследований, знать основные группы методов и конкретные виды. Среди методов педагогических исследований одно из главных мест занимает педагогический эксперимент, одной из составных частей которого

является формулирование, выдвижение и проверка гипотез. В настоящей работе мы попытались ответить на следующие вопросы: что такое педагогическая гипотеза, каковы условия её формулирования и каков процесс её проверки.

Научно-педагогическое знание представляет собой воспроизведение в языковой или символической форме обобщённых представлений о закономерных связях в отношениях, существующих между педагогическими фактами и явлениями. Педагогическое знание существует в виде научных представлений и понятий, идей и гипотез, законов и педагогических теорий.

В настоящее время учёные выделяют следующие виды научно-педагогических исследований:

1. *Фундаментальные педагогические исследования.* Такие исследования направлены на разработку основных педагогических категорий, определение сущности педагогических фактов и явлений, а также на их научное объяснение. В результате таких исследований появляются и создаются педагогические теории.

2. *Прикладные педагогические исследования.* Такие исследования проводятся в области частных методик и направлены на решение вопросов, связанных с педагогической практикой.

3. *Методические разработки.* Они представляют собой конечные результаты исследований, которые находят непосредственное применение на практике.

Важное значение в процессе разработки педагогических проблем и в области проведения педагогических исследований имеет методология. *Методология* представляет собой философское учение о построении человеческой деятельности, о методах познания и преобразования окружающей действительности. В области педагогической теории и практики принято говорить о *методологии педагогики*, как о системе знаний и отправных положений педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования.

Под *методами педагогических исследований* понимаются способы изучения опыта педагогической деятельности, а также педагогических фактов и явления, установления между ними закономерных связей и отношений с целью дальнейшей научной разработки теории воспитания и совершенствования его практики.

В области педагогических исследований существует множество классификаций. Наиболее распространённым является распределение методов педагогического исследования в следующие группы:

1. *Эмпирические методы педагогических исследований.* Сюда включены такие методы, как беседа, наблюдение, изучение педагогической документации и результатов деятельности, педагогический эксперимент и т.д.

2. *Теоретические методы.* Сюда входят такие методы, как моделирование педагогических ситуаций и процессов, теоретический анализ педагогических фактов и явлений и т.д.

3. *Методы количественной и качественной обработки педагогической информации.* Среди методов этой группы – методы математической статистики, ранжирование, шкалирование и т.д.

Одним из основных эмпирических методов в педагогической науке является *педагогический эксперимент*, который обычно включает в себя несколько этапов. *Первым этапом* любого педагогического эксперимента является выявление противоречия и постановка проблемы. На этом этапе работы исследователь выбирает предмет своего исследования. В основе выбора предмета исследования лежит не только личная заинтересованность исследователя, но и глубокое знание его содержания и противоречий. В обычной педагогической практике проблему исследования педагогу позволяет сформулировать его собственный педагогический опыт, а также осмысление разнообразного опыта деятельности других преподавателей.



*Вторым этапом педагогического исследования является выдвижение гипотезы.* На этом этапе мы остановимся более подробно. Само слово гипотеза происходит от греческого «*hypothesis*» – основание, предположение. Педагогика обращается к философии за объяснением общенаучного и общепедагогического содержания этого понятия.

*Гипотеза*, с точки зрения философии, – форма знания, содержащая предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которого неопределённо и нуждается в доказательстве. Гипотетическое знание носит вероятный, а не достоверный характер и требует проверки и обоснования. В ходе доказательства выдвинутых гипотез одни из них становятся истинной теорией, другие видоизменяются, уточняются и конкретизируются, третьи отбрасываются, превращаются в заблуждения, если проверка даёт отрицательный результат.

Необходимым является обращение ещё к одной науке за объяснением других граней понятия гипотезы, к науке психологии. В *психологии* гипотеза понимается как компонент процесса мышления, направляющий поиск решения задачи посредством предположительного дополнения субъективно недостающей информации, без которой результат решения не может быть получен. Чем более противоречивый характер и творческий характер носит решение задачи, тем большее место в нём занимает гипотеза. По мнению Е.П. Рапацевича, для некоторых задач, решение которых не содержит последовательных логических преобразований, выдвижение и проверка на истинность гипотезы являются единственной формой решения.

Общенаучные, общепедагогические и психологические основания находят своё преломление в педагогической науке и в методологии педагогических исследований. *Гипотеза в педагогике* понимается, как основание, предположение, выдвигаемое с целью объяснения причин, свойств и существования явлений действительности. Формулировка гипотезы в педагогических исследованиях, как правило, направлена на определение условий протекания тех или иных педагогических процессов и явлений.

Гипотеза выдвигается после исследования особенностей черт некоторых явлений, изучения определённых обстоятельств и условий их протекания. Научная мысль облекается в форму своеобразного умозаключения. В процессе построения и применении педагогических гипотез необходимо учитывать определённые условия. В настоящее время учёные выделяют следующие условия для правильного построения и правильного применения педагогической гипотезы:

1. Гипотеза должна иметь достаточное обоснование, а также быть внутренне непротиворечивой.
2. Исследователь не должен допускать противоречия между гипотетическими и уже установленными положениями.
3. Процесс научно-педагогического познания необходимо строить так, чтобы гипотезы использовались наряду с иными формами научного познания.

Приведём небольшой практический пример о выявлении проблемы и построении на этой основе педагогической гипотезы. Например, в педагогике является общепризнанным, что в процессе обучения ребёнок развивается. Однако на практике довольно часто приходится наблюдать, что дети от класса к классу становятся всё менее активными в учении, проявляют к знаниям всё меньший интерес. Почему это происходит? В этом и будет заключаться *проблема педагогического исследования*. На следующем этапе необходимо сформулировать гипотезу исследования. В данном конкретном примере в качестве гипотезы можно выдвинуть следующую: творческие способности детей тормозятся большим объёмом знаний, который зачастую неоправданно увеличен, и который учащиеся должны усвоить. Однако гипотеза может быть и другой: творческие способности учащихся развиваются слабо и учебная активность падает потому, что в процессе обучения не используются методы, которые могут способствовать творческому развитию учащихся.

Следующим этапом педагогического исследования является этап проверки научной педагогической гипотезы. Правильность или ложность гипотезы можно выяснить в ходе *опытно-экспериментальной работы*. Такая работа начинается с составления плана, или методики, проведения педагогического эксперимента.

Суть любого такого эксперимента заключается в сознательном и целенаправленном моделировании реального процесса в изменённых исследователем условиях и в сравнении результатов изучаемого процесса. В процессе определения способов проверки гипотезы, исследователь сталкивается с целым рядом вопросов, таких, например, как: сколько должно быть контрольных и экспериментальных классов, как отбирать такие классы и сколько лет должен продолжаться эксперимент и т.д. Отвечая на такие и подобные вопросы, можно отметить, что исследователю приходится брать такое количество классов, которое сможет устранить влияние случайных факторов.

В предлагаемом выше примере для проверки истинности или ложности гипотезы о решающем влиянии объёма знаний на развитие творческих способностей необходимо будет осуществить обучение детей по обычной программе и по экспериментальной, которая будет предусматривать усвоение учащимися меньшего объёма учебного материала. Разработка такой опытно-экспериментальной работы и будет представлять собой процесс проверки данной педагогической гипотезы.

В деятельности и педагогической практике современных преподавателей необходимым являются умения самостоятельного проведения теоретических и практических исследований. Благодаря таким умениям они смогут самостоятельно решать наиболее насущные и актуальные вопросы современного педагогического процесса.

Одним из основных методов педагогических исследований является педагогический эксперимент, который является научно поставленным опытом в области учебной или воспитательной работы, с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы.

Одним из наиболее важных этапов проведения эксперимента является формулирование и выдвижение научной гипотезы и её проверка. В процессе выдвижения гипотезы очень важным является учёт принципов её правильного построения, таких как обоснованность, непротиворечивость и т.д.

Проверка истинности или ложности выдвинутой гипотезы происходит в ходе опытно-экспериментальной работы. Ход такой работы определяется, разрабатывается и направляется исследователем и заключается в определённом целенаправленном моделировании процесса эксперимента и сравнении результатов.

## **МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Каждая отрасль человеческого знания, выделяясь в особую науку, определяет предмет исследования, присущий только данной науке и методы её исследования.

Предметом педагогики является особенная сфера общественной деятельности воспитания человека составными частями её – образование и обучение.

Существенным фактором развития педагогической науки является обогащение и современствование методов её исследования. Надо сказать, что в этом отношении педагогика имеет значительный прогресс. Было время, когда она разрабатывалась на основе умозрительных философско-социологических построений, а педагогические идеи выступали как результат творческой деятельности выдающихся мыслителей. Однако начиная с 18 в. в наибольшей мере педагогику стали обогащать те ученые, которые сочетали теоретическую деятельность с практической воспитательной работой. Что в особенности относится к таким выдающимся педагогам, как Я.А. Каменский, Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, А.С. Шацкий и др.

В XIX в. начали широко проводиться экспериментальные исследования, способствовавшие дальнейшему углублению теории обучения и воспитания.

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью целой системы разнообразных методов: педагогическое наблюдение, метод исследовательской беседы, изучение документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового опыта, социологические методы исследования (анкетирование рейтинг), методы математической статистики и теоретического анализа педагогической идеи и др. Остановимся кратко на сущности каждого из этих методов.

Понятие «метод» (греч. *methodos*) с древнейших времен использовалось как синоним выражений «путь исследования, способ познания». Современная философия трактует его как форму практического и теоретического освоения действительности, систему способов, приемов, принципов и подходов, которые может использовать конкретная наука для познания своего предмета.

В современной учебной литературе дается такое определение: метод научно-педагогического исследования - это способ исследования психолого-педагогических процессов формирования личности, установленной объективной закономерности воспитания и обучения.

Для получения разнообразных сведений о развитии личности, коллектива или другого объекта обучения и воспитания подбирается оптимальный комплекс методов-методика исследования. Рассмотрим основные комплексы педагогических методов исследования.

## **1.1 Традиционно-педагогические методы**

Традиционными принято называть методы, доставшиеся современной педагогике по наследству от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки, и которые применяются и поныне. К таким методам относится наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ документации, изучение ученического творчества, беседы

Наблюдение - наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической политики. Сущность его заключается в умышленном, систематическом и целенаправленном восприятии психолого-педагогических явлений. Главными его требованиями являются: определение задач, выделение объекта исследования, разработка схемы наблюдения; обязательное фиксирование результатов; обработка полученных данных.

(Различают наблюдение прямое, непосредственное и самонаблюдение.)

К примеру, исследователь, присутствует на занятии и замечает, что, когда преподаватель излагает материал интересно, дети сидят тихо и внимательно слушают. Далее он видит, что одни студенты ведут себя активно, стремятся отвечать на вопросы преподавателя, сами ставят вопросы, другие же отличаются пассивностью, невнимательностью, затрудняются отвечать на вопросы преподавателя. Наблюдение этих явлений позволяют исследователю сделать выводы о том, что внимание учащихся во многом зависит от содержательности урочной деятельности, что более высокие знания имеют активные слушатели. Так наблюдение создает почву для определенных теоретических суждений и умозаключений, которые подвергаются более глубокому изучению и проверке с помощью других методов. Подчеркивая допустимость и распространяемость метода наблюдения, необходимо вместе с этим учитывать его недостатки. Наблюдение не вскрывает внутренние стороны педагогических явлений. При использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации.

Изучение опыта - еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле он означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленения общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. Он тесно стыкается с другим методом - изучение первоисточников, называемым так же архивным.

В современном, несколько суженом смысле под изучением опыта обычно понимают изучение передового опыта, творчески работающих педагогических коллективов, отдельных преподавателей.

Анализ документации.

Источниками информации при использовании этого метода служат классные журналы, расписание учебных занятий, календарные и неурочные планы преподавателей и т.д. В этих документах, помогающих установить причинно-следственные зависимости, взаимосвязи между изучаемым явлением. Например, изучение документации дает ценные статистические данные для установления связи между состоянием здоровья и усвояемостью, тем как составлено расписание, и работоспособностью студентов и т. д.

Изучение продуктов ученического творчества.

Это изучение домашних и классных работ, сочинений, рефератов, результатов эстетического и технического творчества. Ведь еще древние говорили, что творение указывает на творца. Большой интерес представляют и так называемые «продукты свободного времени».

Беседы, интервью.

Беседа - метод непосредственного общения, который дает возможность получить от собеседника информацию, которая интересует преподавателя, спомощью предварительно одготовительных вопросов. Беседа дает возможность проникнуть во внутренний мир собеседника. выявить причины тех или иных поступков, получить информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взлетах испытуемых. Но беседы очень сложный метод, требующий особой душевной чуткости от педагога, знание психологии, умение слушать. Поэтому он применяется чаще как дополнительный метод.

Разновидность беседы, ее новая модификация - интервьюирование, перенесенное в педагогику из социологии. Оно используется редко и не находит широкой поддержки среди исследователей. Вопросы и ответы готовятся заранее и последние не всегда бывают правдивыми. Результаты интервью обычно дополняют данными полученных с помощью других методов.

## **1.2 Психико-педагогический эксперимент**

Слово эксперимент латинского происхождения и в переводе означает опыт, испытание. Психико-педагогический эксперимент обеспечивает наблюдение за изменениями психологических характеристик ребенка в процессе педагогического влияния на него. В отличие от методов, лишь регистрирующих, то что уже существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в нр-у новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности. Педагогический эксперимент может охватывать группу студентов, группу, поток.

Проводимые педагогические эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам - направленности, объектам исследования, месту и времени проведения.

В зависимости от цели различают:

- 1) констатирующий эксперимент, при котором изучаются существующие педагогические явления.
- 2) проверочный, уточняющий, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы.
- 3) созидательный, преобразующий формирующий эксперимент, в процессе которого конструируются новые педагогические явления.

По месту проведения различают естественный и лабораторный педагогический эксперимент. Естественный эксперимент, предложенный русским ученым Лазурским,

проводится в специальных условиях, соответственно его цели, а исследуемые процессы протекают естественно, последовательно и без вмешательства исследователя. Если нужно проверить какой-либо частный вопрос, или для получения необходимых данных, надо обеспечить особенно важное тщательное наблюдение (иногда с применением аппаратуры), эксперимент переносится в лабораторию и называется лабораторным. В педагогических исследованиях он применяется нечасто, т.к. естественный эксперимент ближе к реальной действительности.

### **1.3 Социологические методы исследования**

В последнее время в педагогике активно используются социологические методы исследований: анкетирование, определение рейтинга, обобщение независимых характеристик.

Анкетирование - метод массового сбора информации с помощью специально разработанных опросников. Педагогов анкетирование привлекло возможностью быстрого массового опроса студентов, преподавателей, родителей; дешевизной методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала. пройдя через первые неудачи и разочарования (в анкетах студентов «полный ажур», а в реальной жизни - почти тако же полный провал). педагогическое анкетирование избавилось от многих недостатков. Для того чтобы получить правдивые ответы, надо задавать не прямые вопросы, чтобы студент недогадался, о чем именно хочет узнать составитель анкеты.

Социометрический метод - метод изучения групповой дифференциации, позволяющий анализировать внутрекollectивные отношения. Этот метод позволяет делать срезы, характеризующие различные стадии формирования отношений, виды авторитета, состояние актива. Рейтинг является основой для построения разнообразнейших шкал оценок от нумерности отдельных студентов до моральных качеств и престижности профессий.

Метод обобщения независимых характеристик разработан русским психологом К. Платоновым. Предусматривает обобщение сведений об студентах, полученных из разных источников (преподавателя, родители, одноклассники, друзья и т.п.), сопоставление этих сведений, их осмысление.

Разновидностью данного метода является педагогический консилиум, который предусматривает обсуждение результатов изучения воспитанности студентов, оценивание конкретных качеств личности, выяснение причины возможных отклонений.

### **1.4 Тестирование, проективные методы**

Слово «ТЕСТ» в переводе с английского означает задачу, испытание. Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса.<sup>1</sup>

По функциональным признакам различают: тесты интеллекта, тесты креативности (творческие способности), тесты достижений, тесты личности (характер, мотивация, типы поведения).

Проективные тесты – методики, направленные на выявление определенных психологических качеств человека.

Обычно тестирование как метод педагогического исследования сливается с тестированием текущей успеваемости, выявлением уровня обученности. Итоговый тест содержит большое количество вопросов и используется после изучения крупного раздела учебной программы.

---

<sup>1</sup>

## 1.5 Математические методы педагогических исследований

В последнее время все шире внедряются математические методы исследования и, в частности, методы статистической обработки исследовательского материала. В педагогических исследованиях широко используют такие их виды:

- регистрация – определяет выявление оперделенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих студентов);
- рангирование – расположение собранных данных в опнределенной последовательности (убывание или нарастание показателей);
- моделирование – создание и исследование моделей. Это способ теоретического исследования психологических явлений через условное создание жизненных ситуаций, в которых может происходить деятельность человека. Результаты помогают познать закономерности поведения человека в определенных ситуациях.
- статистические методы – методы математической статистики, которые используются для обработки экспериментальных данных с целью повышения обоснования выводов. В педагогике и психологии они представлены описательной статистикой (таблицы, графики); теорией статистических выводов; теория планирования экспериментов.

Математизация педагогики несет в себе огромный гноссеологический потенциал. Она не только избавляет науку от одностороннего качественного описания, но и устраиваетстрогую ревизию достигнутому, предоставляя для этого объективные методы проверки и более совершенный язык.

У каждого, изучающего теорию педагогики, возникают вопросы, как получены те или иные теоретические выводы, насколько правильно они отражают реальную действительность, можно ли им доверять. Пути, способы познания объективной реальности принято называть методами исследования. С помощью методов каждая наука добывает информацию об изучаемом предмете, анализирует и обрабатывает полученные данные, включается в систему известных знаний. Конечная цель любого педагогического исследования – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т. е. установление закономерности.

К традиционным методам относятся наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ документации, изучение ученического творчества, беседы-методы, доставшиеся современной педагогике в наследство от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки.

Наблюдение – наиболее распространенный и доступный метод изучения педагогической практики. Под научным наблюдением понимается специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Для повышения эффективности наблюдения оно должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым.

Изучение опыта – еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле означает организованную, познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. В современном, несколько более суженном смысле этот метод понимают как изучение передового опыта творчески работающих педагогических коллективов, отдельных преподавателей. В процессе научно–педагогических исследований изучают документацию, характеризующую учебно-воспитательный процесс. В ней содержится масса объективных данных, помогающих устанавливать причинно–следственные зависимости, взаимосвязи между изучаемыми явлениями. Изучение документации дает, например, ценные статистические данные для

установления связи между состоянием здоровья и успеваемостью тем, как составлено расписание и работоспособностью студентов и т. д. Изучение документации обязательно сочетается с другими методами.

Изучение ученического творчества – домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, результатов эстетического и технического творчества о многом скажет опытному преподавателю. Индивидуальные особенности студентов, наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности – это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод.

К традиционным методам педагогических исследований относятся беседы. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками и исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков.

Все перечисленные традиционные методы взаимодополняют друг друга и применяются в комплексе.

Один из современных методов педагогического исследования – педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Эксперимент – это по сути строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам целесообразно и планомерно осуществляет.

Исследования могут быть длительными и краткосрочными в зависимости от темы и цели. Эксперимент проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу.

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от соблюдения условий эксперимента. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми, как в экспериментальном, так и в контрольном классе.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам – направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т. д.

Пользуется популярностью в педагогической среде метод тестирования. Слово "тест" в переводе с английского означает "задача, испытание". Педагогическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Процессы воспитания, образования имеют коллективный характер. Наиболее часто применяемые методы их изучения – массовые опросы участников данных процессов, проводимые по определенному плану. Эти вопросы могут быть устными – (интервью) или письменными (анкетирование).

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами.

Педагогов анкетирование привлекло возможностью быстрых массовых опросов студентов, преподавателей, родителей, дешевой методики и возможностью

автоматизированной обработки собранного материала. Анкетирование непременно сочетается с другими методами исследования.

## **ЭЛЕКТРОННАЯ ДИДАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Предметом дидактики всегда было содержание и организация (методы и способы) обучения. Всем известно, что отцом Великой дидактики был известный чешский ученый, педагог Ян Амос Коменский (1592-1670). Свою Дидактику Коменский называет «универсальным искусством учить всех и всему, без всякого, где бы то ни было, исключения» «МЭСИ – образовательный центр, который развивает и предоставляет качественное образование всем желающим в условиях информационного общества».( из миссии).Словосочетание «информационное общество» заставляет думать о развитии дидактики, поиске новых методов и способов обучения.

Само традиционное обучение, как передача знаний, умений и навыков, претерпевало изменения от «знаниевой педагогики» к проблемному, программированному обучению.

Необходимо признать очевидное, что дидактика (чему обучать? и как обучать?) всецело зависит от того какова парадигма образования данного общества. На протяжении многих десятилетий всесторонне развитая личность и специалист, владеющий глубокими знаниями и умениями были целью высшего и среднего образования.

Сегодняшнее положение дел в мире и в Российском обществе ( развитие рыночных отношений, изменчивость и непредсказуемость событий, а главное информационный бум) заставляют вносить серьезные коррективы в цели и методы образования. О роли компьютера в процессе обучения, развития и воспитания человека «сломали словесные копыя» ни один десяток ученых и практиков-педагогов. Бесспорно одно, компьютер – мощнейшее средство *воздействия* на человека. Дистанционные технологии обучения, на наш взгляд, хотя и имели достаточно широкое распространение, однако не сумели войти в



сознание студентов и слушателей как необходимый жизненный метод обучения и успешности в течение всей жизни. На наш взгляд, одна из причин этому отсутствие разработанной научно обоснованной электронной дидактики. По сути дела электронные методы обучения рождаются сегодня в процессе практики использования различных обучающих сред и систем, электронных учебников, курсов и т.д.

Электронной дидактике, однако, почти 30 лет. Отметим исторические факторы, которые повлияли на ее возникновение: 1920 год. Запатентована идея «Устройство, облегчающее обучение без посторонней помощи».

1954 год. Концепция программированного обучения. Идея алгоритмизации обучения. Возникновение термина «техническая дидактика». 1996 год- 2005 год. Информатизация образования. Электронная дидактика – это человеческий ресурс информатизации образования. Никто не просчитал, сколько необходимо вложить денег в этот ресурс. Разработка электронных методов обучения, их научное (в первую очередь психолого-педагогическое) обоснование, а затем повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, а также преподавателей – все это затратные механизмы.

О профессиональном мастерстве преподавателя, диагностике его деятельности написано много. Наступило время включить еще один параметр педагогического мастерства – овладение электронной дидактикой.

## **ТЬЮТОРИНГ**

В некоторых формах дистанционного образования, особенно в корреспондентных и открытых университетских курсах, почти или даже совсем не используются телеконференции, мало работы в группах, мало или совсем нет взаимодействия между студентом и преподавателем в реальном времени. Вместо этого студенту назначается индивидуальный тьютор, который, как правило, не является разработчиком курса: он только представляет его содержание. Тьютор взаимодействует со студентом на индивидуальной основе по почте, по мере того как студент прорабатывает содержание курса по учебно-методическому руководству (study guide) и другим материалам. В таблице 7-2 перечислены некоторые функции, которые могут выполнять тьюторы по переписке. Обычно тьюторы взаимодействуют со студентами по почте, но они могут также использовать телефон, компьютерные сети и даже личные встречи. В целом, тьюторинг в курсах дистанционного образования имеет много общего с обычным преподаванием (см., например, Cohen, Kulik, and Kulik, 1982; Frey and Reigeluth, 1986). При проведении тренингов роль тьютора может исполнять, например, инспектор или менеджер.

Назначать тьюторов необходимо, в первую очередь, потому, что студентам нужно обеспечить индивидуальное обучение в процессе прохождения курсов. Во многих случаях тьютор — единственный человек, с которым студент контактирует по вопросам дистанционного образования. Наличие тьюторов в системе дистанционного образования намного повышает оценки студентов за курс и уровень их достижений, хотя эти результаты зависят от самого курса, от тьютора и от студента. Не все студенты решают воспользоваться преимуществами услуг тьютора, когда им это предлагается, однако большинство тех, кто пользуется этими услугами, отмечают, что это повышает их удовлетворенность курсом (Ahlm, 1972; Rekkedal, 1983). Хотя значимость тьютора достаточно часто обсуждалась в теории (см., Vaath, 1981; Holmberg, 1977), на практике, по-видимому, многие тьюторы не очень умело справляются со своими обязанностями (см., Murgatroyd, 1980), — может быть, из-за того, что они в прошлом были обычными преподавателями и считают этот новый способ преподавания неестественным.

### **Функции тьюторов в дистанционном образовании**

Обсуждение содержания курса

Предоставление обратной связи об успехах студента  
Оценка заданий/тестов  
Помощь студенту в планировании работы  
Мотивирование студента  
Разрешение административных вопросов  
Контроль над проектами  
Проведение занятий «лицом к лицу»  
Хранение записей студента  
Взаимодействие с администрацией от лица студента

### **Оценка эффективности курса**

В нескольких исследованиях изучалась взаимосвязи между пониманием студентами материала и специфическими стратегиями обучения, а также характеристиками планирования учебной программы. Сен-Пьер и Ольсен (1991) провели опрос мнений студентов, обучающихся на заочных курсах Пеннского государственного университета. Они обнаружили, что следующие факторы способствуют удовлетворенности студентов курсом:

- Возможность применять знания
- Быстрая проверка и возвращение заданий
- Беседы с преподавателем
- значимое содержание курса
- хорошее учебное руководство

Помимо оценки заданий, выполненных студентом, и отслеживания успехов студента, тьюторы достигают и других целей. Они служат мостом между студентами и учебным заведением для того, чтобы объяснять порядки и улаживать проблемы (Coughlan, 1980). Они могут играть важную роль в адаптации учебного плана таким образом, чтобы он отвечал индивидуальным и частным нуждам, что может быть особенно существенным для международных программ, которые охватывают многие страны и культуры (Peggaton, 1974). В некоторых программах у тьютора нет связанных с курсом специфических обязанностей, и основная их работа — обеспечить наставничество и руководство. Учитывая трудности, с которыми часто сталкиваются дистанционные студенты, роль наставничества намного важнее в дистанционных программах обучения, чем в традиционных курсах.

Успешный тьюторинг — трудная задача. Гиббс и Дербридж (1976) выделяют следующие качества хороших тьюторов в Британском открытом университете:

- отличное знание предмета,
- хорошие общие навыки преподавания
- хорошие коммуникативные и социальные навыки
- организованность, гибкость, терпение
- способность мотивировать/воодушевлять
- приверженность программе и студентам

Тьюторы также должны быть эрудированными и уметь обращаться с медиа, используемыми в программе (то есть, письменными материалами, аудио, видеотехникой, компьютером). Большинство учебных заведений, которые интенсивно используют тьюторинг, предоставляют какого-либо рода ориентационные занятия и печатные материалы, которые очерчивают круг обязанностей и обеспечивают руководство по эффективному тьюторингу. Хорошие учебные заведения внимательно следят за работой своих тьюторов и предоставляют длительные внутренние профессиональные тренинги.

### **Тесты и задания**

Одна из главных особенностей, которая отличает образовательные программы от самостоятельных неформальных занятий — определенная схема оценки работы

студента с использованием тестов или заданий. В большинстве образовательных организаций это служит средством для присуждения оценок за курс и обеспечивает студентов обратной связью по поводу их успехов. При организации дистанционного образования забота о разработке способов предоставления обратной связи и об обеспечении того, чтобы инструкторы давали регулярную качественную обратную связь, очень важно, так как студенты обычно учатся отдельно друг от друга и имеют ограниченные возможности для сравнения своих успехов с успехами других по данному курсу.

### **Задания**

Большинство официальных дистанционных курсов используют ряд заданий (практически всегда это эссе или другое письменное упражнение), которые должны выполняться регулярно (например, каждые одну-две недели) на протяжении курса. Эта схема служит не только для обеспечения студентов обратной связью об их успехах, но также и для того, чтобы «вести» студента в течение всего курса. В целом, постановка задания к определенным датам мотивирует студента придерживаться намеченного графика работы и помогает предотвратить случаи, когда студенты бросают курс. Тем не менее, задания эффективны, только если студент получает значимую обратную связь от инструктора или тьютора. Если студенты получают только оценку или извещение о том, что задание было получено тьютором, полезность и мотивационная ценность задания значительно снижаются. Тем, кто планирует курс, приходится быть осторожными, чтобы не перегружать студентов слишком большим количеством заданий, чтобы нагрузка в дистанционном курсе не становилась неоправданно выше, чем при традиционных занятиях (Malan and Feller, 1992).

### **Ожидания студентов**

Вот то, что, по словам студентов, они ожидают в отношении оценки и обратной связи по поводу задания (Cole, Coats, and Lentell, 1986):

- справедливая и объективная оценка
- уважительное обращение с их работами
- объяснение и обоснование присужденной оценки
- четкие указания к тому, как они могут улучшить свои ответы в отношении конкретных вопросов и в целом
- воодушевление и ободрение в отношении их способностей и успехов
- конструктивная критика и советы
- возможность ответить, если есть желание
- своевременный ответ (то есть, прежде, чем следующее задание должно быть готово)

Соответствие этим критериям требует значительных временных затрат и усилий от инструктора или тьютора. Однако, нужно понимать, что это относится к ситуациям, когда основное взаимодействие происходит в рамках программы дистанционного взаимодействия (в отличие от взаимодействия в рамках курса телеконференций), и поэтому эта работа является центральной для всего процесса обучения. В модели традиционных занятий выделяется мало времени для личного общения со студентами, и поэтому преподаватели не заинтересованы в этом; в дистанционном подходе это общение существенно и должно быть главной частью процесса обучения.

### **Защита тестов**

Тестирование в контексте дистанционного образования связано с некоторыми особыми проблемами в отношении защиты тестов. Если бы студенты должны были сдавать экзамен или выполнять контрольную работу дома или в учебном центре без контроля над ними, было бы невозможно обеспечить честность тестирования. Поэтому в большинстве программ дистанционного образования студенты должны сдавать выпускные экзамены под надзором в учебном центре или институте. Надзор обычно осуществляют преподаватели или администраторы, которых выбирает студент и которые одобрены

учебным заведением. Другой способ — использовать компьютерное тестирование, при котором каждый студент получает разный набор вопросов, случайным образом выбранных компьютером. Во многих учебных курсах для взрослых студенты выполняют отчет о проекте, основанный на исследовании, вместо выпускного экзамена. Хотя эти альтернативные формы тестирования и оценки не исключают возможность нечестной игры со стороны студентов, они сводят ее к незначительному уровню.

Перспективы преподавателей и их обучение

Диллон и Уолш (1992) рассмотрели мнения и оценки преподавателей относительно дистанционного обучения. Вот кое-что из того, что они обнаружили:

- Преподаватели отмечают, что для дистанционного обучения требуется личное и эмпатическое взаимопонимание со студентами.
- Коммуникативные навыки (качество голоса, контакт глазами, язык телодвижений, ясность изложения) критичны для дистанционных преподавателей.
- Преподаватели, которые обучают на расстоянии, в основном положительно относятся к дистанционному образованию, и их отношение имеет тенденцию становиться все более позитивным по мере приобретения опыта.
- Мотивация преподавателей дистанционного обучения исходит скорее из внутренних (например, интересная задача), чем из внешних (например, денежное вознаграждение) стимулов.
- Преподаватели полагают, что опыт дистанционного обучения улучшает и их навыки в традиционном преподавании.

Бланч (1994) анализирует барьеры принятия преподавателями дистанционных подходов к обучению в Калифорнийском Государственном Политехническом Университете.

Самыми большими препятствиями были:

- Недостаточное осознание университетским сообществом основных преимуществ дистанционного образования;
- Недостаточная мотивация преподавателей для вовлечения в дистанционное образование;
- Неблагоразумие задействованных преподавателей, которые берутся за совершенно новый подход к образованию без какого-либо пробного периода; и
- Ощущение преподавателей, что дистанционное образование не было интегрировано с университетскими программами и планами. Это последнее препятствие подчеркивает важность такой политики в отношении дистанционного образования, которая задействовала бы все учебное заведение.

Основываясь на своем опыте в Университете Западного Иллинойса, Баркер и Диксон (1993) предлагают следующие рекомендации администраторам, которые хотят обеспечить хорошее дистанционное преподавание:

- Нанимать вспомогательный персонал, чтобы обеспечить помощь в планировании обучения и установке оборудования, работе на нем или уходе за ним.
- Организовать кабинет развития преподавательского состава, чтобы обеспечить место для испытаний и приобретения практических навыков в работе с техникой.
- Обеспечить административную поддержку в работе по дистанционному образованию.
- Учитывать потребности преподавателей в мотивации и признании в работе по дистанционному образованию.
- Обеспечить обучение преподавателей не только использованию применяемой техники, но и навыкам презентации и совместной работы.

Подобные исследования показывают, что нужно осуществить множество институциональных и индивидуальных изменений, чтобы обеспечить успешное дистанционное преподавание; в частности, требуется больше обучать тех, кто хочет преподавать дистанционно. На сегодняшний день мероприятия по обучению

дистанционных преподавателей разнятся от неофициального ориентирования до семинаров и учебных руководств, которые сильно отличаются по качеству. В целом, программы обучения преподавателей, как правило, лучше спланированы и более структурированы в институтах дистанционного образования, когда это становится их единственной целью, а также при большом количестве часов, отведенных для дистанционного преподавания.

## ТРЕНИНГ

### Классификация

Исторические аналоги тренингов можно найти в описаниях подготовки религиозных деятелей и воинов древних армий; однако началом современных тренингов считаются так называемые [Т-группы](#).

Единой классификации [тренингов](#) не существует. Но, анализируя статистику запросов поисковой системы Яндекс, можно предложить основания для классификации, перекрывающей большинство наиболее популярных тренингов.

Основания классификации	Примеры
Классы решаемых задач	<a href="#">Бизнес-тренинги</a> Профессиональные тренинги (например, актёрские) <a href="#">Психологические тренинги</a> <a href="#">Тренинг тренеров</a>
Что именно отрабатывается	Скорее <a href="#">навыки</a> Скорее <a href="#">умения</a>
Число Участников	Индивидуальный; Малая группа (до 15 человек); Большая группа более 30 человек

Принцип формирования состава Участников	Открытый (общедоступный) или корпоративный (закрытый)
Профессиональный, <a href="#">статусный</a> или возрастной уровень Участников	Для начинающих, для специалистов, для руководителей; Тренинги для студентов, студентов и взрослых
Ведущий мероприятия	Известный <a href="#">Автор</a> -разработчик; Студент Автора; Обучившийся самостоятельно по книгам, сайтам
Стиль ведения тренинга	<a href="#">Стили тренинговой работы</a>
Качественный уровень тренинга	Обычный, продвинутый
Место проведения	В офисе фирмы, в городе, за городом, за рубежом, выездные тренинги
Продолжительность	Несколько часов; 1 день; 2-3 дня; <a href="#">«Тренинговый марафон»</a>
Проверка качества обучения: наличие выходного теста, оценка качества усвоения материала	
Наличие <a href="#">посттренингового сопровождения</a>	

Данной таблицей не исчерпывается все разнообразие тренингов, хотя бы потому, что постоянно появляются новые.

### Посттренинговое сопровождение

Мероприятия, направленные на закрепление результатов тренинга, проводящиеся после окончания тренинга/семинара.

К подобным мероприятиям можно отнести:

- отчёт о проведенном обучении;
- подписка на электронные издания ([рассылки](#)) тренинговой фирмы;
- анкетирование (опыт показывает, что анкетирование сразу и анкетирование через несколько месяцев после обучения могут дать существенно разные результаты);
- «горячая линия» для ответов на вопросы прошедших обучение;
- различные виды наставничества и абонентского обслуживания;
- освоение обученными [экспертных систем](#) по тематике обучения;
- профессиональное общение на открытых и закрытых Internet-форумах;
- приглашение на новые мероприятия, например на встречи профессионального [Клуба](#), научно-практические [Конференции](#) и т.п.

**Тренинг-марафон** обычно проводится на выезде (в санатории, доме отдыха и т.п.) в течение нескольких дней. Тренинговая работа ведется непрерывно с небольшими (!)

перерывами на прием пищи и сон.

В результате утомления, снижается уровень психологических защит, увеличивается внушаемость участников, что позволяет рельефнее проявить их внутренний мир, облегчить выработку новых моделей поведения.

Подобные эффекты были давно известны религиозным деятелям, военачальникам и т.п.

### **Стили тренинговой работы**

После исследований Курта Левина и др., проведенных в 1939 г., обычно выделяют следующие стили:

скорее демократический;

скорее авторитарный;

скорее попустительский.

Среди начинающих тренеров также встречается т.н. «заигрывающий» стиль общения.

Традиционно считается, что наиболее оптимальным является демократический стиль ведения, но в иногда необходима именно авторитарность – например, в случаях: нежелательной относительно результата групповой динамики; значительного «разрыва» между квалификацией участников и решаемой задачей; стресса, внешних воздействий и т.п.

Некоторые авторы делают акцент на темпе ведения группы: быстром, напористом или медленном, спокойном.

«Показателями правильно выбранной профессиональной позиции и образовательной стратегии для преподавателя служат:

открытость и доверие взрослой аудитории по отношению к преподавателю;

высокая степень внутренней включенности слушателей в работу;

устойчивость познавательной активности на протяжении всего периода занятий;

благоприятная психологическая атмосфера, складывающаяся между слушателями;

искреннее обращение слушателей за помощью друг к другу и преподавателю;

доброжелательная реакция на затруднения и проблемы, возникающие по ходу обучения у любого из его участников;

предъявление своей проблематики для совместного обсуждения в ходе занятий;

свободное предъявление собственной позиции;

продуктивность совместной рефлексивной деятельности;

интерес и уважение к личности преподавателя и его профессиональной позиции;

желание прислушаться к мнению преподавателя;

наращивание информационных потребностей и проявлений креативности по мере прохождения образовательной программы (курса);

проявление эффекта развивающегося содержания за счет привнесения в образовательное пространство опыта взрослых обучающихся;

возможность решения профессиональных и личных проблем в итоге обучения;

удовлетворенность результатами обучения на индивидуальном и групповом уровне;

желание слушателей продолжить взаимные контакты после окончания обучения.

В работе преподавателя существуют определенные риски, например опасность выйти за границы своей компетенции. Поэтому необходимо уметь выявить и обозначить для себя и клиента эти границы. Бывает, что специалист, независимо от профиля деятельности, нужен взрослому, испытывающему трудности, только как психологическая отдушина. Он и не намеревается работать с собой, получая в лице преподавателя своеобразный «объект», на который просто «сбрасывает» свои проблемы. В этом случае следует постараться ввести взаимодействие в обучающее русло либо отказаться от общения. Для преподавателя также важно умение психологически выйти из ситуации обучающего

взаимодействия, всегда требующей принятия на себя и внутреннего напряжения, и концентрации усилий».

### **Рефлексия**

Анализ и осознание собственного и чужого психического состояния, мыслей; «мышление, изучающее мышление». Возможно, происходит от греческого термина «reflexio» - обращение назад. Проводя рефлексии свою деятельности, человек осознает: «Что же я/мы делаем на самом деле?», пытается выявить трудности и найти пути их преодоления.

«Под рефлексией в организационном поведении понимается осознание человеком того, как он воспринимается партнерами. Описывая ситуационное общение неких Джона и Генри, исследователи утверждают, что в этой ситуации даны как минимум шесть человек:

- Джон - каким он есть на самом деле,
- Джон - каким он видит себя сам
- и Джон - каким видит его Генри.

Соответственно три позиции со стороны Генри».

В учебном процессе можно условно выделить следующие виды рефлексии:

«- Рефлексия по отношению к обратной связи, полученной от других людей: в ходе совместной работы постоянно возникают ситуации, когда обсуждается поведение кого-либо из участников. Те, чьи действия комментируются в группе, могут поразмышлять о том, что вызвало именно такую обратную связь, а также дополнить или углубить понимание собственных действий.

- Рефлексия в конце какого-либо группового действия: по окончании ролевых игр или упражнений участники могут проанализировать, что произошло, что прояснилось. Обе формы рефлексии предоставляют каждому возможность сравнить свое поведение и свой образ мыслей с поведением и образом мыслей остальных. Участники смогут решить для себя, что можно извлечь из такого сравнения. При этом всегда существуют характерные ответы: «Я доволен своими действиями... В этой области я хотел бы изучить... В следующий раз я хотел бы...»

- Рефлексия без посторонней помощи: иногда бывает полезно, чтобы каждый подумал о своем учебном опыте и сделал выводы, не обсуждая ничего с остальными. Это может происходить по-разному. Например, общее молчание в течение нескольких минут предоставляет возможность для личного анализа. Другой вариант: каждый участник записывает свои размышления. Для такой письменной оценки также существуют различные формы, к примеру, записи в ежедневнике или же письменные резюме: что я понял... что я не понял... что я хотел бы изменить...

- Рефлексия собственного развития: участники пытаются сопоставить свое поведение в учебной ситуации и свое личностное развитие. Они размышляют о том, что думали, чувствовали или делали в определенной ситуации, насколько они придерживались старых способов реагирования, как часто появлялось что-то новое. Можно составить «баланс» собственных сильных и слабых сторон, отметить для себя важные цели. Возможно, участник осознает, что он воспринимал ситуацию в группе как состояние войны и что он завидует тем, кто может рассматривать взаимодействие с другими как игру. Возможно, он решит выяснить, что эта метафора «войны» означала для него раньше».



### **Эвристические методы**

В философской, психологической, педагогической и кибернетической литературе под **эвристическими методами** понимаются различные процедуры, направленные на сокращение перебора вариантов. Различные авторы по-разному характеризуют количество существующих эвристических методов (одни авторы называют несколько базовых, другие говорят о сотнях методов).

**Эвристические методы** увеличивают вероятность получения работоспособного - но не всегда оптимального - решения творческой задачи, возникшей, например, из-за неразработанности конкретной теории, неполноты или недостоверности исходных данных. Эвристические методы способны находить решения даже в очень сложных, непредвиденных ситуациях, однако здесь по эффективности они уступают точным алгоритмическим подходам.

ПРИМЕР. «Здесь мы должны ввести два термина и дать их определение, чтобы разобраться в только что поднятой проблеме. Первый из них — алгоритм. Алгоритм — это метод (или механизм), который предписывает, каким образом достичь поставленной цели. Типичный план полета самолета — это алгоритм. Инструкция: "Повернуть на перекрестке налево, повернуть направо на следующем, выехать на улицу Красного льва и мой дом будет в 120 метрах справа" — тоже алгоритм. Метод извлечения квадратного корня — тоже алгоритм, как и программа работы ЭВМ. Последнее очень важно, поскольку нам предстоит разобраться в некоторой путанице относительно возможностей компьютера. Компьютер может делать лишь то, что ему точно указано. Программист, следовательно, должен точно написать алгоритм, который бы точно определил работу компьютера в наборе имеющихся в нем данных и команд.

Другой термин, который нам понадобится, — эвристический. Это не столь часто употребляемое имя прилагательное означает "обеспечивающий открытие", нередко превращается в имя существительное при переходе от эвристического метода к "эвристике". Эвристика определяет метод поведения, помогающий достижению цели, но который не может быть четко охарактеризован, поскольку мы знаем, чего хотим, но не знаем, как этого достичь, где лежит решение. Предположим, Вы хотите достичь конусообразной вершины горы, закрытой облаками. У нее есть высшая точка, но у Вас нет точного маршрута. Указание "продолжайте подъем" приведет Вас к вершине, где бы она ни была. Это эвристика. "Смотри за пенсами, а фунты сами о себе позаботятся" — эвристическое указание "как стать богатым".

Эвристика предписывает общие правила для достижения общих целей и в типичных случаях не предписывает точного маршрута к обозначенной цели, как это делается в случае алгоритма. Прежде всего число маршрутов к вершине горы огромно и не столь уж важно, какой из них использован (хотя, может быть, другой и короче, чем все остальные)».

Стаффорд Бир, Мозг фирмы, М., «Едиториал УРСС», 2005 г., с. 58-59.

Достаточно полный список основных эвристических методов был опубликован в книге Джонс Дж. К., Методы проектирования, М., «Мир», 1986 г., с. 325-326 – далее приводим его с небольшими добавлениями:

- Упорядоченный поиск (применение теории решений)
- Стоимостный анализ
- Системотехника
- Проектирование систем человек-машина

Поиск границ  
Кумулятивная стратегия Пейджа  
Стратегия коллективной разработки гибких архитектурных проектов (CASA)  
Переключение стратегии  
Фундаментальный метод проектирования Мэтчетта (FDM)  
Формулирование задач  
Поиск литературы  
Выявление визуальных несоответствий  
Интервьюирование потребителей  
Анкетный опрос  
Исследование поведения потребителей  
Системные испытания  
Методика теории решения изобретательных задач  
Выбор шкал измерения  
Накопление и свертывание данных  
Мозговая атака, мозговой штурм (А. Осборн)  
Синектика (У. Гордон)  
Ликвидация тупиковых ситуаций  
Морфологический анализ (морфологические карты, морфологический ящик)  
Матрица взаимодействий  
Сеть взаимодействий  
Анализ взаимосвязанных областей решения (AIDA)  
Трансформация системы  
Проектирование нововведений путем смещения границ  
Функциональный подход, ФСА  
Определение компонентов по Александеру  
Классификация проектной информации  
Контрольные перечни или списки контрольных вопросов (Д. Пойа, А. Осборн, Т. Эйлоарт) – см., практический пример: Анализ предварительной информации об участниках тренинга, семинара  
Выбор критериев  
Ранжирование и взвешивание  
Составление технического задания

### **Мозговой штурм**

Благодаря своей, казалось бы, простоте и доступности, *мозговой штурм* был когда-то очень популярен. Но существует обратная сторона медали: в литературе отсутствует полноценное методическое описание мозгового штурма, позволяющее обычному человеку использовать его для решения творческих задач.

На разных этапах становления российского бизнеса разыгрывались разные ресурсы:

- административный ресурс;
- ресурс денег;
- кадровый ресурс...

Сейчас конкуренция вынуждает участников рынка искать что-то новое.

Например, написать на водочной этикетке слово «Водка» сейчас уже явно недостаточно, чтобы эту водку стали покупать (при существующих на рынке 20 тысячах конкурирующих марок...) Более того, вероятно, и перетяжка с надписью «Водка N – Ваш надежный партнер» в людном месте вряд ли исправит ситуацию. Тут нужно что-то новенькое...

Известны два основных способа получения новых идей.

Способ 1 (легкий): Идею можно позаимствовать (а попросту «украсть»).

Например, большинство российских телевизионных шоу (за исключением классических «Что? Где? Когда?» и «КВН») скопированы с западных образцов. Воруются тренинги; «снимаются» концепции музыкальных групп и т.д. и т.п.

Способ 2 (сложный): Можно попытаться придумать.  
К сожалению, это получается не всегда.

И тут возможно обращение к методикам, которые, конечно, не заменяют мыслительный процесс, но призваны его усилить.

Методики творчества начали интенсивно развиваться с середины прошлого века, причем отнюдь не в гуманитарных областях, а в первую очередь в области военной техники. И вовсе не вследствие духовной практики философов, а в силу ряда более прозаических причин, прежде всего в связи с усиливающимся противостоянием враждующих военных блоков.

Сейчас происходит прорыв этих методик в область бизнеса, и, поскольку интерес к креативу возрастает, к этой теме часто вынуждены обращаться люди мягко говоря не очень компетентные. Поэтому неизбежно повторение ошибок, через которые инженеры прошли еще лет 50 назад.

Повторю: наибольший опыт в этой области накоплен не у психологов, а у инженеров. Поэтому имеет смысл обратиться к этому опыту, дабы не наступать на те же грабли, что и инженеры лет 50 назад.

Исторически первым методом поиска идей, получившим распространение, и явился знаменитый мозговой штурм (он же мозговая атака, он же брэйнсторминг), созданный Алексом Осборном (США) в 40-е годы 20-го века.

Сейчас существует множество трактовок этого понятия. В поисках публикаций по данному вопросу мы наткнулись, например, на такую цитату:

*«Ментальное Упражнение 8  
"Что дальше, Господи?"*

*На листе бумаги напишите фразу "Что дальше, Господи?" Обведите ее окружностью. Попросите Внутреннего Партнера помочь вам провести "мозговой штурм" ... Провозгласите: "Я свободен (свободна), и готов (готова) для моего блага! Слава Богу! Аминь".*

Обратимся к классической трактовке.

Идеи – отдельно, критика - отдельно

Проблема, которую хотел решить Алекс Осборн, заключается в следующем: творческая задача предполагает множество вариантов решений. В поиске удачного решения человек действует далеко не так произвольно, как может показаться: как правило, поиск начинается с наиболее привычного, общепринятого направления. Древний инстинкт велит: действуй по аналогии, действуй, как все. И это хорошо, ибо в обычных,

«нетворческих» ситуациях избавляет от необходимости лишней раз думать. Например, когда Вам нужно купить данный журнал, Вы, не испытывая творческих мук, вынимаете деньги из кармана и покупаете журнал.

Сложность творческой ситуации в том, что ее решение часто лежит далеко за пределами обычных представлений (перечитайте пример по водку в начале данной статьи). В то же время у каждого человека в голове существуют некие «фильтры» (социальные, профессиональные и т.п.), которые не дают развиваться неожиданным, оригинальным идеям. Человек отбрасывает решения, которые кажутся ему слишком смелыми – опасаясь критики, насмешек со стороны коллег и начальства и т.п. Если же эти фильтры убрать, то можно если и не повысить качество идей, то по крайней мере увеличить их количество.

Итак, основная идея Осборна проста: отделить процесс генерации идей от их критики.

Алгоритм вкратце таков:

1. Отбирается группа 4-10 человек.
2. Участникам сообщается проблема, которую предстоит решить.
3. *Собственно штурм.* Задача: получить как можно больше идей. Тут и вводится основное правило: приветствуются любые, самые безумные, явно ошибочные идеи, критика категорически запрещена (даже в виде скептических улыбок!). Наоборот, любую высказанную мысль нужно поощрять. Такая поддержка должна стимулировать творческий процесс.

Ведущий (модератор) руководит процедурой, подбадривает, эмоционально заводит участников.

4. *Этап анализа.* N-ное количество идей получено (некоторыми авторами называются внушительные цифры: 70 идей, 150 идей...). Что дальше?

Теперь предстоит выбрать самые «многообещающие», перспективные идеи, и развить их. Критика наконец разрешена – ура! Но не огульная: в каждой идее необходимо попытаться найти конструктив.

Вот и вся неоднократно описанная в литературе, «простая и доступная процедура».

Но не все так просто

Именно благодаря своей, казалось бы, простоте и доступности, мозговой штурм и был в свое время очень популярен. Но существует обратная сторона медали: в литературе отсутствует полноценное методическое описание мозгового штурма, позволяющее обычному человеку использовать его для решения творческих задач. Помимо призывов «мыслить оригинально» и «отказаться от стереотипов» в литературных источниках не дается рекомендаций касательно того, как избавиться от этих самых стереотипов, вбитых в подсознание еще в далеком детстве.

*(Миф о «чистом и безграничном воображении ребенка» разрушается мгновенно, если поставить простой эксперимент, проведенный недавно одним преподавателем. Этот преподаватель давал младшим студентам задание придумать и нарисовать сказочного героя. Результат печальный: 9 из 10 детей в своих рисунках транслируют покемонов, спайдерменов и прочих персонажей мультсериалов – и НЕ СПОСОБНЫ придумать что-то по-настоящему оригинальное).*

Вероятно, для получения полноценных рекомендаций целесообразно обратиться непосредственно к опыту специалистов-практиков.

В этой статье мы расскажем о некоторых ошибках, регулярно совершаемых при проведении мозгового штурма.

Напомним, что основная цель штурма – помочь участникам «расковать» сознание и подсознание, стимулировать воображение, чтобы получить необычные, оригинальные идеи.

### 1. Смещение штурма и совещания

Часто процедуру мозгового штурма изображают примерно так: собрались менеджеры по персоналу. Посидели пару часов, в свободной обстановке поговорили на тему мотивации. Посмеялись. И выписали на доску 3 идеи.

Таким образом, мозговым штурмом называют некое развязное совещание а-ля посиделки творческой интеллигенции в курилке.

**ОШИБКА!** Мозговой штурм – это не совещание, не диспут и не сеанс психотерапии. Коллективное провозглашение банальностей по команде ведущего «Ну, товарищи, смелее, высказывайтесь, у нас на повестке дня мозговой штурм» по определению не может дать нового качества идей (а это то, что на самом деле требуется, если, конечно, обсуждается не вопрос «куда нам поехать на выходные», а сложная профессиональная проблема).

### 2. Сложная задача не раздроблена на более простые.

О чем часто забывают при решении [творческих задач](#): задачи эти бывают очень разных уровней сложности. Условно говоря, 1-й уровень сложности (имеется в виду известная [классификация творческих задач создателя ТРИЗ Г.С. Альтшуллера](#)): придумать слоганчик для рыбного киоска на рынке. А если проблема очень сложная?

Например, «разработать сценарий избирательной кампании депутата Госдумы». Задача явно распадается на множество нетривиальных подзадач: «Как найти спонсоров?», «Как организовать работу агитаторов?» «Как пресечь попытки оппонента, поддерживаемого местной администрацией, сфальсифицировать результаты голосования?» и т.п. Если же эту проблему попытаться штурмовать в формулировке «Как победить на выборах», то и получим в результате что-нибудь вроде «устроить государственный переворот».

Мозговой штурм, вероятно, эффективен при решении [относительно простых задач «в один-два хода»](#). Решение более сложной задачи данным методом возможно только при условии очень сильного дробления на подзадачи.

Понятно вместе с тем, что в таком случае затраты времени на проведение штурма значительно возрастают.

### 3. Отсутствие разогрева.

Как мы уже написали, для начала штурма недостаточно бодрого возгласа Ведущего "Смелее, выдавайте Ваши неожиданные идеи!". Представьте себе, что штурм проводится на некой фирме. Участники штурма – усталые, отягощенные проблемами люди, кто-то из них только что пообедал, у кого-то болит голова. Среди участников - и руководители, и подчиненные (часто пишут, что участники должны быть примерно одинаковы по статусу,

на практике это не всегда возможно). И от ведущего требуется в частности, чтобы на какое-то время подчиненный забыл, что он подчиненный.

Чтобы «выровнять» участников, привести их в нужное эмоциональное состояние, нужна, во-первых, соответствующая обстановка.

Специалисты советуют:

погасить свет и проводить штурм при свечах.

проводить штурм (если это возможно) ночью, после 24:00.

перед штурмом всем участникам принять по 30 грамм хорошего коньяка (я серьезно!).

Далее, чтобы обсуждение «завелось», как и в спорте, необходима разминка, или разогрев, так называемое "психологическое выравнивание" участников. С этой целью вбрасывается некая нейтральная, простая тема (не относящаяся к основной). Скажем, очень легко спровоцировать обсуждение, если начать с вопроса: “Как звали Александра Сергеевича Пушкина?” Затем берется долларов пятьдесят – и раздается по доллару, за любую реплику участника с места. По свидетельствам очевидцев, во время такой процедуры в коммерческих фирмах некоторые участники начинают счастливо хохотать. Вот тут и начинается основная тема.

Почему так опасно начинать с основной темы? Как мы уже сказали, задачи бывают очень разные.

*«Если на штурме разбирается несложная проблема – например, «как мы будем веселиться на Новый год» – такую приятную задачу участники «штурмуют» с удовольствием, эмоционально заводятся друг от друга; непринужденно шутят и т.п. – говорит Игорь Викентьев, директор консалтинговой фирмы «ТРИЗ-ШАНС». – Но если этих же людей попросить придумать концепцию нового ресторана, при небольшом бюджете – не факт, что им будет весело.*

*Когда на штурм выносятся тяжелая профессиональная проблема, эдакая ежедневная головная боль - то минут через 15-20 у штурмующих возникает ощущение, как будто тебя изнутри прополоскали хлоркой. Ощущение препоганое».*

4. «Пусть каждый выскажется».

В ряде источников говорится о том, что перед штурмом необходимо выработать строгий регламент и придерживаться его в течение всей процедуры. То есть либо участники высказываются по очереди, по кругу, передавая слово друг другу, либо процессом руководит ведущий, вызывая участников по именам.

**ОШИБКА!** По свидетельству специалистов, один из признаков того, что мозговой штурм запустился – люди начинают орать и перебивать друг друга. Причем кричат примерно следующее: «Рванный башмак!..», «Телефонная будка!», «Ресторан в виде башмака!» и прочие бессвязности. Это как раз значит, что цель штурма достигается – подсознание пробито, и участники выплескивают дальние ассоциации.

Так вот в данной ситуации попытки соблюдать регламент угробят всю процедуру на корню.

Вспомним передачу «Что? Где? Когда?» – ведь и там «знатоки» переходят на крик; представьте себе, что было бы, если бы капитан команды предоставлял слово по очереди каждому из знатоков.

Подчеркну еще раз, что мозговой штурм проводится не в целях получения мнения каждого из участников (это как раз совещание); задача штурма – как можно больше необычных, оригинальных идей. Это существенно разные вещи.

#### 5. Ведение протокола на доске.

Типичная «книжная» рекомендация – записывать выдвигаемые идеи на доске или в блокноте. Это проделывает ассистент, либо сам ведущий, который при этом еще и комментирует каждую идею: «Буклет с плесенью? Смелая, неожиданная мысль!»...

**ОШИБКА!** Попробуйте вести протокол, когда десять человек начинают одновременно кричать. Это практически невозможно!

Поэтому запись «от руки» исключена, здесь поможет только диктофон, либо видеосъемка всей процедуры.

#### 6. Отсутствие запасных ходов.

Что делать, если штурм, несмотря на старательный разогрев, не запустился или начинает «тухнуть»? На этот случай у Ведущего должны быть наготове запасные приемы, помогающие вновь разжечь обсуждение.

В арсенале профессионалов есть множество подобных способов.

Например, используют т.н. «провокаторов». Такой провокатор (это один из участников штурма) держит в руках список неких произвольных слов, которые он периодически выкрикивает: «Горчица! Буклет с горчицей! Плесень! Буклет с плесенью! Инфузории!..» - опять-таки, с целью стимулирования у участников дальних ассоциаций.

Другой возможный вариант стимулирования, когда провокатор – молодая привлекательная девушка. И когда участник-мужчина выкрикивает какую-либо идею – девушка страстно восклицает: «Какой ты классный, как ты классно сказал! Какой ты умный!» и т.п.

Возможны иные варианты запасных ходов. Важно, чтобы они были.

#### 7. Не забыть «выключить» штурм

Штурм не только важно запустить, его необходимо еще и «выключить».

Лет 15 назад, в одном из регионов Советского Союза, под флагом новых веяний, проводились масштабные творческие игры – выездные, многолюдные, многодневные. И в течение нескольких дней участники не ели, не спали, и – кто-то, возможно, впервые в жизни! – серьезно нагружали свои мозговые извилины. Так вот, такую нагрузку выдержали не все, и у нескольких участников буквально «поехала крыша». Им было уже не выйти из этого состояния.

Конечно, вероятность, что подобное произойдет в течение короткого мозгового штурма, невелика, но (особенно если среди участников есть люди эмоционально неустойчивые) очень важно в конце процедуры мягко, аккуратно вывести их из состояния «творческого экстаза».

## 8. Отсутствие процедуры анализа полученных идей.

Допустим, штурм удачно завершен, и мы получили какое-то количество более-менее адекватных идей.

Конечно, 150 идей – малореальная цифра (вероятно, речь идет о числе вообще всех реплик, выкрикиваемых участниками). Естественно, членораздельных идей будет существенно меньше. И тут наступает этап критики, когда отбираются и дожимаются наиболее удачные идеи. При этом очень важно еще и оценить осуществимость каждой идеи. Например, идея буклета с плесенью – это, конечно, целое направление в авангардном искусстве, но для реальных целей все же неактуально, и идею приходится отложить.

Вот один из простых способов «дожимания» полученных идей. Пусть в результате штурма у нас получилось 4 идеи: *Идея N 1*, *Идея N 2*, *Идея N 3* и *Идея N 4*.

Эти идеи мы откладываем на какое-то время. И через пару дней, уже отдохнув от турма, составляем такую табличку:

	Идея N 1	Идея N 2	Идея N 3	Идея N 4
Идея N 1				X
Идея N 2				
Идея N 3		X		X
Идея N 4			X	

– в которой рассматриваем комбинации идей. Вероятно, далеко не все комбинации будут удачными, но при этом таким механическим способом возможно получить ряд новых качественных идей.

Мозговой штурм – наиболее известная, но далеко не самая удачная попытка создания творческой методики (правда, с весьма эффектным названием). Различными исследователями неоднократно предпринимались попытки создать более совершенные модификации МШ. Известны обратный, индивидуальный, парный, массовый, двухстадийный, поэтапный мозговой штурм и т.п.

Да, мозговой штурм легко поддается внешним модификациям – отсюда и обилие вариантов его проведения. Однако с 50-х годов 20-го века принципиальных новшеств в этом направлении не возникло.

Впрочем, возможно, нам просто нужно избавиться от стереотипов... Мозговой штурм с плесенью? Смелая, неожиданная мысль!..

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ

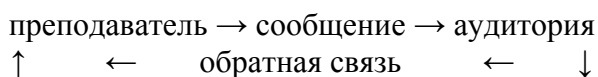


## Особенности аудиторной передачи сообщения

Знание особенностей передачи сообщений помогает преподавателю правильно организовать процесс обучения. Опираясь на психологические свойства человека, коммуникативный процесс имеет свою специфику, учёт которой необходим для лучшего усвоения материала учащимися.

Остановимся на некоторых основных закономерностях коммуникативного процесса в системе «преподаватель – аудитория».

Известно, что в процессе преподавания большое значение имеет мастерство педагога. Чем лучше преподаватель владеет педагогическими приемами подачи информации, тем лучше и глубже учащиеся усваивают предлагаемый курс. Процесс передачи знаний связан с определенными трудностями как подачи самого материала, так и его усвоения. Известно, что один и тот же курс может быть прочитан преподавателями, владеющими (или не владеющими) соответствующими приёмами и способами передачи знаний. В самом общем виде, ситуацию аудиторной передачи сообщения можно представить в следующем виде:



Уточним некоторые особенности лекционного сообщения, по сравнению с передачей информации по каналам связи массового (технического) типа.

1. В лекционной ситуации речь преподавателя является разновидностью прямой коммуникации, когда между оратором и аудиторией нет пространственных или временных преград, следствием чего является синхронность восприятия речи.
2. В лекционной ситуации характерно наличие «обратной связи», т.е. возможность воспринимать реакцию аудитории непосредственно во время выступления и при необходимости корректировать его.
3. В лекционной ситуации возможно отчётливое проявление личных качеств оратора и их эмоциональное воздействие на аудиторию.
4. Речь преподавателя характеризуется комплексностью в использовании различных знаковых систем:
  - лингвистической (язык);
  - паралингвистической (интонация);
  - кинетической (мимика, жесты).
5. И, наконец, в лекционной ситуации довольно точно известен адресат сообщения, когда преподаватель имеет определенное представление о составе и особенностях аудитории, к которой он обращается. В этом смысле лекционное сообщение занимает промежуточное положение между межличностной коммуникацией, имеющей самый точный адрес, и массовой коммуникацией с весьма неопределенным адресом.

Рассмотрим **виды обратной связи**. Она может быть:

1. **Линейной** – преподаватель получает сведения о реализации речи по слуховому каналу в виде реплик слушателей, шума в аудитории и т.д.
2. **Нелинейной** – преподаватель получает сведения о реализации речи по каналу невербальной коммуникации. Наблюдая за мимикой и жестами молчащей аудитории, опытный преподаватель безошибочно определяет характер её реакции. Улыбка, кивок головы в знак согласия, выражение интереса в глазах или, наоборот, пожимание плечами, отсутствующий взор и т.д. – всё это решающим образом влияет на поведение оратора и даёт ему возможность ориентации и коррекции.
3. **Внутренней** – преподаватель анализирует свою собственную роль и корректирует её, сравнивая с внутренним эталоном, в соответствии с собственным стандартом.

**4. Внешней** – преподаватель сопоставляет задание с поведением аудитории и её реакции на сообщение.

Психологические исследования показывают, что обратная связь, возможность наблюдать аудиторию, а также слышать звуки собственного голоса положительно влияют на весь ход речи. Благодаря обратной связи отношение «преподаватель – аудитория» превращается в процесс взаимостимуляции, сотрудничества, в особый вид коллективного творчества.

Наоборот, перерывы в обратной связи вызывают неуверенность в речи и поведении преподавателя, снижают эффективность занятия. Таким образом, наличие обратной связи составляет важное преимущество в системе коммуникации «преподаватель – аудитория», дающее возможность опытному лектору успешно управлять аудиторией.

В процессе самого чтения лекции, точнее, в последовательности предъявления учебного материала, имеется несколько основных особенностей. Так, для лучшей организации внимания возможно использование следующих приёмов: вызывание интереса, связанного с личными мотивами слушателей, постановка практической проблемности лекций, обращение к опыту и знаниям слушателей, учёт специфики аудитории – её возраста, психических особенностей и т.д.

При чтении лекции обязательно следует учитывать так называемый «эффект начала», который заключается в том, что первые 8-15 минут лекции наиболее важны для организации внимания аудитории. Поэтому необходимо концентрировать мотивационно-проблемные ситуации именно в этот период.

В середине лекции наступает утомление аудитории, что ведёт к затруднению восприятия материала. Поэтому следует правильно уловить начало утомления и попытаться каким-то образом снять эту усталость, отвлечь аудиторию, временно переключить её на другую деятельность («освежить внимание»). Необходимо также учитывать, что в соответствии с «эффектом ряда» материал середины лекции запоминается хуже, чем начало и конец, поэтому его необходимо подкреплять более сильными средствами, как правило, или облегченным способом введения информации, или сильным личным или эмоциональным подкреплением, т.е. давать более яркий, но не столь перегруженный информацией материал, чем в начале и конце. Иногда, если позволяет ситуация, для уменьшения «эффекта ряда» следует просто сделать перерыв, разбив этим предъявляемый ряд информации на два меньших отрезка, что повысит усвоение. Повторение также улучшает запоминание.

Далее, имеется «эффект конца» - каким образом закончить лекцию? Здесь желательно не только закрепление только что прочитанного материала, но и актуализация направленности на будущие знания, или на будущий личный или эмоциональный интерес слушателя.

### **Общая схема лекционного сообщения**

Самая общая схема лекционного сообщения подразделяется на докоммуникативную фазу (подготовка к лекции) и коммуникативную фазу (речевые сообщения, непосредственная передача знания во время реализации развернутого лекционного замысла). Каждая из этих фаз включает определённое количество более мелких операций; докоммуникативная фаза включает пять таких фаз, коммуникативная фаза включает три основных и две дополнительные фазы: основные относятся непосредственно к лекционному сообщению, а дополнительные – к поведению оратора.

Изобразим эти фазы в виде такой схемы:

#### **Докоммуникативная фаза (подготовка к лекции)**

1. Выбор темы, определение цели



2. Подбор, подготовка материалов



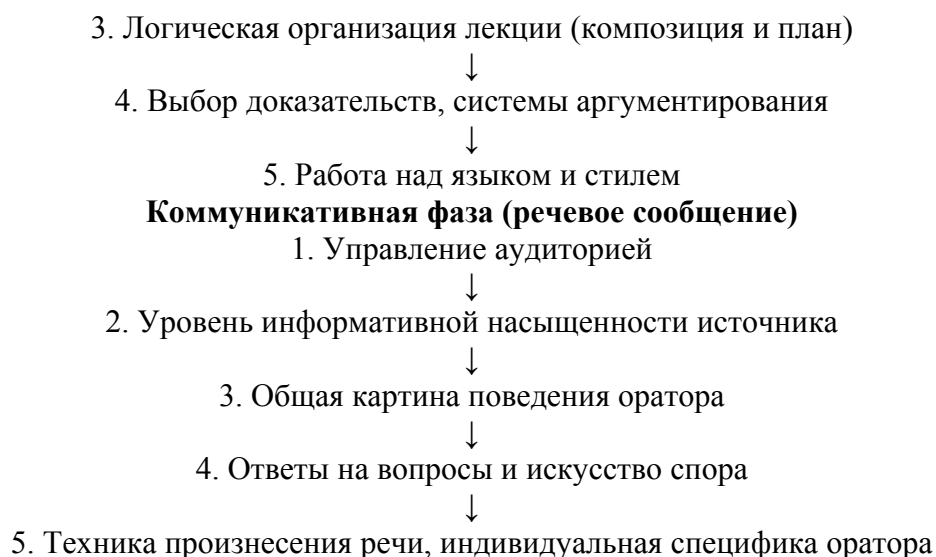


Схема дана так, что каждому отрезку докоммуникативной фазы соответствует (насколько это возможно в реализации сообщения) определенный оперативный отрезок коммуникативной фазы. Во всяком случае, это соответствие дано в схеме для того, чтобы показать, на какую операцию докоммуникативной фазы опирается, в общих чертах, операция коммуникативной фазы. Разумеется, жёсткой фиксации здесь нет. И в действительности все они составляют единое динамическое целое, непрерывно переходя друг в друга. Однако предложенную схему ни в коем случае нельзя воспринимать как шаблон. В реальности процесс воплощения первоначального замысла в речь может выглядеть и иначе. Всё зависит от индивидуального подхода и опыта преподавателя. Рассмотрим самые общие рекомендации для подготовки речевого сообщения.

**1. Цель лекции.** Она может быть следующей:

- побуждающая;
- информативная;
- развлекательная.

Каждая цель по-своему определяет направленность сообщения, но в системе «преподаватель – аудитория» чаще всего используется информативная речь. Однако, в некоторых случаях не следует избегать элементов агитации (побуждения) и даже элементов юмора и шутки (развлекательный тип), применяемых в малых дозах в середине лекции для снятия утомления, освежения внимания и уменьшения общей психической нагрузки аудитории.

**2. Главная тема.** Она наиболее информативно насыщена, должна иметь тщательно разработанный конкретный план.

**3. Усиление воздействия.** Может быть ссылка на различные отзывы, на мнение авторитетов, выдающихся людей, крупных ученых.

Кроме того, может быть использовано обращение к ассоциациям: а) положительным, к тому, что вызывает приятные ощущения, эстетические переживания; б) отрицательным, например, отказ студента от использования лекционного материала можно ассоциировать с провалом на экзамене.

**4. Заключение.** Как уже говорилось, на этом этапе лекции должно быть дано обобщение основных идей, поставлена далеко идущая цель, и, по возможности, должна быть сформирована длительная сильная мотивация или положительная установка по отношению к материалу сообщения.

### **Управление аудиториями**

Переходим теперь к специфике непосредственной передачи сообщения в речевом аспекте, т.е. к особенностям речевого построения сообщения.

Известно, что задача сосредоточения внимания слушателей решается прежде всего вступительной частью, однако овладеть вниманием мало – необходимо удержать его на протяжении всей лекции.

Устойчивость внимания в большинстве случаев является результатом слияния произвольного и непроизвольного внимания аудитории. Одним из важнейших условий такого слияния является педагогическое мастерство преподавателя, а также соответствие содержания выступления интересам и установкам аудитории. Однако устойчивость внимания зависит от ряда следующих факторов:

1. Речь должна быть хорошо организована логически.
2. Речь, в которой содержится нечто новое, любопытное для аудитории, удерживает внимание слушателей сильнее, чем речь, где новизна отсутствует.
3. Лекция, в содержание которой включены конфликтные ситуации, а также в которой подача фактов или идей дана в противопоставлении, в значительной мере поддерживает внимание слушателей.
4. Конкретное в речи привлекает внимание сильнее, чем абстрактное. Поэтому с целью поддержания внимания желательно чередовать абстрактные рассуждения с конкретными фактами, примерами, иллюстрациями.
5. Аудитория, как правило, акцентирует свое внимание на тех моментах лекции, которые «подчеркивает» преподаватель. При этом, конечно, для повторения наиболее важных выводов или мыслей всякий раз следует искать новую, оригинальную форму, избегая однообразия.
5. Во время чтения лекции преподаватель должен постоянно поддерживать зрительный контакт с аудиторией в целях воздействия на неё и получения обратной информации от слушателей. Однако наличие зрительного контакта глаз отнюдь не означает, что преподаватель в данный момент видит всех и каждого. Но впечатление такого контакта с каждым слушателем создается в том случае, если лектор во время лекции будет переводить медленно взор от одной части аудитории к другой, от передних рядов к задним, не оставляя без внимания никого из слушателей. Однако не следует слишком долго задерживать взгляд на одном из слушателей, выбрав его в качестве определенного «барометра». Это может смутить слушателя или, наоборот, будучи польщен столь исключительным вниманием, он может реагировать слишком эмоционально на речь, невольно стараясь «угодить» преподавателю.

О сосредоточенности внимания аудитории свидетельствует тишина в зале, спокойные позы и внимательные взоры слушателей, устремленные на преподавателя. Однако, если слушатели начинают отвлекаться, глаза их теряют выражение интереса, в аудитории поднимается легкий шум, то для восстановления утраченного внимания следует прибегнуть к определенным приемам. Перечислим некоторые из них.

**1. Голосовые приемы.** Для активизации внимания аудитории достаточно бывает усилить громкость речи или повысить тон голоса. Иногда можно использовать обратный прием: понижение громкости вплоть до шепота или понижение тона голоса. В некоторых случаях можно использовать изменение темпа речи, особенно её замедление.

**2. Жест и движения.** Эмоциональный или указующий жест помогает сосредоточить внимание аудитории. Причем движение лектора вперед, по направлению к слушателям, как правило, усиливает внимание, в то время как движение назад дает определенную разрядку.

**3. Пауза.** Рассчитанная и умело выдержанная пауза в середине лекции часто может оказать «гипнотизирующее» влияние на аудиторию, сосредоточивая её внимание на нужном месте речи. Нередко пауза действует даже сильнее, чем голосовые приемы.

**4. Вопросы, которыми прерывается речь,** всегда вносят определенную разрядку, обостряют внимание аудитории, заставляют её думать вместе с преподавателем.

**5. Неожиданный перерыв мысли.** Как правило, внимание аудитории восстанавливается, если преподаватель неожиданно прерывает начатую мысль и, некоторое время поговорив

о другом, вновь возвращается к недоговоренному ранее. Кстати, подобный прием можно использовать и для того, чтобы возвратиться к тому месту речи, которое было случайно пропущено преподавателем («Да, чуть было не забыл...»).

**6. Наглядные средства.** Иллюстрации, диаграммы, графики не только обладают информативной значимостью, но и помогают переключить или восстановить внимание аудитории, так как смена слухового восприятия на зрительное обязательно привлекает непроизвольное внимание.

Таким образом, мы рассмотрели самые общие закономерности передачи сообщений в аудиторной ситуации. Все они должны с необходимостью учитываться преподавателями в их профессиональной деятельности.

**ЛЕКЦИЯ ПО МОДУЛЮ 6 ПРЕДСТАВЛЕНА В ФОРМЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЭОР.pdf**