

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Нижневартковский государственный университет»

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

*Коллективная монография*



Издательство  
Нижневартковского  
государственного  
университета  
2013

**ББК 74.58**  
**И 66**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного университета

*Авторы:*

Е.А.Бауэр (гл. 1), Г.А.Петрова (гл. 2), Л.А.Ибрагимова,  
М.П.Трофименко (гл. 3), С.К.Овсянникова (гл. 4),  
Г.Н.Артемьева, И.П.Истомина (гл. 5), Е.В.Хвостова (гл. 6),  
Г.Г.Кругликова (гл. 7), О.И.Истрофилова (гл. 8)

*Отв. редакторы:*

доктор педагогических наук, профессор *Л.А.Ибрагимова*;  
кандидат философских наук, доцент *Г.Г.Кругликова*

*Рецензенты:*

Лаборатория анализа и планирования научно-исследовательской  
деятельности в системе образования Московского института развития  
образования (зав. лабораторией — доктор педагогических наук,  
профессор Е.И.Сухова);

доктор педагогических наук, профессор *Э.И.Сокольникова*  
(Московский государственный гуманитарный университет  
им. М.А.Шолохова)

**И 66    Инновационные процессы в профессиональном образовании  
в условиях реализации ФГОС ВПО: Коллективная монография /**  
Отв. ред. Л.А.Ибрагимова, Г.Г.Кругликова.— Нижевартовск: Изд-во  
Нижеварт. гос. ун-та, 2013.— 117 с.

**ISBN 978–5–00047–071–8**

Коллективная монография посвящена теоретическим и практи-  
ческим проблемам реализации федеральных государственных об-  
разовательных стандартов высшего профессионального образова-  
ния. Авторы систематизируют и обобщают значительный теорети-  
ческий и практический материал в области профессиональной под-  
готовки специалистов социально-педагогической сферы.

Для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных  
заведений.

**ББК 74.58**

**ISBN 978–5–00047–071–8**

© Издательство НВГУ, 2013

## Глава 1

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВПО**

Необходимость введения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее — ГОС ВПО) нового поколения обусловлена общегосударственной идеей комплексной модернизации системы высшего образования. Совершенствование федеральных ГОС ВПО представляет собой непрерывный процесс, отражающий динамику изменений в системе образования и обществе.

В данных условиях становление социальной политики государства в сфере образования на долгосрочную перспективу и правовое сопровождение инновационного характера образования отражено в ряде нормативных правовых актов.

Во-первых, *идеологическая* основа, формирующая приоритеты развития образовательной политики на современном этапе и определяющая стратегические векторы в перспективе, закреплена в ряде источников. основополагающим из них является Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации до 2025 года, которая «отражает решимость и волю государства принять на себя вместе с общественностью ответственность за настоящее и будущее отечественного образования» [4]. Доктрина, в частности, подчеркивает необходимость определения четкой государственной политики относительно формирования будущего нации и возможность эффективного участия образования в восстановлении и укреплении статуса России как великой державы.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года также обозначены направления в сфере образования: «приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг» [3].

С 2005 г. приоритетный национальный проект «Образование» направлен на ускоренную модернизацию высшей школы, внедрение качественно усовершенствованных образовательных программ, интеграцию образования и науки, а также формирование новых финансовых и управленческих механизмов в российских вузах. Признание государством приоритетности образовательной политики свидетельствует о том, что сфера образования рассматривается, в том числе, и как отрасль экономики, от состояния которой зависит социальное благополучие граждан, уровень интеллектуально-культурного развития населения, состояние национальной безопасности.

В программе действий на ближайшее десятилетие, отраженной в ежегодных посланиях Президента РФ, также обозначены принципиальные политические подходы по реализации социальной политики государства в сфере образования высшей ступени.

Во-вторых, *политико-правовой* фундамент всей системы российского образовательного законодательства закреплён в ст. 45 Конституции Российской Федерации, дающей каждому гражданину право на образование. Кроме того, п. 5 этой же статьи документа гласит: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты», которые позволяют обеспечивать единство образовательного пространства и контролировать качество образования на национальном уровне [2]. Сфера образования представляет собой объект правового регулирования в связи с реализацией конституционного права на образование и иных основных прав и свобод человека и гражданина.

Законодательной базой, устанавливающей деятельность субъектов образовательного процесса и решающей вопросы образовательного процесса в условиях качественного преобразования социально-экономической сферы, призваны решать федеральные законы.

Системообразующим законодательным актом, регламентирующим инновационные процессы в профессиональном образовании является Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», определяющий содержание государственной политики в сфере образования [11]. Данный федеральный документ представляет собой единый комплексный нормативный правовой акт, имеющий исключительное значение для фор-

мирования единого образовательного пространства и регулирования общественных отношений в сфере образования, поскольку

- определяет обновленные организационно-правовые и экономические основы всей системы образования в соответствии с современными требованиями личности, общества и государства к уровню и качеству подготовки обучающихся;
- устанавливает правила функционирования общего и профессионального образования в соответствии с учетом тех видов, уровней и форм получения образования, которые нашли отражение в законодательстве в последнее время;
- подводит итог череде поправок и изменений, вносимых в Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ [1, 8].

Естественно, что в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в стране и мире и спустя двадцать лет после принятия Закона РФ «Об образовании» в государстве назрела жизненная необходимость в создании федерального документа, направленного на реализацию права граждан на образование на основе обновленных принципов.

Принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации и т.д.; основная особенность устройства какого-либо механизма, прибора [7].

Обозначенные в ст. 3 Закона принципы образовательной политики выступают в качестве той фундаментальной основы, на которой будет построена система взаимоотношений личности, общества и государства по организационно-методическим, экономико-правовым и иным вопросам образования.

Условно можно выделить три группы принципов образовательной политики государства, отраженных в законах 1992 и 2012 гг.

К первой группе принципов относятся те неизменные позиции государства, проверенные временем, которые составляют стабильную основу политики в сфере образования. Таковыми вне зависимости от состояния политико-экономических условий развития страны признаются следующие:

- признание приоритетности образования. Необходимость уделять первоочередное внимание сфере образования, оказывать

правовую и финансовую поддержку, обеспечивать учреждения высококвалифицированными кадрами, развивать материальную базу — подобная установка звучала в документе и ранее, однако лишь в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. данное утверждение отнесено к разряду принципов, незыблемых основ данной социальной сферы;

- гуманистический характер образования (добавляя в новом законодательстве к приоритетам жизни и здоровья человека, воспитанию гражданственности, трудолюбия, уважению к правам и свободам человека правовую культуру, бережное отношение к природе и окружающей среде, рациональное природопользование). Ориентация на перечисленные качества обусловлена тем, что государству необходимы граждане, способные добросовестно трудиться, заботиться о благополучии общества, жить в мире и согласии с другими людьми и окружающей природой, создавать новые материальные и духовные ценности, обеспечивая поступательное развитие общества;

- единство федерального образовательного пространства в условиях многонационального государства. Реализация данного принципа позволяет человеку любой национальности и принадлежности к любой культуре получать качественное образование в любом субъекте России, что обеспечивается наличием в структуре государственных образовательных стандартов федерального и национально-регионального компонентов;

- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях. В России по-прежнему церковь отделена от государства, учебные дисциплины религиозного содержания не изучаются.

Вторую группу принципов составляют те из них, которые, будучи провозглашенными в 1992 г., спустя двадцать лет нашли отражение и в новом Федеральном законе, однако с некоторыми дополнениями и поправками. Так, например, единый принцип «общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников» был дополнен важным утверждением «обеспечения права на образование в течение всей жизни» и нашел отражение в двух убеждениях нового закона: «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, созда-

ние условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» (ранее — с формулировкой «свобода и плюрализм в образовании») и «обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования». Целостный принцип «демократический, государственно-общественный характер управления образованием и автономность образовательных учреждений» также представлен в следующих двух положениях: «демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями» и «автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций».

В третьей группе принципов образовательной политики РФ утверждены принципиально новые, обусловленные общегосударственной идеей комплексной модернизации системы образования в соответствии с требованиями времени, установки на правовое регулирование отношений в сфере образования. К таким относятся:

- создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе. Вхождение России в Болонский процесс следует рассматривать в контексте национальных интересов, развития внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество и интеграцию с Европой;
- сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования. Соединения централизованного и договорного (коллективно-договорного и индивидуально-договорного) регулирования отношений позволят устанавливать гибкие

взаимосвязи с участниками образовательных отношений и определяют конкретные виды ответственности за возможные нарушения;

- недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования. В результате развития конкурентных отношений между образовательными организациями (государственными, муниципальными, частными), организациями, осуществляющими обучение, индивидуальными предпринимателями, происходит усиление государственного контроля за соблюдением законодательства в данной сфере.

Таким образом, сравнивая принципы образовательной политики государства, провозглашенные в Законе РФ «Об образовании» 1992 г. и в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г., приходим к следующим заключениям:

- 1) в течение длительного времени неизменными установками на построение системы образования, отвечающей требованиям общества, остаются такие принципы, как приоритетность образования, гуманистический характер образования, единство федерального образовательного пространства в условиях многонационального государства, светский характер образования;

- 2) ряд принципов прежней политики России в сфере образования уточнены либо несколько модифицированы в современном законодательстве исходя из качественно новых условий формирования образовательного пространства;

- 3) мировые тенденции построения инновационного характера образования способствовали появлению в отечественном законодательстве экономико-договорных, правовых и интеграционных принципов государственной образовательной политики.

Организационно-правовая основа модернизации системы образования отразилась в трех поколениях стандартов ФГОС ВПО.

Еще в 1992 г. государственный образовательный стандарт представлял собой документ, регламентирующий формирование основных образовательных программ (ст. 7). В период с 1994 по 1996 гг. было разработано и введено в действие *первое поколение* ГОС ВПО, федеральные компоненты которых включали в себя: обязательный минимум содержания основных образовательных программ (далее — ООП), максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.



В соответствии с ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в 2000 г. были введены в действие ГОС ВПО *второго поколения*, которые содержали: общие требования к ООП, требования к обязательному минимуму содержания ООП, к условиям их реализации, к итоговой аттестации и уровню подготовки выпускников, сроки освоения ООП, максимальный объем учебной нагрузки студентов [8].

Потребности построения системы профессионального образования, гибко реагирующей на запросы работодателей в условиях смены технологий и развития науки, обусловили разработку и введение новых образовательных стандартов *третьего поколения* «с учетом актуальных и перспективных потребностей личности, развития общества и государства, его обороны и безопасности, образования, науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы» [6]. Теперь ФГОС должны включать три вида требований: к условиям реализации ООП, результатам освоения ООП и структуре ООП. Требования к условиям осуществления образовательного процесса в системе высшего профессионального образования и нормативно-правовое регулирование реализации ГОС ВПО закреплено федеральным законодательством [9, 10].

Таблица 1

**Отличительные черты стандартов высшего профессионального образования второго и третьего поколений**

| ГОС ВПО второго поколения                            | ГОС ВПО третьего поколения     |
|--|--------------------------------|
| Модель выпускника                                    |                                |
| квалификационная                                     | компетентностная               |
| Трудоемкость   |                                |
| в часах  | в зачетных единицах            |
| Деление циклов обучения                              |                                |
| на федеральный и национально-региональный компоненты | на базовую и вариативную части |

Координировать деятельность по рассмотрению проектов ГОС был призван созданный Совет Министерства образования и науки РФ по федеральным государственным образовательным стандартам с участием представителей заинтересованных органов госу-

дарственной власти, государственно-общественных объединений, ведущих образовательных и научных учреждений, объединений работодателей и институтов общественного участия в управлении образованием [5].

На начало действия Федерального закона № 273 утверждены тексты 177 ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры и 84 ФГОС ВПО по направлениям подготовки специалитета. Введение двухциклового обучения с максимальной практикоориентированностью процесса направлено на поэтапное овладение профессией.

Таким образом, инновационные процессы в сфере профессионального образования осуществимы при условии действенного механизма их внедрения. «Запустить» механизм призваны своевременные организационно-правовые документы в данной области. Определение новых приоритетов в образовательной политике государства, стремящегося к вступлению в европейское образовательное пространство, способствовало введению новых стандартов современного российского высшего профессионального образования. Инновационные процессы в профессиональном образовании отражены в требованиях к ГОС ВПО третьего поколения, основанных на компетентностной модели выпускника вуза.

### Литература

1. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // <http://www.fgosvpo.ru/index.php>.
2. Конституция Российской Федерации. Принята на всенародном голосовании 12.12.1993 г. // <http://www.constitution.ru/10003000/note.htm>.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р // <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept>.
4. Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации до 2025 года // <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
5. Положение о Совете Министерства образования и науки РФ по федеральным государственным образовательным стандартам // <http://mon.gov.ru/pro/fgos/5339/>.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.02.2009 г. № 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения

федеральных государственных образовательных стандартов» // <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/5208/>.

7. Принцип // Большая советская энциклопедия // <http://bse.sci-lib.com/article092857.html>.

8. Федеральный закон Российской Федерации от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // <http://www.fgosvpo.ru/index.php>.

9. Федеральный закон Российской Федерации от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» // <http://www.fgosvpo.ru/index.php>.

10. Федеральный закон Российской Федерации от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» // <http://www.fgosvpo.ru/index.php>.

11. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

## Глава 2

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

На факультете педагогики и психологии Нижневартковского государственного университета большое значение уделяется внедрению инновационных технологий, которые реализуются в соответствии с принципами: последовательного и непрерывного совершенствования информационного обеспечения учебного процесса; использования современной материально-технической базы; повышения квалификации преподавательских кадров с целью более широкого использования современных образовательных и управленческих технологий во всем спектре учебных дисциплин; разработки информационных систем для тестирования, контроля и аттестации.

Одной из главных организационных основ является идея о том, что инновационный подход должен стать неотъемлемой частью образовательного процесса.

В качестве координатора образовательных инноваций в НВГУ выступает лаборатория инновационных технологий в образовании. Лаборатория координирует инновационную деятельность кафедр, осуществляет систематическую, целенаправленную работу по совершенствованию образовательного процесса, обмену инновационным педагогическим опытом, способствует проведению конференций, тематических семинаров, публикации тематических сборников. На факультете педагогики и психологии под руководством преподавателей факультета — членов лаборатории инновационных технологий в образовании, на кафедрах организована целенаправленная работа по изучению спектра инновационных форм и приемов, решению задач по обновлению содержания, методов и организационных форм обучения, определению инновационного содержания и соблюдению определенных дидактических условий внедрения инноваций в образовательный процесс, что позволит оценить инновационный потенциал каждого преподавателя.

К наиболее актуальным проблемам организации инновационной деятельности преподавателей можно отнести следующие:

- реализация компетентного подхода (в содержании образовательных программ, в стратегии обучения (технологии, приемы и способы обучения), в создании учебно-развивающих материалов, новых программно-методических средств, электронных каталогов изданий по дисциплинам кафедр): организация компетентно-ориентированного образования с студентоцентрированной направленностью, при которой изменяются роли обоих субъектов образовательного процесса (преподаватель — организатор обучающей деятельности на основе комплексной модернизации содержания и методик образования, создания инновационно-технологического комплекса, а студент — организатор собственной деятельности по достижению предписанных и заявленных компетенций);

- внедрение информационных технологий, электронного обучения (использование электронных и интерактивных средств, программных продуктов, телекоммуникаций, аудиовизуальных технологий, Интернета, обучение в режиме онлайн) на основе совершенствования материальной базы, позволяющей осуществлять инновации, пользуясь широким арсеналом современных информационных технологий;

- разработка и внедрение в образовательный процесс новых систем оценивания достижений обучаемых (применение многобалльных шкал для оценивания знаний студентов, разработка критериев и процедур оценивания и ранжирования);

- создание диагностики для проверки эффективности инновационной деятельности кафедры, преподавателей на основе организации методического мониторинга внедрения новых образовательных технологий.

С этой целью на кафедрах факультета созданы методические группы для анализа и обобщения полученного опыта и имеющегося передового опыта, для осуществления его дальнейшей апробации и внедрения, организованы открытые занятия-презентации с целью демонстрации использования преподавателями элементов инновационных технологий.

На факультете наряду с организацией работы кафедральных методических семинаров сложилась традиция проведения обще-

факультетского методического семинара (три общефакультетских семинара в учебном году).

Перспективными направлениями по реализации инновационного подхода к организации образовательного процесса на факультете являются:

- поддержание современной научной информационной базы, создание информационных ресурсов, которые студенты могут использовать не только для реализации учебных и исследовательских целей, но и для решения профессиональных задач;
- работа по созданию медиакомплексов по дисциплинам (например, медиакомплекс по дисциплине «Технологии социальной работы» содержит видеоматериалы, презентации материалов по темам теоретического курса дисциплины);
- расширение сфер применения информационных технологий в учебном процессе (проведение видеоконференций, видеосеминаров);
- активное использование потенциала преподавателей — членов лаборатории прикладной дидактики, лаборатории инновационных технологий в образовании, преподавателей — членов ВНИКов по выполнению гранта «Разработка и внедрение кредитно-зачетных единиц в образовательный процесс учреждений высшего профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры»;
- организация дополнительной подготовки преподавателей по применению компьютерных технологий;
- ориентирование научной направленности деятельности кафедр факультета на вопросы развития инновационных процессов в высшем профессиональном образовании;
- постоянное мотивирование преподавателей факультета на непрерывный анализ образовательного процесса с учетом инновационного поиска; стимулирование инновационного поиска преподавателей факультета, формирование умений преобразовывать новую научную и нормативную информацию;
- создание автоматизированного рабочего места студента.

Сфера образования Российской Федерации находится на этапе реформирования, главной целью которого является создание механизма его устойчивого развития и обеспечение качественной подготовки специалистов в соответствии с международными

стандартами. Международный опыт и современная российская практика свидетельствуют о том, что достижение этих целей возможно только путем реализации новых образовательных технологий, основанных на использовании, в первую очередь, передовых информационных технологий.

Информационно-технологическая политика вуза обуславливает качество образовательной среды для подготовки высококвалифицированных специалистов. Электронные образовательные ресурсы являются элементом модернизации современного образовательного пространства, ориентированы на использование ресурсов сети Интернет, активизацию мотивационных аспектов молодежи и повышение уровня профессиональной культуры будущего специалиста. Современные исследования в области эффективности электронных ресурсов и технологий в образовательном процессе при подготовке специалистов позволяют выстраивать приоритеты развития педагогических технологий и сформировать оптимальную модель профессионального образования, реализуемую в вузе с учетом финансовых аспектов и конкурентных преимуществ его на рынке образовательных услуг.

Востребованность квалифицированных и хорошо подготовленных специалистов на рынке труда определяет место вуза на рынке образовательных услуг, его образовательный потенциал и качество образовательной среды. В сохранении устойчивой и долгосрочной стратегии высокой конкурентоспособности вуза ведущую роль играют учебно-методические комплексы совокупности дисциплин, формирующих компетенции современного специалиста [5].

Современный образовательный процесс в вузе строится на основе сочетания достижений педагогических и информационных технологий. Образовательная среда современного вуза претерпевает серьезную модернизацию: она становится более открытой, гибкой, дифференцированной, усложняются организационно-технологические связи, совершенствуясь под воздействием фактора конкурентоспособности.

Происходящая реформа в высшем профессиональном образовании России, укрепление социального партнерства высшей школы и рынка труда, создание единого образовательного пространства в Европе ставят перед образовательным сообществом, рабо-

тодателями и заинтересованными государственными структурами ряд серьезных задач, связанных с проблемой оценивания качества подготовки специалистов высшей квалификации.

В настоящее время к наиболее важным задачам оценивания качества подготовки специалистов можно отнести:

- ориентацию образовательного процесса на результаты образования, т.е. четкое определение того, что именно должен знать и уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребован на рынке труда;

- эффективное достижение необходимых результатов в процессе обучения и воспитания;

- изменение формы представления результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков (ЗУНов) — характеристика приобретаемых выпускником компетенций (выработанных у студента интегративных поведенческих моделей профессиональной и социальной активности);

- непрерывный и многоаспектный контроль над процессом обучения — создание методологии и методик оценки качества получаемого профессионального образования.

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования предъявляются новые требования к результатам освоения образовательных программ подготовки специалистов, ориентированных на компетентностный подход, которые обуславливают необходимость совершенствования и разработки новых подходов, принципов и моделей оценки, которые смогут оценивать уровень освоения компетенций.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предъявляют к оценке качества подготовки специалистов ряд требований, затрагивающих различные стороны образовательного процесса, которые можно объединить в три основные группы:

- мониторинг и оценка качества образовательных программ;
- разработка и постоянное совершенствование объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;



- обеспечение компетентности преподавательского состава разрабатывать и осуществлять объективное оценивание качества подготовки специалистов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования ориентированы на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса, на компетентностный подход и кредитно-модульный принцип построения образовательных программ.

Анализ исследований, посвященных оцениванию качества подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода, позволяет выделить следующие требования качества подготовки специалистов:

- высокий уровень профессиональной и научной подготовки;
- наличие компетенции продуцирования новых (в том числе фундаментальных) знаний;
- готовность к инновационной деятельности;
- широкие перспективы трудоустройства в сфере научной деятельности;
- сформированность качеств, позволяющих адаптироваться к социально-экономическим условиям;
- высокий уровень общекультурной подготовки;
- готовность к инициативности выдвижения новых идей;
- умение взаимодействовать с различными партнерами по решению поставленных задач [1].

В практике разработаны и реализуются разные способы оценивания. Необходимо дальнейшее совершенствование и разработка объективных процедур оценки уровня знаний, умений и компетенций обучающихся.

Многие ученые отмечают, что традиционные типы контроля ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества ЗУНов, приобретаемых студентом в результате освоения конкретных дисциплин и практик. Они по-прежнему могут успешно применяться в основном для текущей и промежуточной аттестации, однако при их использовании следует сделать акцент не только на демонстрируемых студентом знаниях и умениях, но и на том, как эти знания и умения встраиваются в интегративную систему формируемой компетенции (компетенций).

Из традиционных типов контроля к новой компетентностной образовательной модели наиболее адаптивна итоговая государственная аттестация (ИГА) — государственный экзамен и подготовка и защита выпускной квалификационной работы (ВКР).

Частично компетентностный подход может быть реализован при оценивании учебных курсовых работ, учебных и производственных практик и научно-исследовательской работы студента (НИРС). Однако, как отмечают Е.В.Караваяева, В.А.Богословский, Д.В.Харитонов, наряду с этими видами оценивания необходимо внедрение совершенно новых форм контроля как на этапе итоговой, так и на этапах текущей, промежуточной и итоговой аттестаций [1, 2].

Важнейшим условием успешной реализации перечисленных форм контроля является их комплексность и функциональность, предполагающая связь приобретаемых компетенций с конкретными видами и задачами профессиональной деятельности и социальной активности выпускника.

В контексте разработки инновационных подходов для контроля качества компетенций выпускников вузов ряд исследователей предлагают сформулировать методологические основы и построить общую модель сравнительной оценки качества подготовки. Эта модель может включать следующие структурные компоненты:

- объекты оценивания и их предметные области;
- базы оценивания (нормы качества – системы требований);
- критерии оценивания (как признаки степени соответствия установленным требованиям, нормам, стандартам);
- субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты различных комиссий);
- средства и технологии (процедуры) оценивания [2].

Практическая реализация общей модели осуществляется через систему оценочных средств и технологий оценки качества подготовки выпускника, адекватно отражающей результаты освоения им основной образовательной программы (компетенции), приобретенные им в течение всего периода обучения.

Эффективность оценки уровня освоения компетенций обучающихся и выпускников определяется применяемыми технологиями контроля результатов обучения, которые предусматривают возможность комплексного оценивания различных элементов об-

разовательных программ, формирующих приобретаемые компетенции. При этом оценочные средства должны позволять изменять уровень достижения установленных результатов обучения.

Для контроля качества компетенций выпускников оценочные средства должны проектироваться на основе ФГОС ВПО и примерных основных образовательных программ ВПО по данному направлению подготовки, а также на основе учебных планов вузов, осуществляющих эту подготовку. Основой проектирования оценочных средств могут служить структурные матрицы формирования компетенций выпускников и структурные матрицы оценочных средств для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля уровня освоения компетенций обучающихся и выпускников [3].

Рассматривая оценочную деятельность преподавателей, связанную с выявлением, анализом, описанием и объяснением результатов деятельности студентов, ученые используют разные понятия: оценка, оценочная деятельность, самооценка и др.

Ученые отводят разное место этой деятельности в структуре профессиональной деятельности — этап деятельности, атрибут деятельности, самостоятельная деятельность, профессиональная задача деятельности и др. По-разному в работах представлены цели этой деятельности, ее функции, способы и формы, объекты оценивания, результаты. Однако при всем многообразии взглядов на основе анализа можно выделить сущностные черты этой деятельности: целенаправленность; двусторонность; единство внутреннего и внешнего, объективного и субъективного; взаимосвязь оценки и самооценки, регулирования и саморегулирования.

На основе анализа результатов исследований установлено, что для успешного осуществления оценочной деятельности преподавателю необходимо владеть: умением определять предмет оценивания; умением воспринимать предмет оценки; умением сопоставлять предмет оценки с определенными критериями; умением выбирать форму оценки; умением сообщать оценку обучаемому и др. В свою очередь, очевидно, что развитие этих умений у преподавателей требует соответствующего их отношения к самой проблеме оценочной деятельности в современных условиях.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на различия в понимании терминов «оцен-

ка), «оценивание» и «оценочная деятельность», ученые сходятся во мнении о необходимости менять существующую систему оценки. Дело в том, что основным, а порой — единственным, системообразующим элементом является нормативная оценка, призванная сравнивать специалиста с некоторой извне установленной нормой и подгонять всех под один заданный стандарт. Именно это вступает в непримиримое противоречие с задачей создания максимально благоприятных условий для развития личности.

Анализ работ, посвященных вопросам оценивания и оценочной деятельности, а также работ, обращенных к проблемам развития и становления (О.С.Газман, Э.Н.Гусинский, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, Ю.И.Турчанинова и др.), позволил установить, что развитие оценочной деятельности преподавателя можно зафиксировать на основе следующих критериев:

- изменение понимания преподавателем сущности оценочной деятельности;
- изменение отношения преподавателя к проблеме оценочной деятельности;
- изменение отношения преподавателя к собственному опыту оценочной деятельности;
- изучение и овладение новыми современными методиками, формами оценивания преподавателями;
- увеличение используемых современных форм и способов оценивания подготовки специалистов.

Особенность инноваций в образовательном процессе вуза заключается в том, что они имеют циклический характер и преемственность, требуют постепенных преобразований. Современные инновации в образовательном процессе предоставляют свободу выбора методов образования, гибкость и большое число возможных альтернативных вариантов технологий передачи знаний. Новые тенденции в российском образовании, такие как непрерывность, интегрированность, стандартизация, регионализация, составляют основу педагогических инноваций в современном образовательном процессе. Стандартизация образования в рамках европейского и российского экономического пространства позволяет разработать важные единые критерии образовательного процесса: базовый уровень знаний, умений и навыков профессиональной

подготовки, модульность системы образования, универсализацию образования, а также обеспечить конвертируемость образования.

Повышение качества высшего профессионального образования становится доминирующей стратегией конкурентоспособности страны в международной экономике.

Система высшего профессионального образования страны с элементами инновационной модели развития направлена на выявление потенциала личности студента, развитие коммуникативных навыков, эффективное управление компетенциями будущего специалиста. Образовательная среда вузов с инновационными моделями образования выстраивается таким образом, что студент, получающий высококачественное образование, имеет высокую конкурентоспособность на рынке рабочей силы, быстро находит рабочее место и всегда востребован как специалист за счет более развитых коммуникативных, исследовательских навыков, лидерских и социально значимых качеств личности. Вузы с элементами инновационных моделей образования, используя сочетания разного типа инноваций при подготовке высококвалифицированных специалистов, достигают социально-экономических эффектов, которые улучшают территориальные модели занятости рабочей силы и приводят к снижению социальной напряженности на локальных рынках.

Особую роль в формировании инновационной образовательной среды вуза играет коммуникативное пространство, которое определяет уровень развития и конкурентоспособность будущего специалиста. Коммуникативное пространство вуза формируется содержанием образовательного процесса, междисциплинарными связями, технологией контроля знаний и активными методами обучения [4].

Эффективная организация коммуникативного пространства вуза должна учитывать индивидуальные особенности студентов, развитие общей и экономической культуры специалиста, особенности профессиональной подготовки. Профессиональные, межличностные, межкультурные коммуникации позволяют управлять системой профессиональных компетенций через новые качества коммуникативного образовательного пространства, что является инновационной особенностью развития профессионального образования в России.

Другой особенностью современного высшего профессионального образования в России является повышение степени открытости образовательной среды вуза. Современный образовательный процесс в вузе строится на основе сочетания достижений педагогических и информационных технологий с использованием ресурсов информационных сетей. Развитие системы образования происходит на основе электронных образовательных ресурсов, необходимых для повышения качества компетенций будущих специалистов, таких как презентации, видеолекции, видеоконференции, электронные учебники, мультимедиакурсы, компьютерные модели, образовательные порталы, образовательные ресурсы удаленного доступа и др. Каждый тип электронных образовательных ресурсов в подготовке и переподготовке специалистов решает ограниченный круг специфических задач, поэтому их использование возможно в сочетании с традиционными педагогическими технологиями. Информационные технологии при подготовке специалистов обеспечивают более полную профессиональную самоактуализацию, формируют активную личностную позицию специалиста, повышают степень его профессиональной, территориальной и социальной мобильности [4].

Становление исследовательской компетентности студентов предполагает реализацию определенных условий, обеспечивающих эффективность подготовки студентов к организации и руководству исследовательской деятельностью обучающихся:

- ориентация педагога на формирование исследовательских умений;
- обучение через научно-исследовательскую деятельность (разработка творческих заданий, исследовательских ситуаций, участие студентов в научно-практических конференциях);
- включение студентов в научно-исследовательскую, научно-производственную, инновационную деятельность;
- определение направлений научно-исследовательской деятельности;
- внедрение педагогических инноваций в образовательный процесс;
- разработка и реализация учебного курса «Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения», обеспечивающего готовность будущих педагогов

к организации и руководству исследовательской деятельностью обучающихся;

- ознакомление с критериями и показателями оценки качества исследовательских работ.

Сформированность исследовательской компетентности студентов может проявляться через показатели качества продукта учебной деятельности (ВКР) и динамику личностных характеристик исследовательской деятельности студента.

Выделена система научно-исследовательских умений будущего педагога, которая включает аналитико-исследовательские, модельно-прогностические, организационно-методические, профессионально-поисковые, рефлексивно-оценочные умения.

Исследователями разработаны ведущие идеи подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности (идея единства образовательной и научно-исследовательской деятельности, идея научного обеспечения научно-исследовательской деятельности, идея непрерывности развития научно-исследовательской деятельности студентов через различные формы организации образовательной деятельности); определены принципы подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности (принципы системности, непрерывности, комплексности, интегративности, научности, инновационности, прогностичности, опережающей профессиональной подготовки, социально-экономической обусловленности содержания подготовки); определены структурные элементы модели подготовки к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов, обеспечивающие непрерывный процесс подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности через учебную, внеучебную деятельность и включение студентов в научно-исследовательскую, научно-производственную, инновационную деятельность.

Модель подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, построенная на основе прогностического, системного, науковедческого, интегративного подходов, включает цели, этапы и способы формирования научно-исследовательской деятельности. В модели представлены структурные взаимосвязанные между собой единицы учебной, внеучебной, инновационно-исследовательской деятельности студентов, обеспечивающие непрерывный процесс формирования соответствующих научно-исследовательских умений.

Исследовательскую компетентность специалистов в области образования, которых готовит университет, можно представить через взаимосвязь ключевых, базовых и специальных компетенций, наполняющих ее содержательно. При этом ключевые компетенции инвариантны для любой профессиональной деятельности специалиста-педагога, а базовые изменяются в зависимости от направления подготовки и включают в себя готовность к конкретной профессиональной деятельности с научно-исследовательской направленностью.

Развитие специальных компетенций происходит в процессе работы над ВКР, их вариативность определяется исследуемой областью и предметным направлением профессиональной подготовки, принадлежностью исследования студента к той или иной научной школе университета.

Содействие становлению исследовательской компетентности студентов предполагает реализацию двух групп условий (дидактических и организационных), обеспечивающих эффективность подготовки студентов к организации и руководству исследовательской деятельностью обучающихся.

Дидактические условия: ориентация всей структуры образовательного процесса (целей, содержания, методов и технологий, результатов и оценки достижений студентов) на развитие исследовательских компетенций через разрешение разнообразных проблем образования; рассмотрение исследовательской задачи как структурной единицы построения обучения, которая определяет конкретизацию целей, логику проектирования учебной деятельности и отбор учебной информации, что разрабатывается в совместной деятельности преподавателей и студентов на занятиях; построение учебного процесса через методы контекстного, проектного, ситуационного, рефлексивного обучения; включение в учебный процесс экспертной оценки и инструментария самооценки исследовательских компетенций.

Организационные условия: планирование тематики квалификационных работ студентов с учетом их «встроенности» в научные исследования выпускающей кафедры; включение студентов в исследовательскую деятельность существующих коллективов научных школ университета; индивидуальное сопровождение научной и исследовательской работы студента (курирование, модера-



торство, научное руководство); предоставление студентам возможности для презентации своей научной работы в ее разнообразных культурно-научных формах (доклады, статьи, проекты, сообщения, участие в интернет-форумах и т.д.), что способствует развитию самоэффективности студентов как специалистов в области образования.

Качество формирования умений исследовательской деятельности у будущих учителей зависит от целенаправленного взаимодействия преподавателя и студента. Усвоение опыта осуществляется на основе развития субъективных отношений, активной позиции студента и его участия в управлении собственной деятельностью. В основе подготовки студентов к формированию исследовательской деятельности школьников лежит систематическая, целенаправленная, самостоятельная исследовательская деятельность будущего учителя, в процессе которой происходит усвоение теоретической базы организации исследовательской деятельности; становление и развитие педагогической компетентности и рефлексии; формирование качеств личности учителя, необходимых для исследовательской деятельности; развитие умения управлять своей познавательной и исследовательской деятельностью, а также учебной деятельностью обучаемых, включая их самостоятельную работу; формирование и развитие потребности в самообразовании и самовоспитании.

Важно предусмотреть выполнение студентами исследовательских заданий, подготовку сообщений, рефератов, участие в организации олимпиадах школьников, подготовку школьников к научно-практической конференции.

Образовательная среда современных вузов претерпевает серьезную модернизацию, совершенствуясь под воздействием фактора глобальной конкурентоспособности. Она становится более открытой, гибкой, усложняются организационно-технологические и межкультурные связи. Использование в подготовке специалистов дополнительных учебных курсов, которые студенты могут получить по международным программам академической мобильности, повышает уровень и набор компетенций будущих специалистов. Инновационным процессом в профессиональном образовании России является развитие непрерывной и многоуровневой системы подготовки специалистов, включающей элементы законченных образовательных циклов.

## Литература

1. Богословский В.А. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации ВПО в России: монография. М., 2005. 132 с.
2. Богословский В.А., Караваева Е.В. // Материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. «Проектирование ФГОС и ООП ВПО в контексте европейских и мировых тенденций». М.; Уфа, 2007. Ч. 1. С. 57—70.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионовой, проф. А.П.Тряпицыной. СПб., 2006. 392 с.
4. Монастырских Г.П., Цветков Е.В. Образовательный процесс в высшей школе как процесс современной коммуникации // Высшее образование в условиях реформирования системы подготовки кадров и глобальные проблемы современности: Мат-лы междунар. конф., 25—27 ноября 2008 г. СПб., 2008. С. 267—271.
5. Смирнова Т.Л. Образовательные инновации в подготовке квалифицированных специалистов в России // Фундаментальные исследования. 2008. № 10. С. 48—50.

## Глава 3

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВПО

В современном мире образование представляется ведущим ресурсом и фактором, обеспечивающим стабильное развитие цивилизации и человечества в целом. В системе образования формируется интеллектуальный, культурный и духовный потенциал общества. Особое внимание к системе современного качественного образования обусловлено тем, что образование как результат является основой для решения социально-экономических проблем общества, сохранения и развития науки, культуры, промышленности и технологии.

В условиях модернизации и реформирования российского образования ключевой фигурой становится педагог (учитель). Подготовка педагога, соответствующего требованиям быстро развивающегося общества, является главной задачей современных учебных заведений, в этой связи процесс подготовки педагога сегодня претерпевает значительные изменения. Так, инновационные процессы в системе подготовки касаются содержания образования, методов, технологий обучения и воспитания, кадрового и материально-технического обеспечения учебного процесса [1].

Вместе с тем, существующие позитивные изменения, происходящие в системе профессионального педагогического образования, не позволяют решить все проблемы в полной мере. В связи с этим на современном этапе внедрены в практику Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, соответственно скорректированы рабочие программы, ведется разработка новых подходов и технологий подготовки педагога.

Сегодня подготовка педагога должна быть направлена не только на подготовку учителя-предметника, а осуществляться по различным направлениям, обеспечивать дальнейшую эффективную профессиональную деятельность. Анализ источников, посвященных проблеме профессиональной подготовки, формированию профессиональной компетентности, позволяет выделить как минимум три методологических подхода. Прежде всего, это компетентно-

ственный подход, который акцентирует внимание на результатах обучения в виде сформированных компетенций. Второй подход в формировании профессиональной компетентности — личностно ориентированный. Организация обучения в рамках данного подхода предполагает целостный взгляд на обучающегося как на личность, ориентацию на его потребности, личный опыт и уровень ближайшего развития. Третьим в формировании профессиональной компетентности является деятельностный подход, ориентирующий образовательный процесс на обращение к активности самого обучающегося, к его активной познавательной, коммуникативной, саморазвивающей деятельности.

Компетенции, компетентности в образовательном процессе формируются посредством реализации как минимум четырех способов: модернизации технологий, содержания образования, стиля жизни образовательного учреждения, типа взаимодействия между преподавателями и студентами и между студентами.

Следует отметить, что многие авторы не видят необходимости в увеличении количества часов, отводимых на гуманитарные дисциплины, или введении значительного числа новых курсов для формирования необходимых компетенций, — все это, по их мнению, приведет, в конечном счете, к эмоциональным перегрузкам, утомлению и снижению мотивации. Наиболее реально использовать потенциал имеющихся курсов, изменив организационную (формы, способы) и/или технологическую составляющие. Одним из способов формирования компетенций в образовательном процессе является изменение технологической составляющей.

В технологическом подходе изначально присутствует ориентация на управляемость образовательного процесса, что предполагает четкую заданность целей и способов их достижения.

В педагогической литературе выделяют следующие признаки технологии обучения:

1. процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности (совместной деятельности) преподавателя и обучающихся;
2. совокупность приемов, методов;
3. проектирование и организация процесса обучения;
4. наличие комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала обучающихся.

Существенное значение в организации учебного процесса, направленного на формирование и развитие каких-либо компетенций, играет специфика учебного предмета. Соответственно, преподаватель должен быть источником достоверных и корректных знаний предмета, носителем культуры, организатором различных коммуникативных ситуаций и т.д., ведущих не только к формированию необходимых компетенций, но и к развитию и воспитанию личности в целом.

Специфика учебного предмета предполагает использование специальных приемов и технологий в обучении.

Для выбора и обоснования педагогических технологий мы обратились к работам В.П.Беспалько, Г.А.Бордовского, Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, М.В.Кларина, Н.Н.Манько, Н.Н.Суртаевой и др. Как отмечает Э.Ф.Зеер, профессионально-образовательная деятельность как ведущая деятельность определяет основные психические изменения обучаемых в этом возрасте [3]. Такие изменения в педагогической психологии называются новообразованиями. Именно они обуславливают дальнейшее профессиональное развитие личности обучающегося. Согласно логико-смысловой модели личности (субъекта деятельности) автором выделяются следующие развивающие образовательные технологии: социально-профессиональное воспитание; контекстное обучение; когнитивное научение; корпоративное соучение; саморегулируемое учение и самоуправляемое воспитание.

Э.Ф.Зеер выделяет ряд принципов профессионального образования:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности обучаемого, который изначально является субъектом профессионального процесса;

- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профес-

сиональной компетентности, ключевых компетенций, развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

— действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

— профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [3].

Следовательно, в организации образовательного процесса современного вуза, направленного на формирование профессиональной компетентности, необходимо применение соответствующих педагогических технологий.

Остановимся на характеристике педагогической технологии как научного объекта. Как отмечает в своей работе Н.Н.Суртаева, вслед за Б.Шварцем, одной из причин обращения к педагогическим технологиям следует считать изменение роли образования, обозначение вопроса об образовании в течение всей жизни и принятие данной концепции. Ориентация образовательного процесса на личностно ориентированную, гуманистическую парадигму — это еще одна причина обращения к вопросу педагогических технологий [5]. Сам термин «педагогическая технология» возник в 20-е гг. XX в. в рамках науки педологии (И.П.Павлов, В.М.Бехтерев, С.Т.Шацкий). За рубежом термин «technology education», используемый в различных работах, может иметь значение «технология обучения», «технология образования», «технология учебного процесса». В становлении научно-педагогического технологического направления в науке выделяют несколько этапов и различные методологические подходы. С одной стороны, плюрализм в технологическом направлении образования обусловил отсутствие единого понимания как содержания, так и структуры педагогической технологии. С другой стороны, позволил осуществить разветвление различных школ и подходов в разработке, апробации, внедрении педагогических технологий. В любом случае, педагогическая технология представляет собой инновационную форму организации учебно-воспитательного процесса. Так, поиски эффективных путей организации образовательного процесса привели к обоснованию и признанию теории и

технологии проблемного, программированного, развивающего обучения. В понимании М.В.Кларина, педагогическая технология — не просто использование технических средств обучения или применение компьютеров в образовательном процессе, а выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса с помощью анализа факторов, повышающих эффективность путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов [4].

В настоящее время существует достаточно большое количество литературы, посвященной педагогическим технологиям, в которой содержание самого понятия не всегда однозначно, поскольку авторы могут рассматривать различные аспекты педагогических технологий в рамках различных подходов.

Так, позволим себе привести таблицу, опубликованную в монографии Н.Н.Суртаевой [6].

*Таблица 1*

**Признаки педагогических технологий**  
(по Н.Н.Суртаевой)

| <b>№</b> | <b>Признаки педагогической технологии</b>  | <b>Авторы, выделяющие эти признаки</b> |
|----------|--|--|
| 1.       | Совершенствование условий труда, экономия времени, сохранение здоровья учащихся и педагогов  | Ф.Янушкевич                            |
| 2.       | Динамичность образовательного процесса, альтернативность, целостность  | С.Сполдинг                             |
| 3.       | Диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация, исчерпывающая оптимальность  | М.Чошанов                              |
| 4.       | Осознанность деятельности педагогом и учеником, эффективность, динамичность, мобильность, валлеологичность, целостность, системность, проектируемость, диагностичность, алгоритмичность, сочетание индивидуального с коллективным, управляемая контролируемость, вариативность, творчество, субъект-субъектный характер взаимодействия, самоуправление | Н.Н.Суртаева                           |

|    |  |             |
|----|--|-------------|
| 5. | Результативность, доступность, нормированность, оригинальность, эффективность, модификация профессиональной компетентности   | В.М.Монахов |
| 6. | Системность, научность, структурированность, управляемость. Стороны и признаки объединения технологий: уровень применения, философская основа, методологический подход, ведущий фактор развития личности, научная концепция, механизм передачи и освоения опыта, ориентация на личностные сферы и структуру индивида, характер содержания и структуры, основной вид социально-педагогической деятельности, тип управления учебно-воспитательным процессом, преобладающие методы и способы, подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия, направление модернизации, категория педагогических объектов | Г.К.Селевко |
| 7. | Широта применения в преподавании различных предметов, планирование результатов обучения, проектирование и др.  | В.В.Гузев   |
| 8. | Последовательная ориентация на четко определенные цели, оперативная обратная связь, гарантированность достижения поставленных целей, корректируемость, ориентация всего хода обучения на достижение поставленных целей   | М.В. Кларин |

Таким образом, очевидно, что различные признаки педагогических технологий обуславливают различное толкование содержания ее понятия и критерии. Вместе с тем, едиными в понимании педагогической технологии являются гарантированный результат, диагностическая цель, алгоритмичность, проектируемость. Рассмотрим определение самого понятия педагогической технологии, не претендуя на глубокий анализ теоретических источников, и приведем лишь часть различных определений в таблице.



**Научные позиции в определении понятия  
«педагогическая технология»**

| № п/п | Автор                                      | Содержание понятия педагогической технологии  |
|-------|--|---|
| 1.    | С.Г.Шаповаленко                            | Педагогическая технология как способ применения технических средств обучения в образовательном процессе   |
| 2.    | Педагогический словарь                     | К технологии педагогической относится также умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, применять наглядные пособия  |
| 3.    | И.Я.Лернер                                 | Педагогическая технология предполагает формулирование целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых. Педагогическая технология — совокупность необходимой и воспроизводимой последовательности педагогических действий учителя и учащихся их средствами, предусматриваемый механизм усвоения содержания образования, ведущий к искомой и воспроизводящей успешности обучения учащихся |
| 4.    | С.Я.Батышев                                | Педагогическая технология — это радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и школьной практики   |
| 5.    | М.П.Сибирская                              | Педагогическая технология — феномен, возникающий как результат взаимодействия новейших тенденций в развитии педагогической теории и инновационной практики  |
| 6.    | Т.В.Галаркина, Ю.Н.Галаркин, В.Н.Ретунский | Педагогическая технология — это совершенствование знаний о способах и средствах реализации процесса на основе выделения процедуры, приемов, операций профессиональной деятельности учителя, а также формирования умений их практического применения   |
| 7.    | Н.Н.Суртаева                               | Педагогическая технология — системный способ организации совместной деятельности субъектов образования, направленный на достижение обозначенных целевых установок, с привлечением   |

|     |             |  |
|-----|-------------|--|
|     |             | всего арсенала дидактических средств обучения, создающий условия для реализации индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов обучающихся с учетом и индивидуально-личностных характеристик  |
| 8.  | Г.К.Селевко | Педагогическая технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам   |
| 9.  | В.В.Гузев   | Педагогическая технология — комплекс, состоящий из некоторого представления планируемых результатов обучения, средств диагностики текущего состояния обучаемых, набора моделей обучения, критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий   |
| 10. | М.В.Кларин  | Педагогическая технология — устойчивый способ работы учителя с четкой целевой направленностью обучения и весьма своеобразным подходом к построению учебного процесса   |
| 11. | В.Ф.Башарин | Педагогическая технология — это педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений, путем специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе научной организации труда и поэтапного тестирования |

Так, многообразие взглядов на содержание понятия педагогической технологии, тем не менее, отражает общую концепцию и суть технологии как особым образом организованного, ориентированного на результат процесса обучения. М.Филатова, Л.Волкова [7] считают, что формирование компетентности в общем контексте компетентностного подхода представляется совершенствованием развивающих технологий и технологий саморегулируемого обучения. Проектно-гуманитарные технологии, по мнению авторов, обуславливающие согласование действий субъектов по реализации компетентностного подхода в выработке цели, содержания формирования культуры профессиональной деятельности

будущего специалиста, обеспечивают поэтапность процедур, учет времени, ресурсов, данных мониторинга, педагогических условий, сравнений результатов образования. К таким технологиям относятся:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;
- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, имитационно-игровое моделирование социальных процессов и др.;
- личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др. [2].

Итак, остановимся на характеристике педагогических технологий, которые можно использовать в образовательном процессе современного вуза с целью формирования у студентов профессиональной компетентности, подготовки их к профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предполагает следующие технологические стратегии:

- модульное обучение — разбивка учебных задач дисциплин на определенные составляющие (каждую тему можно изучать на определенном уровне: общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, на уровне специального подхода к решению в соответствии с собственным выбором и обоснованием действий);
- метод кейсов (изучение дисциплины путем рассмотрения совокупности ситуаций или задач в определенных комбинациях) позволяет развивать культуру мышления, способность мыслить на языке основных проблем, с которыми сталкиваются специалисты в профессиональной деятельности, способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление;
- социокультурное взаимодействие в группе (групповое обсуждение, мозговой штурм, коллективное решение и оценка) позволяет приобрести навыки социокультурного взаимодействия

(уважать точки зрения другого, аргументированно обосновывать свою точку зрения и др.);

- проектное обучение предполагает самостоятельное решение определенной проблемы, начиная с ее формулировки, построения стратегии ее решения, проверки адекватности цели, выбора методов и средств, анализа полученных результатов.

Анализ структуры названной компетентности, методологических подходов к формированию компетенций, логико-смысловой модели личности и педагогических технологий позволил нам определить группы наиболее эффективных педагогических технологий, представленные в следующей таблице.

*Таблица 3*

**Педагогические технологии  
в контексте соответствующих подходов**

| <b>Подход к организации обучения</b> | <b>Группы педагогических технологий</b>  |
|--------------------------------------|--|
| Ситуационно-проблемный подход        | Когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии, создание учебных ситуаций различных уровней проблемности  |
| Задачный подход                      | Моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, коммуникативного оформления и направленных на реализацию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения и других социальных и коммуникативных компетенций   |
| Коммуникативный подход               | Коммуникативно-социальные технологии: корпоративное соучение, развивающее навыки социального, профессионального взаимодействия, освоение профессиональных и социальных ролей, метод дебатов  |
| Ситуативно-тематический подход       | Социально-профессиональное воспитание как совокупность профессионально-педагогических и социально-педагогических проблемных задач и ситуаций, направленных на применение полученных профессиональных знаний, применение имеющегося и формирование нового профессионального и социального опыта; контекстное обучение; метод проектов |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Личностно-деятельностный подход  | Деятельностно ориентированные технологии: метод проектов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, имитационно-игровое моделирование социальных процессов и др.<br>Технологии профессионального обучения: контекстное обучение как основная технология развития профессиональных компетентностей |
| Личностно-ориентированный подход | Личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика.<br>Саморегулируемое учение и самоуправляемое воспитание   |
| Когнитивный подход               | Технологии личностного интеллектуального развития: технология развития критического мышления, саморегулируемое учение, обеспечивающее развитие рефлексии, самостоятельности, ответственности  |

В контексте нашей работы на примере ряда учебных дисциплин рассмотрим рекомендуемые технологии, обуславливающие формирование компетенций у студентов педагогических специальностей, и представим это в виде таблицы.

*Таблица 4*

**Технологическая составляющая в формировании компетенций (на примере ряда дисциплин)**

| <b>Дисциплина</b>  | <b>Рекомендуемые педагогические технологии</b>   | <b>Компетенции</b>                     |
|--|--|--|
| Социальная психология; теоретическая и практическая педагогика; конфликтология | Диалогические методы обучения; семинары-дискуссии; коммуникативный тренинг, деловые, ролевые игры  | Компетенции в общении                  |
| Педагогическая психология; социальная психология; педагогика (все разделы)     | Деятельностно ориентированные технологии: метод проектов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, имитационно-игровое моделирование социальных процессов и др. | Компетенция социального взаимодействия |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Социальная психология;<br>психология семьи<br>и семейного кон-<br>сультирования | Социально-профессиональное воспитание как совокупность профессионально-педагогических и социально-педагогических проблемных задач и ситуаций, направленных на применение полученных профессиональных знаний, применение имеющегося и формирование нового профессионального и социального опыта; контекстное обучение; метод проектов | Социопрофес-<br>сиональная ком-<br>петенция                         |
| Педагогическая психология;<br>педагогика  | Личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика.<br>Технологии личностного интеллектуального развития: технология развития критического мышления, саморегулируемое учение, обеспечивающее развитие рефлексии, самостоятельности, ответственности            | Компетенция самоидентификации, саморазвития и самосовершенствования |
| Педагогическая психология;<br>социальная психология                             | Личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика.<br>Деловые, ролевые игры.<br>Саморегулируемое учение, обеспечивающее развитие рефлексии, самостоятельности, ответственности  | Социально-психологическая компетенция                               |
| Социология;<br>философия;<br>психология   | Коммуникативно-социальные технологии: корпоративное соучение, развивающее навыки социального, профессионального взаимодействия, освоение профессиональных и социальных ролей, метод дебатов  | Социальные компетенции  |

|  |   |                                |
|--|---|--------------------------------|
| Отечественная история;<br>история Сибири   | Моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, гражданской ответственности и др. | Компетенции гражданственности  |
| Физическая культура;<br>возрастная анатомия и физиология;<br>основы медицинских знаний и здорового образа жизни;<br>безопасность жизнедеятельности | Моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, здоровьесбережения и др.          | Компетенции здоровьесбережения |

Как становится очевидным, перечень возможных технологий достаточно обширен. Следовательно, реализация компетентного подхода и технологической составляющей в образовательном процессе оставляет значительный потенциал для творческого подхода каждому преподавателю в выборе и применении педагогических технологий, которые в наибольшей степени соответствуют специфике преподаваемой дисциплины и личностным особенностям педагога.

Так, наибольший интерес, на наш взгляд, вызывают следующие группы технологий:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивные карты, тренинг рефлексии др.;
- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, имитационно-игровое моделирование социальных процессов и др.;
- личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, технология развития критического мышления и др.

Таким образом, применение целесообразных педагогических технологий, безусловно, не только способствует формированию

необходимых компетенций, но и активизирует образовательный процесс в вузе в целом.

### Литература

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: материалы к методологическому семинару. М., 2004.
2. Громько Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Методология педагогики. 1997. Вып. 4.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учеб. пособие для вузов. М., 2006.
4. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига, 1999.
5. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: монография. Омск, 2009.
6. Суртаева Н.Н. Педагогическая соционика и проблемы конфликтных взаимодействий. СПб., 2002.
7. Филатова М. Социальные компетенции и современное образование // Высшее образование в России. 2007. № 11.



## Глава 4

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

Одним из важнейших преобразований в системе отечественного образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов, продиктованное необходимостью подготовки будущих специалистов к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Сложившаяся в настоящее время социально-экономическая обстановка требует от студентов наличия не просто знаний в будущей профессиональной деятельности, а сформированности наиболее необходимых компетенций и профессиональных качеств личности. Приоритетом высшего профессионального образования провозглашаются развитие общего интеллектуального потенциала и универсальных умений будущих специалистов.

Как показывает международный опыт, такие качества, как самостоятельность, мобильность, личностная и профессиональная самореализация, способность к самостоятельной постановке задачи и творческому решению проблем, наиболее активно проявляются и развиваются в контексте внедрения ФГОС ВПО. Новые федеральные государственные образовательные стандарты разработаны в компетентностном подходе и позволяют развивать у студентов общие и профессиональные компетенции. Для достижения этого необходимо изменить подходы к построению учебного процесса.

Решению этих задач в полной мере способствует использование в образовательном процессе вуза технологий групповой работы. Слово «технология» в переводе с греческого означает искусство, мастерство, умение что-либо делать. В современной педагогике под технологией понимается научно обоснованная педагогическая система, которая характеризуется структурированностью, воспроизводимостью, эффективностью, гуманностью, предусматривает выполнение определенного алгоритма действий и нацелена

на заранее ожидаемый результат [2]. Изучая опыт использования в педагогической деятельности технологий групповой работы, можно выделить их преимущества: они помогают научить студентов активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых студенты не могут не научиться; стимулируют творческие способности студентов; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию [3]. Они формируют навыки практических исследований, позволяют принимать профессиональные решения; решать задачи перехода от простого накопления знаний к созданию механизмов самостоятельного поиска и навыков исследовательской деятельности; формируют ценностные ориентации личности; повышают познавательную активность; развивают творческие способности; создают дидактические и психологические условия, способствующие проявлению активности студентов.

Работая с группой студентов, мы выстраиваем свои педагогические воздействия таким образом, чтобы деятельность группы служила фактором личностного развития индивидуальности каждого члена группы. Работа в группах позволяет студентам получить эмоциональную и содержательную поддержку, создает, при правильной ее организации, эффект включенности в общую работу учебной группы.

Групповая работа стимулирует самостоятельную работу и мышление студентов, лежит в основе практически каждой современной модели преподавания.

У студента в группе формируются принципиальные отличительные личностные образования. Сюда можно отнести такие социально-психологические качества, как: умственное развитие в поле интеллектуального напряжения, создаваемого группой сверстников; эмоциональное развитие; социальное развитие в сфере поведенческих норм и правил, принятых в группе и ею санкционированных; осознание собственной индивидуальности; проявление и развитие индивидуальных способностей.

Правильное педагогическое руководство и управление способствуют реализации основных условий коллективности: осознание

студентами общей цели, целесообразное распределение ролей и обязанностей, взаимную зависимость и контроль. Одна из задач, о которых должен помнить преподаватель, планируя работу в группах, — это создание перспективы получения индивидуального образовательного результата каждым студентом.

Проблема педагогической организации работы группы заключается в том, чтобы каждый студент выступал в ходе совместной работы как самостоятельный субъект, и в то же время, чтобы группа была едина в своей активности. Изначально перед группой стоит двойная задача: с одной стороны, академическая — достижение конкретной познавательной или творческой цели, а с другой — социально-психологическая — осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. И то и другое одинаково значимо.

Самым сложным в организации групповой деятельности является ее содержательная сторона: чем именно будет наполнена для участников эта деятельность, какие отношения в процессе групповой работы сложатся у студентов.

В условиях групповой работы преобразуется, меняется личностная позиция студента, его ценностные ориентиры, цели обучения и само взаимодействие каждого из участников учебного процесса.

Групповая работа помогает создать благоприятные условия для учебной деятельности, начать освоение активного педагогического стиля общения, способствует самодиагностике и самораскрытию членов группы. Эта форма работы не позволяет им оставаться пассивными в процессе учебной деятельности, равнодушными по отношению к другим членам группы, к выполняемому заданию, стимулирует групповую дискуссию, сотрудничество, взаимопомощь.

*Для конкретного обучающегося* групповая работа позволяет приобрести опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением; обеспечивает развитие личностной рефлексии; освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний; способствует развитию толерантности, соучастия.

*Для учебной микрогруппы* — развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе; формирование ценностно-ориентационного единства группы; поощрение к гибкой смене социальных

ролей в зависимости от ситуации; принятие нравственных норм и правил совместной деятельности; развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии; развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

Для системы «преподаватель — группа» — нестандартное отношение к организации образовательного процесса; многомерное освоение учебного материала; формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в иных ситуациях.

Для достижения успеха необходимо соблюдать технологические правила организации групповой деятельности. Перечислим эти правила:

- определить конкретную цель деятельности, представив ее наиболее ярко и увлекательно;
- четко обозначить объем планируемой работы и очертить время исполнения; предложить доступную инструкцию, помогающую каждому достойно выполнить свое задание в общем достижении результата;
- ввести элементы игрового и состязательного оформления, чтобы инициировать максимальное напряжение сил при совершении деятельности;
- подобрать необходимые средства и отобрать наиболее оптимальный способ получения результата.

В процессе групповой работы отрабатываются такие виды деятельности, как техника выступления, методика ведения дискуссии, аргументация суждений, рецензирование, оценивание, анализ. Развиваются и совершенствуются коммуникативные и рефлексивные умения, воспитывается самоуважение, студенты убеждаются в ценности взаимопомощи.

Способы организации группы могут быть самыми разными: студенты по желанию распределяются на группы по 4—6 человек еще до начала работы, по лидеру, по «проблеме», которую следует обсудить и разрешить и т.д.

Групповое занятие состоит из трех этапов: вводная часть, работа (выполнение задания) и обсуждение. Основное время отводится рабочему этапу. Обсуждение должно затрагивать вопросы, помогающие проанализировать не только содержательную часть занятия, но и эмоции, мысли, поведение членов группы. Оно по-

могает студентам подвести итог и обсудить то, о чем их заставило задуматься это занятие, проанализировать приемы и навыки, над которыми работали на занятии и понять, какие изменения произошли в них самих, сформулировать, чему они научились в результате своей работы и благодаря другим членам группы, определить, где и как они смогут применить в дальнейшем полученные знания и навыки.

Выполняя задания в группе, студенты обучаются готовить выступления перед аудиторией, коллективно обсуждать и решать поставленные проблемы методом «мозговой атаки», выполнять задания творческого характера, взаимодействовать с другими группами. При этом в их работе преобладают организационно-деятельностные виды деятельности: они ставят цели, планируют свою работу, обсуждают возникающие проблемы, распределяют задания внутри группы, контролируют, анализируют и оценивают свою деятельность, проводят рефлексию. Чаще всего обсуждение проходит по следующим вопросам:

- как вы считаете, что происходило сегодня в группе?
- что нового вы узнали о других членах группы?
- какие чувства заметили?
- какие новые идеи возникли сегодня в группе?
- какие навыки приобрели?
- что понравилось (огорчило) сегодня на занятии?
- что удивило?
- что хочется делать по-другому после этого занятия?

Проведенное в группе будущих бакалавров педагогики мини-исследование позволило выявить их отношение к групповой работе. Так, из 20 опрошенных студентов 18 ответили однозначно, что им нравится работа в группах, 2 человека обозначили свое «двойственное» отношение: они не отрицают такую форму, но предпочитают индивидуальную работу. Все отметили, что групповая работа способствует их профессиональному становлению; 16 человек считают, что таким образом развивают коммуникативные качества, приобретают навыки взаимодействия. У них активизируется желание работать, развивается толерантность, такт, ответственность, чувствуют себя более уверенно, воспитывают в себе такие качества, как настойчивость, решительность, дисциплинированность.

Несколько студентов отметили, что научились признавать свои ошибки. Практически все считают, что у них развивается инициативность, раскрепощенность, снимаются «барьеры» выступления перед аудиторией.

Большинство опрошенных признали, что в результате работы в группах значительно улучшились их межличностные отношения.

Важнейшей составляющей групповой динамики в этом контексте является развитие доверия. Оно возникает и постепенно возрастает в ходе работы группы. Другой важной динамической характеристикой, связывающей группу воедино, является чувство сплоченности. Оно также возникает постепенно, по мере того, как студенты начинают сопереживать и поддерживать друг друга. После возникновения чувства единства проявляется дух сотрудничества и желание продолжать саморазвитие.

Технология групповой работы предусматривает умение создавать благоприятный психологический климат в группе, способствующий личностному самовыражению, самоутверждению; организовывать ее деятельность так, чтобы формировалась способность стать совокупным субъектом, чтобы группа и каждый студент проживали ситуацию успеха в ходе или в результате групповой деятельности.

Факторами успешной работы малых групп являются организованность, ответственность, открытость, контактность, информированность группы.

Психологи отмечают, что важным показателем оптимального внутригруппового взаимодействия является организованность группы, в частности:

1) способность рабочей группы самостоятельно спланировать этапы поставленной цели и распределить предстоящую работу среди своих членов;

2) степень дисциплинированности членов группы в выполнении возложенных на них функций;

3) способность рабочей группы эффективно контролировать и действенно корректировать индивидуальные действия и подавлять дезорганизационные проявления;

4) умение группы в относительно сжатые сроки синтезировать выполненную ее членами работу.

Наличие этих качеств определяет эффективность работы малой группы.

На практике мы вряд ли встретимся с группой, обладающей всем набором вышеперечисленных качеств. Чаще всего, одни из них проявляются более ярко, другие, напротив, едва заметны или вовсе отсутствуют.

Какие средства может использовать преподаватель, чтобы усилить влияние факторов, положительно влияющих на успешность деятельности малой группы?

Студенты в малых группах могут выполнять различные роли, например:

- *организатор* работы (фасилитатор) — руководит обсуждением, следит за тем, чтобы группа не отвлекалась от выполнения задания, вовлекает в работу всех членов группы;
- *протоколист* — записывает идеи и результаты работы;
- *хронометрист* («хранитель времени») — следит за временем, отведенным на выполнение задания, обобщает через определенные промежутки, сколько еще осталось;
- *оратор* (докладчик, репортер) — представляет результат работы малой группы всей учебной группе;
- *наблюдатель* («хранитель правил») — следит за соблюдением правил работы в группе, может остановить работу, если кто-то нарушает правила, делает анализ работы в группе;
- *контролер* — проверяет, все ли члены группы освоили новые знания, поняли результаты обсуждения.

Помимо *организационных* ролей преподаватель может предложить членам малой группы *смысловые роли*, связанные с заданностью позиции в отношении обсуждаемого вопроса. Тогда роли могут быть, например, такими: оптимист, пессимист, скептик, нигилист, реалист.

Примерные правила работы в группе:

- 1) в совместной работе нет «актеров» и «зрителей», все участники;
- 2) каждый заслуживает того, чтобы его выслушали;
- 3) следует говорить так, чтобы тебя понимали, избегать лишней информации;

4) если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы на уточнение: «Правильно ли я понял?» — и только после этого делать выводы;

5) критикуются идеи, а не личности;

6) цель совместной деятельности — не только в победе какой-либо одной идеи, а в поиске наилучшего способа решения задачи;

7) все возникающие конфликты и разногласия решаются мирным путем с учетом интересов участников и правил работы.

Контактность малой группы связана с особенностями взаимоотношений в группе (внимание друг к другу, доброжелательность, уважение и тактичность, эмпатия и др.).

Одной из основных проблем при организации обучения в малых группах является правильное их формирование.

В педагогической литературе описаны способы подготовки обучающихся к работе в группах. Многие авторы сходятся в том, что следует начинать с работы в парах, а затем переходить к работе в малой группе. Динамичные пары, как показывает практика, имеют большой коммуникативный потенциал, т.к. участникам диалога нужно всякий раз принимать иной взгляд на проблему, иную информацию, это стимулирует общение между членами учебной группы. Следует всегда помнить правило: чем больше группа численно, тем сложнее прийти к общему решению (нужно дать возможность всем высказаться, обсудить, согласовать позиции и т.п.) и тем больше времени необходимо предоставить на подготовку задания и на оценивание полученных результатов.

Способы создания малых групп разнообразны. Рассмотрим некоторые из них:

- создание малых групп *по личным предпочтениям* позволяет создать максимально комфортные условия для работы таких групп, поскольку ее членам не придется тратить время на привыкание, преодоление возможных разногласий, эмоционального неприятия и т.п. (способ этот идеален, когда необходимо быстрое выполнение творческой задачи);

- распределение студентов по группам в зависимости от позиции, которую они занимают по поводу обсуждаемого вопроса;

- создание групп в зависимости от роли, которую им хотелось бы играть в ходе занятия (такое деление на группы будет максимально эффективным для выполнения совместных заданий);



- создание малых групп с использованием жеребьевки (этот способ хорош в тех случаях, когда вы впервые работаете с тем или иным коллективом, и когда сам коллектив находится в стадии становления);

- создание малых групп непосредственно на рабочем месте, с минимальными перемещениями. Для этого достаточно попросить тех студентов, которые сидят рядом, за соседними столами, развернуться друг к другу (способ удобен в тех случаях, когда надо сэкономить время).

В условиях групповой работы, диалогового общения происходит преобразование, перестройка позиций личности, изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры, цели обучения и само взаимодействие каждого из участников образовательного процесса. Изменение позиции определяет переход студентов на новый уровень освоения учебной деятельности, к новым формам взаимодействия их друг с другом и с преподавателем.

Успешность, положительные педагогические, учебные, психологические результаты групповой работы в большей мере зависят от того, насколько глубоко педагог осознает потенциальные возможности этой формы деятельности со студентами.

На каждом занятии можно выбрать несколько студентов для наблюдения и оценивания, а в ходе занятия заполнить приведенную форму.

*Таблица 1*

**Оценка деятельности студентов в ходе дискуссии**

| №  | Критерии                                     | Всегда | Обычно | Часто | Иногда | Никогда |
|----|--|--------|--------|-------|--------|---------|
|    |  | 5      | 4      | 3     | 2      | 1       |
| 1. | Помогает определять вопросы для обсуждения   |        |        |       |        |         |
| 2. | Занимает позицию по вопросу                  |        |        |       |        |         |
| 3. | Приводит аргументы в поддержку своей позиции |        |        |       |        |         |
| 4. | Является активным и внимательным слушателем  |        |        |       |        |         |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 5. | Сравнивает чужие идеи с собственными                        |  |  |  |  |  |
| 6. | Выступает с замечаниями, относящимися к теме дискуссии      |  |  |  |  |  |
| 7. | Вовлекает в обсуждение других студентов                     |  |  |  |  |  |
| 8. | Определяет проблемы или противоречия в высказываниях других |  |  |  |  |  |
| 9. | Обобщает идеи, когда это необходимо                         |  |  |  |  |  |
| 10 | Делает выводы   |  |  |  |  |  |
| 11 | Соблюдает культуру ведения дискуссии                        |  |  |  |  |  |

В результате максимально может быть набрано 55 баллов. Они переводятся в пятибалльную систему следующим образом: от 1 до 16 баллов — 1; от 17 до 27 баллов — 2; от 28 до 38 баллов — 3; от 39 до 49 баллов — 4; от 50 до 55 баллов — 5.

Данную таблицу можно использовать и для самооценки студентами своей деятельности в ходе организованной в группе дискуссии.

Эффективность этой деятельности в значительной степени зависит от того, насколько преподаватель, работающий с группой, осознает потенциальные возможности групповой работы со студентами, готов ли он сам к продуктивному педагогическому взаимодействию, разрешению сложных ситуаций и отношений.

Эффективным методом для работы в группах может служить метод TASC. Этот метод позволяет более четко организовать работу студентов, особенно на младших курсах, и облегчает преподавателю задачу оценки результатов образовательной деятельности на занятии. Данный метод обладает огромным потенциалом для развития когнитивных способностей студентов, удобен в рамках групповой работы или подготовки итогового проекта. Практической формой реализации метода TASC является разноцветный круг со встроенной стрелкой, который студенты могут легко изготовить самостоятельно (рис. 1). По этому кругу они шаг за шагом перемещаются в процессе работы над определенной темой. Метод TASC позволяет преподавателю контролировать работу студентов (скорость, тщательность, внимательность), а им самим помогает структурировать и быстро организовать собственную работу или распределить функциональные роли в группе и обозначить лидера. Круг TASC также предполагает рефлексию над

результатами своей работы (оценка степени успеха или неудачи с выявлением возможных причин).



Рис. 1. Интерактивный круг TASC

Особенность метода TASC заключается в том, что он представляет собой многоэтапную систему проблемного обучения и приобретения базовых когнитивных навыков и прекрасно встраивается в работу на любом учебном занятии (как гуманитарного, так и естественнонаучного циклов).

Среди главных умений и навыков, которые приобретает студент, можно выделить:

- навыки анализа и синтеза;
- умение выстраивать аналогии;
- организация, классификация информации и овладение техниками запоминания;
- логическое мышление;
- организация проектной деятельности.

Работа с кругом TASC проходит 8 этапов. Студенты могут перемещать встроенный указатель по часовой стрелке по мере про-

хождения каждого этапа работы и таким образом регулировать темп работы и адекватно распределять свои силы.

1. *«Что мне известно?»* На первом этапе происходит организация и сбор информации. После того, как члены группы получили четкое задание от преподавателя, происходит подготовка к работе и актуализация имеющихся знаний. Студенты могут использовать дополнительные источники информации, словарь-гlossарий, тетрадные записи с целью определения возможных направлений работы. Таким образом, отдельные фрагменты складываются в цельную рабочую картину, происходит предварительное разделение ролей в группе.

2. *«Какова задача?»* На втором этапе студенты должны четко понять поставленную перед ними проблемно-поисковую задачу и определить параметры работы. Здесь очень важно содействие педагога, который должен убедиться, что все студенты четко осознали поставленные перед ними цели, задачи и предполагаемый результат. Кроме того, преподавателю необходимо определить критерии работы на занятии, условия поисковой деятельности и включить всех присутствующих на занятии в образовательный процесс.

3. *«Какие есть идеи?»* Этот этап можно назвать «генератором идей». Здесь студенты делятся мыслями, идеями и представлениями о проблеме, которые у них имеются. Это творческая и открытая фаза деятельности с использованием элементов «мозгового штурма». Студенты собирают своеобразный «сундучок идей», из которого впоследствии они будут выбирать наиболее ценные и значимые мысли. Для удобства работы они могут записывать идеи на стикеры и раскладывать их перед собою на столе. На следующем этапе, когда будет проводиться жесткая выборка, они просто будут удалять листочки из общего ряда. Работа преподавателя на данном этапе состоит в стимулировании творческой активной деятельности студентов, ориентации на появление новых мыслей и идей.

4. *«Какая идея — лучшая?»* На четвертом этапе обучающимся предстоит выбрать из всего многообразия идей, предложенных группой, только те, которые помогут достигнуть поставленной цели и решить необходимые задачи. Это логическая и рациональная фаза деятельности, прямо противоположная предыдущей.

Здесь необходимо сообщить инструментарий для критического выбора. Например, можно предложить распределить идеи на листочках по степени актуальности, возможности, разумности и т.д.

5. *«Делаем!»* Это фаза практической деятельности, когда студенты готовят свой проект или презентацию. На этом этапе происходит развитие коммуникативных навыков, критического мышления, умения делать выбор, анализировать собственную и чужую точку зрения, распределять задачи между членами группы и т.д.

6. *«Каков результат?»* На шестом этапе работы студенты должны оценить результат своей работы. Этап рефлексии предшествует публичной презентации проекта. Здесь закладываются навыки реалистичной оценки собственной деятельности и способов ее улучшения.

7. *«Расскажем о своей работе!»* На данном этапе группа представляет результаты своей работы. Здесь ставится коммуникативная задача в сжатых временных рамках представить самые важные аспекты своей работы. На этом этапе развивается мотивация к обучению и совершенствованию собственной деятельности, увеличивается степень уверенности.

8. *«Чему мы научились?»* Подведение итогов работы является, пожалуй, не менее важным этапом, чем выполнение самой работы. Студенты должны отметить, что изменилось в их сознании и понимании, чему они научились и как эти знания и навыки они могут использовать в реальной жизни. Другими словами, на завершающем этапе работы происходит трансляция умений и навыков, кристаллизация знаний, развитие стимулов к самостоятельному изучению и адекватной самооценке.

Преподаватель не пытается самоустраниться и занять позицию стороннего наблюдателя. Он исполняет роль консультанта и модератора. В ряде случаев педагог может направлять работу группы, предлагать возможные пути решения проблемы, но никогда не должен давать готовых ответов или схем.

Стимулирование самостоятельной поисковой деятельности, повышение мотивации к обучению, предложение новых и необычных форм представления результатов работы — вот некоторые основные задачи деятельности преподавателя в рамках этого метода.

Современное педагогическое образование невозможно без применения новых технологий в обучении. Одной из них является технология «Обучение в сотрудничестве», применяемая в образовательной практике для обогащения опыта и приобретения через учебный труд навыков совместной деятельности, необходимых сегодняшним студентам в будущей профессиональной и социальной деятельности.

Цель этой технологии состоит в формировании умений эффективно работать сообща во временных командах и группах и добиваться качественных образовательных результатов. Обучаясь педагогическим дисциплинам с использованием данной технологии, студенты развивают способности организовывать совместную деятельность, основанную на принципах сотрудничества, и участвовать в ней, понимать свою роль в качестве партнера. При этом у них развиваются такие личностные качества, как терпимость к различным точкам зрения и другому поведению, ответственность за результаты совместной работы, формируется умение уважать чужую точку зрения, слушать партнера, вести деловое обсуждение, достигать согласия в конфликтных ситуациях и спорных вопросах.

Технология «Обучение в сотрудничестве» основана на использовании методов групповой работы, подразумевающих наличие взаимозависимости членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи товарищей; специальное внимание, уделяемое способам общения между членами группы; наличие общей оценки работы группы, складывающейся из оценки академических результатов работы и оценки формы общения студентов в учебной группе [1].

Условием для возникновения сотрудничества является наличие между студентами, объединенными в малую группу, общих целей и взаимодополняющих способностей, необходимых для их выполнения. Основным методом взаимодействия в процессе сотрудничества — добровольный обмен мыслями, информацией. В ходе совместной работы отводится специальное время для рефлексии. Группа обсуждает свое поведение, рациональность методов работы, удовлетворенность каждого групповой работой и намечает пути совершенствования своего сотрудничества. При этом работа группы оценивается по следующим показателям:

- результативность (академические результаты работы группы);
- усилия, вложенные в выполнение задания (способность решать поставленные задачи самостоятельно, проявлять настойчивость в достижении целей, изобретательность, творчество, выходить за границы материала, обязательного для усвоения, решать сложные задачи);
- эффективность (реализация каждого члена группы, его удовлетворенность групповой работой);
- доброжелательность (способность проявить поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках).

Процесс обучения в рамках данной технологии заканчивается индивидуальной проверкой знаний студентов с подведением итогов работы каждой малой группы [4].

Вариантом организации обучения в сотрудничестве является объединение студентов в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем студенты встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Такая форма работы называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются и обучают всему новому свою группу.

Разновидностью организации обучения в сотрудничестве является командно-игровая деятельность. Преподаватель организует групповую работу для формирования ориентировки, предлагает соревновательные турниры между командами. Для этого организуются «турнирные столы» — по три студента за каждым столом. Задания даются дифференцированно по уровню сложности. Победитель каждого стола приносит своей команде одинаковое количество баллов. Та команда, которая набирает большее количество баллов, объявляется победителем.

Еще один вариант обучения в сотрудничестве: исследовательская работа. В этом варианте студенты работают в группах до шести человек. Они выбирают один из пунктов общей темы, которая намечена для изучения всей группой. Затем в малых группах эта часть темы разбивается на индивидуальные задания. Каждый студент, таким образом, вносит свою лепту в общую задачу. Дискуссии, обсуждения в группах дают возможность озна-

комиться с работой любого студента. Внутри группы студенты самостоятельно определяют роли каждого из них в выполнении общего задания: отслеживания правильности выполнения заданий партнерами; мониторинга активности каждого члена группы в решении общей задачи; отслеживания культуры общения внутри группы. Итогом работы является презентация.

Применение данной технологии создает условия положительного отношения к обучению, ведь учитываются такие человеческие особенности, как уважение к самому себе, желание показать свои максимальные возможности и способности, то есть индивидуальные качества каждого студента, характеризующие его как личность.

Таким образом, использование технологий групповой работы способствует развитию творческого потенциала студентов, проявлению высокого уровня активности и самостоятельности, повышает интерес к обучению, развивает различные виды деятельности и мышления и, в конечном счете, способствует более качественной подготовке специалистов.

### **Литература**

1. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике. СПб., 2008. Ч. 2.
2. Мартиросян Б.П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях // Педагогика. 2008. № 7. С. 25—32.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М.В.Буланова-Топоркова. Ростов н/Д., 2002.
4. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие / Кол. авторов; под ред. Н.В.Бордовской. М., 2010.



## Глава 5

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

Одной из приоритетных задач высшего педагогического образования сегодня является формирование личности будущего учителя, способного обеспечить эффективное педагогическое взаимодействие в мобильно меняющихся условиях образовательного процесса, человека, адекватно ориентирующегося в социальной жизни.

Традиционно вузы при подготовке будущих учителей уделяли основное внимание усвоению ими теоретических знаний из различных областей науки. Фундаментальность и глубина полученного выпускником образования являлась отличительной чертой их профессиональной подготовки. Требования современного рынка труда диктуют необходимость перехода от фиксации приобретенных будущими учителями теоретических знаний к определению результатов обучения, выраженных в терминах компетенций. Вместе с тем, профессиональные компетенции представляют собой «интегративный конструкт из базовых профессиональных знаний, умений, навыков, ценностей, опыта деятельности и наличия волевого компонента».

В ФГОС ВПО бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (050100) представлен достаточно обширный состав общепрофессиональных компетенций в области педагогической (культурно-просветительской) деятельности и профессиональных компетенций в предметной области, часть из них заданы в недиагностичной форме.

В связи с этим проблемой современных исследований в области профессионального педагогического образования стали профессиональные компетентность и компетенции. Одной из профессиональных компетентностей ученые выделяют коммуникативную компетентность, включающую умения в области четырех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма.

Коммуникативная компетентность раскрывается в научных трудах В.В.Казаковской, Е.В.Руденского, И.Р.Алтуниной, Е.В.Про-

зоровой как способность участника общения координировать собственные речевые действия коммуникативных партнеров в соответствии с выбранной целью в условиях конкретной коммуникативной ситуации.

Проблема формирования коммуникативной компетентности личности будущего учителя с разных точек зрения отражена во многих социальных, психологических, лингвистических исследованиях. А.А.Бодалев, А.Б.Добрович, Л.А.Петровская, Е.В.Руденский связывают ее с развитием умений давать социально-психологический прогноз ситуации общения, программировать этот процесс, осуществлять управление процессом общения группы, коллектива, команды. По мнению ученых, именно управленческая способность является необходимой в ситуации профессионального общения.

В трудах Е.А.Архиповой, И.А.Зимней, А.А.Леонтьева коммуникативные умения определяются как структурный компонент коммуникативной компетентности, как способность осуществлять речевую деятельность, как реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения).

В работах С.Б.Елканова, Н.Н.Тарасевича, Г.И.Хозяинова и других исследователей доказано, что эффективность образовательного процесса обучающихся в значительной мере зависит от уровня сформированности коммуникативных умений учителя.

Коммуникативные умения и их роль в профессиональной деятельности учителя освещались в исследованиях Ф.Н.Гоноболлина, В.А.Кан-Калика, Н.В.Кузьминой, Л.М.Мудрика, А.Я.Найна, Е.Б.Орловой и др. Эти ученые определяют коммуникативные умения как профессионально-значимое свойство личности учителя.

Подготовка будущего учителя к речевой деятельности, формирование его коммуникативных компетенций признаются учеными (С.Б.Елканов, И.А.Зязюн, В.А.Кан-Калик и др.) слабым звеном в системе профессионального педагогического образования. Это подтверждают и результаты нашего исследования: 40,1% опрошенных нами студентов относят свою речевую подготовку к низкому уровню.

Теоретические основы коммуникативной компетентности студентов определяются исследователями (И.А.Зимней, А.А.Леонтьевым, Н.В.Кузьминой) как способность осуществлять речевую деятельность, реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения). При этом отмечается, что содержание и средства формирования коммуникативной компетентности в вузовской практике разработаны явно недостаточно.

Практика свидетельствует, что большинство учителей имеет недостатки рече-пластических качеств и умений: узкий голосовой диапазон, слабая полетность, помехоустойчивость, экспрессивность и адаптивность голоса; наличие невыразительных пластических жестов; низкая культура речи; орфоэпические ошибки, недостаточная образность и т.п.

Важнейшей задачей обеспечения профессиональной подготовки студентов вузов является их личностное развитие, совершенствование коммуникативной компетентности и речевых компетенций, достижение такого уровня владения деловой речью, который достаточен для активного и плодотворного участия будущего специалиста в профессиональной деятельности.

На современном этапе развития высшей школы имеется реальная возможность практического решения объективно назревшей задачи формирования речевой компетентности студентов, подготовки их к речевому общению в результате внедрения в образовательный процесс различного рода инноваций. К таким инновациям можно отнести разработку курсов по выбору студентов: «Речевая коммуникация», «Основы речевого мастерства», «Этика делового общения».

Необходимость разработки и внедрения данных курсов продиктована тем, что студенты вуза в основном имеют недостаточный уровень речевой культуры, не в полной мере владеют навыками грамотного письма, их речевая компетентность далеко не всегда достаточна для продуктивного общения в профессиональной сфере. При этом в образовательном процессе вуза очень важно обеспечить уровень профессиональной подготовки будущих учителей, который включал бы их языковое и речевое развитие, а также развитие и совершенствование их коммуникативной ком-

петентности, что необходимо для активного и плодотворного участия в будущей профессиональной деятельности.

В основе педагогической деятельности лежит коммуникативная деятельность, с помощью которой учитель формирует систему знаний, организует обмен информацией, управляет познавательно-практической деятельностью и регулирует взаимоотношения между обучающимися.

В.А.Сухомлинский считал, что искусство воспитания прежде всего есть искусство владения словом [6, с. 142]. Именно этим обстоятельством обусловлена большая ответственность воспитателя, учителя любой специальности за глубоко продуманный, мотивированный отбор языкового материала (слов, синтаксических конструкций, ритмико-мелодического оформления фраз и т.д.) в зависимости от цели, ситуации, общения.

Кроме того, речь учителя, как отмечает Т.Г.Брати, выполняет роль регулятора отношений в системе «учитель-ученик», выступает как средство достижения высшего результата развития взаимоотношений — взаимопонимания между учениками и учителем.

На зависимость успешной деятельности педагога от уровня его коммуникативных умений указывают результаты исследования В.К.Елмановой, изучавшей условия формирования коммуникативных умений студентов во время педагогической практики. Автор указывает следующие коммуникативно-педагогические умения преподавателей:

- свободное владение речью;
- способность быстро и точно воспринимать речь;
- умение выделять из воспринятого наиболее существенное;
- умение ставить вопросы;
- умение кратко и точно отвечать [3, с. 10].

А.В.Фомин в статье «Влияние коммуникативных умений преподавателя вуза на уровень его профессионального мастерства» выделяет: общие коммуникативные умения (коммуникативный потенциал личности преподавателя), профессионально значимые, педагогические умения (умение устанавливать взаимоотношения с коллегами, администрацией (т.е. в коллективе) и умение устанавливать взаимоотношения со студентами в процессе педагогического взаимодействия) [8, с. 14].

А.И.Щербаков отводит коммуникативной области особое место в структуре личности учителя и рассматривает ее как «установление таких взаимоотношений с детьми, которые бы содействовали наиболее эффективному решению педагогической задачи» [9, с. 116].

Большое внимание коммуникативным умениям учителя уделяется в работе А.В.Мудрика, который так определяет основные коммуникативные умения [5, с. 63—64]:

- умение переносить известные человеку знания и навыки, варианты решения, приемы общения в условиях новой коммуникативной ситуации, трансформация их в соответствии со спецификой ее конкретных условий;
- умение для каждой коммуникативной ситуации находить новое решение из комбинации уже известных человеку идей, знаний, навыков, приемов;
- умение создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации.

Ученые И.А.Зязюн, В.А.Кан-Калик в общие педагогические умения включают: умение вступать в эмоциональный положительный контакт, устанавливать и поддерживать деловой и эмоциональный контакт, умение речевого общения, умение слушать и понимать партнера по общению, взаимодействовать с партнером, адекватно воспринимать настроение аудитории и управлять ее вниманием [1, с. 95].

С.Б.Елканов считает, что «коммуникативные умения нужны для налаживания педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса, для формирования ценностных отношений у учащихся... Коммуникативные умения складываются из умения понимать другого человека, самовыражаться, умения вступать в контакты и “вести” общение» [2, с. 87—88].

А.А.Леонтьев под коммуникативным поведением учителя подразумевает не просто процесс говорения, передачи информации, а такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения учителя, которые влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагогов и учеников, на характер взаимоотношений между ними, на стиль их работы. «Для характеристики коммуникативного поведения учителя значимы такие моменты, как тон речи, оправданность использования

оценочных суждений, манера обращаться к ученикам, отвечать им, характер мимики, движений, жестов, сопутствующих речи».

И.А.Зязюн отмечает, что педагогическая речь призвана обеспечить:

— продуктивное общение, взаимодействие между педагогом и его воспитанниками;

— положительное воздействие учителя на сознание, чувства учеников с целью формирования, коррекции их убеждений, мотивов деятельности;

— полноценное восприятие, осознание и закрепление знаний в процессе обучения;

— рациональную организацию учебной и практической деятельности учащихся.

Как показывают исследования ученых (И.А.Зязюн, Г.А.Ладыженская, А.Н.Леонтьев), педагогическая речь имеет свои особенности. Учитель чаще всего использует в своей работе устную речь в следующих формах: живое слово учителя в рассказе, лекции, докладе, беседе, информации, в выступлении.

Устная речь всегда рассчитана на определенных слушателей, которые являются «собеседниками» говорящего или выступающего. Обучающиеся реагируют на выступление, на их лицах можно прочитать то или иное отношение к говорящему и его речи: сопереживание, заинтересованность, равнодушие, протест и т.д. Этот живой контакт позволяет учителю вносить изменения в содержание, обдумать темп, силу голоса и т.д. и проследить, как эти изменения влияют на реакцию слушателей.

Особенностью устной речи учителя является то, что ее содержание воспринимается учениками по двум каналам — звуковому (через звучащее слово, интонацию) и визуальному (через мимику, жесты, движения учителя). Мимика, поза, движение тела говорящего учителя усиливают смысловую емкость, выразительность, эмоциональную содержательность его речи, являются наглядным выявлением отношения учителя к предмету своей речи. Визуальный канал представляет ученикам информацию о рабочем самочувствии, его желании (или нежелании) общаться с учениками, уважении (или неуважении) к ним.

Устная речь учителя, как правило, речь импровизированная, поэтому учитель должен говорить без опоры на текст учебника

или конспект урока. Ученики, слушая его, как бы присутствуют в момент сиюминутного рождения слов, выражений. Создается ощущение, что учитель публично мыслит, впервые для себя вместе с учениками открывает истину.

Для того, чтобы решать педагогические задачи, речь учителя должна обладать требуемыми коммуникативными качествами: нормативностью (соответствием речи нормам современного литературного языка, точностью словоупотребления), выразительностью (образностью, эмоциональностью, яркостью), правильностью и чистотой, точностью, уместностью, лексическим богатством, логичностью, соответствием речевой технике [4].

Рассмотрим подробно интерпретацию основных качеств речи учителя.

К качествам педагогической речи относится речевая техника — это совокупность элементарных приемов фонационного дыхания, речевого голоса и дикции, доведенных до степени автоматизированных навыков и позволяющих учителю с максимальной эффективностью осуществлять речевое воздействие.

Дыхание выступает энергетической базой речи. В повседневной жизни человека дыхание не вызывает трудностей, а на уроке учителю приходится много говорить, объясняя материал. У нетренированного учителя, который не умеет дышать, может участиться пульс, появиться одышка, покраснеть лицо.

Речевой голос — второй компонент речевой техники. Голос учителя дает возможность передавать слушателям в звучащем слове мельчайшие смысловые оттенки, помогает школьникам воспринять мысль говорящего во всей ее содержательной полноте, создает определенный настрой, облегчающий восприятие. Наоборот, тусклый, монотонный, неразвитый голос быстро притупляет восприятие слушателей, мешает им вникнуть в существо дела.

Основные качества профессионального речевого голоса учителя:

— достаточная сила звука — это реальная энергия звука, измеряемая в децибелах (голос должен быть слышен в любой аудитории, даже при отсутствии технических средств усиления);

— полетность звука — способность посылать свой голос на разное расстояние и регулировать громкость, способность выделяться на фоне других звуков и шумов;

— гибкость, подвижность — умение легко изменять его, подчиняя содержанию;

— выносливость — малая утомляемость голоса, позволяющая не терять основные свойства звучания при длительном, интенсивном выступлении, выдерживать значительную голосовую нагрузку;

— дикция (умение правильно произносить гласные и согласные звуки, звучание голоса само по себе еще не определяет процесс речи, ее содержательная сторона связана с образованием системы членораздельных звуков). Совершенствование дикции связано прежде всего с отработкой артикуляции — движения органов речи.

Развитое речевое дыхание, голос, совершенная дикция придадут живому голосу учителя яркую интонационную выразительность, позволяющую передавать в речи мельчайшие оттенки мысли и чувства.

Живая речь — сложный динамический процесс, в котором тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены эти элементы речевой техники.

Скорость речи в целом и длительность звучания отдельных слов, слогов, а также пауз в сочетании с ритмичной организованностью, размеренностью речи составляют ее темпоритм. Скорость речи зависит от индивидуальных качеств учителя, содержания его речи, ситуации общения [7].

Оптимальный темп речи составляет 120 слов в минуту, но учитель говорит до 75 слов в минуту. Длительность звучания отдельных слов зависит не только от длины слов, фразы, трудности предложения, но и от значимости их в данном контексте. Чем важнее слово, тем медленнее речь. Трудную часть материала учитель излагает замедленным темпом, дальше можно говорить быстрее. Речь замедляется, если нужно сформировать вывод — определение, правило, принцип, закон.

Учитель учитывает и степень возбуждения учащихся: чем более они возбуждены, тем медленнее и тише говорит учитель. Для достижения выразительности звучания учитель пользуется паузами, логическими и психологическими. Пауза, темп и методика речи в совокупности составляют интонацию. Интонация речи учителя на уроке должна быть ярче; контрастнее и выразитель-



нее, чем в обычной беседе. Следовательно, голос учителя должен быть ярким, сочным, звучным, четким, привлекать внимание, звать к мышлению, к действию.

Требования к коммуникативным качествам речи учителя обусловлены прежде всего ее педагогическими функциями.

Ученые Ф.Н.Гоноболин, Т.А.Ладыженская, Ю.Л.Львова, А.А.Леонтьев и другие отмечают, что существует прямая зависимость между коммуникативными особенностями речи учителя и успешностью восприятия и запоминания знаний учениками. Речь учителя может сделать это восприятие доступным, интересным, а может затруднить его.

Процесс восприятия и понимания речи учителя учащимися связан со сложным процессом учебного слушания, на которое, по подсчетам ученых, приходится до половины учебного времени. Поэтому понятно, что процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит во многом от совершенства речи учителя. Дети очень чутки к речевым данным педагога: неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех; монотонная речь — скуку; неоправданная, неестественная интонация, патетика воспринимается как фальшь и отдаляет учащихся от учителя. В связи с этим учитель должен владеть соответствующими речевыми приемами, которые явились бы своеобразными инструментами ориентации учащихся в процессе их познавательной деятельности. К таким приемам относятся разъяснение, инструктирование, демонстрация, обновление, определение и др.

С этой функцией связана и другая функция речи учителя — обеспечение эффективной учебной деятельности школьников. Воспринимая на слух речь учителя, ученик совершает множество различных операций: конкретизирует в наглядных образах звучащую информацию, соотносит ее с имеющимися знаниями, опытом, осмысливает, запоминает, следит за логикой изложения учителя, развитием мысли. В этом случае учитель использует приемы: описание, обоснование, сравнение, определение, ободрение, привлечение внимания и т.п. Учитель должен продумывать и содержание речи, ее темп, ритм, логику, доступность.

Важнейшей функцией речи учителя является обеспечение продуктивных взаимоотношений с учащимися. Познавательная деятельность учеников осуществляется на языковой основе, при по-

мощи слов и предложений. Поэтому, чем разнообразнее и богаче речь учителя, тем сильнее его влияние на мыслительную деятельность учеников, на качество их знаний. Эта функция педагогической речи является ведущей, т.к. она призвана помочь в достижении взаимодействия, сотрудничества между учителем и учеником, на основе которых строится обучение и воспитание. Функции речи учителя отражены на рисунке 1.



**Рис. 1. Функции речи учителя**

С целью выявления представлений о речи и уровнях ее развития студентам Нижневартковского и Курганского государственных университетов, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», была предложена анкета. В исследовании приняли участие 287 студентов. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне количественных и качественных показателей. Более половины опрошенных (56%) коммуникативную компетентность определяли как передачу информации. Отдельные ком-

поненты коммуникативной компетентности находили свое отражение лишь в высказываниях 16% испытуемых, у остальных студентов были отрицательные ответы («не знаю»). Анализ анкет испытуемых показал, что студенты затрудняются дать точное определение таким понятиям, как «компетентность», «коммуникативная компетенция», при этом у респондентов имеются практические суждения, взятые из жизненного опыта. В целом, можно сделать вывод о том, что представления студентов о коммуникативной компетентности находятся на низком уровне (ряд ответов были отрицательными, имеются ответы: «я понимаю, что это такое, но объяснить не могу»). Вопрос о важности коммуникативной компетентности в будущей профессиональной деятельности не вызывал сомнений. На основе анализа анкет, диагностики (выполнения заданий), контрольных заданий в контексте формирования коммуникативной компетентности у студентов педагогических специальностей получены данные, отраженные в таблице 1.

*Таблица 1*

**Коммуникативные качества речи студентов  
(в процентном соотношении)**

| <b>Оцениваемые качества</b> | <b>Обладают по самооценке</b> | <b>Экспериментальная оценка</b> |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| 1. Нормативность            | 42,2                          | 25,6                            |
| 2. Выразительность          | 39,5                          | 32,4                            |
| 3. Правильность             | 58,0                          | 55,3                            |
| 4. Чистота                  | 32,8                          | 25,8                            |
| 5. Точность                 | 23,4                          | 18,2                            |
| 6. Лексическое богатство    | 25,2                          | 8,2                             |
| 7. Логичность               | 43,4                          | 42,0                            |
| 8. Убедительность           | 52,0                          | 55,3                            |
| 9. Побудительность          | 54,9                          | 45,8                            |
| 10. Голос                   | 37,6                          | 40,1                            |
| 11. Дикция                  | 54,9                          | 36,5                            |
| 12. Дыхание                 | 67,0                          | 59,1                            |

Студенты выделили такие качества педагогической речи, как нормативность, выразительность, правильность и точность. Исследование показало, что далеко не у всех студентов речь этими

качествами обладает. 72% будущих учителей-филологов отметили, что испытывают трудности в формировании перечисленных качеств. Студенты других факультетов (естественно-географического, математики и информатики, физической культуры и спорта) даже не фиксируют того, что их речи необходимы такие коммуникативные качества, как лексическое богатство, побудительность, выразительность и т.п.

После анализа данных, полученных в рамках прохождения студентами педагогической практики, мы выделили основные недостатки в речи будущих учителей: плохая, нечеткая дикция; монотонность, безжизненность речи; однообразие интонаций; шаблонность замечаний; отсутствие навыков выразительного чтения; паузы и ударения не несут смысловой нагрузки; неумение найти оптимальный вариант громкости.

Типичные недостатки дикции: картавость, сюсюканье, шепелявость, вялость или неясность речи; скороговорка, когда слова как бы наскакивают друг на друга; звучание «сквозь губы», съедание конечной согласной или звуков внутри слова; нечеткое произношение свистящих и шипящих согласных из-за неподвижности верхней или вялой нижней губы.

Недостатки голоса учителя: нарушение силы, высоты, тембра; напряженность; форсированность; осиплость и охриплость голоса; носовое звучание.

В повседневной жизни человека в диалогической речи дыхание не вызывает трудностей. А на уроке учителю приходится много говорить, поэтому нетренированное дыхание — помеха в его работе. Обычного физиологического дыхания учителю не хватает, потому что речь и чтение требуют большого количества воздуха, экономного его расходования. Последовательность дыхания иная, чем в обычной жизни: после короткого вдоха — пауза для укрепления брюшного пресса, а затем длинный звуковой выдох.

Недостатки дыхания учителя: использование верхнего, грудного и диафрагмального дыхания; для речи используется обычное физиологическое дыхание; короткий выдох; нетренированные диафрагма, брюшные и межреберные мышцы.

Выделенные недостатки речи учителя приводят к трудностям в общении с учащимися. Кроме того, повышенная ежедневная го-

лосовая нагрузка и неумелое пользование голосовым аппаратом ведут к заболеваемости учителей.

Воспитательный эффект и учебные успехи обучающихся во многом зависят от того, как педагог разговаривает с ними, как понимает, как направляет мыслительную деятельность, как оценивает ее, как взаимодействует словом с детьми на уроках.

Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической, искусствоведческой литературы и реальной практики работы вузов дает возможность выделить следующие условия формирования речевых компетенций будущих учителей:

- специально разработанная технология формирования речевой компетенции;
- реализация личностно ориентированного подхода;
- обеспечение творческой модификации методов речевой подготовки студентов с учетом специфики педагогической деятельности.

Изучение и анализ содержания теоретических источников, опыта речевой подготовки, позволяют синтезировать имеющиеся данные для построения модели формирования речевых компетенций студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». В основе ее построения лежат следующие положения:

- речевая подготовка есть специфическая деятельность, которая может рассматриваться в структуре и функциях целостной деятельности, подчиняющейся ее закономерностям;
- речевая подготовка — педагогическая деятельность самосубъективного характера, предметом которой является личность самого студента;
- каждый студент, независимо от профиля избираемой профессии, должен проходить речевую практику в школе.

Методологической основой построения модели послужили работы В.И.Загвязинского, И.С.Ладенко, О.А.Конопкина, В.В.Кравевского и С.П.Щедрина.

Существует ряд подходов к определению педагогической технологии. С позиций выбранного нами методологического принципа теоретического и опытно-экспериментального исследования педагогическая технология может быть определена как способ получения положительного педагогического результата, заданно-

го нормами обучающих программ в условиях, адекватных целям образования. В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Л.М.Кустов, А.Я.Найн, В.М.Шепель в своих работах рассматривают слагаемые педагогической технологии.

Существенным обстоятельством, на наш взгляд, является то, что в отличие от других технологий, технологии воспитания связаны не столько с воздействием на личность, сколько с взаимодействием воспитателя и воспитуемого. В педагогической технологии основной «материал» — человеческая индивидуальность, что обуславливает установление постоянной обратной связи и требует гибкости технологий.

На уровне целеобразования гибкость проявляется в использовании информации о речевой подготовке студентов как одного из компонентов целеобразования. Педагог определяет, корректирует цель студента, формируя, таким образом, общую цель. Такая гибкость технологии постановки цели обеспечивает взаимодействие, сотрудничество педагога и студента уже на начальном процессе обучения, что позволяет устранить противоречие между целями субъектов данного процесса. Такая технология целеобразования предполагает перевод объекта воспитания в статус его субъекта; цель в этом случае выступает как средство взаимодействия двух субъектов (педагога и студента).

При этом общая цель представляется не как механическое соединение целей двух субъектов, а как преобразование цели студента, предполагающее ее коррекцию, включение элемента опережения, обеспечивающего перевод субъекта в иное качественное состояние.

В этом случае общая цель становится целью студента, что обеспечивает более высокую эффективность результата педагогического процесса. Общая цель включается в качестве компонента в мотивационную сферу студента и становится движущей силой его деятельности.

Процесс целеобразования должен быть диагностируемым, для этого необходима разработка критериев.

В критериальный блок входят критерии — показатели сформированности способов деятельности в сфере речевого общения. Существенным критерием будет взаимодействие с другими людьми, деятельность «для других» и вместе «с другими».

Одним из основных компонентов технологии речевой подготовки будущих учителей является выбор методов обучения, которые связаны с целеполагающим компонентом, особенностями объекта (субъекта) обучения, содержанием педагогического процесса. Гибкость технологии проявляется в выборе методов, наиболее соответствующих для проектируемой ситуации. Среди ведущих следует отметить следующие методы упражнений — публичное устное выступление, речевой тренинг, метод словесного действия, этюдный метод и др.

Форма как способ организации содержания играет существенную роль и определяет эффективность процесса обучения. Поскольку форма выступает в качестве стимула, большое значение имеет отбор содержания, способного вызвать интерес, поддержать и развить его. В вариативном использовании форм обучения проявляется гибкость педагогических технологий, что обеспечивает эффективность процесса обучения.

Личность студента можно рассматривать как часть технологии в том смысле, в каком она владеет способами ее проектирования и реализации. Поэтому характеристика личности будущего учителя включает в себя следующие компоненты:

- профессиональная компетентность;
- знание основ наук человековедческого направления (педагогика, философии, психологии, искусствоведения и т.д.);
- широкий кругозор, эрудиция;
- коммуникабельность;
- способность принимать решения.

В данной модели постоянными величинами являются цель и критерии ее достижения. Остальные компоненты вариативны и зависят от конкретных условий, в которых реализуется данная технология.

Оптимальным условием речевой подготовки студентов педагогических специальностей будет разработка гибких технологий речевой подготовки. Их гибкость определяется совокупностью факторов как объективного содержания (регион, вид поселения, вид и тип учебного заведения и т.п.), так и субъективного — кто воспитывает и кого воспитывает (с позиции субъект-субъектных отношений). Временными факторами являются постановка целей воспитывающих воздействий, определение их методик, фиксация

изменений, коррекция технологий с учетом этих изменений (циклическость процесса). Гибкость технологий зависит от накопления опыта субъектами процесса обучения, в результате чего будет меняться соотношение структурных элементов обучения. Вариативность форм, методов и средств, при помощи которых осуществляется взаимодействие педагога и студента, также обуславливает гибкость технологий.

Итак, компонентами технологии являются цели, критерии, содержание, уровни, методы, формы педагогического процесса, оценка результата, качества будущих учителей.

Данная технология предполагает использование комплекса методов, находящихся в тесной связи, что позволяет обнаружить их взаимозависимость. Так, социологические методы, связанные с изучением речевой подготовки, их диагностика в значительной мере определяют методы педагогического воздействия и взаимодействия.

Разнообразные виды деятельности студентов выступают в качестве средства речевой подготовки и определяют содержание педагогического процесса.

Таким образом, работа по формированию речевой компетентности должна быть организована с использованием разнообразных форм речевой подготовки и учитывать индивидуальные особенности личности студентов.

## Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1968. 576 с.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. М., 1986. 143 с.
3. Ефисмова Ю.А. Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию (на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе). Курск, 2007.
4. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб., 2007.
5. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986. 160 с.
6. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М., 1979. 981 с.



7. Шкуратова И.П. Самовыражение личности в общении // Психология личности: Учеб. пособие / Под ред. П.Н.Ермакова и В.А.Лабунской. М., 2007. С. 241—265.
8. Фомин А.В. Влияние коммуникативных умений преподавателя вуза на уровень его профессионального мастерства // Советская педагогика. 1985. № 2. С. 14—16.
9. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие. Оренбург, 2008. 230 с.

## Глава 6

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В процессе профессиональной подготовки студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» наиболее востребованы технологии, позволяющие удовлетворить потребность студентов в постоянном сиюминутном апробировании теоретических знаний в практической деятельности, в ситуациях, моделирующих учебную реальность, чтобы иметь более полное представление о том, «как оно работает». Наиболее полно эту потребность позволяет удовлетворить использование интерактивных методов изучения практико-ориентированных блоков педагогических дисциплин.

Интерактивное обучение основано на взаимодействии всех участников образовательного процесса, реализующемся в направлениях «преподаватель — студент», «студент — студент», «студент — группа», «студенческая группа — преподаватель» и «все субъекты процесса — содержание образования». Такая организация обучения позволяет вовлечь в деятельность всех присутствующих в аудитории, поскольку имеет место «эффект заражения»: обсуждение проблемы в группе, идея, высказанная соседом, провоцируют рождение собственных идей, согласующихся или оппозиционных предложенным другими.

В аудитории рождается особая образовательная среда, позволяющая осваивать приемы профессионального общения (умение активно слушать, формулировать и аргументировать свою позицию, продуктивно работать в команде, воспитание уважения права каждого на собственное мнение, толерантности и т.д.), педагогического проектирования и экспериментирования (моделирование педагогических ситуаций, кейс-задания и т.д.), работы с нормативными документами и иными источниками информации, само- и взаимоконтроля. Преподаватель на таком занятии выступает в роли тьютора, организатора условий для обучающего сотворчества, главной целью занятия становится *со-действие* в решении поставленных задач.

В образовательном процессе высшей школы наиболее востребованы методы, позволяющие решать сразу несколько образовательных задач: формирование внутренней мотивации к изучению учебного курса, создание оптимального режима усвоения предложенного материала, развитие мыслительной самостоятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций. К числу таких методов, по нашему мнению, можно отнести анализ конкретных ситуаций (*case study*), мозговой штурм, групповую дискуссию, деловые и ролевые игры, игры-драматизации, моделирующие реальные профессиональные ситуации и др.

*Метод анализа конкретных ситуаций (case study)* — метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей — навыки групповой работы. Непосредственная цель метода *case-study* — совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию (*case*), возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса — оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Метод *case-study* наиболее широко используется в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Впервые он был применен в учебном процессе в школе права Гарвардского университета в 1870 г.; внедрение этого метода в Гарвардской школе бизнеса началось в 1920 г. Первые подборки кейсов были опубликованы в 1925 г. в отчетах Гарвардского университета о бизнесе. В настоящее время сосуществуют две классические школы *case-study* — Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая предполагает многовариантность решения проблемы [3].

При использовании этого метода в процессе изучения педагогических дисциплин для обсуждения в группе предлагается педагогическая ситуация, в которую студентам необходимо погрузиться, «прожить» предлагаемые условия и оценить позиции

каждого участника. При отборе материала следует соблюсти ряд условий: связь анализируемых ситуаций с изучаемым теоретическим блоком учебного курса, соответствие уровней сложности заданий и возможности студентов их решить. Как вариант можно организовать работу микрогрупп, каждая из которых предлагает другим самостоятельно отобранную и описанную ситуацию для поиска вариантов решения. В процессе работы возможна организация «вертушки» из 3—6 минигрупп, когда каждая группа составляет свой кейс, передает его группе, расположенной слева, получает кейс от группы, сидящей справа, решает его, передает описание «левой» группе и так далее, пока не будут решены всеми группами все кейсы. Затем начинается обсуждение.

Специфика педагогических наук заключается в невозможности предоставить копилку готовых «рецептов» решения той или иной педагогической ситуации, возникающей в повседневной практике педагога. Уникальность каждого ребенка, каждого детского коллектива предполагает неповторимость разрешения каждой задачи. Метод case-study позволяет достичь сразу нескольких целей в ходе подготовки будущего педагога. В процессе работы студенты ориентируются не только на оперирование изученным готовым материалом, но и активную выработку нового, собственного, освоение культуры профессиональной деятельности, формирование системы общечеловеческих и корпоративных ценностей.

Например, при освоении дидактической единицы «Воспитание как часть целостного педагогического процесса (курс «Педагогика»)» к анализу можно предложить следующую ситуацию.

В первом классе с учительского стола пропала красивая, оригинальная по оформлению ручка. Мы знаем из курсов возрастной и детской психологии, что младший школьник обычно наивен, непосредствен, доверяет словам и указаниям педагога, легко внушаем, а также склонен к самовыявлению сущности именно в совместных делах. Эту черту и использовала учительница для решения проблемы. Она раздала ученикам по спичке и попросила, чтобы они положили ее на одну ладонь и прикрыли другой ладонью. После этого уверенно и громко сказала, что очень скоро спичка вырастет у того, кто взял чужую ручку. И один из мальчишек не выдержал психологического напряжения и сломал спичку.

— Зачем ты ее сломал?

— Чтобы она не росла...

Далее студентам предлагается действовать по следующему плану:

- 1) знакомство с ситуацией, ее особенностями;
- 2) выделение проблемы (или комплекса проблем);
- 3) определение условий и субъектов деятельности, способных повлиять на решение анализируемой проблемы;
- 4) обсуждение вариантов выхода из проблемной ситуации, возможно, мозговой штурм;
- 5) анализ возможных преимуществ и рисков — результатов того или иного принятого решения;
- 6) решение кейса — предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Правильный кейс — это ситуация, взятая из реальной жизни, представляющая собой информационный блок, выполненная с соблюдением ряда условий:

- 1) соответствие цели создания;
- 2) степень трудности, соответствующая уровню профессиональной подготовки студентов;
- 3) актуальность на сегодняшний день;
- 4) побуждение к анализу типичных, т.е. встречающихся в повседневной практике, педагогических ситуаций;
- 5) наличие условий для развития аналитического мышления, для провокации дискуссии;
- 6) вариативность решений с анализом положительных и отрицательных последствий каждого.

*Метод «мозгового штурма»* («мозговая атака», brainstorming) был предложен в 30-х гг. прошлого столетия А. Осборном как групповой метод решения проблем. В процессе освоения практико-ориентированных блоков педагогических дисциплин предлагается как средство развития творческой активности студентов.

Работа в режиме «мозгового штурма» организуется в несколько этапов.

1. Психологическая настройка. Для успеха работы необходимо, чтобы была создана благоприятная, комфортная для каждого участника атмосфера. Нет «отличников» и «непродуктивных», есть КОМАНДА, единая в стремлении решить поставленную задачу.

2. Вхождение в поставленную проблему. Предложение идей по решению, пока без обсуждения, накопление вариантов решения по принципу «есть идея — говорю, нет идеи — не молчу», поощряются любые предложения, даже самые дерзкие. Все идеи фиксируются. Время высказываний — не более 1—2 минут.

3. Экспертиза ВСЕХ предложенных идей, поиск конструктивных решений. Принцип: «когда б вы знали, из какого сора ...» (М.Цветаева).

При освоении темы «Профессиональные взаимодействия в образовательном процессе» можно предложить такую игровую ситуацию.

Представьте себе, что наша группа оказалась в зоне землетрясения. Комната, в которой мы находимся сейчас, представляет реальную угрозу для жизни, так как в любой момент может обрушиться потолок. Что делают в такой обстановке? К сожалению, люди часто начинают паниковать, впадают в истерику, все одновременно пытаются прорываться к выходу и тем самым губят себя. Вам нужно принять решение о том, кто и в какой последовательности будет выходить из комнаты. При этом нужно помнить, что шансы первого человека остаться в живых составляют почти 100%, ведь у него достаточно времени, чтобы спокойно, но быстро, выйти из здания и перейти в безопасное место. Шансы второго человека уже немного меньше, так как время идет и угроза возрастает. У третьего по очереди человека шанс уменьшается еще на какой-то процент и т.д. Вам нужно принять за очень ограниченное время ответственное решение — установить очередность выхода из комнаты, потолок которой может с минуты на минуту обрушиться. Но сначала вы должны принять решение самостоятельно. Для этого вам нужно взять лист бумаги, переписать имена всех членов вашей группы, а затем с правой стороны рядом с каждым поставить порядковый номер, соответствующий очередности выхода этого человека из комнаты, рассуждая примерно так: «Первым должен выходить Игорь, потому что..., второй пойдет Аня, так как она...» Принимая решение, имейте в виду, что вы должны определить очередь для всех членов группы до последнего человека. Когда вы примете индивидуальное решение, нужно объединиться в группе и приступить к выработке группового решения, помня, что решение принимается, когда за него проголосуют все члены группы без исключе-

ния. Время, которое есть в распоряжении группы, неизвестно, поскольку трудно сказать, когда обрушится потолок, может быть, через минуту, а может быть, через пять минут. Главное — остаться в живых. Если вы не сможете договориться, вы погибнете все, так как эвакуация начнется лишь после того, как каждый будет знать свою очередь, то есть после принятия всех решений.

Обычно на игру отводится 20—25 минут, но его можно увеличить или сократить до 17—18 минут. Если группа сумела принять все решения при 100-процентном голосовании, следует поздравить участников с благополучным завершением и попросить их подумать — что помогло успешно выйти из критической ситуации. Если группа не смогла принять за отведенное время решения по каждому человеку, то ведущий объявляет, что все участники погибли, и просит подумать над причинами, которые привели к этой трагедии.

*Ролевая игра* — это интерактивный метод, который позволяет обучаться путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной и профессиональной ситуации, предполагает моделирование студентами ситуации будущей профессиональной деятельности. К ролевым играм можно отнести, например, игры-драматизации, которые решают множество задач в процессе формирования профессиональных компетенций будущего педагога, особенно коммуникативной: усвоение социального и коммуникативного опыта; актуализация собственного жизненного опыта (социального, коммуникативного, художественного, эмоционального и др.); продуктивность создаваемой в игре учебной ситуации (в процессе игры каждый участник не только осваивает уже сложившиеся и представляет имеющиеся у него лично системы взглядов, отношений, но и рождает новый опыт, открывает неизвестное ему до сего момента); обогащение знаний о вербальных и невербальных средствах общения. Игры-драматизации, используемые на занятиях по педагогическим дисциплинам, позволяют студентам не только отработать техники профессионального действия и взаимодействия, но и сформировать внутреннюю нравственно-ценностную позицию по отношению к разыгрываемой ситуации.

Пример ситуации для постановки игры-драматизации: дежурный учитель, спускаясь по лестнице, видит, как третьеклассник

перочинным ножиком режет лестничные перила. Заслышав шаги, ученик стремглав бросается бежать, оставив на площадке свое пальто. Поймать «злоумышленника» оказалось делом несложным. Предлагаемые роли: третьеклассник, его родители, дежурный учитель, классный руководитель, одноклассники, школьный психолог, социальный педагог, возможно — завуч. Студент, исполняющий роль ученика, получает инструкцию отдельно от группы. В ней описывается легенда его поступка и примерные критерии, позволяющие оценивать конструктивность поведения «педагогов», например: проявление интереса к тому, какие чувства переживает ученик; отсутствие стереотипных фраз о недопустимости подобных поступков; обсуждение дальнейшего развития сложившейся ситуации т.д.

Требования к проведению: практическое занятие в тематическом блоке «Воспитание» должно проводиться после изучения темы «Воспитательная система школы», чтобы студенты имели представление о функционале каждого «действующего лица». Возможно применение приема бинарного занятия с привлечением преподавателя психологии и студентов — будущих психологов.

*Групповая дискуссия* — метод, позволяющий выявить весь спектр мнений членов группы, возможные пути достижения цели и найти решение проблемы, устраивающее всех участников. Групповая дискуссия является прекрасным средством сплочения и развития группы, актуализирует опыт студентов из разных областей знания: риторика, психология, лингвистика, социология, философия и т.д., активизирует творческие возможности участников, обеспечивает принятие группой оптимальных решений. Темой для дискуссии может послужить, например, такая: «Миссия сообщества как элемент корпоративной культуры».

Задание. Необходимо объединиться в команды. Готовясь к сегодняшней встрече, мы выделили несколько компонентов корпоративной культуры: миссия, традиции, ритуалы, коммуникации и т.д.). Предлагаю в процессе к обсуждению в группах следующую информацию.

Работая со словарями, мы узнали, что *миссия* — смысл существования организации, в котором проявляется отличие данной организации от ей подобных; это сформулированное утверждение относительно того, для чего и по какой причине существует орга-



низация. Таким образом, миссия может трактоваться как высшая цель организации. Грамотно сформированная миссия способна притягивать союзников, единомышленников. Миссия — это отражение того высшего блага, которое фирма несет людям в результате своей деятельности. Все блага, которые один человек или группа (например, наше университетское сообщество) может нести другим людям, условно можно подразделить на основные группы:

— *идеи*, которые испокон веков носили либо религиозную, либо политическую окраску;

— *удовлетворение потребностей*.

Миссия сообщества подобна «смыслу жизни» человека, поэтому к ее формулировке следует подойти весьма ответственно, ведь действие миссии ориентировано на далекую перспективу, в отличие от действия корпоративных ценностей, ориентированных на настоящее и ближайшее будущее. Миссия предназначена для решения следующих основных задач:

- формирование приверженности;
- создание у сотрудников ощущения причастности к высшей цели. Наполнение их деятельности содержанием. Создание корпоративного духа.

Примеры миссий ведущих компаний:

1. Walt Disney — «Сделать людей счастливыми»;
2. Mary Kay Cosmetics — «Дать женщинам неограниченные возможности»;
3. Wal-Mart — «Предоставить простым людям возможность покупать вещи, ранее доступные только богатым»;
4. Volkswagen — «Das Auto».
5. Sony — «Испытать радость от усовершенствования и приспособления технологии для пользы общества».

Каждый из вас может выразить свое личное видение миссии компании, придумав какой-либо образ, сравнение или символ. Каждый может предложить свою метафору, после чего группа приступает к обсуждению следующих вопросов:

- Есть ли во всех этих образах что-то общее?
- Все ли образы вам понравились?
- Почему возникли те или иные образы?

После принятия вводной информации начинается собственно групповая дискуссия. Получив задание сформулировать миссию

университетского сообщества НВГУ, участники создают метафоры, характеризующие идеальную миссию.

Основные требования к формулировке миссии:

- 1) простота и, по возможности, краткость;
- 2) ориентация на идею или потребности людей;
- 3) «глобальность» звучания;
- 4) отсутствие противоречий.

В случае проявления непоследовательности в проведении программы миссии необходимо детально и своевременно объяснять членам коллектива причины, иначе можно потерять их доверие и заинтересованность.

Выслушав каждого, студенты пытаются найти общее во всех метафорах и сформулировать некое общее определение. Результат: НВГУ — ведущий вуз в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре, подготавливающий высококвалифицированных, конкурентоспособных и востребованных специалистов для различных отраслей экономики и образования региона посредством предоставления качественных образовательных услуг. Миссия: качественное образование — успешному человеку.

Материалы для работы:

1. Кодекс корпоративной культуры ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет» / Д.А.Криворотов, О.А.Петриченко, Л.Р.Березина. Нижневартовск, 2011. 24 с.

2. Толковые словари для предварительной работы с основными понятиями.

3. Бумага для работы в группах (А3, А4, по 10 листов), наборы маркеров.

В целом в мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии [3]:

- *многоуровневая дискуссия* («в три круга» как в приведенном выше примере): в группе обсуждаются личные мнения каждого участника, потом обсуждению подлежат версии, которые группа будет презентовать, затем все группы обсуждают предложенные варианты, чтобы выбрать оптимальный;

- *дискуссия-ранжирование*, при организации которой обсуждаемый материал необходимо структурировать и ранжировать по значимости, времени или другим критериям. Например, при освоении темы «Детский коллектив, его характеристики» можно предло-

жить сложившимся в аудитории мини-группам составить список из семи качеств, которые кажутся участникам наиболее важными для работы в коллективе: умение внимательно слушать, способность поставить себя на место другого, уважение к партнеру, ясное мышление, доверие, фантазия, мудрость и др. (15 минут). После этого каждая команда должна проранжировать все эти качества по их важности для работы в коллективе (15 минут). Затем команды представляют результаты своей деятельности к обсуждению;

- *круглый стол* — беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (3 и более человек), происходит обмен мнениями как между участниками, так и с остальной аудиторией;

- *заседание экспертной группы* («панельная дискуссия»), на котором сначала намеченная проблема обсуждается всеми участниками группы (4—6 участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории;

- *форум* — обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой);

- *симпозиум* — более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории;

- *дебаты* — явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты («британские дебаты»);

- *судебное заседание* — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство;

- *техника аквариума* — особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

*Бинарная лекция* — это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и сту-

дента) [1]. Особенно эффективна такая форма организации лекционной работы, когда на изучаемую проблему нет единой точки зрения, и каждый из соавторов лекции презентует и обосновывает один из подходов к решению проблемы. Игра на контрастах (различия в темпераментах ведущих, манере изложения материала, интонациях и тембрах голоса и пр.) поддерживает у аудитории высокий уровень внимания. По окончании изложения теоретического материала слушатели принимают активное участие в его обсуждении. Преподаватели на этом этапе занятия выступают в качестве тьюторов-консультантов. Далее группы задают друг другу вопросы, обсуждают полученные ответы. Эти вопросы могут быть адресованы и любому из присутствующих преподавателей (если это открытая лекция). Примеры тем для бинарных лекций:

1. Конфликты в педагогической деятельности (раздел «Теория и практика педагогических взаимодействий в образовательном процессе»). Возможные ведущие: преподаватели педагогических и психологических дисциплин.

2. Современные информационные технологии в обучении (раздел «Педагогические технологии»). Возможные ведущие: преподаватели информатики и педагогических дисциплин.

Достоинства этого типа лекции как метода интерактивного обучения заключаются в том, что у студентов формируется потребность и умение всесторонне рассматривать ту или иную проблему. У них появляется возможность хорошо осмыслить и запомнить полученную информацию.

Таким образом, применение на практических занятиях по педагогическим дисциплинам методов интерактивного обучения способствует повышению качества подготовки студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование».

### Литература

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2006.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения [Электронный ресурс] [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600).
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995. 176 с.

## Глава 7

# **ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ, ВНЕУЧЕБНОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ)**

Сегодня без применения проектных технологий трудно представить себе многие сферы деятельности и поэтому профессионализм специалиста определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию деятельности, то есть уровнем владения проектировочными умениями. Работники учреждений социальной сферы отмечают необходимость формирования проектировочных компетенций будущих специалистов, поэтому необходимость ознакомления студентов с теорией и практикой социального проектирования продиктована социальным заказом.

Для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» (бакалавриат), в региональном компоненте основной образовательной программы предусмотрено преподавание курса «Проектирование и программирование в социальной работе».

В результате освоения дисциплины у обучающихся формируются следующие компетенции:

— быть готовым к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения;

— быть готовым разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств;

— быть способным к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

— быть способным к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в социальной работе, медико-социальной помощи;

— быть способным участвовать в пилотных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы;

— быть готовым к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи;

— быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей.

Для формирования названных компетенций технология проектирования должна выступать не только целью, но и средством образовательного процесса. Практика показывает, что участие в реальной проектной деятельности имеет определенное влияние на личностное развитие студентов, придает определенные черты социализационному процессу, в который они включаются более эффективно, с лучшими для себя и общества результатами.

Преподавание курса «Проектирование и программирование в социальной работе» строится таким образом, чтобы усилить практическую готовность студентов к работе по специальности. Во-первых, тематика проектов приближена к специфике профессиональной подготовки за счет междисциплинарных связей с другими учебными дисциплинами (например, «Геронтология», «Основы социальной работы с молодежью», «Медико-социальная работа» и др.), а также с курсовыми проектами студентов. Во-вторых, часть работ по разработке и реализации социальных проектов проводится непосредственно в социальных учреждениях (в том числе во время учебных и производственных практик). А специалисты учреждений являются консультантами, экспертами, а иногда и участниками студенческих проектов, передавая студентам свои знания и опыт.

Теоретическая составляющая курса была полностью спроецирована на процесс создания и реализации студенческого социального проекта на практике. Выполненный реалистичский проект в качестве результата лучше, чем усвоенные правила проектирования, которые не применяются на практике, а основным мотивирующим фактором для студентов является необходимость защиты проекта в ходе экзамена по дисциплине.

Цели и содержание социальных проектов студенты определяют самостоятельно, от них требуется только соблюдение технологий социального проектирования. От преподавателя, ведущего занятия, студенты получают необходимый инструментарий и экспертизу предлагаемых ими проектов, а всю работу над проектами ведут самостоятельно в течение всего срока преподавания дисциплины (одного семестра). В дальнейшем, благодаря полученным в ходе курса знаниям, навыкам и опыту, студенты самостоятельно реализуют проекты и представляют их на конкурсы социальных проектов различных уровней (вузовского, регионального, всероссийского).

В ходе освоения дисциплины перед студентами ставится практическая задача — разработать и защитить собственный социальный проект, позволяющий решить конкретную проблему в социальной сфере на уровне муниципального образования, социальной организации или малой группы. Соответственно, студенты привлекаются к основным видам профессиональной деятельности специалиста по социальной работе: информационно-аналитической, социально-диагностической, организационно-управленческой, методической.

Подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности по своей специальности невозможна без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе. Трехкратное превышение времени на самостоятельную работу студентов по сравнению с лекционной формой занятий в европейских странах Болонского процесса и в США считается наиболее эффективным для улучшения качества подготовки специалистов. В последние годы в российском образовании отмечается устойчивая тенденция снижения общего времени на чтение лекций и увеличение времени самостоятельной работы студентов.

Самостоятельное освоение учебного материала студентами требует от преподавателя соответствующей реорганизации учебного процесса, разработки и внедрения подходящих форм и методов организации самостоятельной работы студентов.

При обучении студентов педагогическому и социальному проектированию используется метод проектов, который ориентиро-

ван на развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

*Метод проектов* — это способ организации процесса познания, способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи [4]. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов — индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени.

Формы и методы организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Проектирование и программирование в социальной работе» подчинены логике проектной деятельности. В научной литературе исследователи по-разному определяют этапы проектной деятельности. Так, *И.А.Колесникова* и *М.П.Горчакова-Сибирская* предлагают четыре этапа проектирования: предпроектный этап, этап реализации проекта, рефлексивный этап, послепроектный этап [2]. *В.А.Луков* выделяет девять этапов: разработка концепции проекта, оценка жизнеспособности проекта, планирование проекта, составление бюджета, защита проекта, предварительный контроль, этап реализации проекта, коррекция проекта по итогам мониторинга, завершение работ и ликвидация проекта [3]. *В.П.Сергеева* рассматривает семь этапов проектирования: подготовительный, проектировочный, проверка качества проекта, презентация и защита проекта, портфель методической документации, реализация проекта, рефлексия, анализ проектно-организаторской деятельности [6].

На основе анализа названных источников мы предлагаем шесть этапов организации проектной деятельности, на каждом из которых применяются определенные формы и методы организации самостоятельной работы студентов.



*I этап: подготовительный.* На этом этапе большое внимание уделяется мотивации студентов к самостоятельному решению социально значимых проблем, выявлению и анализу проблем, которые актуальны в местном сообществе и требуют своего решения.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Мотивами самостоятельной работы по разработке и реализации проектов являются подготовка к профессиональной деятельности, реальная деятельность в учреждении (помощь нуждающимся), участие в научно-практических конференциях и конкурсах проектов, а также включение в учебный процесс активных методов обучения и использование различных форм контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры).

В аудиторной самостоятельной работе для поиска проблем используется *методика мозгового штурма* А. Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми (или разными этапами деятельности) генеративной части мыслительного акта и части контрольно-исполнительной (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость) [8]. Для внеаудиторной работы студентам предлагаются *социологический опрос, анализ прессы*.

Результатом работы на данном этапе является формулировка социальной проблемы, а для дальнейшей работы над ее решением студенты разбиваются на группы (по 2—3 человека). По мнению исследователей, самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. Конечно, нельзя все виды заданий сводить к групповым, индивидуальная работа также необходима, чтобы оценить достижения каждого студента.

*II этап: поисковый.* После того, как выбрали проблему для изучения, необходимо собрать исчерпывающую информацию по проблеме и осуществить обработку и систематизацию полученного

материала. Использование на данном этапе проектирования *исследовательских методов* в самостоятельной работе студентов предусматривает определенную последовательность действий: определение вытекающих из проблемы задач исследования (использование метода мозгового штурма или обсуждение в малых группах); выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.); сбор, систематизация и анализ полученных данных. Полученный аналитический материал необходимо представить в обосновании актуальности и значимости разрабатываемого проекта.

При организации самостоятельной работы студентам предлагаются задания различного уровня: репродуктивного (чтение текста, подготовка сообщений на семинаре, ответы на контрольные вопросы), реконструктивного уровня (метод составления таблиц, анализ структуры и содержания готового проекта) и творческого (разработать «дерево проблем» и «дерево целей» по своему проекту, в соответствии с целями и задачами проекта сформулировать предполагаемые результаты и представить их в таблице и др.).

Разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса является важнейшим условием эффективности самостоятельной работы студентов. Для организации самостоятельной работы используется разнообразный методический материал, который помогает студентам выполнить задания: графическое изображение «дерева проблем» и «дерева целей» и примеры их заполнения, примеры таблиц по задачам и результатам проекта и т.д.

В организации самостоятельной работы студентов широко используется подготовленный раздаточный материал для работы в группе и индивидуально, который носит название «пустографика». Цель *метода «пустографики»* состоит в том, чтобы организовать процесс мышления человека или группы по обработке имеющегося у них материала. В качестве управляющих единиц используются задания, расставленные в определенном порядке. После каждого задания в раздаточном материале оставлено пустое место для самостоятельного заполнения ответа. Обработка материала может сопровождаться дискуссией в группе, работой с информационными источниками, организованной помощью со стороны преподавателя-консультанта. Структура «пустографики» позволяет регулировать объем и время самостоятельной работы.

Например, «пустографика» широко используется в *методике SWOT-анализа* (S — сила (Strength), W — слабость (Weakness), O — возможности (Opportunities), T — угрозы (Threats)). Методика проведения SWOT-анализа включает три этапа. В ходе первого этапа выявляются факторы внешней среды, оказывающие то или иное влияние на развитие образовательного учреждения (записываются на отдельных листах в таблицах «*Возможности внешней среды*» и «*Угрозы со стороны внешней среды*»). На втором этапе работы необходимо проанализировать *потенциал образовательного учреждения* относительно перечисленных выше факторов. Сначала определяются сильные стороны и записываются на листе бумаги, затем слабые стороны учреждения. На третьем этапе необходимо попарно сопоставить факторы с помощью *SWOT-матрицы* и сделать выводы о возможностях и рисках реализации проекта. Таким образом, SWOT-анализ позволяет оценить влияние внешней среды на учреждение, определить ресурсы образовательного учреждения и разработать комплекс мероприятий по совершенствованию его деятельности.

В групповой работе практическое применение этого метода затруднено, если ранее не использовалось абстрактное или творческое мышление, участники имеют разный уровень способностей к абстрактному или творческому мышлению, участники не владеют достаточно полной информацией о функционировании учреждения. Поэтому в аудиторной работе используется метод активизации группового SWOT-анализа — *Мыслеобраз «Воздушные шары»* (автор Д.Сергеев). Применение мыслеобраза позволяет преодолеть названные затруднения и повышает качество проведения SWOT-анализа в молодежной аудитории. Метафорой в данном задании служит изображение воздушного шара или дирижабля, полет которого обеспечивает множество баллонов разного размера и цвета. Эти баллоны символизируют внутренние сильные стороны организации. Балласт, изображаемый в виде мешков, привязанных к корзине, символизирует внутренние слабые стороны. В качестве внешних факторов, помогающих полету, изображаются солнце и попутный ветер. Внешние угрозы символически изображаются в виде притяжения земли, высоких гор, вражеской авиации, зенитных батарей и т.п.

Применение данного метода в студенческой аудитории способствовало активизации студентов в обсуждении отдельных сторон образовательного процесса (организация исследовательской деятельности, самоуправление студентов и др.), позволило проанализировать существующее положение дел, сопоставить факторы, влияющие на развитие, соотнося их отдельными элементами мыслеобраза. В итоге этой работы возникло комплексное представление о существующей ситуации, которое в последующем используется для поиска возможностей развития. Имея опыт группового анализа, студенты самостоятельно анализируют состояние объекта собственного проектирования с помощью методики *SWOT-анализа*. Таким образом, групповые аудиторные формы СРС способствуют формированию навыков и умений, необходимых студентам в осуществлении самостоятельной внеаудиторной работы.

На этом же этапе проектирования студенты предлагают собственный вариант решения проблемы и разрабатывают концепцию проекта. Концепция проекта — это его основные положения, представленные в определенной системе. Обычно в концепции получают отражение: актуальность проекта, его цель и задачи, содержание предполагаемой деятельности, обоснование проекта, ожидаемые последствия его осуществления, то есть в концепции должны просматриваться ориентиры всех компонентов проекта и будущей желаемой деятельности.

С целью структурирования самостоятельной мыслительной деятельности студентов для разработки концепции проекта используются различные способы, например, методика *«Зеркало прогрессивных преобразований»*. Студентам предлагается пошагово выполнить следующие задания и записать результаты в схеме: сформулировать конкретную проблему; выявить и записать основные причины ее возникновения (причины формулируются со слов «не» и «нет»); далее необходимо представленную ситуацию «минус» перевести в ситуацию «плюс»: проблема переформулируется в цель, причины становятся задачами, для каждой задачи определяется комплекс мероприятий — шагов по ее решению, определяются необходимые ресурсы и время для выполнения мероприятий, для каждого блока задач с мероприятиями определяется конкретный продукт (результат) и критерии эффективности решения задач.

Студентам также предлагаются дополнительные задания, позволяющие выразить свое видение концепции по-другому, чтобы подобрать наиболее эффективные пути решения проблемы. Например, метод, предложенный Е.С.Заир-Бек [1], который условно называется «*семь Мы*», позволяет увидеть проект в контексте действий, представить задуманное в целостном осознанном образе (т.е. смоделировать), что является одним из необходимых опережающих этапов реального педагогического проектирования. Составить общее представление об элементах проекта и увидеть взаимосвязь между его составными частями поможет методика Ласуэлла, в которой используются вопросительные слова: Кто? Для кого? С кем? (Who?), Что? (What?), Для чего? (Why?), Где? (Where?), Когда? (When?), Как? (How?).

Важнейшим условием формирования мотивации и умений самостоятельной работы студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Особое значение здесь приобретают мотивы самореализации, социальные мотивы, мотивы соревнования и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность преподавателя в совместную деятельность со студентом. Так, ряд сложных проблемных заданий студенты выполняют сначала совместно с преподавателем, построение «дерева проблем», «дерева целей», разработка концепции проекта по произвольно выбранной «здесь и сейчас» проблеме.

В такой совместной деятельности преподаватель демонстрирует студентам различные способы решения задач. Затем проводятся *деловые игры* («Есть идея» и др.) в ходе которых студенты решают подобные задачи, но уже группами (5—7 человек). Полученные умения студенты закрепляют во внеаудиторной самостоятельной работе, которая предполагает выполнение заданий по собственному проекту индивидуально или в малой группе (2—3 человека).

*III этап: проектировочный.* Это технологический этап, который подразумевает подбор оптимальной системы действий, направленных на решение каждой из поставленных задач: выбор содержания, форм, методов деятельности по проекту.

При оформлении проекта студентам предлагается все содержание сначала представить в виде схем, так как это позволяет легче представить «что», «где», «в какой последовательности» будет

проводиться при реализации проекта. Задания для СРС — *составление схем*: 1) этапов реализации проекта, 2) управления проектом и 3) взаимодействия с учреждениями, организациями, специалистами по реализации проекта; *разработка плана действий и сметы расходов* на реализацию проекта. При выполнении всех заданий студенты ориентируются на предложенные им формы и образцы.

*IV этап: заключительный.* На данном этапе осуществляется оценка жизнеспособности проекта, которая устанавливает степень риска, определяет качество проекта и возможность его реализации.

Для самоанализа проекта студентам предлагается *метод «Гирлянда ключевых вопросов»* (по Г.Я.Бушу). Ответы на вопросы позволяют выявить слабые и проблемные места в проекте. Следующим методом систематизации проекта является *заполнение «Логической таблицы»*, в которой представлены все компоненты проекта и их обоснование: постановка проблемы — объективные свидетельства; цель, ожидаемые результаты — показатели достижения цели; задачи — показатели выполнения задач; методы (мероприятия) — обоснование выбора методов; ресурсы — обоснование статей бюджета.

Для оценки жизнеспособности проекта используется экспертиза. В качестве экспертов выступают сами студенты, выполняя задание по *написанию экспертного заключения* на проект товарищей. Экспертиза осуществляется также в процессе защиты проектов, организуемой в форме конкурса или деловой игры. А.А.Вербичский определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. Большая эффективность учебных деловых игр по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией) достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счет более полного личного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи [7].

На данном этапе заканчивается изучение курса «Проектирование и программирование в социальной работе», проводится итоговый контроль (экзамен).

Далее, как правило, проектная деятельность студентов продолжается в форме творческой самостоятельной работы. На последующих этапах проектирования преподаватели выполняют только консультационную функцию, а целеполагание, выбор средств и контроль собственной деятельности осуществляют сами студенты.

*V этап: реализация проекта.* Включает самостоятельную реализацию проекта в ходе учебной и производственной практики в учреждении или в процессе волонтерской деятельности во внеучебное время, так как часть студентов считают необходимым реализовать свой проект в полном объеме и продолжают самостоятельную работу после практики.

*VI этап: итоговый.* На данном этапе студенты осуществляют анализ результативности проекта и рефлексии собственной деятельности, оформляют отчеты по итогам реализации проекта. Часть студентов представляют свои проекты на всероссийских и окружных конкурсах «Моя инициатива в образовании», «Моя страна — моя Россия», «Свой мир мы строим сами» и других. Большинство студентов представляют разработанные проекты в курсовых и выпускных квалификационных работах.

Таким образом, оптимальное сочетание преимущественно активных форм и методов организации аудиторной и самостоятельной работы студентов способствует не только овладению дисциплиной «Проектирование и программирование в социальной работе», но и формированию навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность и самостоятельно находить конструктивные решения.

Мы проанализировали целевые аудитории проектов, т.е. те группы, чьи проблемы хотят решить авторы проектов. Целевые аудитории студенческих проектов можно отнести к нескольким типам. Чаще всего благополучателями проекта выступает ограниченный круг лиц — клиенты социальных или образовательных учреждений: дети, проходящие длительное лечение в Окружной клинической детской больнице; дети-сироты, проживающие в интернатном учреждении; пожилые люди и инвалиды, состоящие на учете в специализированном отделении медико-социальной помощи и т.д. Для таких проектов в качестве предмета обычно

выбирается конкретная услуга, приносящая оптимальную с точки зрения автора проекта пользу.

Второй тип проектов направлен на решение проблем лиц, к числу которых также принадлежит автор проекта. Такой проект может быть направлен на всех студентов университета или факультета, жителей микрорайона и т.д. Предметом проектирования в данном случае становятся отдельные ценности или стороны студенческой жизни: здоровый образ жизни, волонтерская деятельность, адаптация первокурсников, содействие трудоустройству и др.

В силу того, что многие студенты, особенно заочного отделения, совмещают учебу с работой, целый ряд проектов направлен на решение задач организации, в которой работает студент. Чаще всего это задачи, связанные с решением внутренних проблем в коллективе (укрепление корпоративного духа, сохранение здоровья) или внедрение новых услуг в практику работы (информационное обеспечение, трудотерапия) и другие.

Четвертый тип направлен на решение проблем, стоящих перед многочисленной открытой целевой аудиторией: жителями города, социально-демографической группой и т.д. Для многих авторов рассмотрение таких проектов становится своеобразным вкладом в решение проблемы муниципального или государственного масштаба.

Кроме того, полученные в ходе работы над социальным проектом знания, понимание и умения могут также быть использованы и в других сферах общественной и частной жизни конкретного студента. И вне привязки к потенциальному месту работы для студентов более глубокое погружение в интересующую их сферу позволит оценить ее с различных сторон и значительно дополнить свои представления о ней, а в дальнейшем оценивать получаемую информацию на базе более глубокой экспертизы.

Одним из факторов формирования профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов по социальной работе выступает добровольческая деятельность, которая позволяет реализовать потребность помочь нуждающимся, включиться в социально значимую деятельность, повысить свой информационно-коммуникативный уровень.

Сущность и содержание добровольческой деятельности исследуется в научных трудах Н.Ф.Басова, М.А.Галагузовой, А.Р.Га-



лиевой, П.Джордан, Е.И.Ереминой, М.Олчман, О.В.Решетникова, Н.Ю.Слабжаниной, Е.И.Холостовой, А.Хухлиной и других.

Изучением добровольческой деятельности в системе социальной работы занимались такие ученые, как Т.Б.Кононова, Е.Ю.Костина, А.С.Сорвина, О.Н.Субаева, М.В.Фирсов, Е.И.Холостова и другие.

Добровольческую деятельность, в соответствии с существующими в международной практике подходами, можно определить следующим образом: это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан-добровольцев [5, с. 25].

Для организации добровольческой деятельности студентов факультета педагогики и психологии отделения социальной работы НВГУ был создан добровольческий центр «Добро сердец» и реализована Программа по организации добровольческой деятельности.

Для популяризации добровольческой деятельности среди студентов проведена презентация студенческого добровольческого центра, выпущены информационные материалы, факультет стал региональной площадкой проведения регионального этапа всероссийского конкурса студенческих проектов «Моя инициатива в образовании». С целью обучения студентов благотворительной, коммуникативной, проектной деятельности проводятся обучающие лекции и мастер-классы.

Студенты поэтапно включаются в добровольческую деятельность: как правило, организаторами акций, инициаторами социальных проектов выступают старшекурсники, а студенты младших курсов привлекаются как участники-исполнители. В соответствии с российским опытом студентам предлагаются основные направления добровольческой деятельности: 1) психолого-педагогическое (воздействия на самочувствие и поведение детей и подростков); 2) социально-бытовое (воздействия на материальные, моральные, национальные, семейные и другие интересы и потребности); 3) социокультурное (влияние на уровень культуры, организацию досуга); 4) трудовое (организация трудовой занятости, профориентационной работы); 5) валеологическое (форми-

рование здорового образа жизни); 6) социально-правовое (повышение уровня правовой культуры, защита прав человека); 7) профилактическое (предотвращение возникновения социально запущенной, маргинальной молодежи); 8) лидерское (формирование активной жизненной позиции, развитие инициативы, укрепление и развитие демократических норм жизни); 9) патриотическое (воспитание любви и уважения к Родине, обучение основам взаимопонимания, уважения к своей национальной и другим культурам); 10) информационное (внедрение новых технологий, обеспечение взаимосвязи между специалистами, пропаганда новых форм, методов, методик).

Студенты на первом этапе работы изучают условия организации волонтерской деятельности в учреждениях образования и социальной защиты: готовность штатных сотрудников взаимодействовать с волонтерами, потребности и желание клиентов пользоваться услугами, предоставленными волонтерами, что позволяет определить основные направления добровольческой деятельности. Затем студенты-инициаторы разрабатывают социальный проект и подбирают команду добровольцев из числа обучающихся на факультете педагогики и психологии, желающих принять участие в его реализации. Студентами Нижневартковского государственного университета разработаны и успешно реализуются социальные проекты, направленные на удовлетворение потребностей и решение социальных проблем клиентов учреждений социального обслуживания г.Нижневартовска. Например:

- *Проект благотворительной деятельности «Радуга детства».* Цель проекта — благотворительная деятельность по организации досуга детей и подростков, проходящих длительное лечение в Окружной клинической детской больнице;

- *Проект «Семь-Я».* Цель проекта — организация культурно-досуговой деятельности родителей и детей из многодетных семей на базе общественной организации «Многодетная семья» г.Нижневартовска;

- *Проект формирования готовности к выбору профессии «Мой выбор».* Цель — создание условий для формирования готовности к осознанному выбору профессии у воспитанников Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Аистенок»;

- *Проект «Территория заботы»*. Цель — организовать социальную поддержку граждан пожилого возраста (в том числе ветеранов Великой Отечественной войны и тружеников тыла), ограниченных в передвижении, стоящих на учете в специализированном отделении социально-медицинского обслуживания «Комплексный центр социального обслуживания населения “Диалог”» УСО ХМАО—Югры;

- *Проект «Вместе»*. Цель — социализация несовершеннолетних, состоящих на учете в Территориальной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав администрации г. Нижневартовска.

Интегрирующим компонентом связи теоретического и практического обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе выступает практическая деятельность. Непосредственное включение студентов в добровольческую деятельность способствует формированию проективных компетенций и самовоспитанию необходимых качеств личности (самостоятельность в принятии решений, инициативность, организованность, ответственность и т.д.).

### Литература

1. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995.
2. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М., 2005.
3. Луков В.А. Социальное проектирование. М., 2007.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат и др. М., 2005.
5. Решетников О.В. Организация добровольческой деятельности. М., 2005.
6. Сергеева В.П. Технология подготовки учителя к проектно-организаторской функции воспитания в непрерывном образовании. М., 2005.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001.
8. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. М., 1995.

## Глава 8

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) основной целью высшего образования становится подготовка выпускника не просто знающего, но умеющего распорядиться своими знаниями, подготовка профессионала, готового к самообразованию, самоопределению, саморазвитию. Преподаватель в инновационном образовании — это консультант, наставник, главная задача которого — научить студента алгоритмическому мышлению, самостоятельной постановке целей и задач, выбору эффективных инструментов их решения, оценке качества собственной работы, умению работать с информацией, потребности и навыкам самообразования. Студент становится субъектом образовательного процесса, а не объектом обучения, как было ранее.

Инновационная составляющая образовательного процесса в новой парадигме высшего образования прослеживается в следующих изменениях:

- процесс обучения ориентирован на самостоятельность студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической поддержки учения;

- происходит перераспределение времени между самостоятельной и аудиторной работой в пользу первой;

- учебно-информационная образовательная среда изменяется в открытую систему, постоянно обогащаемую за счет внешних источников информации, в том числе и на иностранных языках;

- информационные технологии, цифровые образовательные ресурсы все активнее внедряются в образовательное пространство вуза.

Таким образом, центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовательной среде, что в самом общем виде прописано в федеральных государственных образовательных стан-

дартах высшего профессионального образования. В связи с этим ФГОС ВПО лишь фиксируют увеличение доли самостоятельной работы параллельно с ограничением нагрузки студента обязательными аудиторными занятиями.

Практическая реализация всех изменений, необходимых для выполнения федерального государственного стандарта, ложится на вуз, что предполагает реструктуризацию системы самостоятельной работы в вузе при переходе на ФГОС ВПО, внедрение инновационных форм обучения в процессе организации самостоятельной работы, принципиально нового уровня готовности преподавателя и студента к своим новым ролям, заданным инновационной образовательной парадигмой.

Однако устоявшаяся практика организации самостоятельной работы студентов в вузе не отвечает в должной мере современным требованиям. Не весь имеющийся опыт организации самостоятельной работы студентов в традиционной образовательной модели применим в изменившейся образовательной среде к заданным новым стандартам результатам, выраженным в виде компетенций.

В научных и методических исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л.Г.Вяткин, М.Г.Гарунов, Б.П.Есипов, В.А.Козаков, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Н.А.Половникова, П.И.Пидкасистый и др.), рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические и другие аспекты этой деятельности, раскрыты многие стороны исследуемой проблемы, особенно в традиционном дидактическом плане.

Однако представленные в отечественной и зарубежной научной и педагогической литературе исследования по данной тематике не достаточно отражают такие аспекты самостоятельной работы студентов, как ее студентоцентрированность, информационную наполняемость, проблемно-ориентированный характер, профильность, исследовательскую и проектировочную направленность с учетом особенностей регионального рынка труда и требований работодателей.

При переходе на ФГОС ВПО особого внимания требуют проблемы мотивационного, процессуального и технологического обеспечения самостоятельной деятельности студентов бакалавриата и студентов магистратуры. В связи с этим появились тре-

бующие решения проблемы в организации самостоятельной работы студентов:

- уточнение содержательных аспектов самостоятельной работы студентов в условиях уровневой системы высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура, подготовка специалиста);

- выявление и описание эффективных форм, методов, средств и технологий самостоятельной работы студентов в аспекте развития общекультурных компетенций и в качестве фактора формирования профессиональных компетенций;

- разработка и апробация средств диагностики для оценки результативности компетентностно-ориентированной самостоятельной работы студентов.

В новом образовательном контексте самостоятельная деятельность студента становится основой перестройки позиции обучаемого в учебно-воспитательном процессе, главным резервом повышения качества образования.

Таким образом, инновационный подход в организации самостоятельной работы студентов в условиях реализации ФГОС ВПО, на наш взгляд, включает следующие мероприятия:

- изменение направленности педагогических целей на саморазвитие, самообразование, самоопределение и продуктивную самореализацию личности студентов; совместное (преподаватель — студент) определение целей и содержания самостоятельной работы студентов с опорой на индивидуальные и возрастные особенности, на познавательный стиль студента как субъекта познания и предметной деятельности;

- изменение направленности самостоятельной деятельности на интеллектуальную автономность студента с ориентацией на знание, связанное с собственными интересами обучающегося, ранее полученными знаниями, имеющимся опытом;

- изменение в отборе содержания самостоятельной работы студентов с использованием альтернативных источников информации, в том числе и на иностранных языках, опорой на межпредметную интеграцию знаний и скрытый опыт обучаемого;

- создание надпредметных программ, обучающих студентов стратегиям активного учения, эффективным приемам и методам работы с информацией, умению критически оценивать информа-

ционную ценность альтернативных источников информации; использование с начала обучения творческих форм самостоятельной работы, адекватных возможностям обучаемых на данном этапе;

— изменение характера взаимодействия преподавателя и студента, ориентированного на активное включение студента в планирование, реализацию самостоятельной учебной деятельности, ее мониторинг и рефлексию; организация обратной связи на всех этапах организации самостоятельной работы студента;

— изменение характера взаимодействия студентов при выполнении групповой проектной деятельности и организации обратной связи и самооценки;

— изменение методического обеспечения самостоятельной работы за счет более активного внедрения современных развивающих педагогических технологий адекватно учебным целям и познавательным стилям студентов;

— использование информационных технологий, цифровых образовательных ресурсов как средств повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов;

— изменение оценки результатов самостоятельной работы на взаимодополняемое сочетание количественной и качественной оценки достижений.

Самостоятельная работа студентов — это многообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов, осуществляемые под руководством, но без непосредственного участия преподавателя в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. При изучении дисциплин организация самостоятельной работы студентов представляет единство трех взаимосвязанных форм: аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; внеаудиторная самостоятельная работа; творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Современные педагогические технологии позволяют реформировать мотивационную, деятельностьную и оценочную составляющие самостоятельной работы студентов. Среди современных личностно ориентированных развивающих педагогических технологий, повышающих эффективность самостоятельной работы студентов, отметим в первую очередь технологию развития критического

мышления, кейс-технологию, проектную технологию и технологию «портфолио».

Технология развития критического мышления дает «возможность обеспечения развития когнитивных, метакогнитивных, коммуникативных, рефлексивных умений обучающихся», а технологический цикл Вызов — Осмысление — Рефлексия соответствует естественной логике познавательной деятельности [3, с. 64]. Она позволяет добиваться таких образовательных результатов, как умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

Case Study — метод анализа практической ситуации и принятия решения, в процессе которого актуализируется определенный комплекс знаний, используются моделирование, системный анализ, методы описания, классификации и т.д. Для организации самостоятельной работы студентов представляет интерес как анализ проблемы и поиск эффективной формы представления результатов анализа, так и форма взаимодействия преподавателя и студента.

Метод проектов как личностно ориентированный подход к организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов всегда предполагает решение проблемы, ориентирован на групповую или индивидуальную самостоятельную деятельность с педагогическим сопровождением, завершающуюся созданием «продукта». Он используется в дополнение к другим видам обучения как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом [1, с. 198]. Проектная работа может осуществляться в рамках одной дисциплины или на базе межпредметных связей.

При грамотном использовании метода проектов развиваются самостоятельность и системность мышления, умение прогнозировать результаты различных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи, формулировать и аргументировать свои мысли, самостоятельно собирать, систематизировать, анализировать и оценивать информацию, работать в команде (в групповых проектах), брать на себя ответственность



и разделять ответственность, анализировать результаты своей деятельности.

Педагогическое сопровождение самостоятельной работы, организованной с использованием технологии «портфолио», осуществляется с момента совместного целеполагания, планирования и запуска портфолио в начале семестра или учебного курса с последующим мониторингом в процессе консультирования отдельных студентов и микро-групп, выполняющих задание совместно, до заключительной самооценки, взаимооценки портфолио и оценки портфолио преподавателем по выработанным совместно со студентами критериям. Портфолио включает обязательные и определяемые студентами совместно с преподавателем рубрики, а также предполагает разработку пакета электронных материалов образовательного назначения по выбранной тематике с применением различных информационных технологий, цифровых образовательных ресурсов. Не будем подробно останавливаться на перечислении достоинств и преимуществ данного средства организации и контроля самостоятельной работы студентов, заметим лишь, что использование электронного портфолио позволяет разнообразить деятельность студентов в процессе обучения, сделать обучение в большей степени личностно ориентированным и индивидуализированным, обеспечить содержательное телекоммуникационное взаимодействие студентов из разных учебных заведений и даже стран.

В технологии «портфолио» важно то, что акцент делается на сильных сторонах студента (что он знает и умеет); студент имеет возможность увидеть свой собственный рост, так как документально отслеживается индивидуальное продвижение обучаемого в образовательном процессе за определенный период времени, а не сравнение его с другими студентами.

Использование информационных технологий как средства поддержки самостоятельной работы студентов дает возможность проведения обратной связи, консультаций, конференций, переписки и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования.

В настоящее время актуальным является разработка концепций построения и использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в процессе организации самостоятельной работы

студентов магистратуры, в частности электронных учебников, адекватных современным идеям развития образования (открытое образование, дистанционное образование). Под цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) понимается любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях. ЦОР условно можно разделить на группы: информационные источники, под которыми понимается все множество различных материалов в цифровом формате, используемых в учебной работе — тексты, статические и динамические изображения, анимационные модели и т.д.; информационные инструменты, обеспечивающие работу с информационными источниками (национальный фонд подготовки кадров). ЦОР мы определяем как отдельные содержательные модули, представленные в цифровом виде, поддерживающие изучение какого-либо конкретного фрагмента соответствующей учебной темы, жестко привязанные к конкретному учебнику по соответствующему предмету и сопровождаемые соответствующей методической поддержкой.

Интеграция средств мультимедиа в самостоятельную работу студентов возможна как на уровне интерактивного использования отдельных материалов для изучения и самотестирования, так и на уровне использования электронных учебников и других образовательных мультимедиа-ресурсов. Включение в учебные пособия для самостоятельной работы студентов звуковых и видеофрагментов способствует усвоению большего по объему и сложности материала, позволяет индивидуализировать процесс самостоятельной работы студентов и повысить их мотивацию к этому виду учебной деятельности.

Владение иностранными языками является обязательным компонентом, обеспечивающим возможность мобильности студента в международном образовательном пространстве и расширяющим информационное пространство студента посредством современных информационных технологий.

Для повышения продуктивности самостоятельной работы студентам необходимо иметь возможность овладевать стратегиями активного учения как в рамках изучения конкретных дисциплин, преподавание которых строится в русле компетентностного подхода, так и с помощью надпредметных курсов и пособий, обучающих эффективной организации самостоятельной учебной деятельности.

К стратегиям активного учения можно отнести стратегии самосознания, самооценки и формирования позитивного отношения к учебной деятельности; стратегии активного учения; стратегии эффективного распределения времени: стратегии мониторинга и оценки своего академического роста; стратегии активного слушания и конспектирования; стратегии активного чтения; использование графических организаторов; стратегии подготовки к тестам и экзаменам; стратегии, улучшающие запоминание; стратегии усвоения предметного содержания в контексте конкретных дисциплин; стратегии написания письменных работ; стратегии поиска, отбора, обработки и оценивания информации [2, с. 14].

Итак, современные требования к организации самостоятельной работы студентов могут быть реализованы только на основе применения инновационных методов обучения и форм контроля.

Разработка комплекса методического обеспечения учебного процесса также является важным условием эффективности самостоятельной работы студентов. К такому комплексу следует отнести учебные программы дисциплин, технологические карты дисциплин, тексты лекций, учебные и учебно-методические пособия, тестовые программы для самоконтроля, информационные базы дисциплины и т.п.

Целенаправленная организация самостоятельной работы по дисциплине М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» студентов магистратуры по направлению подготовки 050100.68. «Педагогическое образование» имеет большое значение, потому что на нее отводится существенный временной ресурс — 73% учебного времени. По учебному плану согласно ФГОС ВПО общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы (108 часов), из них на самостоятельную работу отводится 78 часов.

В процессе преподавания дисциплины М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» используются различные педагогические технологии, повышающие эффективность организации самостоятельной работы студентов магистратуры.

Место и роль дисциплины в учебном процессе определяется общей направленностью подготовки студентов магистратуры на развитие инновационной компетентности, актуализацию интеллектуально-личностного потенциала магистра, заведомо принимающего решения в условиях неопределенности, ориентация на

подготовку педагога-профессионала, который будет выступать экспертом в области инноваций. Роль дисциплины определяется также созданием условий для развития инновационного мышления, подготовки магистрантов к работе в инновационных учебных заведениях различного типа применительно к специфике избранной специальности, введение инноваций в сами технологии инновационного обучения.

*Цель дисциплины:* формирование профессиональных компетенций в инновационной деятельности в сфере образования.

*Задачи дисциплины:* ознакомление магистрантов с теоретическими основами инновационного процесса в условиях реализации стратегии модернизации образования в России; овладение магистрантами принципами проектирования новых учебных программ и разработки инновационных методик организации образовательного процесса, критериями инновационных процессов в образовании; формирование умений планировать инновационный процесс, оценивать инновационные идеи на основе существующих критериев.

В процессе изучения дисциплины самостоятельная работа позволит целенаправленно формировать, развивать и совершенствовать следующие общекультурные и профессиональные компетенции:

— готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);

— способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3);

— способность формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач (ОК-4);

— готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9);

— готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11);

— готовность разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18).

В результате освоения дисциплины студент магистратуры должен:

*Знать*: основы государственной политики в области модернизации образования в Российской Федерации; современные тенденции инновационного развития образовательных систем; сущность инновационного процесса, его структуру; механизмы управления инновационными процессами; критерии инновационных процессов в образовании; теоретические основы педагогической инноватики; типологию педагогических инноваций; основные подходы к планированию инновационной деятельности; методологию управления рисками в инновационной деятельности; принципы анализа эффективности инновационной деятельности.

*Уметь*: определять приоритеты инновационного развития образовательных систем; осуществлять сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов к классификации инноваций; анализировать причины, тормозящие развитие инновационного процесса в образовательном учреждении; планировать и организовывать основные этапы инновационного процесса; отслеживать эффективность инновационных процессов в образовании.

*Владеть*: способами анализа и критической оценки различных теорий, концепций, подходов к построению стратегий локальных, модульных, системных изменений.

Алгоритм действий (программа) преподавателя дисциплины М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» по созданию необходимых и достаточных условий для эффективной самостоятельной работы студентов содержит следующие процедуры:

— подготовку перечня компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения данной дисциплины;

— определение системы, содержания и форм самостоятельной индивидуальной работы;

— разработку и выдачу бланка заданий для самостоятельной работы;

— определение качественно-количественных критериев выполнения всех заданий самостоятельной работы и определение периодичности контроля над ходом выполнения самостоятельной работы и ее результатами;

- выработку системы информирования студентов об их достижениях и организацию консультаций по выполнению заданий;
- создание необходимого информационно-методического обеспечения;
- использование элементов рейтинговой оценки самостоятельной работы студентов.

Студент магистратуры, приступающий к изучению дисциплины М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании», получает информацию обо всех видах самостоятельной работы по курсу, об объеме и видах самостоятельной работы. Перед выполнением студентами самостоятельной внеаудиторной работы преподаватель дисциплины проводит инструктаж по выполнению задания, который включает: цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам работы, критерии оценки. В качестве оценочных средств самостоятельной работы студентов используются коллоквиум, тестирование (входное и итоговое), самоотчеты, подготовка и защита творческих и исследовательских работ, эссе.

Методически обеспечить результативную самостоятельную работу студентов по дисциплине М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» — значит составить график самостоятельной работы, содержащий темы, перечень форм самостоятельной работы студентов, сроки выполнения и оценочные средства. График самостоятельной работы отражается в технологической карте дисциплины. Фрагмент графика представлен в таблице 1.

*Таблица 1*

**ГРАФИК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

по дисциплине М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» студента магистратуры \_\_\_\_\_  
Ф.И.О., группа

| <b>№ п/п</b> | <b>Содержание работы</b>   | <b>Сроки выполнения</b> | <b>Результат работы</b>  |
|--------------|--|-------------------------|--|
| 1.           | Раздел 1. Теоретические основы инновационной деятельности педагога.<br>Тема 1. Тенденции развития инновационных процессов в образовании. | 10.02—18.02.13          | Оценочные средства:<br>1) самоотчет о выполнении логического задания;<br>2) защита эссе. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><i>Формы самостоятельной работы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) работа с литературой;</li> <li>2) написание эссе;</li> <li>3) выполнение логического задания.</li> </ol> |  |  |
|--|--|--|--|

При выполнении самостоятельной работы в рамках дисциплины М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» студент магистратуры должен пройти следующие этапы:

- определение цели самостоятельной работы; конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи;
- самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи;
- выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения);
- планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи;
- реализация программы выполнения самостоятельной работы;
- осуществление в процессе выполнения самостоятельной работы управленческих актов: контроль за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных и конечного результатов работы, корректировка на основе результатов самоконтроля программ выполнения работы, устранение ошибок и их причин.

Дисциплина состоит из трех основных разделов: теоретические основы инновационной деятельности педагога, содержание и структура инновационной педагогической деятельности, управление инновационными процессами в образовании. Каждый раздел представлен темами, освещающими содержание каждого раздела.

*Первый раздел* включает в себя такие темы как: тенденции развития инновационных процессов в образовании, общая характеристика инновационной системы образования, цели и принципы построения содержания инновационного образования, инновационные методы обучения.

*Второй раздел* представлен следующей проблематикой: инновационная деятельность как социально-психологический феномен, структура инновационной педагогической деятельности, психологическая характеристика субъекта инновационной дея-

тельности, инновационное поведение и индивидуальный стиль инновационной деятельности педагога, методы диагностики готовности учителя к инновационной деятельности.

*Третий раздел* отражает методологию и технологию создания новшеств и анализ эффективности ее реализации: методика разработки и оформления инновационного образовательного проекта, диагностика и моделирование инновационной образовательной среды, особенности педагогического общения в системе инновационного образования, психологические барьеры в инновационной деятельности учителя.

Наиболее эффективному усвоению теоретических знаний, получению практических умений и навыков способствуют различные формы индивидуальной учебной самостоятельной деятельности студентов магистратуры: конспектирование учебной и научной литературы, работа с понятиями, решение педагогических ситуаций и задач, сбор и анализ практического материала, выполнение вопросов и заданий для самостоятельной работы, учебно-исследовательских заданий, решение педагогических ситуаций и задач, подготовка сообщений и рефератов по предлагаемым темам, анализ педагогического опыта.

При проведении занятий дисциплины предусматривается реализация модульно-рейтинговой, контекстно-компетентностной, проектно-исследовательской технологий и широкое использование активных и интерактивных форм занятий. Среди них — интерактивные лекции с использованием цифровых образовательных ресурсов, семинары в диалоговом режиме, групповые дискуссии, творческие мастерские менеджеров образования, презентации результатов работы студенческих исследовательских групп. В рамках учебной дисциплины предусматриваются встречи с руководителями инновационных образовательных учреждений, проведение педагогических мастерских, мастер-классов руководителей по изучению опыта инновационной деятельности, круглые столы и др.

В процессе изучения дисциплины предложены разнообразные виды научно-исследовательской самостоятельной деятельности студентов магистратуры: библиографическая работа по составлению электронных каталогов образовательных ресурсов по определенным проблемам; работа с электронными образовательными порталами (Директор школы // [www.direktor.ru](http://www.direktor.ru); Завуч //



[www.ppoisk.nm.ru](http://www.ppoisk.nm.ru); Управление персоналом // [www.top-personal.ru](http://www.top-personal.ru); Административно-управленческий портал; Элитариум: центр дистанционного образования // [www.elitarium.ru](http://www.elitarium.ru) HR-portal).

Среди форм учебных занятий особое место занимают реферирование и аннотирование научных работ и научных статей известных теоретиков и практиков инновационного менеджмента; проведение сравнительно-сопоставительного анализа состояния изучаемого феномена; выявление противоречий и установление причинно-следственных связей между процессами инновационной деятельности; разработка авторских управленческих проектов. Предусматривается также работа студентов магистратуры в малых группах.

При организации самостоятельной работы по дисциплине нами используются задания, направленные на формирование общекультурных и профессиональных компетенций:

1) разработка программы и проведение психолого-педагогического анализа программы развития инновационного образовательного учреждения;

2) разработка тренинговых процедур различной направленности, предназначенных для повышения инновационной продуктивности и сензитивности личности;

3) сравнение психологических характеристик участников (эффективного и неэффективного) инновационного образовательного процесса;

4) сопоставление различных моделей управления инновациями в зарубежной и отечественной образовательной практике;

5) анализ особенностей принятия решений в управлении инновациями;

6) сопоставительный анализ современных концепций инновационного лидерства;

7) психологические требования к разработчику и потребителю инноваций. Сопоставительный анализ;

8) анализ причин противодействия инновациям;

9) разработка кодекса инновационных и этических ценностей как факторов эффективности инновационной деятельности педагога;

10) сопоставление различных моделей инновационного образования в социокультурном пространстве;

11) анализ инновационных процессов в сфере образования в современном российском обществе;

12) анализ процессов реформирования, модернизации, инновационных преобразований (привести примеры каждого вида процесса в образовательной сфере);

13) составление глоссария по модульному элементу «Инновационный процесс и его основные характеристики»;

14) составление словаря понятий по модульному элементу «Экономика образования»;

15) составление глоссария по модульному элементу «Анализ эффективности и качества инновационной деятельности в образовании».

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. При организации самостоятельной работы по дисциплине М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании» используются следующие виды контроля:

1. *Текущий контроль* включает контроль еженедельной текущей успеваемости в часы аудиторной самостоятельной работы студентов, выполнение практических аудиторных и домашних заданий; работу с литературой.

2. *Рубежный контроль* предполагает использование педагогических тестовых материалов для аудиторного контроля теоретических знаний и учет суммарных результатов по итогам текущего контроля за соответствующий период, включая баллы за систематичность работы и творческий рейтинг (участие в конференциях, публикации, творческие идеи и т.д.).

3. *Самоконтроль*, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям.

4. *Итоговый контроль* по дисциплине в виде экзамена. Экзамен состоит из двух частей: *теоретической* (вопросы к экзаменам) и *практической* (анализ конкретного инновационного учреждения).

В рамках итогового контроля за самостоятельной работой студентов осуществляется самостоятельная подготовка и защита исследовательского проекта. Нами разработаны рекомендации по составлению диагностической карты инновационного проекта.

**Рекомендации по подготовке  
исследовательского проекта по дисциплине  
М2.Б.01. «Инновационные процессы в образовании»**

*Тема «Диагностическая карта инновационного проекта».*

*Цель:* изучить инновационные процессы образовательного учреждения (ОУ) и составить карту опыта ОУ или педагога.

*Планируемый результат:* диагностическая карта опыта ОУ или педагога и ее презентация.

*Диагностическая карта инновационного опыта*

1. Дайте определение понятия инновации в образовании.
  2. Перечислите виды диагностических исследований, направленных на выявление потребностей общества в образовании.
  3. Опишите направления инновационной деятельности, которые реализуются в ОУ вашего муниципального образования и области.
  4. Перечислите конкретные формы работы ОУ, направленные на реализацию инновационных процессов в образовании.
  5. Укажите тему (проблему) инновационного проекта вашего ОУ, которую вы изучили: цель, задачи, идеи, этапы реализации, результаты.
  6. Укажите конкретные решения для создания условий реализации инновационного проекта ОУ (создание благоприятного психологического климата, стимулирование педагогических кадров, материальное поощрение и др.).
  7. Назовите Ф.И.О. учителей, чей опыт был представлен и используется другими педагогами или школами, в том числе в условиях сетевого взаимодействия.
  8. Укажите конкретные показатели, которыми руководствуется ОУ для оценки эффективности результатов инновации.
  9. Проанализируйте и охарактеризуйте проблемы и перспективы реализации инновационных проектов в образовании.
- Таким образом, в условиях реализации ФГОС ВПО современные требования к организации самостоятельной работы студентов могут быть осуществлены только на основе применения инновационных методов обучения и форм контроля, в том числе и при планировании самостоятельной работы.

## Литература

1. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2000.
2. Левина Н.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования: Метод. пособие. Н.Новгород, 2010.
3. Швец И.М., Грудзинская Е.Ю, Марико В.В. Технология развития критического мышления в повышении методической квалификации преподавателей высшей школы // Государственное регулирование экономики. Региональный аспект: Мат-лы VI международной научно-практической конференции, 17—19 апреля 2007 г. Н.Новгород, 2007. Т. II. С. 644—648.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| Глава 1. Инновационные процессы в профессиональном образовании: социальная политика и правовое регулирование внедрения ФГОС ВПО.....  | 3   |
| Глава 2. Организация инновационной деятельности преподавателя вуза в условиях реализации ФГОС ВПО .....   | 12  |
| Глава 3. Педагогические технологии в контексте требований ФГОС ВПО.....   | 27  |
| Глава 4. Использование технологий групповой работы как условие достижения качества образования в условиях реализации ФГОС ВПО .....   | 41  |
| Глава 5. Формирование коммуникативной компетентности студентов в контексте реализации ФГОС ВПО .....  | 57  |
| Глава 6. Использование интерактивных методов обучения в преподавании педагогических дисциплин .....   | 74  |
| Глава 7. Взаимосвязь учебной, внеучебной и самостоятельной работы студентов как условие формирования профессиональных компетенций (на примере социального проектирования) ..... | 85  |
| Глава 8. Организация самостоятельной работы студентов магистратуры по направлению подготовки «педагогическое образование» в условиях реализации ФГОС ВПО.....                   | 100 |

*Научное издание*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ  
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

*Коллективная монография*

Редактор *Н.В.Титова*  
Компьютерная верстка *А.З.Насибуллиной*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 25.11.2013. Формат 60×84/16  
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times  
Усл. печ. листов 7,375. Тираж 300 экз. Заказ 1492

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*