

Методические материалы по дисциплине Инновационные технологии  
теории и методики физической культуры и спорта

С.Н.Труфанова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В пособии рассматриваются вопросы теории и методики профессионального образования в аспекте современных образовательных технологий в области физической культуры. Раскрыта сущность образовательных технологий, их положительные и отрицательные стороны. Представлены инновационные формы обучения и воспитания в учебных организациях: дистанционные, психогенные, здоровьесберегающие и др.

Содержание настоящего учебно-методического пособия знакомит студентов с основами построения учебно-воспитательного процесса с использованием современных технологических подходов.

Пособие предназначено для студентов, учителей, преподавателей образовательных организаций.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

стр.

Предисловие	4
Глава I. Современные тенденции в образовании	6
1.1 Понятие и сущность образовательной технологии	10
1.2. Технологии обучения в системе управления учебно-познавательной деятельностью личности	22
1.3. Образовательные технологии и педагогический процесс	26
1.4. Принципы проектирования технологии обучения	45
1.5. Образовательные технологические модели обучения в мировой практике	50
Глава 2. Современные образовательные технологии	57
2.1. Развивающее обучение	57
2.2. Проблемное обучение	62
2.3. Компьютеризация и информатизация обучения	74
2.4. Модульное обучение	78
2.5. Технологии интегративного обучения	80
2.6. Личностно-ориентированное обучение	89
2.7. Обучение творческому саморазвитию	98

2.8. Технологии дистанционного обучения	105
Глава 3. Педагогическая инноватика	111
3.1. Инновационные процессы	111
3.2. Инновационные теории воспитания	115
3.3. Интерактивные методы обучения	119
3.4. Интерактивные деловые игры	137
Приложения	139
Список рекомендуемой литературы	155

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время потребность общества в педагогических кадрах сильно возросла. В образовательных организациях нужны знающие и социально - подготовленные кадры, профессиональная квалификация которых заключается в умении прогнозировать цели и результат педагогического влияния, в построении информационных моделей и принятии самостоятельных решений. Сегодня, владеть профессиональными компетенциями означает иметь многокомпонентный состав интегративных профессиональных знаний и умений, обеспечивающий осознание волевых решений, выполнение творческих действий по конструированию и моделированию процесса обучения, умению проводить логический анализ учебного материала, интеграцию межпредметных связей, развивать активность и самостоятельность учебных действий.

Исходя из этого, профессиональная подготовка специалиста по физической культуре и спорту, должна строиться с учетом владения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в данной области, а также использованием современных образовательных тех-

нологий, обеспечивающих научные, социальные, психолого-педагогические направления в профессиональном развитии.

Вопросами технологизации учебного процесса в нашей стране занимаются ученые: В.П. Беспалько, И.П. Волков, М.В. Кларин, М.М. Левина, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, Г.М. Соловьев, В.М. Шепель и др, которые в своих трудах неоднократно подчеркивали, что процесс формирования преподавателя должен осуществляться на основе методологического положения о личности, как субъекте деятельности и ее целостности. Они свидетельствуют, что в дидактике высшей школы этот разрыв не ликвидирован, усвоение студентами психолого-педагогических знаний и умений происходит изолированно, в пределах каждой учебной дисциплины. В частности, предметно-педагогическая подготовка, которая завершает педагогическое образование, не выполняет интеграционной функции, так как не осуществляется синтез психолого-педагогических знаний и умений. Таким образом, воспитание профессиональных компетенций педагога самым тесным образом связано с качественным уровнем технологии обучения.

Современный преподаватель должен выстраивать алгоритм профессиональной деятельности на основе следующих аспектов:

- самоактуализации, которая проявляется в стремлении к самостоятельности и творчеству, какими профессиональными качествами он должен обладать для обеспечения успешности педагогической деятельности, что необходимо усовершенствовать в себе и в своей деятельности.

- когнитивности в способности обнаруживать идентифицировать и анализировать скрытые причины субъективные и объективные факторы, влияющие на образовательный процесс и осуществлять его коррекцию, т.е. иметь свою педагогическую философию, концепцию, ясные цели и смысл профессиональной деятельности;

- рефлексивности, способности выходить за пределы собственного «Я» (опыта), осмысливать, изучать, анализировать не только свой личный опыт,

но и опыт других, включая различные виды деятельности и адаптировать их к индивидуальным особенностям личности.

В целом, проблема внедрения современных образовательных технологий в педагогический процесс образовательных организаций является многофакторной в социальном, в экономическом, в профессиональном и в личностном плане.

Данное пособие и призвано восполнить недостающие знания в области современных образовательных технологий в общем и профессиональном образовании и использование их в практической деятельности.

Авторы настоящего пособия надеется, что представленный в нем методический материал во многом поможет студентам разобраться в основных положениях, задачах и принципах построения и реализации образовательных технологий.

## **ГЛАВА 1. Современные тенденции в образовании.**

### **1.1. Реформирование системы образования в России.**

С 90х годов XX века ведущие страны мира вступили на путь преобразования своих образовательных систем с целью придания им свойств открытости. Наиболее широкомасштабные изменения происходят на Европейском континенте, где формируется общеевропейская интегрированная система образования. Направления и идеи такой системы выработаны и закреплены Маастрихтским договором и Болонской декларацией, подписанной в 1999 году двадцатью девятью европейскими государствами.

В 2003 году Россия присоединилась к Болонской декларации. Тем самым она взяла на себя обязательство по сокращению нормативных сроков обучения, переходу национальной системы на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр-магистр), введение системы зачетных единиц типа ECTS, приближение приложения к диплому к европейским образцам, создание условий для академической мобильности.

В российском обществе существуют противоположные взгляды на суть происходящих изменений, хотя следует отдельно подчеркнуть демократичность Болонского договора и ее стремление к сохранению самобытности образовательных всех национальных систем. Но вместе с тем несомненным является то, что, присоединившись к Болонскому процессу, Россия остается в едином образовательном и культурном контексте Европы.

Основой реализации Болонского процесса, формирования межгосударственного доверия, доверия работодателей, основой мобильности специалистов является качество высшего образования.

Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования не означает механического разделения непрерывной программы обучения на две части. Бакалаврская и особенно магистерская программы качественно превосходят имеющиеся направления деятельности педагогов и студентов в рамках функционирующих целевых установок и содержания существующей учебной работы.

Качественная организация учебного процесса возможна лишь при верном иерархическом упорядочении компонентов процесса обучения при пересмотре целей и ценностей образования, содержания и методов обучения, направленных на личностное развитие будущего профессионала с использованием современных технологий обучения.

Однако до сегодняшнего дня дидактическое структурирование обучения в теории и практике высшего образования разработано не на достаточном уровне. В этой связи задачи поэтапной, двухуровневой подготовки профессионалов решаются нецелесообразно.

Дидактическое структурирование процесса обучения студентов будет эффективным, если фиксировать и иерархически упорядочивать элементы учебного процесса (целевые, стимулирующе-мотивационные, операционно-деятельностные, контрольно-регулирующие, рефлексивные) в соответствии с этапными целями подготовки. При этом структурирование должно ориентироваться на выявление и учет важных для личностного развития и профес-

сиональной подготовки студентов качеств, а также фиксацию последовательности формирования профессиональных качеств.

Вместе с тем компоненты профессионально важных системных свойств, влияющих на успешное продвижение в профессии, в большинстве случаев слабо изучены.

В процессе подготовки кадров для отрасли «физическая культура и спорт» общесистемные проблемы образования накладываются на проблемы, вызванные коренной перестройкой самой системы физического воспитания и спортивной тренировки в связи с изменением целевых установок (в частности, от подготовки к труду и обороне физическое воспитание переходит к личностному развитию человека)

В этом контексте профессиональная подготовка будущих работников отрасли в соответствии с принципом профилизации профессионального обучения должна строиться с учетом нарастания в нем тенденций к парадигмальному оформлению гуманистической составляющей организации учебно-воспитательного процесса (Б.Б. Коссов, 1995; И.С. Якиманская, 2000; К. Роджерс, 2002; В.В. Гребнева, 2004), выдвигающей на первый план не индустриальный тип социализации с ее атрибутами дисциплины, управления, культа специалиста, а толерантное сосуществование, понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, совместного действия, уважения личности и ее прав. Обучение должно носить всеобъемлющий характер развития человеческой индивидуальности, развития как ценностной основы существования образования (В.И. Слободчиков).

Содержание и организация процесса подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта требует коренной перестройки и по причине переосмысления самой деятельности как оздоровительно-спортивно-педагогической, низким уровнем общекультурного, нравственного, теоретического уровня выпускников вузов физической культуры и общим отставанием образования от науки (В.И. Маслов, 1990, 2004; В.Н. Платонов, 1990; С.Д. Неверкович, 2004; В.А. Таймазов, 2005; В.П. Лукьяненко, 2005 и др.).

Фактически речь должна идти о создании эффективной модели содержания образования не специалиста физической культуры, а профессионала отрасли физического воспитания и спорта новой формации с учетом общих закономерностей становления профессиональной деятельности и саморазвития личности (А.Г. Дрижика, 1992; Н.Ф.Фазлеев,2005), способного преобразовывать, моделировать и корректировать образовательные процессы. В этой связи содержание высшего физкультурного образования должно быть ориентировано на культуросообразное (вместо знаниецентристского) наполнение дидактических единиц (В.И. Маслов, 2004) и носить развивающий характер (С.Д. Неверкович, 2004). Отразить же современные перспективные требования к выпускнику физкультурных вузов позволяет компетентная модель описания основных форм выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, 2005; Н.Ш. Фазлеев, 2005) и подготовки специалиста инновационного типа (В.А. Магин, 2006).

В результате реформирование высшего образования в России потребует преодоления основного противоречия между построением его по типу «дисциплинарно-организационных» моделей обучения профессиональному мастерству на проектносозидательное их моделирование, которое ориентировало бы содержание образования на обеспечение раннего самоопределения личности, создания предпосылок для ее самореализации, а в качестве условия предполагать формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний картины мира.

К. Роджерсом было отмечено, что чем выше способности учителя к фасилитации учения (эмпатического понимания ученика, его принятия и доверия к нему, открыто выражать свои мысли позитивного характера по отношению к учебным возможностям последнего), тем более индивидуализированным, дифференцированным и творческим является его подход к учащимся, тем больше внимания он уделяет их переживаниям, чаще вступает с ними в диалоги, чаще сотрудничает при планировании учебного процесса, чаще использует их мысли в своей работе, чаще улыбается на уроках. Однако

средний уровень развития данной способности у учителей и студентов весьма низок и составляет не более 10% общего числа учителей и студентов педагогических учреждений. При этом фасилитаторские способности тем ниже, чем ниже у учителей уровень общефизического развития и большая концентрация на себя, а не на ученика. Они с трудом перестраивают свою деятельность в направлении демократизации и гуманизации учебного процесса в силу неприятия гуманистических установок равного партнерского межличностного общения и взаимодействия с учащимися.

Это означает, что разработку многоуровневого профессионального образования в области физической культуры необходимо осуществлять в рамках развивающей его модели акмеологического типа, позволяющего вывести обучаемых на путь постижения своих акме в каждой ступени обучения (Т.В. Зобнина, 2006) и как следствие обретение фасилитации в осуществлении педагогической деятельности или сформированности субъекта этой деятельности, переходящего в режим творческого саморазвития.

Изложенное выше позволяет сформулировать научное противоречие между общественной потребностью в реализации акмеологической парадигмы двухуровневой системы подготовки социально-ориентированных работников сферы физической культуры с высшим образованием и отсутствием экспериментально обоснованного содержательного наполнения этой системы.

На заседание Съезда российского союза ректоров 10 июля 2014 года министр образования Д.В. Ливанов обозначил, что стратегия развития высшего образования предусматривает движение в сторону большей практико-ориентированности в самом ближайшем будущем. Ведущая роль здесь уделяется прикладному бакалавриату, предусматривающему значительный объем практики на производстве.

Наша страна не может быть изолирована от мирового образовательного процесса. Она должна заимствовать все лучшее, все передовое, но не в ущерб

национальным традициям и советскому опыту, ставшему основой бесспорных достижений в сфере науки, культуры и образования.

## **1.2 Понятие и сущность образовательной технологии**

Понятие «технология» пришло в мировую педагогическую систему из сферы техники в 1963 году, однако, в нашей стране данный термин получил распространение только к концу 80-х годов.

Исследованиями приемов образовательных технологий в нашей стране занимались ученые: В.П. Беспалько, Л.И.Богомоловой, Е.Ю.Рогачевой, Н.Г. Осуховой, Г.К. Селевко Ф.А.Фрадкина, и др., а в области физической культуры Г.М. Соловьев. По их мнению источниками «педагогической технологии» явились достижения педагогической, психологической и социальной наук, передовой педагогический опыт, народная педагогика и все лучшее, что накоплено в отечественной и зарубежной педагогике прошлых лет.

Исходя из того, что терминологическое понятие педагогическая технология на современном этапе не является общепринятым, существует множество трактовок.

Педагогическая(образовательная) технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментальный педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителя (В. М. Монахов).

Автор технологии придерживается трехкомпонентной структуры дидактического процесса, в которой мотивационный компонент, компонент собственно учебно-познавательной деятельности и компонент управления этой деятельностью должны быть достаточно органично взаимосвязаны.

Педагогическая технология – содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений всех предыдущих авторов (Г.К.Селевко).

Что же следует понимать под «педагогической технологией», и в чем ее отличие от «технологии обучения»?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к наиболее общему толкованию понятия «технология». Термин «технология» происходит от греческого слова *techne* - искусство, мастерство и *logos* – наука, закон. Понятие «технология», применительно к производству продукции, означает некоторую совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств материалов и использование на практике наиболее эффективных и экономически наиболее выгодных производственных процессов. Исходя из этого, можно констатировать, что технология:

это характеристика целостного, заверщенного процесса;

объективно представляет собой систему методов и средств целенаправленного изменения состояния объектов;

обеспечивает устойчивую гарантированную эффективность некоторой производственной деятельности.

Применительно к «педагогической» технологии, указанные признаки представляют следующие важные элементы:

1) четкая последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;

2) структурирование, упорядочение, уплотнение содержания, информации, подлежащих усвоению;

3) комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных средств обучения и контроля;

4) усиление, на сколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;

5) гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Исходя из вышеизложенного, с одной стороны, педагогическая технология – совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления информации, с другой – наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения, с использованием необходимых технических или информационных средств. Таким образом, педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт). Технологическими образованиями обеспечивается достижение эффективного результата в освоении учащимися знаний, умений и навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств в одной или нескольких смежных областях учебно-воспитательной работы. Технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его общей методологии, целей и содержания. Она есть организационно-методический инструмент педагогического процесса.

Педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах и приемах, которые представляют собой определенную систему технологических единиц, сориентированных на конкретный педагогический результат. Технологическими процессами в теории воспитания являются, например, методика организации коллектива, «коммунарская педагогика», организация внедрения единых требований, самоуправления, соревнования, системы воспитательной работы в школе или классе. В теории обучения технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения определенной темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков грамотного письма и решения задач.

Предметом педагогической технологии являются конкретные практические взаимодействия учителей и обучающихся в любой области деятельно-

сти, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения или воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств. В результате достигается устойчивый позитивный результат в усвоении детьми знаний, умений и навыков, в формировании социально ценных форм и привычек поведения.

Прямыми задачами педагогической технологии являются:

отработка глубины и прочности знаний, закрепление умений и навыков в различных областях деятельности;

отработка и закрепление социально-ценных форм и привычек поведения;

научение действию с технологическим инструментарием;

развитие технологического мышления, умений самостоятельно планировать, стандартизировать свою учебную, самообразовательную деятельность;

воспитание привычки четкого следования требованиям технологической дисциплины в организации учебных занятий и общественно полезного труда.

К особенностям педагогической технологии относится то, что каждому технологическому звену, системе, цепочке, приему – нужно найти свое целесообразное место в целостном педагогическом процессе. Никакая технология не может заменить живого, эмоционального человеческого общения. Педагогическая технология достигает высокой эффективности, если она имеет психологическое обоснование. Нет ни одной педагогической технологической системы, в основе которой не лежали бы психологические законы.

Еще одной особенностью является то, что любая педагогическая технология, ее разработка и применение требует высочайшей творческой активности педагога и обучающихся.

Необходимо помнить, что отличительной чертой образовательных технологий является то, что они не обеспечивают всем школьникам одинаково

высокий результат обученности и воспитанности. Это не механический, раз и навсегда заданный процесс с неизменным выходом, а организационно-содержательная структура, сердцевина, определяющая направление взаимодействия педагога и обучающихся при бесконечном разнообразии подходов и отношений.

На педагогический результат технологического процесса большое внимание оказывает уровень мастерства педагога, степень подготовленности и общего развития каждого ребенка, педагогический климат в коллективе, материально-техническая оснащенность, психологический настрой.

Все явления технологического порядка в педагогике условно можно квалифицировать:

- крупные методико-технологические структуры;
- технологические микроструктуры;
- методико-технологические системные формообразования;
- технологические приемы;
- технологические звенья;
- методико-технологические цепочки;
- технологизированные формы учета результатов;
- технологические средства.

Педагогическая технология приближает педагогику к точным наукам, а педагогическую практику, включающую творчество учителей, делает вполне организуемым и управляемым процессом с предсказуемым позитивным результатом.

К.Н. Алексин, В.В. Тинян, Т.И. Шамови др. выделяют три побудительные причины возникновения и практического использования образовательных технологий:

необходимость внедрения в педагогическую систему деятельностного подхода;

потребности мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности;

возможности экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов организационных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающие негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Для успешного функционирования педагогической системы нужна тщательно продуманная, хорошо отлаженная система всех составляющих.

Публикации ученых (В.П.Беспалько, О.В.Долженко, В.С. Игропуло, Б.Т. Лихачева, Г.М. Соловьева и др.) позволяют конкретизировать существенные характеристики образовательных технологий, вкладывая в это понятие три основных составляющих:

Идеология – информационная составляющая, отвечающая на вопрос что? Это концепция и принципы, на которые опирается образовательная система;

Орудия труда (чем?) - инструментальная составляющая: какие ресурсы необходимы для реализации технологии (учебные заведения, программно-методическое обеспечение, материально-техническая база и др);

Кадры (кто?) – социальная составляющая: требования к образованности и культуре педагогов и управленцев.

Все составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены, они составляют педагогическую систему. Под педагогической системой понимается определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

В системе формирования физической культуры личности педагогическая технология выступает как один из аспектов целосного проявления культуры человека цивилизованного общества, единства духовного и телесного, сущности и явления, формы и содержания, исторического и логического.

«Физическая культура личности» – это социально детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамическое состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенствования, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в ее физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье (Г.М. Соловьев). Он же отмечает, что педагогическая технология формирования физической культуры личности начинается с рассмотрения целеполагающей установки и включает ряд последовательно расположенных операций: уточнения сущности содержания и структуры физической культуры личности, с позиции диагностируемой и проверяемой цели; выявление факторов, обуславливающих эффективность реализации цели; определение обобщенной формулы функциональных действий и функциональной модели организации процесса воспитания физической культуры; разработку педагогической технологии и целосного процесса, включающего операциональную составляющую формирования физической культуры личности. По мнению Г.М.Соловьева технологическая структура физической культуры личности включает в себя 5 основных составляющих, 27 компонентов и 46 признаков (табл.1)

Таблица 1.

Физическая культура личности студента (по Г.М. Соловьеву)

п/п	Основные составляющие	Компоненты качеств	Признаки качеств
	Знания и интеллектуальные способности	Объем	Эрудиция
		Научность	Степень абстракции Обоснованность

		Осознанность	Степень осознанности Способность к переносу Способность к объяснению
		Умения	Уровень усвоения
Физическое совершенство	Физическое развитие	Морфологические признаки Функциональные признаки психомоторика Физические качества	
	Двигательные умения	Репродуктивный уровень усвоения Контроль сознания	
	Двигательные навыки	Продуктивный уровень усвоения Точность Автоматизация Надежность	
	Физическая подготовленность	Эталон Результат Динамика	
Мотивационно-ценностные ориентации	Мотивы	Социально значимые Профессионально значимые Личностно-значимые	
	Интересы	Спортивные Физкультурно-оздоровительные	
	Установки	Уровень достижения цели Сила воли Целеустремленность	
	Убеждения	Степень осознанности	

		Потребности	Самоактивизации Самоуважении В социальных связях Безопасности Физиологические
Социально-духовные ценности	Нравственность	Физкультурно-спортивная этика и культура	
	Эстетика	Чувство прекрасного	
	Отношение к труду	Трудолюбие	
	мировоззрение	Степень научности знаний и убеждений	
	Здоровый образ жизни	Отказ от вредных привычек Системность Научная основа	
Физкультурно-спортивная деятельность	Спортивная Оздоровительная Прикладная Образовательная Организаторская Судейская Инструкторская Самосовершенствование	Частота использования Затраты времени Уровень достижения Динамика	

Все представленные компоненты находятся в тесной взаимосвязи, взаимобусловлены и дополняют друг друга, они представляют собой сложное системообразование, в зависимости от видоизменений которого определяются уровни: ситуативный, начальной грамотности, образованности, творческий.

Ситуативный - отмечается отсутствие специальных знаний и интеллектуальных способностей, представлений о социально-духовных ценностях физической культуры. Мотивационно-ценностные ориентации и физкультурная деятельность проявляются ситуативно и невыраженно. Определен-

ный интерес и активность возникают в условиях необходимости, новизны, в силу эффекта подражания.

Уровень начальной грамотности – характеризуется наличием элементарных знаний и представлений о ценностях физической культуры, связанных с оздоровительной, прикладной, спортивной и другими видами физкультурной деятельности. Осваиваются отдельные простейшие элементы физической культуры (выполнение утренней зарядки, закаливающих процедур, развитие физических качеств, ЗУН).

Уровень образованности отражает познание существенных положений физической культуры и ее социально-духовных ценностей. Отмечаются интеллектуальные способности и эрудированность. Физическое самосовершенствование становится нормой.

Творческий уровень отражает глубокое понимание и убежденность в практической необходимости использования физической культуры, ее социально-духовных ценностей для формирования всесторонне и гармонически развитой личности. Научность знаний проявляется на аксиоматической ступени абстракции. Физическое самообразование приобретает системность и творческую основу.

Исходя из этого, структурно-функциональная модель педагогической технологии формирования физической культуры личности представлена следующей формулой:  $ОФФД = Ц + (С+М) + Од + Уд (Пл. д + Ор. д + Рук. д) + (Ид + Рд) + (Кд + Пд) + Кор. Д.$  Где Ц – цель; С - стимул; М – мотив; Од – ориентировочные действия; Уд – управление деятельностью; Пл. д - планирование деятельности; Ор. д – организация деятельности; Рук.д – руководство деятельностью; И д – исполнение деятельности; Р д – результат деятельности; К д – контроль деятельности анализ действий и результата; Пд - подкрепление деятельности через оценку результатов; Кор. д – корректировка деятельности.

Данная формула представляет общий функциональный цикл деятельности, ключ к любой функциональной модели, которая по своей структуре

может выглядеть значительно сложнее, так как в каждом отдельном случае наполняется конкретным содержанием деятельности, которое включает: определение содержания обучения, диагностические операции, создание контроля качества усвоения знаний, научно - методическое обеспечение образовательной технологии, коррекционной педагогической технологии и т.д.

Наличие функциональной модели организации учебного процесса и использование обобщенной формулы функциональных действий в значительной степени определяет уровень научной организации системы воспитания физической культуры.

Педагогическая технология формирования физической культуры личности должна иметь все признаки технологической системы. В рамках трансформационного подхода рассматривается как процесс последовательного перехода от одной структуры стратегии к другой, подчиняющейся закону трансформации, положительному переносу физических качеств, дополнению их комплексного развития самостоятельной (внеучебной) работой; накоплению знаний и повышению степени их научности, уровня усвоения физической культуры личности в целом.

Педагогическая технология, предложенная профессором Г. М. Соловьевым, по организации учебно-воспитательного процесса студентов, для формирования физической культуры личности включает пять алгоритмизированных шагов для успешного функционирования:

Определение оптимального варианта распределения программного материала и основной формы содержания организации учебных занятий;

Построение матрицы взаимосвязи основных элементов системы занятий со слагаемыми педагогической технологии;

Составление или коррекция рабочей программы;

Оснащение педагогического процесса учебно-методическими пособиями;

Подготовка преподавательского состава к реализации технологической модели.

Исходя из этого, процесс формирования физической культуры личности представляет собой упорядоченную совокупность педагогических действий, операций и процедур, эффективное функционирование которых может быть выражено обобщенной формулой функциональных действий (ОФФД), определяющей достаточно полный общий функциональный цикл педагогической деятельности.

### **1.3 Технологии обучения в системе управления учебно-познавательной деятельностью личности.**

Понятие «технология обучения» в документах ЮНЕСКО рассматривается как системный метод, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования.

За технологию ратовал еще Я.А.Коменский, который призывал к тому, чтобы обучение не стало «механическим», чтобы, обучая, учитель гарантировал позитивный результат обучения.

Технология обучения строится на основе теоретических положений о способах и приемах обучения. Технология обучения представляет собой упорядоченную деятельность педагога, предусматривающую ответные действия обучающихся. Порядок действий и их состав разрабатываются на общем психолого-педагогическом уровне с учетом специфики предмета изучения и интеллектуальных возможностей обучающихся.

Технология обучения есть дидактическая конструкция информационного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, отражающая закономерности учебного познания. Дидактическая интеллектуальная деятельность педагога, представленная в технологии обучения, связана с

прогнозированием необходимых педагогических действий для обеспечения инновационных условий обучения.

Введение термина вызвало разные толкования его. Согласно источнику происхождения технология обучения рассматривает деятельность, включающую замысел в виде цели и гипотезы, планирование действий (операций, процедур, приемов) и моделирование их системы, а также ее реализацию. Когда мы обращаемся к технологии, то имеем в виду предписание, некий императив, инструкцию о содержании, составе и порядке педагогических действий по управлению учебной деятельностью.

Поскольку результативным фактором являются знания, умения и навыки обучающихся, а также развитие интеллектуальных структур, восприятия, мышления, памяти, воображения, то исходной, для разработки технологии обучения, является целевая функция образования и развития обучающихся.

В технологии обучения предусматриваются акты обучения, ведущие к достижению цели. Каждый следующий акт обучения вписывается в общую технологическую стратегию обучения, надстраивается и интегрирует все предыдущие. Системное сочетание и взаимодействие предполагаемых активных действий педагога и обучающихся определяют успешность функционирования учебно-педагогического процесса. Под влиянием предписанных в технологии обучения педагогических действий создается гибкая программа учебных действий. Если в технологии имеют место жесткие предписания действий обучающихся, то их соответствие алгоритмизированным действиям обучающихся будет наиболее полным. Если же технология обучения предполагает некоторую свободу действий ученика, то адекватность предписанных и реальных действий достигается посредством общей ориентировочной основы действий с применением корректировочных способов управления учебным процессом назначение которых состоит в исправлении допущенных неточностей и отступлений от идеи результативности решения учебной задачи.

Задачи педагогической технологии и технологических процессов:

Разработка содержания и глубины компетенций, закрепления их на уровне знаний, умений, способностей и личностных качеств;

Обработка и закрепление социально-ценностных форм и привычек поведения;

Обучение действиям с технологическим инструментарием;

Развитие компетентностно-технологического мышления, способностей и умений самостоятельно планировать, организовывать, алгоритмизировать, стандартизировать и индивидуализировать свою учебную, самообразовательную деятельность;

Формирование привычки четкого следования требованиям технологизации дисциплины в организации всех форм учебных и внеучебных занятий.

Не всякое проектирование, являясь средством научного обоснования обучения, является технологичным. Основная функция образовательных технологий – реализация образовательных целей учебного процесса и развитие личности. Отсюда вытекает принцип целостности технологии, предусматривающий закономерности развития технологической системы: инвариантность ее структуры при гармоничном взаимодействии всех ее составных элементов. Второй принцип технологии – вариативно-личностная организация обучения, т. е. ее адаптивность к индивидуальным личностным особенностям.

Чтобы выявить специфику образовательных технологий в аспекте проектирования педагогической системы, в которой, как известно, представлены взаимодействия педагога и обучающихся, следует заметить, что проектирование в сфере образования не сводится только к конструированию обучающих систем или отдельных компонентов этих систем. Проектирование обучения выполняет и методологическую функцию, выступает как средство стимулирования психического развития обучающихся, способ формирования учебной деятельности и способ педагогического управления. О методологической функции проектирования пишет Е. И. Машбиц, когда рассматривает психологический аспект проектирования обучающей программы.

При проектировании обучения как дидактического средства разрабатываются обучающие программы, в соответствии с этими программами осуществляется учебная и обучающая деятельность. Как принято считать, обучающими программами являются программированные учебные материалы. На основе этих обучающих моделей, которые, к сожалению, практически отсутствуют для учебного предмета педагогики, можно реализовать различные образовательные технологии. Для этого необходимо произвести перевод образовательных целей в систему действий управления учебной деятельностью на конкретном предметном языке науки, построить динамическую модель обучаемого с фиксацией индивидуальных особенностей в обобщенном виде и определить способы, корректирующие его действия, стимулирующие активность мышления и принятие решений когнитивного плана.

Методологическая функция технологии обучения выражается в общей стратегической направленности модели обучения и в организации управления учебной деятельностью.

Обучающая программа как проект имеет специфические особенности: обеспечивает реализацию цели; может быть осуществлена, по крайней мере, принципиально; является нормативной, т.е. фиксирует доступный уровень выполнения педагогом соответствующих действий.

Дополним эти особенности еще одной, не менее существенной характеристикой, свойственной технологиям обучения: адаптивность технологий обучения к личностным особенностям обучающихся, которая практически слабо выражается в обучающих программах, но является сущностным признаком прогрессивных технологий и имеет принципиальное значение для индивидуального подхода в обучении.

Многочисленные результаты исследований (Н.В. Барышева, Э.Н. Вайнер, Е.А. Горбунова, В.А. Кабачков, И.Н. Крещенко, В.Г. Панаев, В.А. Прудников, А.И. Селезнев, Г.М. Соловьев, С.С. Филипов и др.) в области физической культуры, здорового образа жизни населения из множества констатиру-

емых недостатков, определяющих причинно-следственные связи состояния низкого уровня физической культуры молодежи особо выделяются следующие: недостаточное внимание уделяется передачи опыта теоретических и методических знаний, обучению обучающихся практическим умениям и навыкам самостоятельного использования средств физической культуры; формированию у них устойчивых интересов, мотиваций, потребностей, установок на ценности физического самосовершенствования; отсутствие фундаментальных социальных и педагогических технологий формирования физической культуры личности и государственной системы внедрения инноваций. В этой связи современные концептуальные положения воспитания физической культуры потребовали пересмотра целеполагающих установок. На первый план в качестве основной цели выдвигается формирование физической культуры личности, содержащая в себе в значительной степени образовательный компонент, дающий возможность преемственного переключения от физического воспитания к физическому самовоспитанию, самосовершенствованию.

Педагогическая технология, в том числе и технология обучения - это система проектирования и практического применения адекватных, данной технологии, педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе, при последующем воспроизведении и тиражировании.

#### **1.4. Образовательные технологии и педагогический процесс.**

Педагогический процесс - одна из конкретных основополагающих категорий педагогической науки. Педагогический процесс есть целенаправленное содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменение ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли

воспитателя. Он реально существует как научнообоснованная, развивающаяся и совершенствующаяся система, опирающаяся на законы воспитания, творчество педагогов и динамику возрастного изменения детей. Внутри этой системы возникают и действуют органически присущие ей принципы - закономерности.

Педагогический процесс неразрывно связан со всеми другими процессами: экономическим, политическим, нравственным, культурным и др. Его сущность, содержание и направленность зависят от состояния общественных процессов, реального взаимодействия производительных сил и производственных отношений. Если экономический базис общества способствует развитию производительных сил и прогрессивно растет уровень производства и культуры, то и педагогический процесс, школа, чутко отражая общественные потребности, способны играть активную роль в развитии производства, культуры и укреплении передовых общественных отношений.

Структура педагогического процесса образуется из органически связанных компонентов. Системообразующим звеном здесь является целенаправленная педагогическая деятельность её носитель - специально подготовленный педагог. Именно он выступает как центральная фигура, являясь носителем цели и передовых идеалов, обладателем научных знаний и мастерством воспитания.

Педагог в педагогическом процессе является одновременно и субъектом и объектом его воздействия. Он, как субъект педагогического процесса, он получает специальное педагогическое образование, осознает себя ответственным перед обществом за подготовку подрастающих поколений, а как объект педагогического процесса в результате непрерывного самовоспитания, образования, общения с детьми подвергается воспитательным воздействиям и стремится к самосовершенствованию.

Основным и главным компонентом воздействия педагогического процесса, его объектом и субъектом является ребенок. Вместе с воспитателем он образует динамическую систему «педагог – ребенок» при ведущей роли пе-

дагога. Как объект, ребенок представляет собой индивидуальность, развиваемую и преобразуемую в соответствии с педагогическими целями. Как субъект, он есть развивающаяся личность, наделенная естественными потребностями и задатками, стремящаяся к творческому самоуправлению, удовлетворению своих потребностей, интересов, стремлений, способная к активному усвоению педагогических воздействий или сопротивлению им.

Важным компонентом педагогического процесса является его содержание, которое тщательно отбирается, подвергается педагогическому анализу: обобщается, оценивается с позиций мировоззрения, структурируется, приводится в соответствие с возрастными возможностями детей. В него входят основы человеческого опыта в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры.

Управленческая система педагогического процесса органически связана со всеми его компонентами. Она включает в себя организационные формы, методы обучения и воспитания, способы и приемы педагогической диагностики, осуществления обратной связи, критерии эффективности педагогического взаимодействия и воздействия.

Педагогический процесс, обособляясь в целенаправленную систему, не изолируется от жизни. Его цель в организации отношения к ней воспитанников, в стремлении к распространению своих влияний, педагогизации общественной жизненной среды. В условиях стабильного морально-правового общества происходит процесс разрастания педагогизированной среды, усиления роли педагогического элемента в общественных отношениях.

Научная педагогическая концепция исходит из идеи целостного становления личности в системе общественных отношений, деятельности, общения, в органическом единстве ее мировоззренческого сознания, чувств, воли. С учетом этого, целостный педагогический процесс можно определить как диалектическое единство обучения, воспитания, развития школьников. Его составляющим является: постановка цели и задач; педагогическая диа-

гностика и прогнозирование; организация и реализация планов; контроль и учет и оценка результатов деятельности; корректирование действий.

Основные этапы целостного педагогического процесса можно представить в следующем виде:

ПОДГОТОВКА      —————>      РЕАЛИЗАЦИЯ      —————>      АНАЛИЗ

Современная концепция целостного подхода к педагогическому процессу предусматривает:

1. Установление целостных свойств учебно-воспитательного процесса;
2. Установление стадий развития педагогического, процесса и взаимодействия этих стадий;
3. Моделирование педагогических ситуаций;
4. Определение динамики развития личности;
5. Интегрированное видение объекта педагогического процесса, а именно целенаправленную, педагогически целесообразную организацию всей жизнедеятельности обучающихся, знание закономерностей организации целостного педагогического процесса позволяет более обоснованно подойти к разработке или выбору уже существующей педагогической технологии обучения.

Только доскональный учет всех составляющих педагогического процесса является гарантом высокого качества и эффективности обучения детей в школе.

В 70-е гг. в педагогике достаточно сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, приведшая вскоре к следующей установке в педагогической практике: решение дидактических проблем возможно через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Раскрывая сущность педагогической технологии, сопряженной с идеей управления процессом обучения, японский ученый Т.Сакамото писал, что педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогическую си-

стемного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования». Исходя из этого, педагогическую технологию, как целостный процесс можно выразить следующей формулой:

СПТ = цели + задачи + методы (приемы, средства) + формы обучения.

Отсюда следует, что образовательные технологии, их организация и реализация зависят от требований ведущих дидактических принципов. Дидактические принципы - это руководящие положения, принципиальные закономерности, которые называют определенную систему исходных, основных дидактических требований к содержанию, процессу обучения, методам, приемам, средствам и формам его организации.

Руководствуясь принципами обучения при организации учебного процесса, каждый преподаватель должен знать, что их требования направляют всю его деятельность: они помогают определить содержание обучения, методы и формы обучения, они же диктуют и поведение преподавателя во время занятия.

К ведущим принципам обучения относятся:

- принцип целенаправленности;
- научности;
- связи обучения с жизнью;
- систематичности и последовательности;
- сознательности и активности;
- наглядности обучения; доступности;
- интегративного подхода;
- воспитывающего и развивающего обучения;
- принцип прочности.

Преподавателю необходимо не только просто знать эти принципы, но и реализовать их требования при организации образовательных технологий. Каковы их требования? Назовем главные из них:

Принцип целенаправленности. Целенаправленность учебно-воспитательной работы возможна лишь тогда, когда цели общества или «со-

циальный заказ» преобразованы в педагогические категории - цели и задачи обучения и воспитания выражены языком содержания учебного материала, содержания воспитательной работы.

По большому счету принцип целенаправленности реализуется через главную цель основных направлений развития среднего профессионального образования, что выражается в создании организационных, методических и содержательных основ проведения в жизнь государственной политики в области общего среднего и высшего профессионального образования, в ускорении его адаптации к изменяющимся условиям в России.

Требования принципа целенаправленности:

- соответствие содержания обучения и воспитания, методов и форм организации обучения главным задачам учебных заведений;
- соответствие содержания обучения и воспитания, методов и форм организации обучения учебному плану и программам.

Требования принципа научности:

- наличие системы теоретических знаний обучающихся;
- достоверность фактов, явлений, закономерностей;
- научная аргументация практических выводов, действий.

Требования принципа связи обучения с жизнью:

- профориентационная направленность всего учебно-воспитательного процесса;
- получение ответа на вопрос где, когда и как можно использовать приобретенные знания в жизни и на производстве.

Требования принципа систематичности и последовательности:

- строгое, логичное расположение учебного материала как в учебной программе, так и в методах передачи знаний учащимися;
- последовательное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками и одновременное их применение на практике;

Требования принципа сознательности и активности:

- учет «двусторонности» характера учебного процесса;

- необходимость вызывать у обучающихся желание работать самостоятельно, творчески;

- эффективное включение обучающихся в процесс активных методов, форм обучения;

- включение обучающихся в процесс самостоятельного добывания знаний;

- развитие научного мышления и профессионального творческого подхода к приобретению знаний у обучающихся, а также умений самостоятельно пользоваться ими для решения конкретных задач;

Требования принципа наглядности обучения:

- четкое определение дидактической цели использования наглядности;

- порядок и методика показа;

- выбор целесообразного количества наглядности;

- последовательность демонстрации;

- включение обучающихся в самостоятельный анализ наблюдаемых объектов;

- соблюдение требований культуры показа;

- учет психологических требований к оформлению наглядности;

- наличие вывода преподавателя.

Требования принципа доступности:

- учет образовательного уровня учащегося;

- учет познавательных возможностей обучающихся;

- учет профессиональной подготовки, характера и опыта обучающихся;

- учет возрастных особенностей обучающихся;

- учет потребностей и интересов обучающихся.

Требования принципа интегративного подхода:

- одновременное использование различных форм и методов обучения в преподавании родственных предметов для решения профессиональных и жизненно важных проблем.

Требования принципа воспитывающего и развивающего обучения:

- правильное определение ведущих задач обучения: познавательной, воспитывающей, развивающей;
- формирование у обучающихся в ходе занятия научного мировоззрения;
- воспитание чувства патриотизма, гражданственности, гуманности, интеллигентности;
- формирование познавательных способностей и творческих сил (умение анализировать, обобщать, выделять главное, сравнивать, сопоставлять, делать самостоятельные выводы и т.п.).

Требования принципа прочности:

- эффективно реализовывать требования вышеперечисленных принципов;
- педагогически целесообразно и четко организовывать повторение, закрепление полученных знаний, формировать умения и навыки использования этих знаний на практике;
- систематически контролировать и оценивать приобретенные учащимися знания, умения и навыки;
- осуществлять индивидуальный подход к учащимся в процессе организации учебно-воспитательной работы.

Итак, перечисленные выше требования ведущих принципов обучения являются как бы стержневой основой для современных образовательных технологий.

Каковы же составные современных образовательных технологий, каково их содержание? Охарактеризуем их в той логической последовательности, в которой они представлены в нашей формуле:

(СПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения).

Сегодня, в условиях реформирования экономики и образования, исходя из Закона об образовании, цель воспитания и обучения обучающихся тракту-

ется несколько по-новому - формирование у них общечеловеческих ценностей: гуманности, гражданственности, патриотизма, интеллигентности и др.

Сущность этих ценностей реализуется в задачах воспитания и обучения обучающихся. В связи с этим разные школы и вузы работают, сегодня, по разным учебным планам и программам, ставят и решают разные образовательные и воспитательные задачи.

Образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и воспитания:

- двухсторонность взаимодействия педагога и ученика;
- направленность всего процесса на всестороннее гармоничное развитие личности;
- единство содержательной и технологической сторон;
- взаимосвязь всех структурных элементов: цели – содержания образования и средств достижения образовательных задач – результата образования;
- реализацию трех функций: развития, обучения и воспитания человека.

Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие человека - это результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется следующими свойствами: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность многоуровненность, фундаментализация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования - ориентация образовательной системы на взаимоуважение обучающихся и педагогов; уважение прав и достоинств каждого человека; сохранение и укрепление здоровья, развитие личностного потенциала.

Гуманитаризация – ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать глав-

ные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, профессий, хорошо знать родной язык, историю и культуру; владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – ориентация образовательных учреждений на достижения обучающихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса (группировка обучающихся по признаку успеваемости; разделение учебных заведений: элитные, массовые, для обучающихся с задержкой в развитии; введение курсов по выбору; составление индивидуальных программ и планов для обучающихся и студентов в соответствии с интересами и их профориентацией и др.).

Диверсификация – широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – ориентация образовательной системы на реализацию государственного образовательного стандарта – набора обязательных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность – создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, развитие самостоятельного альтернативного мышления. На практике проявляется через возможность выбирать темпы обучения, достигать разного уровня образованности, тип и вид обучения.

Многоуровневость – организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования такого уровня образованности, который соответствовал возможностям и интересам человека (1 уровень – общее высшее образование, 2 уровень – базовое высшее, 3 уровень – полное высшее).

Фундаментализация – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности.

Глубокое и системное освоение научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы.

Информатизация – широкое использование в образовательной системе вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения.

Индивидуализация – учет и развитие индивидуальных особенностей обучающихся и студентов в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность – процесс постоянного самообразования человека в течении всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Образовательный процесс имеет диалектический характер. Поэтому развитие образовательного процесса возможно как через разрешение противоречий, так и эволюционным путем – через совершенствование сложившейся образовательной системы. И в этом плане большое значение отводится средствам, методам, принципам, формам обучения и воспитания.

Так, существенной составной частью современных образовательных технологий являются методы обучения. Ведь от уровня педагогического мастерства преподавателя, его умения педагогически правильно, интересно проводить занятия зависит качество преподавания, эффективность усвоения учебного материала учащимися, их познавательная активность, а способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся принято называть методами.

Методы в чистом виде, как правило, не используются, они обычно сопровождаются объяснением, показом, вопросно-ответными приемами, записью и т.д.

Средства обучения - это все те средства, с помощью которых обучающий учит, а обучаемые учатся (слово, книга, схемы, модели, доска, мел, средства производства, технические средства и т.д).

Средства обучения - это материальный или идеальный объект, который «помещен» между учителем и учащимися и использован для усвоения зна-

ний, формирования опыта познавательной и практической деятельности. Средства обучения оказывают существенное влияние на качество знаний обучающихся, их умственное развитие и профессиональное становление.

Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно классифицировать по различным основаниям: по их свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний и на развитие различных способностей, их эффективности в учебном процессе (в плане уменьшения количества ошибок при решении задач).

По субъекту деятельности средства обучения можно условно разделить на средства преподавания и средства учения. Так, оборудование демонстрационного эксперимента относится к средствам преподавания, а оборудование лабораторного практикума к средствам учения. Средствами преподавания пользуется в основном учитель для объяснения и закрепления учебного материала, а средствами учения - учащиеся для его усвоения. В то же время часть средств обучения может быть и тем и другим, в зависимости от этапа обучения.

Средства преподавания имеют существенное значение для реализации информационной и управляющей функций учителя. Они помогают возбудить и поддерживать познавательные интересы обучающихся, улучшают наглядность учебного материала; делают его более доступным, обеспечивают более точную информацию об изучаемом явлении, интенсифицируют самостоятельную работу и позволяют вести ее в индивидуальном темпе. Их можно разделить на средства объяснения нового материала, средства закрепления, повторения и средства контроля.

По составу объектов средства обучения подразделяются на материальные и идеальные. К материальным средствам относятся: учебники и учебные пособия; таблицы, модели, макеты и другие средства наглядности; учебно-технические средства; учебно-лабораторное оборудование; помещение, мебель, микроклимат, расписание занятий, режим питания, другие материально-технические условия обучения.

Идеальные средства обучения - это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний. Л.С.Выготский приводит такие средства обучения, как речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнемотехнические приспособления, для запоминания и др. (Выготский Л.С. собр. соч., т.1, с. 103). В общем случае идеальное средство - это орудие освоения культурного наследия новых культурных ценностей. Усвоенная информация, ставшая знанием, является также и «первоначальным арсеналом» средств обучения. Из нее обучающийся «черпает» способы рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания.

Способы деятельности преподавателей и обучающихся различны, отсюда и различны методы обучения.

Словесная группа включает в себя: беседу, объяснение, рассказ, самостоятельную работу с книгой, описание, школьная лекция и т.д. В основе использования методов данной группы лежит слово. Оно несет с собой особую роль и значение в работе преподавателя. Назовем дидактические требования, предъявляемые к слову: целенаправленность, научность и достоверность фактов; грамотность, четкость, ясность, эмоциональность, чистота речи; разнообразие словарного запаса, смысловая значимость речи; лаконичность, точность, правильность интонации; учет ситуации, культура тактичность речи.

В группу наглядных методов обучения входят: демонстрация плакатов, таблиц, схем, диаграмм, моделей, использование технических средств, просмотр кино и телепрограмм и т.д. Главные требования, предъявляемые к данной группе: целесообразность (соответствие теме, содержанию), соответствие дидактической цели занятия, мера использования, очередность показа, определение места и времени показа, умение организовать активное наблюдение обучающихся; учет психологических требований к изображению, наглядности (шрифт, цвет, расстояние и т.д.).

Группа практических методов обучения включает в себя: практические задания, деловые игры, тренинги, анализ и решение конкретных ситуаций, упражнения, моделирование, конструирование и т.д.

К дидактическим требованиям, предъявляемым к практическим методам обучения, относятся: дидактическая целесообразность, связь содержания с общей и профессиональной подготовкой обучающихся; четкая постановка проблемы: правильная, ясная, логичная формулировка способа решения поставленной проблемы.

Охарактеризованные нами методы обучения принято называть традиционными, но в современных педагогических технологиях они являются базовыми, так как на их основе развиваются новые и сравнительно новые методы.

Какие же методы можно отнести к новым?

Это и проблемное обучение, и программированное, и алгоритмизация, и информационные образовательные технологии, и модульное обучение, и элементы педагогического менеджмента.

Современные образовательные технологии в первую очередь названы современными в связи с использованием современных методов обучения. Ниже представлен анализ технологий современного общего и профессионального образования с положительной и отрицательной стороны (Таб. 2)

Таблица 2

Характеристика технологий обучения в системе образования.

№ п\п	Название технологии обучения	Авторы	Сущность	Положительные стороны	Отрицательные стороны
1	2	3	4	5	6
Программно – целевое управление познавательной деятельностью обучающихся.					
1.	Традиционная технология обучения	Я.А.Коменский	Обучение по алгоритму: изучение нового- закреп-	Облегчает учащимся понимание сложного ма-	Отсутствуют возможности инди-

			ление – контроль – оценка.	териала, обеспечивает управление образовательным процессом.	видуализации и дифференциации в обучении, слабо развивает мыслительный потенциал.
2.	Развивающего обучения	Л.С. Выготский Л.В.Занков Д.Б.Эльконин, В.В. Давыдов	Ориентируется на развитие детского мышления в «зоне ближайшего развития». Ускоряет развитие школьников за счет повышения эффективности обучения.	Формируется теоретическое мышление, тяготение к умственной, интеллектуальной деятельности. Развитие эмоционально – волевой сферы учащихся. Зарождается способность к рефлексии.	Ряд положений остаются дискуссионными. Требования обучать всех быстрым темпом и на высоком уровне сложности выполнимы не для всех учеников.
3.	Поэтапное формирование умственных действий	П.Я. Галперин, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина и др.	Технология обучения строится в соответствии с ориентировочной основой выполнения действия, которое должно быть усвоено обучаемым. Цикл усвоения состоит из ряда этапов. Кон-	Создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе; сокращение времени формирования умений и навыков за счет показа образцового выполнения разучиваемых действий;	Формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий. Отсутствие творческого потенциала.

			троль со стороны учителя.	.	
4.	Технология коллективного обучения	А.Г. Ривин, В.В.Архипова, В.К.Дьяченко и др.	Технология включает: а) подготовку учебного материала; б) ориентацию учащихся; в) технологию хода самого учебного занятия (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава).	Индивидуальный темп обучения с ответственностью за свои и коллективные успехи. Формирование адекватной самооценки личности.	Шумовые помехи в процессе оргдиалога.
5.	Полного усвоения.	Дж.Кэрролл, Б.Блум.	Технология задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда.	Предотвращает перегрузку учащихся, повышает отдачу труда учителя.	Действует при правильной организации обучения, особенно при снятии ограничений во времени
6.	Программированного обучения	Н. Краудер, Б.Скиннер, С.Пресси. П.Я.Гальперин, Л.Н.	Технология самостоятельного обучения по заранее разработанной	Обеспечивает каждому учащемуся возможность учиться в со-	

		Ланда, А.М. Матюшкин и др.	обучающей программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.)	ответствии с его индивидуальными особенностями( темп, уровень и др.)	
7.	Проблемного обучения	Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервет, К.Д. Ушинский и др. Т.В. Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмудов и др.	Преподаватель ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения.	Способствует достижению высокого уровня умственного развития, формирует самостоятельное творчество, развивает интерес к учебному труду, обеспечивает прочность знаний.	Большие затраты времени на достижение запланированных результатов, слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся.
8.	Технология модульного обучения	П.Юцявичене, Т.И. Шамова.	Ученик самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Состав модуля: целевой план действий; банк информации; методическое руководство	Ученик учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке. Это дает ему возможность осознать себя в учебной деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в	Большие траты времени на самостоятельную работу.

			по достижению дидактических целей.	своих знаниях и умениях.	
9.	Технология концентрированного обучения	П. Блонский, В.Ф. Шаталов, М.П.Щетинин и др.	В основе технологии концентрированного обучения лежит довольно известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Суть состоит в том, что уроки объединяются в блоки; в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин.	Такая форма организации учебного процесса максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия.	Необходимо каждый раз соответствующим образом настраиваться и осуществлять учебную деятельность
10	Технология проектного обучения	Д.Дьюи	Лежат идеи Д. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни.	Дает возможность решения проблемы превращения ученика в субъекта учебной деятельности, развития его познавательных возможностей и потребностей.	
11	Технология гарантированного обучения.	В.М.Монахов	Технология предусматривает проектирование и реализацию учебного процесса. Этап	Отличается доступностью, высокой скоростью освоения, эффективностью использования	Цифровое несоответствие в количестве микроцелей. Непонят-

			проектирования связан с конструированием технологической карты.	каждым учителем на всех предметах.	ны критерии оценивания.
12	Технология дистанционного обучения	Исаака Питмана, Густав Лангеншайдт	Получение образовательных услуг удаленно от учебного заведения с помощью систем телекоммуникаций(электронная почта, телевидение, интернет)	Снижает затраты на проведение обучения; позволяет обучение большого количества человек в том числе незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.	Отсутствует живой контакт. Не все учащиеся могут иметь необходимое техническое оборудование, что затрудняет процесс обучения.
13	Технология опорных схем	В.Ф.Шаталова, С.Н. Лысенкова	Изложение материала в быстром темпе и крупными блоками	Быстро усваивается основной материал.	Узконоправленное мышление учащихся.
<b>Технологии психогенного (психотронного) воздействия на процесс</b>					
14.	Автодидактика	Т.М.Ярошевский	Направлена на раскрепощение человека от внешних регулирующих действий. Постоянный мозговой штурм, движение к инсайту, озарению.	Обучение протекает подсознательно и приносит большое удовольствие.	
15.	Артпедагогика	Е.А. Медведьва, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова,	Развития ребенка на основе искусства в специальном образовании. Интеграция ис-	Формируются гуманные качества личности, творческое развитие и	Требует специально подготовленных кадров и интеграцию

		Т.А. Добровольская, Н.Ю. Шумакова	кусства и физических упражнений в области физической культуры.	быстрый темп освоения программного материала.	предметов учебной программы.
1 6	Аутотренинг и медитация Витагенное обучение	А.С. Белкин	Смысл витагенного образования — формирование социального образа человека, неповторимой личности, т.е. индивидуальности. Витагенное образование использует ресурсы индивидуума, скрытые в подсознании.	Витагенное образование использует ресурсы индивидуума, скрытые в подсознании.	Опора на жизненный опыт обучающихся должна быть всегда в центре внимания.
<b>Здоровьесберегающие технологии</b>					
1 7	Технология формирования физической культуры личности	Г.М. Соловьев, М.Я. Виленский, Хакунов	Разработана технологическая структура физической культуры личности, включающая 6 составляющих, 27 компонентов качеств и более 50 критериальных признаков.	Обеспечивает достижение положительного результата прогнозируемой и диагностируемой цели.	Требует специально подготовленные кадры.

Наиболее подробно некоторые из вышеприведенных образовательных технологий будут рассмотрены в главе 2.

### 1.5 Принципы проектирования технологии обучения

В истории становления и развития понятия педагогической технологии прослеживаются различные понимания, начиная с первоначального толкования ее, как обучения с помощью технических средств до представления о педагогической технологии, как о систематической и последовательной организации проектируемого процесса обучения.

Педагогическая технология определяется как проект педагогической системы, осуществляемой на практике. Педагогическая система является основой для разработки технологии. Главное внимание сосредоточено на предварительном проектировании учебно-педагогического процесса.

Перевод предметного знания в систему управления учебной деятельностью осуществляется на языке дидактики и называется технологией обучения. Технология определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности обучающихся. Этим технология обучения отличается от методической разработки, которая не может быть равнозначно воспроизведена каждым учителем, в то время как технологическая проектировка ведет к высокой стабильности успехов в ходе реализации ее каждым учителем.

По существу, не разводятся понятия «педагогическая технология» и «проект». Нельзя не согласиться с тем, что педагогическая технология является проектом. Но проектом чего? - Действий. Чьих действий, кому предписывается их выполнение? Учителю. Следовательно, педагогическая технология является проектом педагогических действий, управления учебной деятельностью.

Таким образом, педагогическая технология – это проект и реализация системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности обучающихся.

Несомненно, что эти педагогические действия предусматривают определенные учебные действия, так как они являются детерминантами учебного процесса.

По свидетельству ученых, созданию образовательных технологий способствовал системный подход в образовании. Как всякий метод, он относится главным образом к установлению фактов познания и принадлежит к проблемам гносеологии. Деятельностный подход, который диктуется фундаментальными положениями психологии и педагогики, это — теория; ее основные положения лежат в области логики и состоят в утверждении истинности знания. К нему обращаются исследователи, когда возникает задача построения теории «системного объекта», рассмотрение его целостности, выявление многообразных типов связей и сведение их в единую теоретическую картину.

Таким образом, системный анализ и деятельностный подход к изучению процесса обучения взаимодействуют между собой, как метод и теория. Так, системный подход к процессу обучения подразумевает включение обучающихся в многостороннюю учебную деятельность, характеризующуюся системой методов познания, видов учебной деятельности, которые организуются на основе целенаправленного управления педагогом учебными действиями, а также уровнем восприимчивости обучающихся к новым знаниям и умениям.

Новые образовательные технологии зарождаются не как дань моде, а как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности.

Термин «образовательные технологии» - более емкий, чем «технология обучения», ибо он предусматривает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования. Последовательность шагов будет следующей:

выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;

выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: как профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины;

выбор технологии, ориентированный на совокупность целей или на одну приоритетную цель;

разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения.

Современная технология обучения студентов представляет собой целостную дидактическую систему, которая должна отвечать следующим требованиям:

- при сохранении коллективных форм обучения представить студенту возможность персонализации обучения по оптимальной программе, учитывающей в одной мере его познавательные способности, мотивацию и личные предпочтения вплоть до получения им второй специальности;

способствовать оптимизации обучения через внедрение инновационных методов в широкую педагогическую практику;

обеспечивать реализацию принципов обучения в учебном процессе (мотивация, актуализация цели деятельности ее планирование, оценки уровня усвоения деятельности, активности, познавательной самостоятельности);

выступать средством реализации рефлексии, побуждающей личность к самостоятельному формированию системы знаний;

не противоречить принципам и закономерностям педагогики.

Иновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Разработка этих технологий должна вестись в соответствии со следующими принципами, которые непосредственно связаны с указанными выше системными требованиями:

принцип целостности технологии, представляющий дидактическую систему;

принцип воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных педагогических целей;

принцип нелинейности педагогических структур и приоритетности тех факторов, которые оказывают непосредственное влияние на механизмы самоорганизации и саморегуляции соответствующих педагогических систем;

принцип адаптации процесса обучения к личности студента и его познавательным способностям;

принцип потенциальной избыточности учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщенных знаний.

В условиях модернизации образования необходимо опираться на данные принципы, а также их учитывать при проектировании процесса физического воспитания личности, приоритетными направлениями которого в образовательных учреждениях должны стать:

создание условий в образовательных учреждениях, содействующих сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи, средствами физической культуры и спорта;

обеспечение тесного взаимодействия учебного и внеучебного процесса физического воспитания для освоения ценностей физической культуры, удовлетворения потребностей обучающейся молодежи в занятиях физическими упражнениями;

формирование физической культуры личности учащегося с учетом его индивидуальных способностей и мотивации;

объективизацию оценки уровня физического развития и подготовленности учащейся молодежи к будущей профессиональной деятельности;

совершенствование врачебно-педагогического контроля за организацией физического воспитания в образовательных учреждениях;

профилактику ассоциального поведения обучающейся молодежи средствами физической культуры и спорта;

оснащение учебно-спортивным оборудованием и инвентарем общеобразовательных учреждений.

Следует также учитывать необходимость соотнесения планируемых действий с рядом осуществляемых общесистемных нововведений в образовании, которые мы рассмотрим далее.

## **1.6. Образовательные технологические модели обучения в мировой практике.**

Образование - это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально-значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетическими и социальными программами. Данный процесс имеет сложную иерархическую структуру, характеризующуюся взаимопересекающимися компонентами: усвоением опыта (в форме знаний и умений), воспитанием качеств поведения физическим и умственным развитием; такими базовыми сторонами преподаваемой культуры, как познавательная, нравственная, коммуникативная, эстетическая и физическая.

Новый закон об образовании существенно отличается от действующего ранее закона. Необходимо сказать, что данный закон, в отличие от предыдущего, регулирует не только управленческие и финансово-экономические отношения в сфере образования, но и содержание образования (в т. ч. устанавли-

ливают требования к образовательным программам и стандартам), а также более подробно регламентирует права и ответственность участников образовательного процесса.

Следует отметить, что многие права и гарантии, которые предоставлялись гражданам прежним законом, новым законом сохраняются, за исключением гарантии ограничения размера платы за дошкольное образование, что теоретически (если учредитель примет такое решение) может привести к ее повышению.

Вообще, дошкольное образование теперь является одним из уровней общего образования. В связи с этим изменяется и схема его финансового обеспечения — она становится аналогичной «школьной».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» изменил систему профессионального образования и концепцию высшего образования: если в Законе РФ «Об образовании» употреблялся термин «высшее профессиональное образование», то в новом законе — просто «высшее образование». В систему высшего образования теперь входят не только бакалавриат, специалитет и магистратура, но и послевузовское профессиональное образование — подготовка кадров высшей квалификации

В редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ понятие образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение

ние, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование). Понятие общее образование - вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования, а категория профессиональное образование - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни:

- общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

- профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование - бакалавриат;
- 3) высшее образование- специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

Образование, как и всякий продуктивный процесс, имеет свой продукт, технологию, технику и профессиональные кадры. Ведущей деятельностью в образовании является учебная деятельность, обеспечивающая развитие личности.

Система образования включает в себя: 1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности; 2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся; федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы; 4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; 5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

К вершинам мастерства – достижение акме, можно идти только одним путем: «снизу вверх», от малого к большому, от неумения к умению.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

В настоящее время в различных странах существуют разнообразные модели образования населения. Наиболее передовыми из них являются системы образования США и развитых европейских государств. Для сравнения приведем американский вариант.

В американскую систему образования входят: общественные и частные дошкольные учреждения, начальные (элементарные) и средние общеобразовательные школы, школы для аномальных детей (с психическими и физическими недостатками), школы для особо одаренных детей, общественные и частные профессионально-технические школы, высшие, профессиональные учебные заведения, а также система образования взрослых.

Обычно в США обучение детей осуществляется в три этапа: дошкольное образование, которое начинается с 6 лет - обучение с 1-го по 8-ой класс; среднее, включающее в себя обучение после начального по 12-ый класс, по окончании которого школьники получают аттестат. Более общепринятой формой организации является схема «8-4» с 8-летней начальной школой и 4-летней старшей школой. Другая форма - «6-6»: шестилетняя начальная школа и шестилетняя старшая школа. Необходимо отметить, что - различные примеры организации школьной системы являются отражением скорее административных различий, чем действительных различий в самом содержании учебного процесса.

В общественных средних школах учится подавляющее большинство подростков, но помимо общественных в США имеются еще два типа средних школ: частные средние школы, с довольно высокой платой за обучение и «приходские» школы, т.е. руководимые религиозными организациями.

Начальная школа (восьмилетняя программа) учит чтению, письму, арифметике, а также истории, географии, основам социальных знаний, культуре поведения в обществе. После чего школьники продолжают свое обучение еще четыре года в средней или старшей средней школе. В настоящее время средняя школа предлагает учащимся несколько программ обучения различного профиля (на выбор), где школьники обучаются по специальным программам - коммерческой, делающей упор на машинопись, стенографию, делопроизводство, обслуживание электронно-вычислительных машин; профессионально-технической - готовящей для работы в таких областях, как деревообработка, металлообработка, агрономия и т.д.

Подавляющая часть школьников, однако, выбирает академические программы, готовящие к поступлению в колледж.

В США к «высшим учебным заведениям» относится любое учебное заведение, следующее за средней школой. Среди большого многообразия американских учебных заведений, входящих в систему высшей школы, можно выделить четыре основных типа:

1. Двухгодичные колледжи, которые готовят специалистов среднего звена или просто квалифицированных рабочих.

2. Четырехгодичные колледжи свободных искусств. Оканчивающим присваивается степень бакалавра.

3. Четырехгодичные и пятигодичные высшие учебные заведения. Это технологические, политехнические, сельскохозяйственные, педагогические, медицинские институты, школы бизнеса и другие колледжи и институты.

4. Университеты, которые ориентированы на аспирантскую подготовку. Их можно подразделить на университеты с развитой исследовательской инфраструктурой на уровне докторских программ и многопрофильные университеты с большим числом программ подготовки специалистов на степень бакалавра и магистра.

В западноевропейских странах исторически сложились три модели традиционного университета, в основе которых лежат:

1. Ценности свободного обучения и совершенствование личности (британская модель);

2. Ценности полезного знания (шотландская);

3. Ценности интеллектуального исследования (немецкая).

Современная модель образования должна быть ориентирована на соединение всех трех моделей, чтобы отобрать все лучшее, что было достигнуто в результате многовекового их развития.

В настоящее время существует несколько способов конструирования и структурирования содержания образования.

Первый способ – линейное построение учебного материала, где отдельные части учебного материала представлены последовательно и непрерывно как звенья единой целостной учебной темы, которые в совокупности раскрывают раздел или учебный курс, каждая часть изучается только один раз.

Второй способ – концентрический, где один и тот же вопрос рассматривается несколько раз, при повторе содержание обогащается новой информацией.

Третий способ – спиралеобразный: ставится проблема, к решению которой учитель и ученики возвращаются постоянно, расширяя круг связанных с ней знаний, т.е. многократное возвращение к проработке одних и тех же учебных тем и дополнение новых.

Четвертый способ – модульный, при котором содержание каждой учебной темы, как целостной единицы содержания образования перераспределяется по следующим направлениям:

ориентационное, методологическое (мировоззренческое);

содержательно-описательное;

операционально-деятельностное;

контрольно-проверочное;

Далее хотелось бы заметить, что в решении проблем мирового образования важное значение приобретают крупные международные проекты и программы, поскольку с необходимостью предполагают участие различных образовательных систем.

К наиболее крупным международным образовательным проектам начала 21 века относятся:

ЭРАЗМУС, цель которого заключается в том, чтобы обеспечить мобильность студентов Европейского Совета (10% студентов должны пройти обучение в вузе другой европейской страны);

ЛИНГВА – это программа повышения эффективности изучения иностранных языков, начиная с младших классов;

ЭВРИКА, задача которого состоит в том, чтобы осуществлять координацию исследований со странами Восточной Европы;

ЭСПРИТ – проект, предполагающий объединение усилий европейских университетов, НИИ, компьютерных фирм в создании новых информационных технологий;

ЕИПДАС – это программа в области совершенствования планирования и управления образованием в арабских странах;

ТЕМПУС представляет собой общеевропейскую программу, ориентированную на развитие мобильности университетского образования;

ИРИС – это система пректов, направленная на расширение возможностей профессионального образования женщин.

На основе вышеизложенного можно констатировать, что в мировой практике интенсивно проходят эксперименты в поиске новых путей развития образовательных систем и технологий.

## ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

### **2.1. Развивающее обучение**

В 30-е годы текущего столетия Л.С.Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведёт его за собой». Если первая часть этого положения фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая – предполагает и ответ на вопрос: «как ведёт», каковы психологические механизмы, обеспечивающие такую роль обучения. При этом Л.С.Выготский отметил, что развитие ребенка «не совпадает с ходом самого образовательного процесса и имеет свою внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения». Исследования самого Л.С.Выготского,

Д.Б.Элькони́на, В.В.Давыдова заложили психологические основы разработки целостной отечественной концепции развивающего обучения, отражающей все четыре ипостаси активного приобщения ребенка к миру:» вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развитие самосознания ребенка.

В настоящее время системно разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В.Давыдова, Л.В.Занкова. Если первое основывается на положениях Л.С.Выготского, Д.Б.Элькони́на, А.Н.Леонтьева, то второе представляет собой критически осмысленный и творчески переработанный опыт всех современных Л.В. Занкову психологических и педагогических достижений.

### **Развивающее обучение по системе Л.В. Занкова**

Л.В.Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает: а) неправомерное, с его точки зрения, облегчение материала; б) неоправданно медленный темп изучения учебного материала; в) однообразные повторения учебного материала.

В тоже время и сам учебный материал характеризуется Л.В.Занковым «скудностью теоретических знаний», их поверхностным характером, подчинением привитию навыков». Развивающее обучение, по его мнению, поможет преодолению данных недостатков обучения. В предложенной им экспериментальной системе заложены следующие принципы:

Принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизация изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.

Принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому обработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важно, чем отработка навыков. Содержание этого

принципа может быть соотнесено со значимостью понимания общего принципа действия.

Принцип осознания школьниками собственного учения. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции.

Принцип работы над развитием всех обучающихся. Согласно ему, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (Л.В.Занков). Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

Отличительными чертами технологии Занкова, от всех других, является: направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы); высокий уровень трудности, на котором ведется обучение; быстрый темп прохождения учебного материала, резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Таким образом, данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащегося, учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого.

В трудах Н.И.Аринской, Н.Я.Дмитриевой, А.В.Поляковой, З.И.Романовой подчеркивается, целостность предлагаемой им системы обучения, основанной на разработанных Л.В.Занковым принципах. Например, при обучении чтению в начальных классах, т.е. в начале обучения, должно быть «целостное эмоционально-эстетическое переживание». Целостность создаваемого образа, целостность восприятия, целостность понимания текста есть основа и исходная точка для последующего углубления и дифференцирования предметов освоения.

**Развивающее обучение по системе В.В.Давыдова**

Система развивающего обучения, по В.В.Давыдову, противопоставлена им существующей системе прежде всего по принципиальному направлению познания, познавательной деятельности школьника.

Как известно, существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым эмпирическим.

В общем, теоретическом контексте работ Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки системы обучения с направлением обратным традиционному, от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся, в процессе такого обучения, мышление ребенка названо В.В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение - развивающим.

При этом, В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

В.В.Давыдов приводит 6 основных различий эмпирического и теоретического знания (где термин «знание» является общим для «абстракции», «обобщения», «понятия»):

Эмпирическое знание (по В.В.Давыдову)	Теоретическое знание (по В.В.Давыдову)
1. Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них, в результате чего, выделяются в них общие свойства	1 . Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы

2. При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формально общего свойства)	2. В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность
3. Знание, опирающееся на наблюдение, отражает в представлении предмета внешние его свойства	3. Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутреннее отношение и связи, «выхода» за пределы представления»
4. Формально общее свойство располагается с особенным и единичным.	4. Фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений как связь всеобщего и единичного.
5. Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный предмет	5. Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы класс предметов
6. Средством фиксации знаний является слова-термины	6. Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символических средствах.

В приведенной В.В.Давыдовым характеристике теоретических знаний, получаемых в результате содержательного абстрагирования и обобщения и составляющего основы развивающего обучения, подчеркивается важность мыслительного действия анализа (и соответственно синтеза), а не только сравнения и приобретения для установления:

- а) генетически исходного основания;
- б) связи всех свойств для выявления и обработки обобщенного способа умственной деятельности.

Еще одно, не менее важное, отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются и устанавливаются связи внут-

ри целостной системы, понимания ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность, а не только представление. И третье, что необходимо подчеркнуть, - форма существования теоретического знания. В теории Давыдова это прежде всего способы умственной деятельности, обобщенные способы действий по Д.Б.Эльконину.

Такое понимание теоретического знания и основного направления обучения, как восхождения, от абстрактного к конкретному основывается на иной, собственно психологической интерпретации, существующих диалектических принципов.

Так, В.В.Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу.

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного развития стадий обучения, каждая из которых соотносится с разным этапом психического развития.

Во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием развития посредством организации обучающего воздействия.

В-третьих, принцип сознательности получает новое содержание как принцип деятельности. На основе этого принципа ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот третий принцип послужил основой (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов) для формирования новой модели обучения, как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся.

В-четвертых, это принцип наглядности, фиксируемый В.В.Давыдовым как принцип предметности.

Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Эта существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-

символическое представление его процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение по системе Д.Б.Эльконина В.В.Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И.Айдарова, А.К.Марковой, В.В.Рубцова, А.З.Зака, В.В.Репкина, М.М.Разумовской, Г.Г.Граник и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения Д.Н.Богоявленского, С.Ф.Жуйкова, М.Ф.Косиловой, И.Я.Каплуновича, Б.С.Хаева, а также в опыте работы Т.В.Некрасовой, Г.Н.Кудиной, Р.Г.Мильруда и др. В представленной Л.В.Тарасовым «Новой модели общего образования экология и диалектика», по сути, также используются основные положения развивающего обучения представляющего собой действительно управляемые учителем психическое развитие ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами внедрения в практику обучения.

## **2.2. Проблемное обучение**

Некоторые педагоги считают, что проблемное обучение - это лишь иное название исследовательского метода обучения. М.А.Данилов писал, что «неправомерно рассматривать проблемный и исследовательский методы как самостоятельные». На основе отождествления этих двух понятий иногда делают вывод, что проблемное обучение уже было, что это уже пройденный этап в развитии педагогики и школы в России.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что в зависимости от характера организации учебного процесса, от применяемых учителем методов преподавания учебная деятельность обучающихся резко варьирует и усвоение знаний (одного и того же содержания) идет в принципе двумя существенно разными путями или репродуктивным, с некоторым механизмом элементов творчества или творческим с элементами репродуктивного усвоения.

Некоторые педагоги, исследуя эффективность проблемного обучения, предполагают, что его преимущество перед традиционным можно выявить уже после 2-3-х, 5-ти уроков. Так считает, например, Г.Н.Александров, обнаруживший, что после 5-ти уроков, «заметных» сравнительных сдвигов в качестве усвоения знаний у обучающихся не произошло, хотя учащиеся экспериментального класса проявили на уроке большую самостоятельность и активность».

Между тем, дело заключается здесь в том, что усвоение опыта творческой деятельности, механизмов самостоятельного решения учебных проблем - процесс более сложный, чем традиционное усвоение понятий. Этот процесс требует большого времени, но зато результат его «оправдывает средства».

Результаты эксперимента подтвердили выводы о бесспорном преимуществе проблемного обучения над традиционным и помогли выявить некоторые его особенности.

Цель сложившегося типа обучения: усвоение результатов научного познания, вооружение обучающихся знаниями, развитие жизненно важных умений и навыков.

В чем же отличительная особенность проблемного обучения от объяснительно-иллюстративного?

Главным отличием является характер организации учебного процесса. При объяснительно-иллюстративном обучении учитель сообщает факты, сам анализирует их, применяя наглядность, объясняет сущность новых понятий и доминирует информационное изложение учебного материала учителем, и нет преднамеренного создания проблемных ситуаций.

В то время как, при проблемном обучении, учитель систематически организует самостоятельные работы обучающихся для получения новых знаний, то при данной форме обучения прежде чем что-то выучить, требуется осмыслить и найти пути решения данной проблемы.

Итак, что такое проблемное обучение?

Проблемным мы называем обучение не потому, что учебный материал учащиеся усваивают путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность обучающихся, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, развитие его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально-активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением,

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований представляется целесообразным дать следующее определение понятия «проблемное обучение»:

Проблемное обучение - это тип развивающего общения, в котором сочетаются систематическая и самостоятельная поисковая деятельность обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности.

Проблемное обучение считается ведущим элементом современной системы развивающего обучения, включающей содержание учебных курсов, разные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса в советской школе.

На основе сравнения традиционного типа обучения с проблемным можно выделить основные функции проблемного обучения: общие и специальные.

Общие:

усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;

развитие интеллекта обучающихся;

формирование диалектико-материалистического мышления школьников;

формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные:

воспитание навыков творческого усвоения знаний;

воспитание навыков творческого применения знаний и умений решать учебные проблемы;

формирование и накопление опыта творческой деятельности;

формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

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

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

Вторая особенность состоит в том, что проблемное обучение — наиболее эффективное средство формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого, диалектического мышления. Самостоятельное решение проблем учащимися одновременно является и основным условием превращения знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формирует систему прочных и глубоких убеждений.

Третья особенность вытекает из закономерной взаимосвязи между теоретическими и практическими проблемами и определяется дидактическим принципом связи обучения с жизнью. Связь с практикой и использование жизненного опыта обучающихся при проблемном обучении выступают не как простая иллюстрация теоретических выводов, правил (хотя это и не ис-

ключается), а главным образом как источник новых знаний и как сфера приложения усвоенных способов решения проблем в практической деятельности. По этой причине связь с жизнью служит важнейшим средством создания проблемных ситуаций и (непосредственным или опосредствованным) критерием оценки правильности решения учебных проблем.

Четвертой особенностью проблемного обучения является систематическое применение учителем наиболее эффективного сочетания разнообразных типов и видов самостоятельных работ обучающихся. Указанная особенность заключается в том, что учитель организует выполнение самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности.

Пятая особенность определяется дидактическим принципом индивидуального подхода. При проблемном обучении индивидуализация обусловлена наличием учебных проблем разной сложности, которые каждым обучаемым воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различия в ее формулировании, выдвижении многообразных гипотез и нахождения тех или иных путей их доказательства.

Шестая особенность состоит в динамичности проблемного обучения (подвижной взаимосвязи его элементов). Эта особенность обусловлена динамичностью самой проблемы, в основе которой всегда лежит противоречие, присущее любому явлению, факту действительности. Динамичность проблемного обучения заключается в том, что одна ситуация переходит в другую естественным путем на основе закона взаимосвязи и взаимообусловленности всех вещей и явлений окружающего мира.

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

«принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание обучаемого, его эмоциональную активность.

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

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

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

В связи с этим вполне понятны попытки выделить виды и уровни проблемного обучения. Так, М.И. Махмутов считает, что виды проблемного обучения правильнее всего различать по существующим видам творчества.

В соответствии с выделенным основанием он классифицирует три вида проблемного обучения:

научное творчество - теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение теоретических учебных проблем;

практическое творчество — поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем;

художественное творчество — художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т.п.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности обучаемых, наличием поиска и решения проблемы. Однако первый вид проблемного обучения чаще всего используется на теоретических занятиях, где организуется индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы. Второй – на лабораторных, практических занятиях, на предметном кружке, на факультативе, на производстве. Третий вид — на урочных и внеурочных занятиях. Последние два вида проблемного обучения характеризуются, решением, главным образом, индивидуальных или групповых учебных проблем.

Каждый вид проблемного обучения имеет сложную структуру, дающую в зависимости от многих факторов различную результативность обучения. Эффективным может считаться такой процесс обучения, который обуславливает:

- увеличение объема знаний, умений, навыков у обучающихся;
- углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
- новый уровень познавательных потребностей учения;
- новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Все перечисленные виды проблемного обучения могут протекать с различной степенью познавательной активности обучаемых и иметь разные уровни. М.И. Махмутов условно выделяет четыре уровня проблемного обучения:

- Уровень обычной активности;
- Уровень полусамостоятельной активности;
- Уровень самостоятельной (продуктивной) активности;
- Уровень творческой активности.

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

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

Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием обучающихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.

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

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

Каждый уровень проблемного обучения может иметь различные варианты организации, в зависимости от разных факторов психолого-педагогического характера. Перевод обучающихся с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельности.

Проблемная ситуация - основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность обучающихся, активизируется мышление.

Для ответа на вопросы: «Что включает в себя проблемная ситуация? Каковы ее основные компоненты?» - важно представить себе психологическую структуру проблемной ситуации, и, конечно, ее дидактические возможности и условия применения в обучении.

Наиболее четко и последовательно компоненты проблемной ситуации разработаны психологом А.М. Матюшкиным.

В психологической структуре проблемной ситуации он выделяет следующие три компонента:

- неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

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

Исходя из этого, А.М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующий таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллектуального напряжения, связанного с

неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека, стимулирует умственный поиск. Словесное – выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (того, что неизвестно), ее формулированием и решением.

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

Наибольшим признанием в педагогической практике пользуется классификация М.И. Махмутова. Он указывает следующие способы создания проблемных ситуаций и, соответственно, определяет их типы:

- при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
- при организации практической работы обучаемых;
- при побуждении обучаемых к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об общих явлениях;
- при формулировании гипотез;
- при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
- при побуждении обучаемых к предварительному обобщению новых фактов;
- при исследовательских заданиях.

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

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

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

Важно выявить «внутренние условия мышления» обучаемых, а именно:

- уровень знаний по изучаемой теме;
- интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их развития.

В зависимости от выявленного уровня «внутренних условий мышления» обучаемых разрабатывается система конкретных заданий, выводящих на обнаружение противоречия на пути движения от незнания к знанию. К таким заданиям можно отнести:

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

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

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

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

Проблемное обучение следует понимать как тип обучения, обеспечивающий в сочетании с традиционным, и тем новым, что было внесено в педагогику многими исследователями и практиками, развитие всей совокупности чувств и разума, мышления школьника и его памяти, развитие целостной, интеллектуально-активной личности.

### **2.3. Компьютеризация и информатизация обучения.**

Образовательная технология – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему целей, форм, методов и средств обучения. Наряду с этим можно говорить о новых образовательных технологиях, где новизна технологий обусловлена не применением вычислительной техники, а психолого-педагогическими закономерностями, методами, приемами, на которые они опираются. Специфическую среду, в которой осуществляются образовательные информационные компьютерные технологии (ИКТ) определяют связанные с ней компоненты: техническая (вид используемой компьютерной техники и средств связи); программно-техническая (программные средства поддержки реализуемой технологии обучения), организационно-методическая (инструкции учащимся и преподавателям, организация учебного процесса). В образовательных ИКТ компьютер выступает как средство: автоматизации работы учащихся и преподавателей с информацией различного назначения (подготовка и хранение информации с предоставлением гибких и удобных средств накопления, доступа и поиска); обработки информации и получения результатов в удобной форме; решения профессиональных задач; управления учебной деятельностью.

Роль компьютера, как средства управления действиями обучаемых, проявляется в так называемых компьютерных обучающих программах (КОП), характеристика направлений и состояния развития которых сегодня достаточно широко представлена в литературе. В этих программных продуктах методическая часть интегрирована непосредственно в саму программу. В других способах применения компьютера в обучении методические материалы дополняют программные комплексы.

По мнению специалистов в данной области (И.И. Логинов, Т.Н. Логвинова), компьютерная грамотность в системе общего образования обучающихся – новым исследованием в педагогических науках, неизменным и устойчивым в действиях по передаче решения задачи от человека к человеку являются:

- а) точная исходная формулировка задачи;
- б) алгоритмическое ее описание;
- в) составление программы ее решения на одном из формализованных языков;
- г) отладка программы.

Научный и практический интерес к компьютерной технике обучения с каждым годом растет.

Компьютерная технология обучения (КТО) представляет комплекс унифицированных методологических, психолого-педагогических, программно-технических и организационных средств, предназначенных для интенсификации самостоятельной познавательной деятельности, обучения или управления учением, а также для игрового человеко-машинного решения учебных и практических задач.

Развитие компьютерной технологии обучения зависит от наличия дидактических программных средств персональных компьютеров. Программное обеспечение должно быть мобильным, легко и быстро переносимым из одного типа персонального компьютера в другой. Информатизация образования является одним из важнейших направлений в России. Целью информатизации образования является радикальное повышение эффективности качества подготовки специалистов до уровня, достигнутого в развитых странах, т.е. подготовка кадров с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества. Достичь поставленной цели можно, лишь усовершенствовав систему высшего образования на основе широкого внедрения новых информационных технологий, решив для этого следующие задачи:

1. Приобретение будущими специалистами знаний в области новых информационных технологий и навыков их применения в своей профессиональной деятельности;

2. Повышение интенсивности и эффективности обучения, создание условий для постоянного индивидуального повышения квалификации специалистов;

3. Эффективное и оперативное управление как образовательными учреждениями, так и всей системой в целом;

4. Информационная интеграция образовательных учреждений и всей системы образования в России.

Разработка и внедрение информационных технологий в обучение включает:

1. Разработка и внедрение учебно-методического обеспечения (УМО) для обучения информационным технологиям.

Основные акценты сделаны на необходимость создания общедоступной информационной базы УМО с целью исключения дублирования разработок, выработки общих методических подходов к разработке и способам реализации УМО, исключения или ослабления зависимости от узкой предметной области.

2. Разработка и внедрение эффективных средств компьютерного обучения. Основной целью данного направления является создание комплекса программно-методических средств обучения по основным общенаучным, инженерным, специальным и гуманитарным дисциплинам, разработка методик оценки качества указанных программно-методических средств и технологии их тиражирования, распространение и сопровождение в системе образования и других отраслях.

3. Разработка, развитие и внедрение автоматизированных систем научных исследований.

Целью информатизации научных исследований является:

разработка перспективных конкурентоспособных средств автоматизации и их тиражирования в виде проблемно-ориентированных автоматизированных рабочих мест;

разработка автоматизированных систем научных исследований, реализующих новые информационные технологии;

повышение качества подготовки специалистов по информатизации научных исследований в условиях рыночной экономики, при ограниченных материальных и трудовых ресурсах путем разработки и внедрения в практику научных исследований и новых информационных технологий.

4. Развитие и внедрение систем автоматизированного проектирования: целью проведения работ по данному направлению программы является:

дальнейшее развитие методов проектирования и создания комплекса систем автоматизированного проектирования, отражающих современные возможности новых информационных технологий;

обеспечение создания качественно новых технологий и методов автоматизированного проектирования объектов различного назначения за счет ориентации на последние достижения мировой науки и практики в компьютеризации инженерной деятельности.

5. Внедрение информационных технологий аттестации квалификации специалистов.

Целью данного направления работ является: внедрение государственных информационных технологий тестирования и создания на территории России Центра тестирования и сертификации высшего образования, разработка научных основ, методов средств, тестов для аттестации и сертификации знаний абитуриентов, студентов и специалистов с высшим образованием - бакалавров, магистров.

В настоящее время происходит широкое внедрение новейших средств телекоммуникации в образовании и научные исследования.

Практически, все научно-исследовательские центры России пользуются компьютерной сетью, для обмена информацией с зарубежными партнерами. В эту работу вовлекаются студенты, проходящие практику в базовых организациях и занятые самостоятельной научной работой в вузах.

Активное использование российской научно-исследовательской и образовательной сети создает надежные предпосылки для решения задачи информационной интеграции образовательных учреждений и всей системы образования России в мировую систему.

#### **2.4. Модульное обучение**

Семантический смысл термина «модульное обучение» связан с международным понятием «модуль»; одно из значений которого - функциональный узел. В этом контексте он понимается как основное средство модульного обучения, законченный блок информации.

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось к концу шестидесятых годов и быстро распространилось в англоязычных странах.

Сущность его состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога могут варьировать от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Успешность модульного обучения предполагается соблюдением паритетных взаимоотношений между педагогом и учащимися.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, цели, задачи, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульность, выделение из содержания обучения обособленных элементов, динамичности, действенности и оперативности знаний и их системы, гибкости методического конструирования, паритетности. Рассмотрим подробнее каждый.

Первый из них определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам - модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

В ходе дальнейшего развития идей нового вида обучения расширилось понимание и принципа модульности.

А.А.Гуцински доказывает, что он требует выражения самостоятельной группы идей, которые передаются по дидактическим каналам, соответствующим природе знаний. Б.Гольдимид и М.Гольдимит рассматривают принцип модульности еще шире, понимая его реализацию как формирование самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности, помогающей обучающемуся достичь четко определенных целей.

Близкие к такому мнению и В.М.Гораев, С.И.Куликов, Е.М.Дурко, которые выделяют «интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме».

В других источниках большое внимание уделяется реализации принципа модульности путем построения автономных порций учебного материала. Т. Овенс видит возможности реализации принципа модульности при подготовке учителей в модульной форме организации обучения, когда создаются автономные группы студентов (из 60-79 чел.), руководят которыми постоянные преподаватели, тьюторы.

Модульное обучение открывает возможность индивидуализации содержания и процесса обучения с точки зрения его рационализации без обязательного уменьшения числа обучающихся в группах, но и без повышения эффективности педагогического труда. Суть рационализации состоит в обеспечении гибкости построения индивидуализированного содержания обучения и простоты выбора учащимися оригинальных путей и собственного темпа его усвоения. Таким путем обеспечивается возможность постоянной коррекции процесса обучения с помощью контроля и самоконтроля.

Принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они отражают особенности построения содержания обучения, а принцип паритетности характеризует взаимодействие педагога и учащегося в новых условиях, складывающихся в ходе реализации принципов модульности, выделения из содержа-

ния обучения обособленных элементов, динамичности, действенности знаний и их системы, гибкости, осознанности перспективы и разносторонности методического конструирования. Пути взаимодействия обучаемого с педагогом также определяются принципом разностороннего методического консультирования.

Все названные принципы опираются на общедидактические принципы и взаимосвязаны с ним.

## **2.5. Технологии интегративного обучения**

В отечественной и мировой педагогике, исследователями уделяется немало внимания вопросам интеграции. Сегодня мы можем говорить о наличии интегративно-педагогических концепций – совокупностей систематизированных взглядов, положений и идей, определяющих направленность и содержание интегративно-педагогической деятельности в той или иной сфере, на том - или ином уровне реализации образовательно-воспитательных целей и задач.

Среди интегративно-педагогических концепций имеет смысл выделить две группы. В первой располагаются концепции, которые непосредственно своим предметом имеют интеграционные процессы, что находит отражение в их названиях. К числу таковых относят: концепцию интеграции воспитательных сил общества (В.Д.Семенов, Ю.С.Бродский), концепцию внутрипредметной интеграции педагогического знания (В.И.Загвязинский), концепцию интегративной картины образования (Г.Н.Сериков); концепцию синтеза дидактических систем (Л.А.Артемьева, В.В.Гаврилюц, М.И.Махмутов); концепцию интеграции общего и профессионального образования (М.Н.Берулава, Ю.С.Тюнников); концепцию интеграции и дифференциации форм организации обучения (И.Г.Ибрагимов); концепцию интеграции высшего образования и фундаментальной науки; концепцию интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа) и др.

Во вторую группу входят образовательные концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задается их характеристиками и выступает в качестве результата их реализации. К ним относятся: концепцию культурно-образовательного центра (А.Я.Наин и др.); концепцию голографического образования (А.С.Белкин); концепцию целостной школы в современной немецкой педагогике (Р.Винкель, Х.Редер, Х.Брюнгер и др.) и др.

Теоретико-методологическое обеспечение интеграции воспитательных сил общества представлено в трудах В.Д. Семенова. В частности, разработан понятийно-категориальный аппарат проблемы. Например, «целостность среды» им определяется как совокупность взаимодействий, обеспечивающих жизнедеятельность человека на всех уровнях развития его потребностей, установок, диспозиций, а также как совокупность условий, обеспечивающих реализацию витальных потребностей.

В работах В.И. Загвязинского разработаны основные положения концепции внутрипредметной интеграции педагогического знания: определены ее факторы, принципы построения интегративных педагогических концепций, исходные идеи, составляющие ядро общей педагогики и направления (механизмы) ее развития. Особый интерес вызывают сформулированные В.И. Загвязинским направления становления общей педагогики.

Первое направление предполагает выделение тех положений и закономерностей, на которые надлежит опираться во всех образовательных организациях. Это направление имеет два «среза»:

горизонтальный — выделение общих методологических и теоретических основ педагогики: методологических основ педагогики, общетеоретических основ педагогики;

вертикальный — учение о механизмах, принципах, методах, формах обучения (общая дидактика) и учение о теоретических основах, законах, инвариантных подходах к воспитанию.

В.И. Загвязинский справедливо указывает, что выделение инвариантного не есть простая логическая процедура. Оно требует выявления основных идей, понятий, закономерностей в существующих педагогических теориях, выделенных по предметным областям.

Второе направление выражает потребность в синтезе и взаимообогащении существующих концепций в педагогике. Так, идеи проблемного обучения обогащаются идеями нежесткой алгоритмизации; программированные подходы к обучению стыкуются с элементами эвристического усвоения знаний. При этом процесс взаимопроникновения категорий, экстраполяции подходов выражается в обобщении частных подходов и в конкретизации общих подходов, проникновении их из одной конкретной области в другую.

Третье направление в перспективе ведет к созданию интегративной системы знаний – комплексного современного человековедения, в которой системно построенная педагогика займет одно из центральных мест.

Г.Н.Сериковым разрабатывается концепция интегративной картины образования. Большую роль играют в такой картине образовательные процессы, интегрирующие деятельность преподавания и учения, наставничества и усвоения. В своей совокупности присваиваемая образованность и образовательные процессы составляют ту часть интегративной картины образования, в которой отражены аспекты образования, непосредственно относящиеся к участию в нем обучающихся. Соответственно, интеграция присваиваемой образованности с образовательными процессами ведет к развитию самости обучающихся за счет присвоения ими социального опыта, отраженного в требованиях к образованности.

Реализация образовательных процессов невозможна без «вполне определенного обеспечения», включающего в себя содержание образования, методы реализации образовательных процессов, квалификацию педагогов, материальные и духовно-чувственные условия. Таким образом, мы имеем дело с «определенной формой выражения целостных представлений об образова-

нии», охватывающих всю совокупность его разнокачественных составляющих.

Г.И. Ибрагимов в монографии «Формы обучения в педагогике и школе» помещает отдельный параграф, где интеграция и дифференциация рассматриваются как ведущие тенденции в развитии форм организации обучения. Исследователь отмечает, что в связи с кризисом классно-урочной системы в теории и практике особую активность приобретают вопросы интеграции и дифференциации форм организации обучения. Им подробно анализируются основные тенденции развития интеграции форм организации обучения: усиление интеграционных начал в разработке урока; формирование расщепленных во времени комплексных форм организации обучения конкретному предмету (интеграция по «горизонтали»), обоснование системы форм организации обучения в рамках более крупных, чем урок структурных единиц учебного процесса — учебного дня, учебной недели (интеграция «по вертикали»). Первая тенденция связана с интеграцией внутренних компонентов урока, например его основных функций — обучающей, развивающей, воспитывающей. Другая ее линия отражает процесс теоретического и практического обоснования нового типа урока — интегративного, показателем которого выступает синтез содержания изучаемого материала, теоретического и производственного обучения; предметов общеобразовательного цикла между собой; синтез деятельности двух и более педагогов. Еще одна линия развития первой тенденции — поиск путей интеграции уроков различных видов — уроков-лекций с уроками-зачетами, уроками-семинарами.

Вторая тенденция развития интеграции форм организации обучения — формирование компонентов различных самостоятельных форм организации обучения также имеет три линии:

формирование и обоснование комплексов форм организации обучения, включающих различные самостоятельные формы (лекция — семинар — зачет);

обоснование интегративного комплекса форм организации обучения, включающего сочетание аудиторных и внеаудиторных форм самостоятельной работы обучающихся с компьютером;

обоснование системы взаимосвязанных занятий одного типа (системы зачетов, лабораторно-практических занятий).

Следующую группу интегративно-педагогических концепций открывает концептуальный проект «Культурно-образовательный центр развития молодежи как новый тип профессионального учебного заведения» (КОЦ), разработанный под руководством А.Я. Наина.

Проектировался Культурно-образовательный центр с учетом того, что в духовном росте подростка определяющим является не только обучение, и даже не столько обучение, сколько его повседневная жизнь, среда, в которой он вращается, импульсы и впечатления, которые он получает во время общения со сверстниками, родителями и педагогами. Так формируются его ценностные установки, его мировоззрение. КОЦ выполняет также роль социальной «ниши», частично «спасающей» учащегося от равнодушной, а иногда и опасной «улицы». Он становится и местом отдыха, где можно общаться, получить поддержку разным инициативам, исходящим от энтузиазма специалистов, от родителей и самих ребят.

В КОЦе целенаправленно создаются ситуации экономической зависимости обучающихся от результатов своего труда, когда за выполнение точно определенных учебно-производственных заданий каждый несет персональную ответственность, сопровождаемую позитивным и негативным материальным стимулированием труда, о чем в свое время говорил П.А. Кропоткин. Эффективность профессионального воспитания подростков в КОЦе повышается за счет корректировки учебных программ в сторону отказа от строгой предметности, от рассмотрения устаревших проблем в пользу создания интегрированных курсов, введения новых учебных планов и программ.

Чрезвычайно мощным интегративным потенциалом обладает концепция витагенного обучения с голографическим методом проекций, разрабаты-

ваемая А.С.Белкиным. Это обуславливается двумя обстоятельствами. Во-первых, тем, что витагенное обучение основано на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. При этом жизненный опыт трактуется как витагенная информация, сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. То есть концепция витагенного обучения, имея по сути в качестве исходного эвристического основания категорию человеческой жизни, тем самым предполагает использование в ходе реализации педагогических задач богатейший набор составляющих жизнедеятельности человека. Это коррелирует с позицией, согласно которой целью школы должно стать воспитание у подрастающего поколения «жизнеспособности» - формирование многоплановых навыков адаптации к современной жизни, воли, жизнерадостности, готовности к самосохранению путем самодисциплины и мобилизации личностных сил. Во-вторых, интегративная природа концепции витагенного обучения обуславливается тем обстоятельством, что другой ее основополагающей категорией является голография, образуемая на базе корневого слова (греч. *Holos* - целый, весь). Этот же корень лежит в основе понятия «холизм» — центральной категории философии целостности, интегративный характер которой выражен в ее ключевой формуле: «Целое больше, чем сумма ее частей». Здесь следует только заметить, что голография выражает не просто целостность, а многомерную целостность, ибо она «означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве, не менее чем в трех измерениях». Иначе говоря, многомерность выступает в качестве ведущей характеристики голографии. Голографический метод обучения с максимальной адекватностью способен отразить многомерную сущность человека, модульным выражением которой могут послужить пять инвариантов структуры личности:

- пространственно-временные ориентации;
- потребностно-волевые эстетические переживания;
- содержательные направленности личности;

уровни освоения личностью деятельности; формы реализации деятельности.

Голографический метод способствует развитию многомерной личности. Этот вывод находит подтверждение в содержательных характеристиках метода – как объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами:

витагенную проекцию — витагенную информацию, востребованную учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания;

стереопроекцию — информацию, идущую от учителя, использующего витагенную информацию обучающихся;

голографическую проекцию — информацию, идущую от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки и пр.

Голографический метод позволяет увидеть целое в части и часть в целом, объединить в едином образовательном пространстве субъектные и объектные составляющие педагогического процесса.

Концепция целостной школы, разрабатываемая немецкими учеными, обладает глубоко интегративной природой. В чем она проявляется? Начнем с того, что в разработке этой концепции участвуют представители различных научных отраслей – философы, естествоиспытатели, психологи, физики, педагоги и соответственно используются данные самых различных дисциплин – философии, физики, психологии, педагогики. Тем самым происходит интеграция уже на уровне субъектов исследования, представляющих различные отрасли научного знания. Интегративны исходные методологические положения концепции целостной школы, опирающиеся на идеи разработанные естествоиспытателями теории «науки целого». Интегративны цель и воспитание в духе широкой социальной коммуникабельности, интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и

природе, формирование развитой, свободной и позитивно настроенной личности и задачи (максимально полное развитие субъекта познания, любви к истине, гибкости мышления; вооружение знаниями, умениями и навыками с позиций принципа целостности, отраженного в мышлении, чувствах и действиях; забота об укреплении духовно - душевного и физического здоровья; гармоническое развитие личности, т.е. равноценное развитие спортивных, ремесленных, социальных, художественных, интеллектуальных и этических способностей; подготовка к жизни в гармонии с природой и др.) целостной школы.

В соответствии с заданной целью и задачами авторы концепции конструируют формы, методы и технологии, способствующие становлению и развитию целостного человека:

Обучение посредством самодеятельности, учение через познание опыта и природы.

Использование педагогической медитации как «идеальной формы невербального воспитания, где центральное место занимает положение о признании глубинной связи между разумом и телом, здоровьем умственным и физическим. Одним из условий трансцендентной медитации является построение человеком своей жизни в созвучии с природой, что, в частности, означает познание внешнего мира через самопознание.

Устранение из школьной жизни страха, агрессивного настроения, предоставление ученикам возможности свободного умственного развития, т.к страх парализует не только волю человека, но и его способности в целом. В традиционной школе неразрешенным остается противоречие между внешними установками на высокое качество обучения и потребностью сделать школу более гуманной. В «целостной» школе вводится культ радости успеха, радости творчества.

Содержание образования предоставляет возможность получения двойной квалификации – кроме общеобразовательной подготовки, учащиеся старших классов проходят ремесленно-техническую подготовку; в учебные

планы также включается социально-политическая тематика, касающаяся вопросов сохранения мира на Земле, экологии, здоровья человека.

Организационные формы и методы обучения, практикуемые в «целостной» школе: проектное обучение, как наиболее отвечающее принципу целостности, интегрированные учебные дисциплины, дифференцированный подход к учащимся в соответствии с их индивидуальными потребностями, сочетание активности и отдыха и др.

Контроль за учебной деятельностью предусматривает меры, не вызывающие у обучающихся страха. Отметки выставляются не ранее чем через шесть лет обучения в школе и только после обсуждения их с учащимися класса и родителями. Возможно применение тестов как средства обратной связи для учителей, обучающихся и родителей. Допускается неоднократное применение тестов с целью достижения удовлетворительного результата.

Анализ интегративно-педагогических концепций имеет следующие следствия:

1. В настоящее время в педагогике функционирует достаточно большое число интегративно-педагогических концепций и систем, дополняющих общую интегративную картину. Однако создание действительно целостной интегративной картины в педагогике требует усиления интегративной работы.

2. Интегративно-педагогические концепции являются эвристико-методологическим ориентиром при создании новых интегративно-педагогических концепций, в частности в интегративно-целостного подхода.

3. Интегративно-педагогические концепции, конденсируя в себе богатый набор интегративных средств, могут быть использованы в качестве технологического-методологического и собственно технологического инструментария осуществления интегративно-педагогической деятельности. Они способны на своей базе порождать интегративно-образовательные технологии.

## **2.6. Личностно-ориентированное обучение**

Одна из причин личностно-ориентированного обучения заключается в том, что личность ученика в своей основе многогранна, «неисчерпаема» в

проявлении своих свойств и особенностей, а потому, какие бы критерии, признаки дифференциации и индивидуализации обучения мы не взяли, мы всякий раз односторонне подходим к личности ученика, не учитывая многомерности его развития.

Проблема личностно-ориентированного обучения в последние годы была предметом социальных исследований: И.С.Якиманской, В.В.Серикова, Е.В.Бондаревской и др.

Действительно, насколько бы эффективным не был урок, насколько бы удачными не были дифференцированные задачи и задания для самостоятельной работы обучающихся, учитель еще многого не достигнет, если не овладеет теорией и технологией личностно-ориентированного обучения.

Педагогика последних десятилетий все более акцентирует внимание на индивидуальности растущего человека в процессе его обучения и воспитания. Проблеме индивидуализации обучения посвящены многочисленные изыскания. Остановимся лишь на исследованиях: Е.С.Рабунского, И.Э.Унт, А.А.Кирсанова, так как это – наиболее типичные примеры традиционного подхода к решению проблемы индивидуализации обучения. Данные авторы выделяют некоторые признаки, критерии осуществления индивидуализации обучения. Так, Е.С.Рабунский на основе изучения личностных факторов пришел к выводу, что индивидуализацию следует изучать на основе: уровня успеваемости обучающихся, уровня познавательной самостоятельности и их познавательных интересов. И.Э.Унт за основу индивидуализации берет семь личностных качеств: обученность, обучаемость, умение самостоятельно работать, умение читать с пониманием и нужной скоростью текст, специальные способности, познавательный интерес, отношение к труду.

Не умаляя достоинств исследований и того реального вкладывания в отечественную педагогику, которые внесли авторы дифференциации и индивидуализации обучения, обратим внимание на один их существенный, но далеко не единственный недостаток. Все существующие модели дифференциации и индивидуализации обучения базируются на некоторой «статистиче-

ской» модели личности ученика. Реальная же личность отличается от нее тем, что она в своей основе противоречива и динамична. Сегодня у ученика нет интереса к изучаемому предмету, а завтра он появится. Сегодня ученик не способен решить даже самую элементарную типовую учебную задачу, а завтра он будет успешно генерировать новые оригинальные идеи в решении довольно-таки сложной творческой задачи.

В контексте обсуждаемых проблем интересен опыт педагогов США, которые в 60-е годы предприняли исследование «Системы индивидуального предписанного обучения», технологическая схема которого отражена в следующей последовательности обучения.

1. В начале учебного года дети проходят предварительную проверку (тестирование) с целью определения начального уровня - конкретный раздел программы, с которого следует начать обучение каждого ученика.

2. Затем следует тестирование по выявленному начальному блоку, задача каждого - определить, какими целями ребенок уже овладел (как обычно требуется 85% овладения для каждой учебной цели).

3. Оценив результаты предварительного тестирования, учитель составляет указания для каждого ученика, в которые включены виды учебной деятельности - индивидуальные консультации с учителем, работа с учебником и другими печатными материалами, ТСО, занятия в группе.

4. Ученик получает учебный материал и поочередно прорабатывает его фрагменты. По каждому из них он проходит текущую проверку, в результате которой должен продемонстрировать требуемую степень достижения цели (85%). Только после этого можно переходить к следующей цели.

5. Проработав все цели, ученик проходит заключительный тест по всему их блоку.

6. В случае неудачи в отношении одной или нескольких учебных целей соответствующий отрезок обучения повторяется. При полном усвоении раздела (не ниже 85% по данным заключительного теста) ученик при-

ступает к следующему разделу и проходит предварительный тест для следующего блока учебных целей.

Нельзя не заметить, что в данной технологии исключительно большое значение придается проблеме целей на каждом этапе обучения и тестовой диагностике исходного и достигнутого результата учебной деятельности обучающихся.

В 80-е годы в США большой резонанс получила бригадно-индивидуальная форма обучения. Индивидуализация обучения сочеталась с работой обучающихся в малых группах (по 4 человека). Важно подчеркнуть, что малые группы были максимально разнородными по составу: в группе должны быть мальчики и девочки, хорошо-, средне- и слабоуспевающие. Учебный материал разбивался на порции (разделы). Каждый ученик прорабатывал раздел в собственном темпе. Последовательность действий была следующей:

ознакомление с составленным учителем руководством и проработке раздела, который посвящен овладению тем или иным умением;

проработка серии рабочих планов, каждый из которых посвящены овладению отдельным навыком - компонентом данного умения;

самостоятельная проверка овладения умением;

заключительная тестовая проверка.

Учащиеся в бригаде работают парами, обмениваясь проверочными листами, помогая и проверяя друг друга при выполнении контрольных заданий по 100-балльной шкале. Если ученик добивается 80% или более высокого результата в режиме самостоятельной работы и взаимопроверки, он проходит заключительную проверку по данному умению. При такой системе работы учитель уделяет внимание, как отдельным учащимся, так и контролю за деятельностью некоторых малых групп. При бригадно-индивидуальной технологии обучения активно развивается сотрудничество обучающихся, оказывается поддержка и помощь отстающим учащимся. Все это улучшает микроклимат в детском коллективе и через малые учебные группы в учебной дея-

тельности, создаются условия для самореализации, саморазвития как сильных, так и слабых обучающихся.

Вернемся, однако, к отечественным исследованиям по личностно-ориентированному обучению и сосредоточим внимание читателя на тех принципиальных положениях по этой проблеме, которые сформулированы И.С.Якиманской. «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности развиваться как личность».

Проектирование личностно-ориентированного обучения предполагает: признание ученика основным субъектом процесса обучения, определение цели проектирования - развитие индивидуальных способностей ученика.

Суть личностно-ориентированного обучения заключается в том, что личность ученика, его неповторимая индивидуальность составляет главную приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса. В связи с этим нельзя не отметить, что существуют весьма разные представления по пониманию и трактовке понятия «личность». Имеется даже диаметрально противоположная точка зрения на его трактовку. Чаще всего в понятии «личность» акцентируется внимание на ее социальной сущности: «личность - специфическая социальная характеристика человека, его общественная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке». Исследование проблемы природы человека и личности представлено в работе З.Фрейда, который писал: «Человеческий

организм является продуктом эволюции всего человеческого рода и жизни отдельного индивида».

Представляет интерес более многомерный подход к определению понятия «личность» в философских работах Н.А.Амосова. «Личность человека можно определить сочетанием таких факторов, как сила характера, значимость потребностей и убеждений, система отношений, информированность, общественный статус». В этом определении, на наш взгляд, очень удачно выделены основные компоненты структуры, характеризующие понятия личности и ее отношения, сила характера и способности к самоуправлению, информированность, а также интеллектуальное развитие личности. Обратим особое внимание на способность личности к самоуправлению. В этой связи приведем высказывание известного психолога Л.И.Бажович: «Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью»!

Углублению представлений о сущности личностных качеств человека служат высказывания философа В.П.Тугаринова: «Мостом, соединяющим биологическое и социальное, является психика... Без психики, без того, что издревле называется «душой», нет человека. Психика человека занимает в его природе как бы среднее место между его биологическим и социальным началами, которые объединяют их. Образы, понятия, создаваемые психикой, отражают объекты внешней природой, общества, и такой объект как сам человек. Таким образом, психика есть и познание и самопознание, сознание и самосознание...»

Применительно к личностно-ориентированному обучению, как считает И.С.Якиманская, наиболее плодотворным являются три взаимодополняющие модели личности: социально-педагогическая, предметно-дидактическая и психологическая. Социально-педагогическая модель как бы реализует социальный заказ общества на то, какую личность необходимо образовывать и воспитывать. Личность при этом понимается как социокультурный продукт среды и воспитания: «Предметно-дидактическая модель личностно-

ориентированной педагогики, традиционно связанная с организацией научных знаний в процессе обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности, с учетом рациональных приемов их усвоения, «порций» подачи материала, сложности его переработки и т.д. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении.

Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях личности, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими; социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии.

Важное место в личностно-ориентированном обучении занимает глубокое и всесторонне обучение личности ученика. Среди методов изучения личности и ее учебных возможностей следует особо выделить педагогический консилиум, в основе которого лежит экспертная оценка учителей, хорошо знающих обучающихся и способных оценить реальные учебные возможности каждого ученика. Ю.К.Бабанский на основе разработанного им метода педагогического консилиума предлагает выделить в программе изучения личности обучающихся шесть компонентов:

1. Развитие психических процессов и свойств мышления и в первую очередь умения выделять существенное в изучаемом, а также самостоятельность мышления школьников.

2. Навыки и умения учебного труда, прежде всего умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия.

3. Отношение к учению, ведущие интересы и склонности.

4. Идеино-нравственная воспитанность, сознательность учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных заданий.

5. Работоспособность (антипод утомляемости).

6. Образовательная подготовленность по ранее пройденному материалу.

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения только извне, преимущественно со стороны учителя, ориентируясь на социальнозначимую модель личности, детерминированную лишь социальным заказом, например, на конкурентоспособную личность с экономически развитым мышлением. Не отказываясь от социальной детерминированности целей обучения, личностно-ориентированное обучение должно обеспечить свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самооценку ее детских и юношеских представлений, мотивов. Такая педагогическая стратегия требует учета динамики изменений в мотивационно-потребностной сфере ученика, в том числе и при изучении конкретного учебного предмета и даже темы, раздела курса.

По рекомендациям И.С.Якиманской, В.В.Серикова для дидактического обеспечения личностно-ориентированного обучения необходимо следующее:

учебный материал должен быть субъективно значим для ученика и его усвоения, организация учебной деятельности ученика должна учитывать актуальный уровень его развития;

систематически стимулировать ученика к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование саморазвитие;

учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у ученика оставалось право выбора, возможность выбора учебных задач и заданий;

всячески поощрять обучающихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала;

не только оценивать конечный результат учебной деятельности ученика, но и формировать самоконтроль самого процесса учения, активизировать рефлексию мышления;

особое внимание уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей ученика.

Особенно ценными, по нашему мнению, являются разработанные И.С.Якиманской критерии эффективности деятельности учителя на уроке с личностно-ориентированной направленностью:

наличие у учителя учебного плана проведения урока в зависимости от готовности класса;

применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

создание положительного эмоционального настроения на работу всех учеников в ходе урока;

сообщение в начале урока темы и организация учебной деятельности в ходе урока;

обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «мы узнали» (овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому;

стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;

отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности;

при задании на дом называется тема и объем задания и подробно разъясняется, как следует рационально организовать свою учебную работу при выполнении домашнего задания.

Логика развития идей личностного обучения такова, что от личностно-ориентированного обучения, на отдельно взятом занятии, необходим переход

к личностно-ориентированному обучению по целому учебному предмету и далее к личностно-ориентированной модели развития школы.

В заключении параграфа акцентируем внимание читателя, с одной стороны, на вопросах усиления технологичности, с другой - на нерешенных проблемах личностно-ориентированного обучения. Для усиления технологичности личностно-ориентированного обучения необходимо:

1. Осуществить всестороннюю глубокую диагностику индивидуальных особенностей, интересов, способностей, целей, ценностей, знаний, умений обучающихся, их обученности, обучаемости, творческого потенциала, работоспособности и т.д.

2. Систематизировать, целостно осмыслить сильные и слабые стороны, способности личности ученика.

3. Выбрать и контролировать цели, критерии и перечень тех личностных качеств, с учетом которых планируется осуществлять личностно-ориентированное обучение.

4. Подобрать, разработать с учетом выделенных критериев личностных качеств, а также в целом с учетом конкретной личности ученика систему задач, заданий, упражнений, учебных ситуаций, в условиях которых планировать осуществление личностно-ориентированного обучения.

Отслеживать, диагностировать степень правильности выбранной стратегии и тактики применения разработанной технологии личностно-ориентированного обучения.

Оценивать общую итоговую результативность и степень эффективности технологии личностно-ориентированного обучения.

## **2.7. Обучение творческому саморазвитию**

Концептуальная основа обучения творческому саморазвитию строится на философии «самости» (самопознания, самоопределения, самоактуализации, свободы творчества, самосовершенствования, самореализации), раскры-

той в работах Н.А.Бердяева, М.М.Бахтина, П.А.Флоренского, К.Роджерса, А.Маслоу и др. Нелишне напомнить, что еще Я.А.Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает «самостоятельной и самодвижущей силой».

Среди отечественных педагогов идеи педагогического стимулирования творческого саморазвития личности в обучении и воспитании высказывали: А.И.Кочетов, В.А. Караковский, А.И. Тубельский. Современная концепция обучения творческому саморазвитию прежде всего опирается на новую парадигму, суть которой заключается в следующем. Приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество может и непременно должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие личности. Оно строится на следующих базовых постулатах:

1. Осознании самооценности каждой личности, ее уникальности.
2. Неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития.
3. Приоритете внутренней свободы - свободы для теоретического саморазвития.
4. Понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Современные дидактические теории, как, например, проблемное или эвристическое обучение, ориентирует ученика на учебно-творческую деятельность, направленную как бы вовне. Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т.д., что несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда задействуются внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности.

В традиционной дидактике считается: чтобы изменить (обучить, развить) человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы,

организационные формы обучения и т.д. Она, т.е. традиционная дидактика, опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим, весь арсенал так тщательно выстраиваемых учителем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому КПД наших дидактических усилий часто оказывается очень низким.

Если же в стимулировании мотивационно-потребностной сферы отталкиваться от идей А.Маслоу, то потребности в самопознании, самоопределении, самоуправлении, самореализации являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Потому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности - это запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика. Нам только приходится удивляться, что идеи А.Маслоу многие годы были не востребованы в разработке дидактических систем.

Действительно, среди разнообразных типов личностей у многих процессы «самости» (самопознание, самосовершенствование, самоактуализация и т.д.) идут более интенсивно. На них обратил внимание американский психолог А.Маслоу, назвав их самоактуализирующимися личностями.

Поскольку тип самоактуализирующейся личности для нас представляет особый интерес, приведем перечень 15 основных качеств, которые А.Маслоу выделил у данного типа личности: «большая ориентированность на настоящее, высокая степень самоорганизации, опора на собственное мнение, богатая эмоциональная жизнь, свободное поведение, тяга к новому, способность правильно предсказывать события, естественность, деловая направленность, демократичность в отношениях, устойчивые внутренние моральные нормы, «философское» чувство юмора, автономия и независимость от окружения, но дружба с другими самоактуализирующимися людьми, предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного «Я».

Кроме того, А.Маслоу обратил внимание на то, что самоактуализирующаяся личность может выступать в качестве некоторого идеала для человека и человечества. «Создается впечатление», - писал он, «как будто у человечества есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, - что все это синонимы реализации потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова. Становления тем, кем он может стать». Мы так подробно процитировали А.Маслоу, не только и не сколько для того, чтобы апеллировать к его авторитету, сколько акцентировать внимание читателя на личностных качествах «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, творческой самореализации), в их интегрированном виде характеризующих и творчески саморазвивающуюся личность, которая может и должна стать моделью и идеалом человека XXI века.

В разработке теории обучения творческому саморазвитию мы опираемся на установленный теоретически и эмпирически (изучение биографий творческих, конкурентоспособных личностей) фундаментальный закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности.

Суть этого закона заключается в следующем. Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определенной стадии переходить в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности.

Педагогическим условием активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование (обучение и воспитание), которое способствует тому, чтобы лич-

ность учащегося (студента) сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самосовершенствования и творческой самореализации. Другими словами, творческое саморазвитие, будучи сложным и многомерным явлением, имеет пять базовых системообразующих компонентов (самопознание, творческое саморазвитие, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование), выступающие как специфические виды человеческой деятельности, которым можно и необходимо целенаправленно обучать. Более того, в процессе воспитания подрастающего поколения так строить процесс воспитания, чтобы он всякий раз активизировал и интенсифицировал в личности эти процессы «самости». В результате у личности, в процессе интенсификации ее «самости», формируется «Я-концепция» творческого саморазвития.

С учетом этого, и как следствие, вытекающего закона фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности, можно сформулировать следующее положение или принцип гарантированного качества образования. Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, а личность из состояния развития - в фазу творческого саморазвития.

Можно ли говорить о репродуктивном саморазвитии? Да, можно. Человек целенаправленно совершенствует какое-либо свое качество, например, навык письма или чтения. В данной ситуации элемент творчества очень невелик. Но в своей природе, как на это обращал внимание психолог А.Я.Пономарев, в явлении «развития» всякий раз проявляется «творчество». Поэтому слова «развитие» и «творчество» он часто использовал как синонимы, но используя словосочетание «творческое саморазвитие», прилагательным «творческое» мы как бы акцентируем внимание не просто на позитивных изменениях личности, а подчеркиваем, что чаще всего - это процесс творчества самой личности.

Творческое саморазвитие личности имеет множество приемов, факторов и условий, но механизм саморазвития срабатывает тогда, когда мы ведем внутренний диалог с самим собой, анализируя свои достоинства и недостатки, открываем в себе возможности для самосовершенствования, выходим на новый более высокий уровень творческой самореализации, сознательно мобилизуя себя, испытываем определенное напряжение своих творческих сил и способностей.

Однако, для понимания того, возможно ли и если возможно, то как, обучать творческому саморазвитию обучающихся, проведем некоторую систему факторов и условий, способствующих этому процессу. Более того, подойдем к систематизации этих факторов и условий дифференцированно для разных компонентов «самости».

Факторы и условия, способствующие углублению самопознания обучающихся:

1. Применение тестовых задач и специальных заданий, раскрывающих актуальный и потенциальный уровни развития знаний, умений и особенно творческих способностей и других личностных качеств обучающихся.

2. Побуждение обучающихся к творческой рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков, сильных и слабых качеств.

3. Побуждение обучающихся к нахождению собственных ошибок, их анализу и осмыслению.

4. Диалог с учащимися относительно его достоинств и недостатков.

Создание ситуаций успеха, в которых обучающийся реально осознал бы потенциальный уровень своих способностей.

Постановка заданий на самооценку деятельности обучающихся.

Факторы и условия, способствующие творческому самоопределению обучающихся:

1. Профилизация, дифференциация и индивидуализация обучения.

2. Предоставление учащимся задач и заданий по выбору.

3. Предоставление учащимся прав выбора факультативных предметов, кружков, секций и других форм организации деятельности, где они могли бы максимально проявить себя.

4. Организация учебной, творческой и других видов деятельности обучающихся с учетом их интересов и склонностей.

5. Обучение обучающихся приемам принятия решений при выборе приоритетных для себя видов деятельности.

6. Беседы с учащимися о профессиональном выборе, профессиональном будущем.

7. Приобщение обучающихся к видам деятельности, которые соответствуют их склонностям и профессиональным интересам.

Факторы и условия, способствующие повышению эффективности самоуправления, самоорганизации обучающихся:

1. Обучение целеполаганию, планированию различных видов деятельности.

2. Обучение умениям принимать оптимальные решения.

3. Корректировка своих планов, программ.

4. Самоанализ, самоотчет по результатам сделанного за неделю, месяц, год с точки зрения продвижения в саморазвитии.

5. Показ, изучение лучших образцов самоменеджмента.

6. Постепенное усложнение задач, заданий. Побуждение к учебе, работе на пределе своих способностей.

7. Побуждение учащегося к диалогу относительно его «Я-концепции»: «Я-реального», «Я-идеального».

Факторы и условия, способствующие самосовершенствованию обучающихся:

1. Критический, беспристрастный анализ, самооценка сделанного, выполненного задания, решенной задачи, пройденного жизненного пути.

2. Работа над ошибками.
3. Соотношение «Я-идеального» и «Я-реального», их сравнение.
4. Выявление, самодиагностика своих сильных и слабых качеств.
5. Разработка программы самосовершенствования, изменения, улучшения себя на год, на месяц, на неделю вперед.
6. Хронометраж времени, его распределение, в течение дня с учетом этого более рациональное использование времени.

Факторы и условия, способствующие творческой самореализации обучающихся:

1. Периодическая организация учебно-творческой и другой деятельности обучающихся на пределе сил и способностей.
2. Постепенно увеличение трудности, сложности, проблемности задач и заданий.
3. Четкое ограничение сроков (времени) на выполнение задач и заданий.
4. Специальное обучение обучающихся мобилизации и релаксации.
5. Организация конкурсов, соревнований, олимпиад, выставок, творческих достижений обучающихся.
6. Показ значимости того вида творческой деятельности, где личность стремится максимально реализовать себя.
7. Создание для обучающихся ситуаций успеха.
8. Похвала, поощрение учащегося в случае особых его творческих достижений.

Для творческого саморазвития как процесса, характеризующего скорость его протекания, необходимо ввести еще одно понятие – «устойчивость позитивных изменений» - в компонентном составе (самопознании, творческом самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании, творческой самореализации) - заключающегося в том, что процесс мотивационных изменений в одном из названных компонентов с неизбежностью требует по-

зитивного изменения в других. В связи с этим с педагогической точки зрения важно стимулировать позитивные изменения хотя бы в одном из компонентов. Это приведет, как к цепной реакции, к позитивным изменениям во всех компонентах «самости».

Естественно, что для педагогического стимулирования творческого саморазвития, и тем более для обучения творческому саморазвитию, нужны принципиально новые учебники, новые методики и технологии обучения.

## **2.8. Технологии дистанционного обучения**

Дистанционное обучение (ДО) — взаимодействие учителя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Появлению технологии дистанционного обучения способствовало развитие различных средств передачи информации на расстоянии. Основоположником данной педагогической технологии принято считать англичанина Исаака Питмана, который в 1840 году начал обучать студентов стенографии с помощью почтовых отправок. В 50-х годах XIX века Густав Лангеншайдт опубликовал в Германии «обучающие письма» - самоучитель по освоению языка. В 1870-х программы дистанционного обучения стали создаваться в США. После 1917 года модель «консультационного»(заочного) обучения была разработана в России. В 1969 году был открыт первый университет дистанционного обучения – Открытый Университет Великобритании.

Дистанционное обучение — это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети),

методов, зависящих от технической среды обмена информацией.

В настоящее время перспективным является интерактивное взаимодействие с учащимся посредством информационных коммуникационных сетей, из которых массово выделяется среда интернет-пользователей. В 2003 году инициативная группа [ADL](#) начала разработку стандарта дистанционного интерактивного обучения [SCORM](#), который предполагает широкое применение интернет-технологий. Введение стандартов способствует как углублению требований к составу дистанционного обучения, так и требований к программному обеспечению. В настоящее время имеются отечественные разработки программного обеспечения, которые достаточно широко применяются как отечественными, так и зарубежными организациями, предоставляющими услуги по дистанционному обучению.

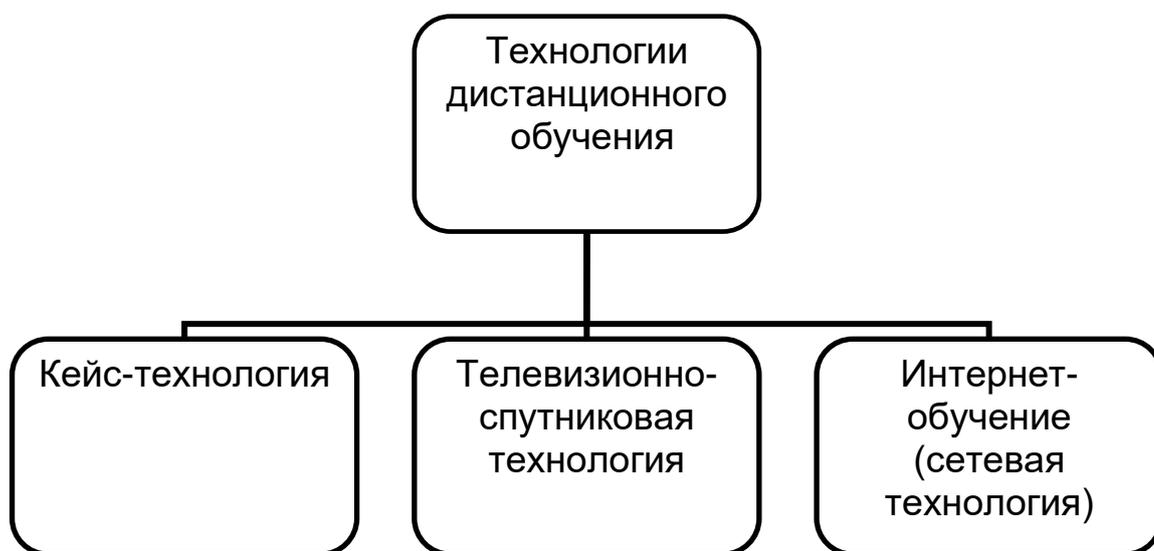
Дистанционное обучение, сочетает в себе преимущества быстрого развития компьютерных и телекоммуникационных систем, необходимость которых весьма важна в условиях, когда все действующие спортсмены-студенты учатся по индивидуальным планам и редко посещают занятия, и потому использование последних становится единственной возможностью получить базовое образование.

Дистанционное обучение позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учёбы, как обучающихся, так и преподавателей и т. п.);
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объёмных электронных библиотек и т. д.

- создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Дистанционные образовательные технологии с использованием Интернета применяются как для освоения отдельных курсов повышения квалификации пользователей, так и для получения высшего образования.

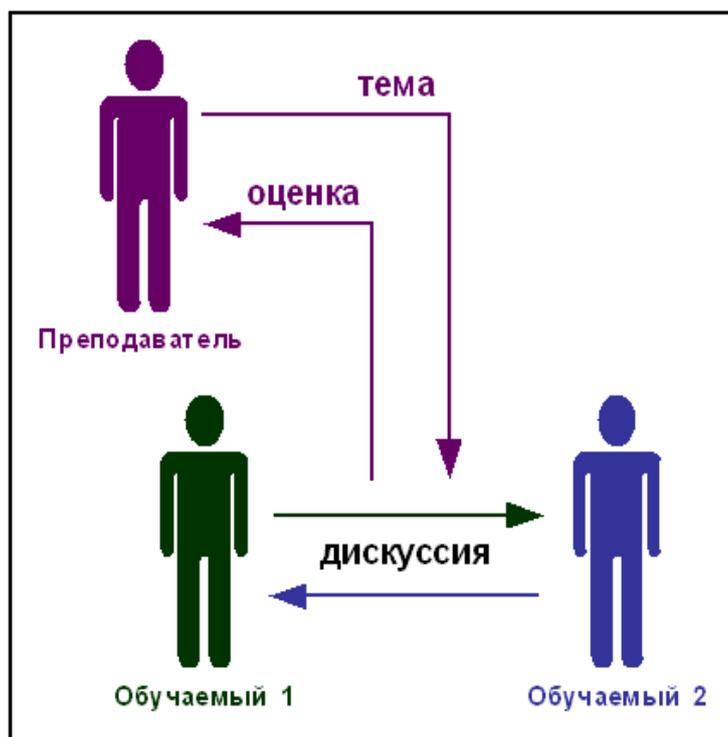


Кейс технологии – обучающийся получает необходимые материалы для курса. Связь поддерживается компьютером. Преподаватель-консультант ведет обучение с помощью телефона, почты и иных средств связи.

Телевизионно-спутниковая технология - основана на применении интерактивного телевидения: теле- и радиолекции, видеоконференции, виртуальные практические занятия и т.д.

Интернет-обучение - обучаемый получает весь необходимый материал и связь с преподавателем (инструктором) также через сеть Интернет.

Технология дистанционного обучения как способ получения образования решает задачи по предоставлению всем слоям населения доступного и в тоже время качественного образования. Обучающийся почти не ограничен временными рамками для получения информации.



Отрицательной стороной дистанционного обучения является то, что отсутствует живой контакт между преподавателем и обучающимся, а также между другими студентами. Не все учащиеся могут иметь необходимое техническое оборудование, что затрудняет процесс обучения.

Можно выделить следующие основные формы дистанционного обучения в режиме он-лайн и оф-лайн:

- мультимедиа-лекции и лабораторные практикумы;
- электронные мультимедийные учебники;
- компьютерные обучающие и тестирующие системы;
- имитационные модели и компьютерные тренажеры;
- консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств;
- видеоконференции.
- видео-лекции;

Обучение через интернет обладает рядом существенных преимуществ:

1. Гибкость — студенты могут получать образование в подходящее им время и в удобном месте;

2. Дальнодействие — обучающиеся не ограничены расстоянием и могут учиться в независимости от места проживания;
3. Экономичность — значительно сокращаются расходы на дальние поездки к месту обучения. Снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как обучающихся, так и преподавателей и т. п.);
4. Объемность - проводить обучение большого количества человек; повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д. создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Дистанционное обучение является перспективным направлением, и его развитие в системе образования продолжается. Данный способ очень удобен для людей с ограниченными возможностями, находящихся в декретном отпуске, не имеющих возможность покинуть место жительства или работы, и для тех, кто любит учиться, но не обладает достаточным количеством времени и денежных средств.

#### **Классификация форм дистанционного обучения.**

**Чат-занятия** — учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

**Веб-занятия** — дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины».

Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы — форма работы пользователей по определённой теме или про-

блеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нём соответствующей программой.

От чат-занятий веб-форумы отличаются возможностью более длительной (многодневной) работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов.

Телеконференция — проводится, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций характерно достижение образовательных задач. Также существуют формы дистанционного обучения, при котором учебные материалы высылаются почтой в регионы.

Дистанционное обучение — это демократичная простая и свободная система обучения. Сейчас активно используется жителями Европы для получения дополнительного образования. Студент, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения.

## **ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА**

### **3.1. Иновационные процессы**

Педагогической инноватикой является деятельность педагогов, связанная с какими-либо изменениями процесса обучения и воспитания обучающихся, получившими широкое распространение. Это течение, определяющее положительную созидательную деятельность педагогов.

Совершенствование процесса обучения и воспитания осуществляется постоянно, но неравномерно. В нашей стране его всплески наблюдались в 20-х и 60-х годах. Бурный процесс развития прогрессивных инноваций начался в середине 80-х годов. В это время под инновацией понималось изменение психологического климата в учебном заведении, которое было обусловлено

новыми ценностями образования, реализацией идеи сотрудничества между взрослым и ребенком.

Под инновацией, в настоящее время, следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений.

Инновационные процессы - это многофункциональные сложные процессы по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

В последнее время работники сферы образования используют множество инноваций, которые различаются по признакам, по количеству участников их разработки, по профилю педагогической деятельности, по типу учебного заведения, по общедидактическим характеристикам, по социальной направленности, по общим признакам контингента обучающихся и т.д.

Основными признаками инновационного передового педагогического опыта являются:

- а) наличие элементов собственного творчества, новизны, оригинальности;
- б) проявление творчества в применении современных научных знаний;
- в) создание инструментального опыта из разрозненных известных элементов;
- г) преобладание в опыте новой педагогической идеи.

Каждая педагогическая инновация строится на основе какой-то идеи:

- а) идея исключения методов принуждения, направлена на снятие напряжения в отношениях между педагогом и учеником;
- б) идея трудной цели, служит формированию веры учащегося в возможность преодоления трудности, воодушевляет его на приложение волевых усилий;
- в) идея опоры, используется в качестве путеводной нити, подсказывающей, рекомендующей основные направления мысли;
- г) идея опережения, применения для ускорения развития преуспевающих обучающихся;

д) идея крупных блоков, с помощью которых устанавливаются логические связи и выделяется ведущая мысль;

е) идея непринудительного контроля и самоконтроля;

ж) идея творческого самоуправления в коллективе.

Любая педагогическая идея, какой бы блестящей она ни была, какой бы эффект она не давала, без корректировки на конкретные условия, использоваться не может. Практический опыт инновационной и реформаторской деятельности в сфере российского образования позволяет выделить ряд факторов и условий о выполнении которых необходимо помнить:

инновационные идеи должны быть убедительными, четкими, ясными, адекватными реальным практическим потребностям совершенствования образовательно-воспитательной системы, иметь точный адресат;

инновационные идеи должны быть развиты, трансформированы в четкие и ясные цели, принципы, содержание, доведены до уровня программ, учебных пособий, конкретных технологий обучения;

инновационная деятельность должна начинаться с локальных комплексных экспериментов. Расширение зоны экспериментальной и инновационной деятельности должно осуществляться параллельно с обучением и переподготовкой педагогических кадров;

необходимо иметь правовое и экономическое обеспечение инновационной деятельности (четкое распределение, кто и что может и должны делать; должная финансовая поддержка инновационной деятельности на всех этапах и уровнях).

Существует более 20 критериев для классификации нововведений: долговременные и кратковременные, рассчитанные на малые группы и общества, радикальные и реформаторские в образовании, в труде, в досуговой деятельности, авторитарные и либеральные, инициативные и административные и т.д.

Нововведения в сфере образования могут существенно влиять на качество обучения и воспитания личности, если они: 1) охватывают и педагогов,

и обучающихся, и родителей; 2) имеют достаточно большое число единомышленников; 3) организовано поэтапное освоение инноваций.

Содержательно педагогические инновации проявляются в различных аспектах и стратегиях совершенствования общеобразовательных систем: 1) в разработке концепций развития и саморазвития образовательного учреждения; 2) в обновлении содержания образования; 3) в изменении или разработке новых методов, методик, педагогической технологии обучения, воспитания, развития личности и коллектива; 4) совершенствование организационных форм обучения, воспитания и развития личности и коллектива; 5) в совершенствовании управления и самоуправления образовательного учреждения и др.

Педагогическая инноватика тесно связана с реформами, происходящими в сфере образования, которые периодически проводятся в России. Если рассмотреть развитие образования в нашей стране за последние 10 лет, то анализ идей, концепций, содержания реформ может дать много ценного для педагогической инноватики.

С учетом современных представлений и осмысления опыта российских реформ, проводимых в сфере образования, можно принять за основу следующие их определение.

Реформы в сфере образования - это система нововведений, направленных на коренное преобразование и радикальное улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом.

Среди позитивных тенденций в инновационных процессах реформирования среднего образования в последние годы можно отметить:

- появилось много авторских концепций и новых моделей школ, лицеев, колледжей, гимназий;
- осуществляется переход массовой средней школы на вариативные программы, методики обучения и воспитания;

- разрабатываются региональные программы развития образования, учитывающие социально-экономические и культурно-этнические региональные особенности;
- на основе идей гуманизации и гуманитаризации активно обновляется содержание общего среднего и профессионального образования;
- все большее число образовательных учреждений из режима функционирования переходит в режим творческого саморазвития;
- создаются диагностические службы;
- возрастает интерес к пониманию того, что воспитанию духовно и физически здоровой личности должен быть отдан приоритет,
- появилось много новых технологий обучения, которые дают достаточно высокий уровень гарантий их эффективности;
- идет непрерывный процесс обучения, переподготовки учительских кадров при этом все большее внимание уделяется не только психолого-педагогической компетенции учителя, но и развитию его методологической культуры как учителя - исследователя.

Эффективность инновационной деятельности находится в прямой зависимости от особенностей личности учителя-новатора. Его личностными особенностями должны быть: одержимость, самосовершенствование, идейность, стремление к творческой самореализации, энтузиазм, профессиональное подвижничество, индивидуальность.

Выполнение высоких образовательно-воспитательных задач, которые предстоит решать российскому образованию в XXI веке, возможно только придерживаясь принципа непрерывности педагогических инноваций, как одного из важнейших и перспективных в творческом саморазвитии учебных образовательных организаций, преподавателей и обучающихся.

### **3.2. Инновационные теории воспитания**

Многочисленные педагогические теории воспитания чаще всего возникают и определяются тем, на какую идеальную модель личности воспитанника они ориентированы. Причем этот идеал чаще всего детерминируется социально-экономическими потребностями общества, в котором осуществляется сам педагогический процесс.

Важным элементом воспитания являются цели. Они оказывают ориентирующее и системообразующее влияние на любую деятельность, в том числе и на воспитательный процесс, на его содержание, формы и методы, что в значительной степени детерминирует его конечный результат. Вместе с тем цели в любой деятельности выполняют весьма конструктивную, направляющую и регулирующую функции, оптимизируют процесс деятельности.

В процессе целеположения в воспитательной деятельности, как показывает теория и практика воспитания, необходимо учитывать, что цели должны быть: а) быть реальными, б) учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанника; в) быть привлекательными, т.е. лично значимыми и соответствовать нашим лучшим гуманистическим представлениям о современном человеке, как культурной и творчески саморазвивающейся личности.

Из вышеизложенного следует, что под целью воспитания понимается некоторый идеальный образ, сознательно планируемый результат воспитательной деятельности педагога, сформированный в конкретном перечне личностных качеств, которыми должен обладать воспитанник через некоторый промежуток времени.

Человек развивается в деятельности, поскольку любая деятельность возникает в некоторой ситуации, в педагогике часто говорят о ситуативном и деятельном подходе в воспитании.

Не ставя задачи раскрытия всех компонентов и всех аспектов деятельно-ситуативного подхода в воспитании, подчеркнем, что в реальной педагогической практике целостно реализуется в мотивационно-потребностная и процессуальная, и содержательная стороны деятельности, но с учетом кон-

кретно взятой личности. Поэтому, более эффективным и для развития педагогической теории, и совершенствования педагогической практики, является деятельно-личностный или личностно-деятельностный подход как в воспитании так и в обучении.

В педагогике как в науке, да и в самой педагогической практике, в последние годы все увереннее набирает силу культурологический подход, который реализуется как принцип культуурообразности воспитания, выполняющий системообразующую роль и для развития самой педагогики, и для совершенствования педагогической практики.

Суть принципа культуроспособности воспитания заключается в его опоре на следующую педагогическую закономерность. Воспитание тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации.

Проблема целей, как и проблема ценностей в воспитании, всегда была актуальной. От того, на чем акцентировал внимание педагог, какие ценности для него были приоритетными и особенно значимыми, зависит, в каком направлении будет выстраиваться и осуществляться процесс воспитания.

Среди ценностей и ценностных ориентации учащейся молодежи чаще всего называют такие: стремление к истине, социальная справедливость, честность, достоинство, здоровье свое и окружающих, доброжелательность и гуманность, готовность прийти на помощь, уважение к таланту и инакомыслию, миролюбие и способность к самодисциплине, любовь к отечеству.

По всей видимости, в ближайшие годы огромной, по значимости, педагогической проблемой будет являться воспитание у российского школьника осознания ценности здорового образа жизни, образованности, культуры общения и поведения. Школа, образование и особенно воспитание, в этой связи, должны выстроить перед саморазвивающейся личностью тот спектр ценностей, который был бы достоин человека XXI века.

Современное воспитание, как и образование, трудно представить без гуманистического подхода, ориентации на самого человека, на уважение его человеческих достоинств, создания всех необходимых условий для его свободного развития.

Гуманистический подход в воспитании, прежде всего, отражает систему взглядов, согласно которым человек, воспитуемая личность представляет собой высшую ценность, имеющую право на существование, счастье, достойную человека жизнь. Ориентирован на то, что взаимодействие «воспитатель-воспитанник» базируется на взаимном уважении, справедливости, любви.

Гуманизм предполагает гуманное отношение друг к другу и природе. Последнее может наиболее продуктивно реализоваться через экономическое образование и воспитание.

В условиях духовного кризиса и упадка во всех слоях российского общества, в том числе, и учащейся молодежи, мы должны активно выдвигать идею приоритета духовности, нравственности в развитии человека, которая характерна для русской философской традиции.

Духовность, являясь фундаментальным свойством человека, интегрирует в себе духовные потребности и способности человека самореализовать себя в поисках истины в творчестве, свободе и справедливости.

Философия образования, ориентирующая современного учителя на реализацию принципа свободы в воспитании и обучении, должна, вероятно, уравновесить его принципом вариативности выбора действий, поступков и самой творческой деятельности как учителя, так и ученика.

Следует заметить, что многие вопросы духовно-нравственного воспитания требуют не изобретения новых приемов, методов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых.

Духовно-нравственное и мировоззренческое воспитание довольно тесно связано с воспитанием патриотизма. В условиях ослабления патриотиче-

ского воспитания в России в настоящее время, будет правильным, если национальным российским традициям и ценностям, достижениям национальной российской культуры в школе и в вузе будет отдано приоритетное значение. Не умаляя в воспитании роли общечеловеческих ценностей, педагоги должны много работать над тем, чтобы любовь к Родине, к России на весьма сложном этапе ее истории была приоритетной и незыблемой для нас и наших учеников.

Развивая суждения о воспитании духовности, необходимо сказать и о воспитании физически здоровой личности. В Уставе Всемирной организации здравоохранения говорится: «Здоровье - это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов». В развитии духовно и физически здоровой личности особую роль должна сыграть педагогическая валеология.

В процессе физического воспитания необходимо, с одной стороны, исходить из потребностей обучающихся в двигательной активности, из их актуального уровня физического развития, с другой - постепенно стимулировать их интерес, стремления и физические умения, приобщая их к физической культуре и спорту.

В процессе воспитания духовно и физически здоровой личности необходимо помнить, что учитель, играющий огромную роль в этом процессе, только тогда может быть Духовным Учителем своего ученика, когда он будет постоянно созидать духовное начало в себе самом. Другими словами, поощряя духовное начало в другом, необходимо утвердить его в себе самом.

### **3.3.Интерактивные методы обучения**

Интерактивные методы обучения – от англ. Interaction (взаимодействие и воздействие друг на друга) – методы обучения основанные на взаимодействии обучающихся между собой.

В интерактивной форме могут проводиться как практические, так и лекционные занятия. Среди них можно выделить: проблемные лекции , лек-

ции с запланированными ошибками, лекция вдвоем. Лекция визуализация, лекция пресс-конференция, дискуссия, мозговой штурм, мозговая атака, кейс технологии.

Цели и задачи совершенствования профессиональной подготовки кадров на основе компетентностного подхода обуславливают необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) предполагают, в частности, увеличение объема и роли самостоятельной работы студентов, широкое применение активных методов обучения (АМО), широкий спектр оценочных средств. Современные АМО – это методы, направленные на активизацию мышления обучаемых, характеризующиеся высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяющие:

активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;

повышать результативность учебного процесса;

формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы.

Применение АМО как неотъемлемой и существенной составляющей современных образовательных технологий вызывает необходимость формирования специальных знаний и практических подходов у преподавателей и организаторов учебного процесса.

Методы обучения (АМО) – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач. Отличительными особенностями АМО являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковремен-

ной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т. е. в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;
- интерактивный характер (от англ. interaction – взаимодействие), т. е. постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучаемых и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Существенный вклад в развитие теории и практики АМО внесли: М. М. Бирштейн, Т. П. Тимофеевский, Р. Ф. Жуков, И. Г. Абрамова, Ю. С. Арутюнов, Б. Н. Герасимов, В. Ф. Комаров, А. Л. Лифшиц, А. П. Панфилова, В. Я. Платов, Ю. М. Порховник, В. И. Рыбальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, А. В. Хуторской и др.

В середине 80-х гг. по инициативе М. М. Бирштейн, автора первой в мире деловой игры, проведенной в Ленинградском инженерноэкономическом институте (ЛИЭИ) в 1932 г., стали издаваться каталоги деловых игр СССР и впервые была сделана попытка классификации активных методов обучения и сфер их применения.

В качестве основного классификационного признака в представленной системе АМО выступает наличие имитируемой деятельности. Характерной чертой занятий, проводимых с использованием неимитационных АМО (в отличие от имитационных), является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через прямые и обратные связи между обучающими (преподавателями) и обучаемыми (слушателями). Отличительной чертой занятий, проводимых с использованием имитационных АМО, является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности).

Особенность имитационных методов – их разделение на игровые и неигровые. Методы, при реализации которых обучаемые должны играть опре-

деленные роли, относятся к игровым. Они дают наибольший эффект при усвоении материала, так как в этом случае достигается существенное приближение учебного процесса к практической профессиональной деятельности при высокой степени мотивации и активности обучаемых. Охарактеризуем основные активные методы обучения по видам занятий. К имитационным игровым занятиям относятся: деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, игровые занятия на машинных моделях. Деловая игра (ДИ) – это имитационное моделирование процессов управления социально-экономическими системами и профессиональной деятельностью людей в условных ситуациях с целью изучения и решения возникших проблем. Анализ специальной литературы показывает, что в настоящее время однозначной и общепринятой трактовки понятия «деловая игра» пока не сформировалось. Поэтому мы даем определение, которое, на наш взгляд, является наиболее общим, кратким, включающим самые существенные характеристики деловой игры в ее современном понимании.

Анализируя различные подходы к определению понятия деловой игры, М. М. Бирштейн писала: «Развернутое определение, несомненно, когда-нибудь и будет выработано, что поможет четче обрисовать круг деловых игр, отделить их от других активных методов обучения, таких как метод ситуационных задач, метод разыгрывания ролей, тематические дискуссии, групповые консультации и иные варианты диалогического общения обучаемых с педагогами и партнерами». Бирштейн М. М. отмечала также, что любое развернутое определение деловых игр должно включать ряд их характерных особенностей. Прежде всего, необходимо учесть, что «...деловая игра – это средство развития творческого профессионального мышления, в ходе ее человек приобретает способность анализировать специфические ситуации и решать новые для себя профессиональные задачи. Деловая игра имитирует вполне конкретные условия производства, деятельность и отношения работающих (специалистов). Ее участники должны ставить на первый план не игровую цель, а познавательную (точнее, самовоспитательную). Выполнение

участниками игровых правил и следование профессиональным нормам – необходимая предпосылка индивидуальных и совместно принимаемых решений в рамках отведенной каждому роли. Наконец, участники создают, разыгрывают и разрешают проблемные ситуации, общаясь друг с другом».

С учетом вышеизложенного определим обязательные признаки ДИ:

- наличие проблемы управления социально-экономической или социально-психологической системой;
- наличие общих целей всего игрового коллектива;
- наличие различных ролей и в соответствии с ними различие интересов (конфликт) участников, назначенных выполнять эти роли;
- невозможность полной формализации системы, наличие неопределенности в обстановке, учет вероятностного характера многих факторов и, исходя из этого, наличие игровой имитационной модели рассматриваемого процесса;
- наличие реального или условного фактора времени;
- динамичность изменения обстановки и наличие обратной связи, зависящей от решений участников игры в предыдущие моменты времени и влияющей на изменение обстановки в последующие, т. е. наличие «цепочки решений»;
- наличие системы оценки результатов игровой деятельности;
- наличие системы мотивации участников, дающей объективную оценку личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели, общего результата деятельности игрового коллектива;
- многоальтернативность решений;
- обязательное минимально необходимое и достаточное документальное обеспечение деловой игры;
- наличие управляемого эмоционального напряжения.

Оценка действий участников игры может производиться экспертами, жестким или комбинированным методом. Первый метод характерен тем, что оценка действий играющих дается руководителем деловой игры или группой экспертов на основании опыта, здравого смысла, интуиции. Жесткий метод оценки характерен формализованными действиями, в основном расчетами. Комбинированный метод предусматривает сочетание экспертных и формализованных оценок. В ходе развития игрового моделирования появились новые классы игр. Область их эффективного применения достаточно широка: от учебной деятельности до экспериментальной апробации управленческих решений в реальной деятельности. Основная цель проведения деловых игр – дать практику принятия решений в условиях, приближенных к реальным.

По целевому назначению деловые игры могут быть учебными, проекторочными, исследовательскими. Учебные ДИ могут быть аттестационными, блиц- и мини-играми, где важным фактором для преподавателя является длительность игрового времени. Помимо разновидностей в зависимости от фактора времени учебные игры можно рассматривать в зависимости от степени охвата и сложности решаемых задач и выделить итоговые и контурные деловые игры.

Итоговая деловая игра (ИДИ) по дисциплинам или специальности представляет собой такую деловую игру, главной целью которой является комплексная проверка и оценка уровня подготовки студентов по ключевым дисциплинам специальности, изученным ранее. ИДИ является существенным элементом современной системы оценочных средств.

«Контурной» деловой игрой будем называть такую, которая может применяться с учетом специфики различных сфер профессиональной деятельности на разных уровнях обучения, при наполнении «контура» (игровой модели) тем объемом и степенью сложности проблем, который доступен уровню подготовленности обучаемых. Поэтому перспективы игр такого типа в учебном процессе любого уровня очень широки. Цель данной ДИ заключается в получении комплексной оценки деловых и личностных качеств руко-

водителя высшего уровня менеджмента. Контур ДИ предполагает проведение методом игрового социального имитационного моделирования конкурса на замещение вакантной должности топ-менеджера виртуальной фирмы любого масштаба и области деятельности (сфера производства или оказание услуг). Организационно-деятельностные игры (ОДИ) направлены на имитацию процессов решения новых проблем, сложных социально-производственных задач, требующих не только объединения усилий специалистов различных направлений и их заинтересованности в достижении желаемого результата, но и проведения технологических процедур с целью освобождения участников от стандартов и шаблонов мышления и поведения. К играм данного класса, так называемого «открытого» типа, относятся поисково-апробационные и инновационные, а также некоторые другие (по названию, но не по существу). Инновационные игры предназначены для развития и формирования инновационного мышления и поведения, способности генерировать и разрабатывать внедренческие проекты, для экспериментального проведения нововведений.

Поисково-апробационные игры предназначены для развития интеллектуального и творческого потенциала, направленного на поиск, разработку и испытание новых идей, направлений, видов деятельности. Более подробно вопросы теории и практики деловых игр рассмотрены в разделе 3 данного учебно-методического пособия.

Разыгрывание ролей – имитационный игровой метод обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

- наличие проблемы или задачи в сфере профессиональной деятельности и распределение ролей между участниками их решения (например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитировано производственное совещание);
- взаимодействие участников игрового занятия, обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников;

- ввод преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т. д.;

- оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

Игровое проектирование (конструирование, разработка методик) характеризуется следующими признаками:

- наличие исследовательской, инженерной или методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;

- разделение участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один студент или слушатель) и разработка последними вариантов решения поставленной проблемы (задачи);

- проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

Игровые занятия на машинных моделях предполагают реализацию игровых методов обучения с использованием компьютерных моделей различной степени сложности. Отличительной особенностью этих занятий является особый характер интерактивности: участники игры взаимодействуют с персональным компьютером (ПК), реализующим алгоритм реакции на решения играющих, либо взаимодействуют друг с другом посредством ПК (сетевые модели). В модели компьютерной ДИ должны быть реализованы вышеперечисленные признаки деловых игр, кроме наличия различных ролей и непосредственного взаимодействия участников. Примерами компьютерных ДИ, применяемых в учебном процессе, являются «Бизнес-курс: Предприятие», «Бизнес-курс: Корпорация» и т. д.

Искусственная образовательная среда – это комплекс моделей действий и условий для имитации реальной действительности, позволяющий ор-

ганизовать обучение закономерностям и технологиям деятельности в различных ситуациях. Искусственная образовательная среда дает возможность настроек на различный уровень подготовленности обучаемых. При этом следует отметить, что отсутствие какого-либо из перечисленных выше признаков игровых методов выводит рассматриваемые занятия из категории игровых. Например, решение на ПК в диалоговом режиме различных расчетных, в том числе оптимизационных и других вариантных задач, результат которых может быть достигнут с помощью формальных действий, не является игровым занятием.

К имитационным неигровым занятиям относят ситуационные методы (case study) (анализ конкретных ситуаций, кейс технологии), имитационные упражнения, групповой и индивидуальный тренинг и т. д.

Анализ конкретных ситуаций является одним из наиболее эффективных и распространенных методов организации познавательной деятельности и предполагает анализ слушателями предложенной ситуации, возникающей при конкретном положении дел, и выработке практического решения.

Ситуация – это совокупность фактов и данных, определяющих то или иное явление, имевшее место в практике. В этом качестве любая характерная ситуация из области управления может служить объектом для анализа и обучения. Возможен случай, когда ситуация кроме материала для анализа содержит и проблемы, требующие решения. Этому методу присущи следующие основные признаки:

- наличие конкретной ситуации для заданного момента времени;
- разработка соревнующимися группами или отдельными лицами вариантов решения ситуации;
- обсуждение разработанных вариантов разрешения ситуаций с возможным предварительным рецензированием, публичная защита их и т. д.;
- подведение итогов и оценка результатов преподавателем, ведущим занятие.

Анализ и разрешение ситуации осуществляются методом разбора.

Перечисленные признаки метода конкретных ситуаций определяют область его эффективного применения. Очевидно, наиболее целесообразен он в тех случаях, когда рассматривается отдельная организационная, экономическая или управленческая задача, как правило, в статике. Возможные варианты решения могут быть количественно или экспертно оценены, что позволяет в конечном счете принять наиболее целесообразные из них. Как правило, лучший вариант не представляет собой заранее установленного верного однозначного решения, а формируется руководителем с учетом материалов, предложенных участниками занятия. Различают четыре вида ситуаций по их назначению в учебном процессе: ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения.

Ситуация-проблема (СП) представляет определенное сочетание факторов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности.

Ситуация-оценка (СО) описывает положение, выход из которого в определенном смысле уже найден. При этом проводится критический анализ ранее принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу происшедшего события. Позиция слушателей – по сути позиция стороннего наблюдателя.

Ситуация-иллюстрация (СИ) поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя и по поводу них допустимо сформулировать вопрос или согласие, но тогда СИ уже перейдет в СО.

Ситуация-упражнение (СУ) предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. СУ могут развивать определенные навыки (умения) обучающихся в обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме. СУ носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт.

Известно несколько методов работы по анализу конкретных ситуаций:

- ролевое разыгрывание конкретной ситуации, представленной руководителем занятий и изученной участниками заранее. Такое занятие может перевести ситуацию-проблему в ролевую игру;

- коллективное обсуждение конкретной ситуации, предложенной преподавателем, устное или письменное. Это возможно, если текст конкретной ситуации невелик и обучаемый может его легко воспринять.

Кейс (от англ. case — случай, ситуация) — это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Под ним может пониматься технология анализа конкретных ситуаций, какого-либо частного случая. Метод берёт своё начало из решения педагогических ситуаций и педагогических задач. Основное отличие кейса от педагогической задачи в том, что к нему прилагаются дополнительные блоки, например рекомендации, список литературы, который может быть использован исследователем и т. д.

Кейс – разновидность производственной или экономической ситуации, специально сформулированной преподавателем для анализа, решения, оценки обучаемыми. Представленный для анализа случай должен отражать реальную жизненную ситуацию. В описании должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения исследователем. Также требуется овладение предварительным комплексом теоретических знаний для использования их в практической плоскости решения конкретной проблемы или ряда проблем.

В процессе работы над кейсом от участников часто требуется дополнительный информационный поиск, анализ ситуации. В конечном итоге обучающиеся находят собственные решения предложенной проблемы (часто неоднозначные множественные решения) и приходят к собственным выводам.

В настоящее время существуют две классические школы, использующие метод case study как основной практический метод обучения, — Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках американской школы целью использования метода кейсов является обучение

поиску единственно верного решения, европейская школа предлагает многовариантность решения искомой проблемы. Кейсы используемые в обучении могут быть достаточно большие по объёму. Например, американские кейсы насчитывают до 20- 25 страниц текста и около 8-10 страниц иллюстраций, европейские кейсы в 1,5-2 раза короче.

Сегодня метод case study считается одним из самых эффективных способов обучения навыкам решения типичных проблем.

В понятие кейс-технологии входит порядок рассмотрения, анализ, поиск решения, выработка экспертной оценки, опирающейся на определенные критерии. Характерной особенностью кейс-технологии является ее ориентация на оценочные характеристики. Кейсы, по сравнению с обычными учебными задачами, обладают определенными особенностями.

1. В основе кейса, как правило, лежит конкретная ситуация – реальная или специально сформулированная преподавателем, материал которой подкреплен результатами специальных исследований, формами статистической отчетности и другой дополнительной информацией.

2. Для кейса не является характерным или примерным наличие четко сформулированных вопросов; при разборе кейса не всегда очевидно, что является главным и требует первоочередного анализа; одним из наиболее важных и трудных этапов в анализе кейса и поиске решения является определение главной проблемы.

3. Кейс может не иметь однозначного решения. Конкретная ситуация, лежащая в основе кейса, может предполагать множество решений, более или менее близких к оптимальному.

4. Когда решение в общепринятом понимании этого слова выработать нельзя, решением можно считать выявление и уяснение проблемы, ее анализ и определение линии поведения в сложившейся обстановке.

Кейс-технология строится на анализе кейса – сложившейся ситуации (например, реальной рыночной конъюнктуры) или специально сформулиро-

ванных условий осуществления того или иного вида деятельности, в которых еще не существует готового решения.

Условно различают следующие виды кейсов: практические кейсы, обучающие кейсы, научно-исследовательские кейсы.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. Данные кейсы должны как можно реальнее отражать вводимую ситуацию или случай. Целью данного кейса является отработка теоретических знаний в преломлении к практической ситуации. По сути дела, этот кейс создаёт практическую («действующую») модель ситуации. Главный его смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Хотя каждый кейс несёт обучающую функцию, степень выраженности этой функции в различных кейсах различна. Кейс с доминированием обучающей функции называется обучающим кейсом. Он отражает типовые ситуации, которые часто встречаются в реальной жизни, и с которыми непременно придётся столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. Так как в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, то это предопределяет значительный элемент условности при отражении в нём жизненных ситуаций. Сюжет, проблема и ситуация здесь не реальные (из практики), а такие, какими они могли бы быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей.

Это же характерно и для научно-исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели.

Кейс включает в себя:

- ситуацию — случай, проблему, историю из реальной жизни;

- контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;

- комментарий ситуации, представленный автором;

- вопросы или задания для работы с кейсом;

Этапы разработки кейса

Определение места кейса в системе образовательных целей.

Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственное отношение к теме кейса.

Построение или выбор модели ситуации.

Создание описания ситуации и путей её решения.

Сбор дополнительной информации.

Подготовка окончательного текста.

Презентация кейса, организация обсуждения.

Этапы решения кейса

Первый этап: знакомство с ситуацией, её особенностями.

Второй этап: выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать.

Третий этап: предложение концепций или тем для «мозгового штурма».

Четвёртый этап: анализ последствий принятия того или иного решения.

Пятый этап: предложение одного или нескольких вариантов решения кейса (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, а также на механизмы их предотвращения или решения.

Имитационное упражнение характеризуется признаками, сходными с теми, которые присущи ситуационным методам. Специфическая черта имитационного упражнения – наличие заранее известного преподавателю (но не обучаемым) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. Поэтому имитационное упражнение оказывается более простым, чем метод casestudy, а результат в определенном смысле запрограммированным.

Чаще всего здесь не требуется каких-либо длительных и глубоких исследований или проектно-конструкторских работ в период подготовки и проведения занятий, а сами занятия сравнительно короткие и легко укладываются в обычное расписание. Пример имитационного упражнения – проверка знания тех или иных законоположений, правил, методов, инструкций – например, действия при наступлении чрезвычайной ситуации, работа с обращениями граждан в органах государственного и муниципального управления, заполнение форм бухгалтерской, статистической отчетности и т. п.

Индивидуальный тренаж проводят с помощью специально сконструированных тренажеров, а также терминальных устройств ПК. Примером может служить использование тренажеров для подготовки диспетчеров. Вместо специально сконструированных тренажеров в ряде случаев используются ПК и соответствующие терминалы, например, для обучения начальника цеха, прораба и др.

Групповой тренинг – групповая форма взаимодействия – особая учебно-экспериментальная обстановка, обеспечивающая участникам группы моменты новизны, которые заставляют обучаемых нестандартно подходить к решению проблем, используя новые техники и тактики поведения, излагаемые преподавателем.

К неимитационным занятиям относятся: проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии, мозговая атака, групповая консультация, педагогические игровые упражнения, МАСТАК-технологии, презентация, олимпиада, научно-практическая конференция. Характерная черта этих занятий (в отличие от имитационных) – отсутствие имитационной модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения реализуется здесь в результате использования постоянно действующих прямых и обратных связей между преподавателем и обучаемыми.

Проблемная лекция активна в том случае, если самостоятельная творческая работа обучаемых реально обеспечивается контрольными вопросами, обсуждением рассматриваемого материала и другими способами. Определя-

ющим признаком проблемной лекции является постановка и разрешение учебных проблем с различной степенью приобщения к этому обучаемых.

Методическим обеспечением проблемной лекции целесообразно считать: наличие перечня вопросов и тем для обсуждения (и их временного регламента); наличие фактографических данных, наглядно иллюстрирующих рассматриваемый в ходе лекции материал, и пр.

Проблемный семинар и тематическая дискуссия являются активными, если гарантируется вовлечение всех обучаемых в качестве докладчиков и выступающих, если весь коллектив обучаемых вовлекается в творческое обсуждение поставленных вопросов.

Проблемный семинар предполагает высокую активность участников и используется для совместного обсуждения поставленной проблемы, выработки общих решений или поиска новых идей. Основное отличие проблемного семинара от проблемной лекции для студента: на семинаре от студента требуется не слушать, а говорить. Задача преподавателя – направлять дискуссию, задавать вопросы, предлагать разнообразные пути решения, способствовать

оживленному и открытому обмену мнениями. Цель проблемного семинара – выявить как можно больше точек зрения и расширить горизонт мышления участников.

Тематическая дискуссия – это способ обсуждения какого-либо спорного вопроса, проблемы в учебной группе. Чаще всего используются такие дискуссионные методы, как групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуации морального выбора и др.

Групповая дискуссия как прием позволяет использовать систему логически обоснованных доводов для воздействия на мнения, позицию участников учебной группы в процессе непосредственного общения. Сопоставляя противоположные мнения участников, можно увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции и тем самым уменьшить сопротивление восприятию новой информации, нивелировать скрытые конфликты, поскольку

ку в процессе открытых высказываний появляется возможность устранить эмоциональную предвзятость в оценке позиции участников, выработать групповое решение или групповую поляризацию.

Разбор случаев из практики деятельности предприятий, отдельных работников предполагает анализ необычных ситуаций, «недоразумений» с точки зрения существующих экономических и нормативно-правовых положений. Анализ таких случаев, на наш взгляд, позволяет участникам учебной группы не только разобраться в особенностях сложившейся ситуации, но и разработать рекомендации по достойному выходу из нее.

Ситуация морального выбора характеризуется наличием субъективного конфликта мотивов, хотя бы один из которых соответствует моральной норме, или наличием субъективных альтернатив разрешения ситуации, которые обладают примерно равным «весом» для личности.

Групповая консультация предполагает вовлечение всего коллектива обучаемых в творческое обсуждение поставленных вопросов. Вопросы формулируются обучаемыми (или их группами). Преподаватель помогает найти верный ответ. Групповая консультация наиболее эффективна при завершении изучения дисциплины (модуля) фундаментального характера.

Мозговая атака или мозговой штурм – это метод коллективного генерирования идей и конструктивной их проработки для решения проблемы.

При мозговой атаке происходит разделение во времени трех этапов решения проблемы:

- сеанс спонтанной генерации идей;
- сеанс конструктивной критики и проработки предложенных идей с целью отбора наилучших;
- проектирование решений на основе отобранных идей.

Мозговая эстафета – метод генерирования идей, отличающийся от мозговой атаки тем, что ее участники за определенное время (5–10 минут) предлагают свои рекомендации по решению проблемы и записывают их на индивидуальном листке. Во втором туре мозговой эстафеты каждый участник за-

читывает свои предложения, а остальные выставляют им оценки, например, по пятибалльной системе. Себе оценка не выставляется. Повторять или не повторять схожие советы – решает сам участник мозговой эстафеты. Лучше повторять, так как полностью идентичных предложений практически не бывает, а самые незначительные отличия вариантов неожиданно приводят к резко отличающимся оценкам. Нередко выставляются две оценки – за саму идею и за то, как она высказана (красота, четкость, понятность формулировки). Это позволяет выбрать лучший из сложных вариантов. Руководитель мозговой эстафеты следит за тем, чтобы все предложения получили персональный номер в общей нумерации. Каждый автор совета прежде всего называет очередной номер, следующий за последним номером предыдущего оратора. Через каждые 15–20 предложений или 5 минут работы с зачитыванием рекомендаций одними и проставлением оценок другими проводится минутный перерыв, в ходе которого участники могут задать уточняющий вопрос, сформулировать новые предложения, вытекающие из услышанного, вычеркнуть свои предложения, если такие уже поступили от других. После занятий листки собираются руководителем и обрабатываются.

Под презентацией обычно понимается представление заинтересованной аудитории некоторой новой или малоизвестной информации, продукции или услуги. Технология презентации в контексте применения АМО является формой представления и защиты проектного решения. Данная технология помогает овладеть навыками подачи информации, техникой публичного выступления, убеждения, умения отвечать на вопросы аудитории и выходить из затруднительных положений. Необходимые требования: соблюдение временного регламента, содержательность, наглядное представление материала (раздаточный материал, презентация PowerPoint), стиль речи.

Олимпиада или научно-практическая конференция выступают как активные методы обучения, если контролируется и гарантируется самостоятельность подготовки к ним студентов, а сама работа носит исследовательский характер. Каждый из перечисленных видов АМО отличается опреде-

ленными признаками, имеет свое назначение и рациональную область применения. Многие виды АМО в современных условиях успешно применяются на основе информационно-коммуникационных технологий. Наибольший эффект достигается при системном подходе к выбору различных методов обучения в соответствии с теми задачами, которые ставит перед собой преподаватель.

### **3.4. Интерактивные деловые игры**

Интерактивные игры в классе – это совершенно особый вид занятий. В ходе таких занятий обучающиеся получают возможность приобрести новые впечатления, ведь они проходят совершенно не так, как обычно. В ходе интерактивных игр учитель имеет уникальную возможность сблизиться с детьми и повлиять на их настроение, отношение к себе и окружающим. Он может помочь ребятам лучше узнать себя, свои ценности и приоритеты. Учитель может повлиять на характер, сделать их более терпимыми, внимательными, помочь им лучше справляться со стрессами, испытывать меньше страхов, чувствовать себя менее одинокими. Интерактивные игры для школьников учат их простым жизненным правилам:

- Нужно говорить о своих мыслях, чувствах, переживаниях. Никто не умеет читать мысли, поэтому если не рассказать самому, то никто о них не узнает.

- Взаимоотношения людей – это огромная, но в то же время, хрупкая ценность. Их нужно учиться беречь и развивать.

- Необходимо уметь грамотно анализировать жизненную ситуацию. Нельзя позволять обстоятельствам вынуждать действовать поспешно и неправильно.

Существует огромное множество интерактивных игр для детей. Каждый учитель может без труда придумать свою собственную игру, направленную на развитие необходимых навыков.

Интерактивная игра – это активный метод обучения, основанный на опыте, полученном в результате специально организованного социального

взаимодействия участников с целью изменения индивидуальной модели поведения. То есть, это такие методы, которые организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса, либо явившееся его результатом. Несмотря на все многообразие вариантов интерактивных игр, способ их проведения достаточно универсален и основывается на следующем алгоритме:

1. Педагог производит подбор конкретной интерактивной игры, которая, по его мнению, может быть эффективной применительно к данной группе или теме.

2. Участники знакомятся с предлагаемой ситуацией, с проблемой, над решением которой им предстоит поработать, а также с целью, которую нужно достичь.

3. Педагог информирует участников о рамочных условиях, правилах игры, дает им четкие инструкции о том, в каких пределах они могут действовать в процессе игры.

4. Происходит непосредственно процесс игры, в ходе которого участники активно взаимодействуют, пытаясь достичь поставленной цели. Игра может состоять из нескольких этапов. В зависимости от особенностей конкретной игры, педагог может вносить определенные изменения в ее ход, если это оговорено объявленными участникам правилами.

5. По окончании игры, после небольшой паузы, призванной успокоить эмоции, происходит процесс рефлексивного анализа. В ходе рефлексии участники оценивают произошедшее с позиции участника игры, вместе с тем, стараясь абстрагироваться и проанализировать игру с точки зрения наблюдателя.

Процесс анализа начинается с концентрации внимания на эмоциональном аспекте, чувствах, которые испытывали участники в ходе игры и по ее окончании. Затем следует переход к содержательному аспекту: как развивалась ситуация, какие действия предпринимали участники, какой результат

был получен и т. д. Рефлексивный анализ заканчивается обобщающими выводами и умозаключениями, которые можно сделать по итогам процесса взаимодействия в ходе игры.

Результатом хорошо организованной и эффективно проведенной интерактивной игры могут быть изменения в восприятии участников, инсайт, который приводит к быстрому, немедленному решению или новому пониманию имеющейся проблемы. В данном случае возникновению такого нового понимания способствует погружение в процесс взаимодействия, дающее возможность исследовать проблему изнутри, пропустить ее через «себя», проанализировать собственное поведение и сделать необходимые выводы.

Примеры интерактивных игр приведены в приложении 1.

## Приложение 1

### **Игра «Пожарник»**

Цель: продемонстрировать многопозиционность восприятия происходящего; научить понимать позицию другого человека.

#### Описание игры

Перед игрой ведущий выбирает небольшое помещение (холл, вестибюль, кабинет), которое в ходе игры будут наблюдать участники.

#### Правила игры:

Каждый участник получает карточку с ролью, которую следует сохранить в тайне от окружающих. Необходимо максимально идентифицироваться с ролью.

Все участники одновременно выходят на территорию, предложенную для просмотра, и следующие 5 минут, в полной тишине, наблюдают за происходящим глазами своего персонажа.

Вернувшись в исходную аудиторию, каждый берет лист бумаги и описывает все, что он видел. При этом важно не употреблять слов, прямо указы-

вающих на конкретный персонаж, например, «я как ректор университета...» или «глазами артиста я увидел...»

После того, как все участники закончили свои описания, вывешивается перечень ролей, которые присутствуют в данной аудитории. Лучше, если список будет включать в себя роли, имеющие отношение к тематике занятия. Так, для семинара по проблемам образования, список ролей может быть таким:

Ректор университета	Продавец
Студент-первокурсник	Министр образования
Художник	Врач
Адвокат	Учитель
Сторож	Спортсмен
Архитектор	Повар
Милиционер	Председатель колхоза
Пожарник	Академик
Мальчик-подросток	Журналист
Девочка-подросток	Уборщица

Участники по очереди начинают зачитывать свои описания.

После каждого прочтения делается небольшая пауза (30-40 сек.), во время которой участник самостоятельно, на отдельном листе, фиксирует свою версию о роли данного участника, которую он может выбирать из предоставленного перечня ролей.

Когда все описания зачитаны, начиная с первого участника, по порядку представления, то остальные начинают высказывать свои версии относительно его роли. Когда все версии выслушаны и аргументированы, участник называет свою роль.

Для рефлексии предлагаются следующие вопросы:

Удалось ли Вам идентифицироваться со своей ролью? Что этому способствовало? Что мешало?

Что из прочитанного другими участниками произвело на Вас наибольшее впечатление?

Что помогало Вам определять роль другого? Что мешало?

### **Игра «14 предметов»**

Цель: создание условий для понимания разнообразия норм и взглядов, ценностей и позиций разных людей.

Описание игры

Предварительно педагог подготавливает и собирает вместе несколько предметов (в данном случае 14), которые можно встретить дома у каждого человека. При этом они не принадлежат к одной и той же сфере использования (учеба, работа, быт и т. п.). Таким образом, получается набор предметов, напрямую не связанных между собой, например: ножницы, тетрадь, маркер, фото пленка, зубная щетка, кнопки, бутылка, перочинный нож, магнит, пилка для ногтей, полиэтиленовый мешок, плоскогубцы, моток веревки, газета. Пред началом игры все 14 предметом хаотично разбрасываются вокруг стула, стоящего в центре комнаты.

Правила игры:

Участники входят в комнату и садятся, размещаясь вокруг описанной выше композиции.

Педагог поочередно задает вопрос: «Как вы считаете, что вы видите перед собой?», - при этом ответ должен быть получен от каждого из участников. Ответы на вопрос могут быть разными, но в них, как правило, обязательно звучат слова «хаос», «беспорядок».

Педагог соглашается с тем, что это беспорядок и предлагает всей группе навести здесь порядок, соблюдая два условия:

Участники не должны общаться вербально;

На наведение порядка дается ровно 10 минут.

При анализе игры необходимо детально восстановить ход событий. Затем педагог задает по кругу еще один вопрос: «Можно ли назвать порядком то, что вы видите перед собой?»»

Для активизации дискуссии можно задать и другие вопросы:  
Почему конечная композиция выглядит именно так?  
Чем руководствовались участники при наведении порядка?  
Учитывалось ли при совершении собственных действий мнение других?

### **Методическая разработка деловой игры «Домино»**

Задачи игры:

Закрепление знаний по теме.

Совершенствование навыков творческого мышления.

Формирование умений оперировать основными понятиями и категориями социологии спорта.

Подготовка к игре.

Каждому участнику раздаются 3-5 карточек с названиями понятий, категорий. Раздаются так, что карточки перевернуты названием вниз. Участники рассаживаются по кругу.

Установка к игре.

Все участники должны быть готовы продолжить прерванный рассказ по теме, указанной на карточке, увязав свою тему с темой предыдущего участника.

Ход игры.

Один из участников, назначенный ведущим, переворачивает карточку «Лицом» вверх. Читает название понятия, категории и начинает излагать суть вопроса.

Он может прерваться и передать «эстафету» любому участнику игры. Второй участник переворачивает свою карточку и начинает увязывать свою тему, написанную на карточке с вопросом предыдущего участника. Он делает это так, чтобы рассказ получил логическое продолжение.

Игра идет в описанной последовательности по кругу, по не будут освещены все вопросы во всех розданных карточках.

В заключении любому из участников предлагается воспроизвести по памяти весь ход игры и выстроить в логическую цепочку все рассмотренные понятия и категории.

Подведение итогов игры.

В заключении жюри или экспертная группа, назначенная ведущим проводит разбор игры, оценивая наиболее удачные ответы и отмечая слабые. Общий итог игры подводит преподаватель.

Количество играющих – 8-12 человек. Количество карточек – от 3-х до 5-ти. Из числа студентов назначается жюри (экспертная группа), ведущий. Время игры колеблется от 1 до 1,5 часов.

### **Методическая разработка деловой игры**

#### **«Заблудившийся рассказчик»**

Задачи игры:

Закрепление знаний по вопросам сбора, обработки и анализа информации.

Формирование умений графически изображать излагаемый материал, умений строить структурно-логические схемы.

Совершенствование навыков внутреннего контроля.

Подготовка к игре:

Участники игры рассаживаются по кругу. Каждый участник запасается ручкой, листом бумаги. Из числа студентов назначается жюри (2-3 человека) и ведущий.

Установка к игре.

Все участники следят за ходом изложения вопроса выступающих. В любое время он может прервать рассказ и указать на лютото участника, чтобы он «распутал» всё повествование в обратном порядке.

Ход игры:

Ведущий объявляет тему разговора. Один из указанных им участников начинает вскрывать тему, но затем явно начинает уводить всех в сторону. Он стремится как можно больше запутать тему. Он перескакивает с темы на тему, с понятия на понятие и т.д. Затем жестом передает слово любому другому участнику. Тот участник, на кого пал выбор, должен «распутать» разговор, пройти по всем без исключения узловым моментам изложения.

Для того, чтобы запомнить весь ход изложения, всю цепочку рассуждений, необходимо графически изобразить узловые моменты, а также их связи друг с другом.

Ряд рассуждений необходимо увеличивать. Чем длиннее ряд рассуждений, тем более напряженная работа требуется от следящих за рассказом, тем эффективнее игра.

Тот, на кого указал выступающий, должен через цепочку рассуждений вернуться к исходной теме, предложенной ведущим. В свою очередь этот же участник должен начать свое изложение своей темы и так же её запутать.

Подведение итогов игры:

В заключении жюри оценивает наиболее удачное повествование, подробно разбирает весь ход деловой игры. Проводится разбор сильных и слабых ответов.

Количество участников игры – 8-12 человек. Продолжительность игры - 1,5 - 2 часа.

**Дидактическая игра «Лекция»**

**ЦЕЛИ ИГРЫ:**

Дидактические:

- 1.Выработка умений подготовки и чтения лекций по заданной теме.
- 2.Выработка умений ставить конкретные дидактические и воспитательные цели лекции.
- 3.Выработка умений по заданным целям подбирать содержание лекционного преподавания.

4.Выработка умений управлять познавательной деятельностью студентов в процессе чтения лекции.

5.Совершенствование навыков устного изложения учебного материала.

6.Выработка умений анализировать и оценивать лекцию и деятельность лектора.

Воспитательные:

1.Активизация творческого мышления педагога и выработка установки на постоянное совершенствование лекторского мастерства.

2.Выработка умений профессионального общения преподавателя с коллегами, методистами и студентами.

3. Воспитание профессиональной этики педагога.

Игровые:

1.Подготовка и чтение условных лекций с последующим анализом их достоинств и недостатков.

2.Соревнование по подготовке лучшей лекции.

#### ОБЪЕКТ ИМИТАЦИИ В ИГРЕ

Объектом моделирования в деловой игре является деятельность преподавателя при подготовке, чтении и оценки лекции на заданную тему и в установленных временных рамках. Параллельно оцениваются две лекции. Оценка проводится в условиях дискуссии между группами играющих. Процесс подготовки лекции проводится с участием "методиста оценки - эксперта". Для оценки качества лекции используются определенные параметры.

#### КОМПЛЕКТ РОЛЕЙ

При проведении ДИ "Лекция" участники получают следующие роли? лекторы - 2 чел., претенденты на роль лектора - все участники игры, эксперты - 2 чел, методисты, студенты, преподаватель-руководитель игры. Всего в игре принимают 12 человек, по ходу игры предусмотрена смена ролей. Можно играть двумя группами по 12 человек

#### ПРАВИЛА ИГРЫ.

1. В начале игры все участники являются претендентами на роль лектора и обязаны представить план лекции на заданную тему.

2. Выбор лектора осуществляется методистом на основе сравнения планов лекции претендентов.

3. Все игроки, кроме окончательно выбранных лекторов, должны побывать в роли методистов.

4. В игре читаются две лекции, подготовленные разными лекторами.

5. Преподаватель в период подготовки и проведения ДИ выполняет функции организатора и консультанта, а также аксеологические функции.

6. Дискуссию по обсуждению лекций организуют эксперты.

7. Все участники должны соблюдать регламент всех операций игры: выбор методистом одного из двух лекторов - 10 мин; время выступления лектора - 15 мин., заполнение опросных листов - 5 мин., За нарушение регламента можно предусмотреть штраф.

8. Стимулируется и поощряется активное и творческое исполнение роли.

## ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ

1. Неравномерность уровня подготовки слушателей.

2. Опора на разные психолого-педагогические концепции учебной деятельности.

3. Необходимость выбора лучшего варианта лекции из двух предложенных.

## АЛГОРИТМ ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Игра состоит из 5 этапов и 12 операций:

I этап: информационно-теоретический

1 операция: вводная лекция

2 операция: исходная информация о ДИ

II этап: организационный

3 операция: трехступенчатые выборы двух лекторов и двух экспертов

4 операция: ознакомление с ролями III-го этапа

III этап: чтение и оценка лекций

5 операция: чтение 1-й лекции

операция: оценка 1-й лекции

7 операция: чтение 2-й лекции

8 операция: оценка 2-й лекции

IV этап: заключительная дискуссия

9 операция: обсуждение в группах

10 операция: выступление лекторов

11 операция: выступление экспертов

V этап: подведение итогов игры

операция выступление преподавателя-руководителя игры.

Рассмотрим подробнее этапы и операции игры.

Этап I. Информационно-теоретический

1 операция. Вводная лекция читается в том случае, если у слушателей нет опыта разработки форы и методов активного обучения. Особое внимание уделяется ДИ, методическим аспектам активного обучения, применения ТСО.

2 операция. Преподаватель, ведущий игру, дает исходную информацию о ней, знакомит слушателей с целями ДИ, её структурой, регламентом, объясняет правила. Слушатели совместно с преподавателем выбирают те: лекции. Здесь следует руководствоваться такими критериями, как знание слушателями данной тематики, актуальность, практическая целесообразность темы.

После выбора темы все слушатели становится претендентами на роль лектора. Им предлагается в качестве домашнего задания подготовить развернутый план лекции. Без этого игрок не допускается на следующий этап.

Этап II Организационный

3 операция. При проведении трехступенчатых выборов лекторов и экспертов все игроки (0) разбиваются на четыре тройки и каждому присваиваются номер (рис 1).

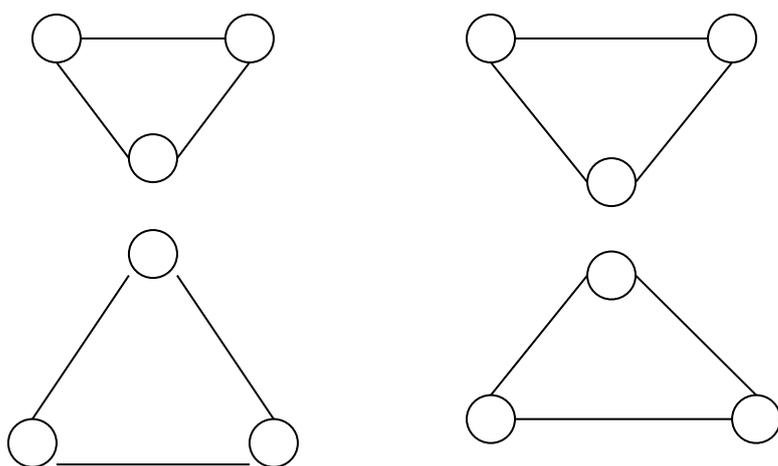


Рис. 1

В каждой тройке один из игроков назначается на роль методиста. Методист в соответствии и инструкцией к роли и процедурой оценки планов лекций, а также по ответам на вопросы двух претендентов на его группы выбирает наиболее подготовленного лектора. Допустим, сто игроки - 3"4,9,10 - методиста (рис 2).

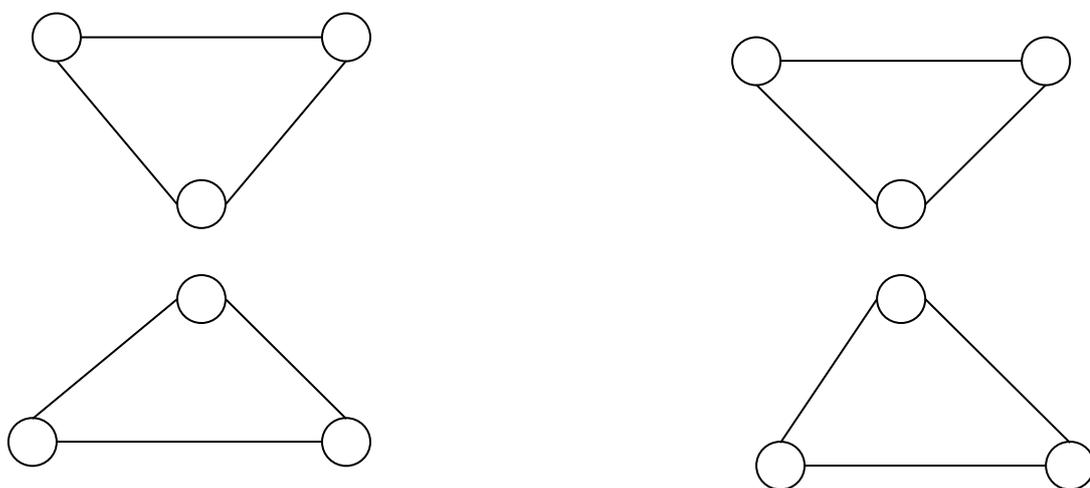


Рис. 2

Игроки-методисты назвали игроков 1,6,7 и 12 более подготовленными. Первая ступень выбора закончена.

На второй ступени проигравшие, в нашем случае игроки 2,5,8,11 становятся методистами, а остальные - претендентами в лекторы. Игроки раз-

ных групп перераспределяются так, чтобы в новых группах не было двух игроков из одной группы первой ступени выборов (рис 3)



Рис. 3

Методисты-игроки 8,2.11,5 - по той же методике, что и на первой ступени, выбирают наиболее подготовленного лектора. Допустим, что ими стали игроки 10,9,4,3 .Вторая ступень выбора закончена.

В третьей ступени принимают участие только победители второй, которые разбиваются на пары. Например,10-9,3-4. К каждой паре подбирается по одному методисту из, оставшихся игроков, которые еще в этой роли не играли, если же играли, то произвольно. Например, можно назначить методистами игроков I и б, остальные знакомятся с ролями следующего этапа игры.



Рис. 4

Допустим, что игроки 9 и 12 стали победителями третьей ступени. Они становятся лекторами, а игроки 10 и 7 - экспертами.

4 операция. Знакомство с ролями III-го этапа.

Все игроки кроме лекторов и экспертов, набирают роли студентов и знакомятся с системой оценки будущих лекций и представляют свою самооценку в гипотетической роли лектора. Эксперты и лекторы знакомятся со своими ролями и системой оценки лекции, проставляют самооценку по формуляру №3.

Этап III. Чтение лекций.

5 операция. Лекция №1.

Лекцию читает первый лектор. Остальные слушают лекцию.

6 операция. Оценка лекции №1.

По окончании лекции слушатели оценивают её, заполняя 2-ю графу формуляра. Лекцию читает второй лектор. Остальные слушают лекции.

7 операция. Лекция 2.

Лекцию второй лектор читает. Остальные слушают лекцию.

8 операция. Оценка лекции №2., заполнение формуляра №3.

Этап IV. Заключительная дискуссия.

операция. Обсуждение в группах.

Обсуждение организуют эксперты, выбранные на II этапе, игры. Один эксперт руководит дискуссией, второй записывает наиболее ценные замечания и предложения также готовит проект оценки лекторов. Лекторы в дискуссии не участвуют. Остальные 8 игроков разбиваются на две группы.

Задача первой группы игроков - показать все достоинства первой лекции и недостатки второй. Вторая группа оттеняет положительные стороны работы второй, лектора и критикует первого. Каждая группа обязана аргументировать свои оценки.

операция. Слово лекторов.

Организатор дискуссии предоставляет слово по очереди каждому лектору для ответа на критические замечания и оценки своей лекции.

операция. Слово экспертов.

На основе анализа и обобщения выступлений слушателей и лекторов эксперты делают заключение о качестве первой и второй лекции, детально показывая достоинства и недостатки каждой. Решение экспертов не обсуждается. На этом игровые процедуры заканчиваются.

Этап V. Подведение итогов

12 операция. Заключительный разбор игры преподавателем. Он оценивает работу каждого участника, дает рекомендации по её совершенствованию.

### ИНСТРУКЦИИ УЧАСТНИКАМ ИГРЫ.

Претенденты на роль лектора.

1. К началу игры подготовьте план лекции на заданную тему, составленный в соответствии с формуляром в плане должно быть не менее 7-10 этапов лекции.

2. Изучите какую-либо психолого-педагогическую теорию и постарайтесь её использовать в работе по подготовке и чтению лекции.

3. Предусмотрите использование в лекции технических средств обучения.

4. На этапе выбора лекторов объясните методисту разработанную вами процедуру чтения лекции.

5. Если Вы, выбыли из конкурса, становитесь методистом и на основе оценки планов лекций претендентов выбирайте лучшего.

6. Если Вы победили в конкурсе, но при подготовке к чтению лекции ознакомьтесь с системой оценки и проставьте самооценку в предложенном формуляре 3.

Методист.

1. Используя систему оценки лекций (№2), выберите лучшего лектора из двух претендентов на эту роль.

2. Заполнив формуляр №2, сдайте его руководителю игры.

3. После первого выбора Вы становитесь претендентом на роль лектора.

Эксперт.

1. Слушайте лекции и заполняйте оценочные листы.

2. После каждой лекции соберите оценочные листы студентов-слушателей.

3. Вместе с другим экспертом организуйте дискуссию на этапе обсуждения лекций. В ходе обсуждения Вам необходимо выявить достоинства и недостатки каждой лекции.

Слушатели – студенты.

1. Внимательно слушайте лекции.

2. В конце каждой лекции заполните оценочный лист.

3. Принимайте активное участие в анализе каждой лекции на этапе обсуждения.

Преподаватель – руководитель игры

1. Организуйте игру.

2. Консультируйте участников.

3. Следите за выполнением правил игры, ведения дискуссий.

4. Проведите заключительный разбор игры.

Таблица 1. Характеристика методов воспитания

Название	Назначение	Условия применения
Методы развития самосознания, нравственных чувств и усвоения нравственных ценностей		
Беседа	Усвоение нравственных понятий, чувств, ценностей, отношений	Опора на интерес детей к проблеме, их реальный опыт; диалоговый режим
Диспут	Воспитание культуры спора, формирование умений совместного поиска истины	Наличие актуальной проблемы, не имеющей однозначного решения, свобода высказываний
Убеждение	Разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств	Эмоциональность речи, личный пример педагога, использование научных (и вненаучных) аргументов
Методы организации нравственного поведения и деятельности		
Упражнение	Формирование нравственных привычек, культуры поведения	Формирование единства сознания и поведения, повторение и совершенствование способов действия как устойчивой основы поведения
Поручение	Освоение социальных ролей, навыков деятельности, умений взаимопомощи	Опора на интересы и способности, сменяемость поручений, переплетение руководства и подчинения
Игра	Развитие активности и инициативы, навыков общения и социального взаимодействия	Возможность выбора позиций, ролей, разнообразие содержания, подчинение правилам, их создание
КТД (Коллективное творческое дело)	Развитие опыта совместной творческой деятельности, воспитание коллектива	Разнообразие КТД по срокам, видам, содержанию, полнота структуры, этапов
Методы, стимулирующие и корректирующие процессы саморазвития, самовоспитания, самоопределения		

Диагностика (самодиагностика)	Включение механизмов самопознания, самооценки	Соблюдение педагогической этики, взаимосвязь диагностики личности и коллектива
Поощрение	Одобрение поведения, поступка; канва образца, эталона поведения	Переживание удовлетворенности своим поступком, мотивация самосовершенствования
Наказание	Прекращение неправильного поведения, торможение проявлений безнравственности	Переживание неудовлетворенности своим поступком, желание исправиться, стать лучше
Портфолио	Самооценка и мотивация достижений, планирование саморазвития	Презентация достижений, возможность самоутверждения в группе

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Уч. Пособ/ О.А. Абдулина. – М.: Просвещение, 1990.
2. Агапова, О.И. Проект новой модели обучения для информационного общества/ О.И.Агапова, Л.А. Джонс// Информатика и образование, 1996. № 1.- 23 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс/В.И. Андреев. – Казань, 1997.
4. Ашмарин, Б.А., Опыт преподавания теории и методики физического воспитания/ Б.А Ашмарин, Е.П.Ильин, Н.В.Кольцов, Б.А. Петров //Основы профессионального мастерства учителя физической культуры. – Ульяновск, 1986. - С. 59 – 61.
5. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения/Ю.К. Бабанский. – М.:Просвещение, 1977.
6. Белкин, А.С. Витагенное обучение с галографическими методом проекций\ А.С. Белкин// Школьные технологии.- 1998. -№3.
7. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность/ В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры.-1995. - №4.- С.2-7.
8. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии/ В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
9. Боген, М.М Обучение двигательным действиям/ М.М. Боген. – М., 1995.
- 10.Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии. Учебное пособие/ Н. В. Бордовская, Л. А.Даринская, С. Н. Костромина.- М.:КНОРУС, 2013.-538с.

- 11.Бордовская, Н.В. Педагогика/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – М., 2000.
- 12.Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование:опыт, разработки, парадигмы. – Ростов н/Д Изд-во РГПУ, 1997.
- 13.Виневская, А.В. Метод кейсов в педагогике/ А.В. Виневская.- Ростов-на-Дону:Феникс, 2015.-137с.
- 14.Ведение в педагогическую деятельность/Под ред. А.С. Хоботова, Т.В. Леонтьева и др.- М., Академия, 2000
- 15.Деркач, А.А., Педагогическое мастерство тренера/ А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: Физкультура и спорт, 1981.
- 16.Ильин, Е.П. Психология физического воспитания/ Е.П. Ильин. – СПб.: РГПУ, 2000.
- 17.Ильина, Л.Н. К вопросу о профессиональной деятельности учителя физической культуры/ Л.Н. Ильина //Теория и практика физической культуры.- 1994.- № 3- С.9-11.
- 18.Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке/ И.А. Ильницкая. – М., 1985.
- 19.Кузьмина, Н.В. Закономерности педагогической деятельности/ Н.В. Кузьмина//Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы.-Л., 1978.
- 20.Кларин, М.В. Иновации в мировой педагогике/ М.В. Кларин. – Рига, 1995.
- 21.Кларин, М.В. Инновации в обучении/ М.В. Кларин. –М: Наука, 1997.
- 22.Левина, М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности/ М.М. Левина. – М.:ИПК, 1996.
- 23.Лернер, И.Я. Проблемное обучение/ И.Я. Лернер. – М, 1974.
- 24.Лубышева, Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации/ Л.И. Лубышева// Физическая

культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. - № 1. – С. 11 – 17.

25. Мищенко, А.И. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования/ А.И. Мищенко, Л.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: МПГУ, 1991.

26. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение/ А.В. Мудрик. – М., 1986.

27. Педагогика физической культуры / Под ред. Б.А. Ашмарина, Л.К. Завьялово. В 2-х ч. – СПб., 1999.

28. Педагогика/ Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2013. – 487 с.

29. Педагогика наших дней. Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова. – Краснодар, 1989.

30. Образовательные технологии/ Под ред. В.С. Кукушкина. Ростов н/Д: Март, 2002.

31. Петунин, О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физической культуры/ О.В. Петунин. – М.: Просвещение. 1980.

32. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания/ П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М., 1999.

33. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии/ В.Ю. Питюков. – М., 1997.

34. Подласый, И.П. Педагогика/ И.П. Подласый. – М., Владос, 2000.

35. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

36. Сластенин, В.А. Методологическая культура учителя/ В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика, 1990. - № 1.

37. Соловьев, Г.М. Физическая культура личности (теория и технологии формирования)/ Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. – М.: Илекса, 2014. – 209 с.

38. Соловьев Г.М. Формирование физической культуры личности студента в ракурсе современных образовательных технологий. Ставрополь.: СГУ, 1998.

39. Хозяинов, Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя/ Г.И. Хозяинов. – М., 1988.
40. Эльконин, Д.Б. Психология игры/ Д.Б. Эльконин. – М., 1999.
41. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения/ П.М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1992.
42. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение/ А.П. Панфилова.-М.:, 2009.-192с.
43. Шумакова, Н.Ю. Теория и методика артпедагогики в физическом воспитании и спорте: учебное пособие/ Н.Ю. Шумакова, С.Н. Труфанова, О.В. Белоусова.-Ростов-на-Дону: Копицентр, 2013.-274с.
44. Труфанова, С.Н. Содержание двухуровневого высшего профессионального образования будущих работников сферы физической культуры.- автореф. канд. дисс., 2007.-23с.
45. <http://veselajashkola.ru/igry-onlajn/populyarnye-interaktivnye-igry-dlya-shkolnikov/>