



Уральский  
федеральный  
университет

имени первого Президента  
России Б.Н.Ельцина

Институт социальных  
и политических наук

# СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ Б. Н. ЕЛЬЦИНА

# СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Рекомендовано методическим советом УрФУ  
в качестве учебного пособия для студентов,  
обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры  
по направлениям подготовки 040200 «Социология»,  
040100 «Социальная работа», 030200 «Политология»,  
020100 «Химия», 031000 «Филология», 030100 «Философия»,  
031500 «Искусствоведение», 031400 «Культурология»,  
080200 «Менеджмент», 030400 «История», 032700 «Филология»,  
по специальностям 030401 «История», 080105 «Финансы и кредит»,  
по специальностям аспирантуры  
13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»,  
13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»

Екатеринбург  
Издательство Уральского университета  
2014

УДК 378(075.8)  
ББК Ч33(0)6я73-1  
С 568

**А в т о р ы:**

доктор социологических наук, профессор Л. Л. Рыбцова (разд. 1.2, 2.1),  
доктор педагогических наук, профессор М. Н. Дудина (разд. 1.1),  
кандидат филологических наук, доцент Т. С. Вершинина (разд. 2.3),  
кандидат педагогических наук, доцент Т. И. Гречухина (разд. 1.3, 2.5),  
кандидат исторических наук, доцент А. В. Усачева (разд. 2.2),  
преподаватель И. Ю. Вороткова (разд. 2.4)

Под общей редакцией  
доктора социологических наук, профессора Л. Л. Рыбцовой

**Р е ц е н з е н т ы**

кафедра риторики и межкультурной коммуникации  
Уральского государственного педагогического университета  
(заведующий кафедрой А. П. Чудинов, доктор филологических наук,  
профессор, проректор по научной и инновационной деятельности,  
академик Международной академии наук педагогического образования);  
Е. Ю. Глазырина, доктор педагогических наук, профессор,  
проректор по инновациям и научной работе  
(Екатеринбургская академия современного искусства (институт))

**Современные образовательные технологии** : [учеб. пособие] /  
С 568 Л. Л. Рыбцова и др. ; под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой ; М-во образо-  
вания и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург :  
Изд-во Урал. ун-та, 2014. — 92 с.

ISBN 978-5-7996-1140-8

В учебном пособии рассмотрены методологические проблемы реализации нового стандарта высшей школы: современная парадигма образования, компетентностный, деятельностный, технологический подходы, педагогическая квалиметрия; представлен инструментарий формирования общекультурных компетенций, разработанный и внедренный авторами в образовательный процесс.

Адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, вузовским преподавателям, а также всем тем, кто интересуется проблемами формирования общекультурных компетенций в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

УДК 378(075.8)  
ББК Ч33(0)6я73-1

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	4
<b>Глава 1. Методологические проблемы реализации нового стандарта высшей школы</b> .....	6
1.1. Современная образовательная парадигма: компетентностный и деятельностный подходы .....	6
1.2. Технологический подход в профессиональном образовании в высшей школе .....	17
1.3. Педагогическая квалиметрия компетенций .....	27
<b>Глава 2. Инструментарий формирования общекультурных компетенций</b> .....	37
2.1. Организация самостоятельной работы .....	37
2.2. Развитие креативности .....	45
2.3. Формирование коммуникативной культуры .....	53
2.4. Здоровьесбережение в образовательном процессе .....	63
2.5. Педагогическая квалиметрия сопровождения деятельности преподавателя .....	72
<b>Библиографические ссылки</b> .....	82
<b>Список рекомендуемой литературы</b> .....	85

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Идея создания данного учебного пособия появилась в результате многочисленных дискуссий преподавателей университета, проходивших на кафедре педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета. Здесь обсуждались проблемы организации образовательного процесса в соответствии с ФГОС третьего поколения, особенности реализации инновационной дидактической модели образования, ориентированной на качество высшего профессионального образования и его технологическое обеспечение, а также имеющийся опыт реализации требований нового стандарта.

Вследствие этих обсуждений была разработана концепция реализации и внедрения технологий современной образовательной парадигмы, которая и представлена в настоящем учебном пособии. Кроме того, в нем заявлен оригинальный подход к разработке научно-методического обеспечения качества высшего профессионального образования. Главное внимание в концепции уделяется формированию общекультурных компетенций, что является приоритетным требованием нового стандарта.

Учебное пособие состоит из двух глав, подразделы которых содержат задания и вопросы для самоконтроля, списка библиографических ссылок и списка рекомендованной литературы.

В первой главе рассмотрены методологические проблемы реализации нового стандарта высшей школы: современная парадигма образования, компетентностный, деятельностный, технологический подходы, педагогическая квалиметрия.

Во второй главе представлен инструментарий формирования общекультурных компетенций, разработанный и внедренный авторами учебного пособия в образовательный процесс. Так, например, одним из результатов внедрения является коллективная самостоятельная разработка студентами электронного образовательного

приложения к курсу «Социология воспитания», демонстрирующая их компетентность.

В концепции реализации и внедрения технологий современной образовательной парадигмы особое внимание уделено такому новому явлению в практике высшего образования, как педагогическая квалиметрия сопровождения деятельности преподавателя. Ценность ее заключается в том, что она, с одной стороны, ориентирует бакалавров, магистрантов и аспирантов на рефлексивный анализ собственной деятельности и программирование роста профессионализма, с другой стороны, позволяет преподавателю получить многофокусную и предельно объективную информацию о состоянии педагогической деятельности.

Авторы выражают надежду, что предлагаемое учебное пособие не только будет способствовать повышению качества образовательного процесса в высшей школе, но и развитию творческого поиска как студентов, так и преподавателей.

*Л. Л. Рыбцова*

# Глава 1

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

### **1.1. Современная образовательная парадигма: компетентностный и деятельностный подходы**

Высшая школа России находится в ситуации масштабных разнонаправленных изменений, свидетельствующих не только о кризисе, но и стремлении его преодолеть. Высшее образование со времени зарождения и распространения в Западной Европе, а затем и в России продолжает оказывать все более возрастающее воздействие на самые различные стороны жизни социума, культуры, производства и потребления, на общество в целом и отдельную личность. С. И. Гессен писал: «жизнь и есть образование, и теория образования есть, в сущности, теория жизни» [1, с. 55].

Открытое общество имеет открытое образовательное пространство, определяемое как устойчивая совокупность образовательных связей между государствами и внутри них, ставящая перед личностью обучаемого проблему вхождения в него в качестве *социального актора* (К. Поппер), осваивающего его потенциал. Значит, развитие личности человека — это развитие системы «человек — мир». В этом процессе человек, личность выступает как активное, творческое начало, взаимодействуя с миром, строит себя. Активно действуя в мире, самоопределяется в системе жизненных отношений, так происходит саморазвитие и самоактуализация личности. Через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой. Этому соответствует новая образовательная парадигма. Без употребления данного термина о ней

писали Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен, П. П. Блонский, Л. С. Выготский.

*Парадигма* (греч. *paradeigma* — пример, образец) — понятие, сравнительно недавно вошедшее в научный аппарат педагогики, стало широко употребляться и связываться с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач. Образование является важнейшим общественным благом глобального масштаба, так как вносит вклад в развитие человеческого фактора, является эффективным средством повышения качества жизни, преодоления бедности и нетолерантности, достижения устойчивого развития личности и общества на основе увеличивающейся ответственности человека за жизнь. Так осуществляется функция трансляции, воспроизводства и производства наиболее важных для социума достижений культуры и системы образования.

Однако динамичные социокультурные трансформации последних 50 лет, стимулируемые гуманизацией, глобализацией, информатизацией, открытостью образования, потребовали освоения новой образовательной парадигмы, в центре которой оказалась ценность обучаемого как развивающейся личности, овладевающей *общекультурными и профессиональными компетенциями*. В их основе лежат знания, умения и опыт творческой деятельности обучаемого на всех ступенях единой системы — от дошкольного до послевузовского образования как непрерывного на протяжении всей жизни. Освоение новой образовательной парадигмы характеризуется различными подходами, выделяемыми по разным основаниям — аксиологическим, деятельностным, компетентностным, личностно-ориентированным, культурологическим, системным и др. В данном пособии мы подробно остановимся на компетентностном и деятельностном, позволяющим каждому преподавателю — начинающему или имеющему немалый опыт преподавания в высшей школе — успешнее продвигаться в профессиональной педагогической деятельности, измеряемой по



современным критериям компетентности, соответствия Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС).

*Компетентностный подход* реализуется в отечественном образовании в соответствии с «Концепцией – 2020 по развитию российского образования». С ним связывается задача повышения качества «образовательных услуг, обеспечивающих расширение осваиваемых обучающимися компетентностей». На это нацелен ФГОС третьего поколения для высшей и второго поколения для средней школы, предполагающий ориентацию на формирование потребностей в постоянном обновлении знаний, совершенствовании умений, составляющих дидактическое ядро компетенций. В высшем образовании это предполагает приобретение студентом базовых теоретических и практико-ориентированных знаний, способствующих развитию социально и профессионально важных качеств личности, реализация которых будет содействовать успешности в жизни и конкурентоспособности в профессии [2, с. 7].

В поисках методологических оснований компетентностного подхода продуктивно обратиться к идеям отечественной психологии о человеке и механизме его развития. Человек — это субъект общения, познания и труда, он проявляется в системе отношений к обществу, другим, себе, собственной профессии (Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач, А. М. Маркова, Э. Ф. Зеер). Человек развивается на протяжении всей жизни в конкретной культурно-исторической ситуации, в которой велика роль образования для развития личности с раннего детского возраста (Л. С. Выготский).

Проясним дидактический генезис понятия «ключевые компетенции», используемого в европейской образовательной системе с 1996 г. (Совет Европы: симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»). Еще в 1960-х гг. было предложено ориентировать образовательный процесс на овладение компетенциями в качестве процесса и результата образования (Н. Хомски). Смысл использования данного понятия связывался с дальнейшим развитием демократического общества, построенного на рыночных отношениях для успешного продвижения по пути экономических

и социальных преобразований. В 1984 г. Дж. Равен выделил комплекс из 39 компетенций [3, с. 281–296], которые используются в современном высшем образовании. В содержательном составе компетенций он назвал «готовность к критическому мышлению», «способность к самоконтролю», «тенденцию к более ясному пониманию ценностей», «личную ответственность» и др. Выделив 39 компетенций, этот автор часто употребляет термины «способность», «готовность», также подчеркивает такие психологические свойства личности, как «ответственность» и «уверенность».

Дж. Равен, по нашей оценке, обозначил проблемное поле поиска голографической достаточности состава компетенций, касающихся тех или иных феноменов образования. Так, понятия «компетентностный подход», «компетентность» и «компетенция» обогатили научный аппарат многих областей познания, включая педагогику, дидактику. С 90-х гг. XX в. они интенсивно разрабатываются в отечественной педагогике и психодидактике Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, В. В. Сериковым, А. В. Хуторским. При этом отсутствует однозначное определение данных понятий, несмотря на то, что они широко используются в нормативных документах и научных исследованиях. Разные авторы определяют компетенции как совокупность взаимосвязанных качеств личности: знаний, умений, навыков, способов деятельности (А. В. Хуторской); обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер); полученные в результате образования знания, умения, навыки, ценностно-эмоциональное отношение к ним и предмету деятельности, нацеленные на самостоятельное и успешное участие в деятельности (А. Н. Завьялов); готовность субъекта эффективно организовывать внешние и внутренние ресурсы для достижения поставленной цели (Г. Б. Голуб).

Что касается понятия «компетентность», то в педагогической литературе оно исследуется как «совокупность знаний, умений и способностей» [3, с. 178], как «результат образования, выраженный в овладении определенными компетенциями» [4, с. 162].

Полагаем, что каждый преподаватель вуза найдет убедительные доводы в защиту занимаемой им позиции в реализации компетентностного подхода в высшем образовании. Оставляя за каждым исследователем этой проблемы право быть убедительным, скажем о нашем понимании сходства и различия понятий «компетентность», «компетенция». Это нам поможет определиться с понятием «компетентностный подход». Мы установили этимологическое сходство и частичное совпадение формы и звучания этих слов, уходящих корнями в латинский язык («компетенция» — *competentia* — надлежащий, способный; «компетентность» — *competo* — добиваюсь, соответствую, подхожу). Пришедшее из английского языка *competence* имеет несколько значений: «компетентность» — способность, данные, знания; «компетенция» — правомочность» (ABBY LINGVO, OXFORD). Таким образом, данные понятия являются разными значениями одного многозначного английского слова *competence*. В русском языке близкие по звучанию слова отличаются значениями: «компетентность» связывается с вопросами, в которых кто-то хорошо осведомлен; «компетенция» — с полномочиями, правами [5, с. 284].

Разделяя ценность принятия сущности компетентностного подхода, мы подчеркиваем, что на основе анализа сходства и различий названных понятий возможен вывод: понятия «компетентность» и «компетенция» имеют общее содержание (совокупность знаний, умений и способностей), но отличаются функциональным характером коммуникации (компетенция предполагает исполнение конкретной деятельности). Компетентность — это личностный ресурс, позволяющий эффективно взаимодействовать с социумом в той или иной области, востребующей набор тех или иных компетенций. Однако можно быть компетентным, но бездействующим, как и обладать компетенцией и даже делать, не будучи компетентным.

В данном контексте необходимо сказать и о негативном отношении к компетентностному подходу в образовании. Прежде всего, в связи с тотальной рациональностью — стремлением зафиксировать все содержание образования в перечне компетенций, что

неизбежно ведет к реализации адаптивной модели на основе ограничения свободы и творчества на всех ступенях. Это сдерживает процесс самоорганизации, саморазвития системы. Сторонники же компетентностного подхода связывают успех его реализации с творческим осмыслением состава компетенций, неизбежным расширением и углублением, достижением голографической достаточности. Например, Г. К. Селевко связывает дидактическую ценность определения «компетенции» как «динамично развивающейся модели» [6, с. 139]. Ключевые компетенции многофункциональны, многомерны, метапредметны, именно поэтому, полагаем мы, в различных источниках называются разные компетенции — политические, социальные, коммуникационные, информационные и т. д. Среди наиболее обобщенных компетенций выделяют: *когнитивную* (теоретические и практические знания); *функциональную* (умения и способы деятельности); *личностную* (поведенческие умения в конкретной ситуации); *этическую* (наличие личностных, социальных и профессиональных ценностей); *коммуникативную* (способность вербальными и невербальными средствами осуществлять деятельность в соответствии с целями, задачами и ситуацией общения).

Подчеркнем непосредственную зависимость результата образования, измеряемого составом компетенций и степенью овладения каждой из них от мотивации (англ. *motivation*) студента, системы факторов, детерминирующих его учебную деятельность. Внешние и внутренние факторы определяют движение к поставленной цели, влияют на активность или пассивность поведения. В качестве поставленной цели подразумевается и осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность в достижении цели. Общеизвестно, что хорошо мотивированный студент активен в процессе и достижении результата. Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович к основным источникам учебной мотивации относят мотивы самоопределения и самосовершенствования [7, с. 181].

Далее остановимся на том, что достижение конкретного уровня в овладении общекультурными и профессиональными компетенциями непосредственно зависит от характера учебной деятельности студента, его *умения учиться*, на котором непосредственно и опосредованно отражается компетентность преподавателя, его творческая направленность на реализацию *умения учить* (совокупность деятельности и общения). Поскольку процесс учения — это процесс деятельности обучаемого, направленный на становление его сознания и его личности в целом, постольку речь идет о *деятельностном подходе*.

Его суть состоит в том, что процесс обучения предполагает обучение деятельности. При этом каждое отдельное действие (практическое, материальное, умственное) — акт деятельности, значит, необходимо иметь осознаваемую цель, ее мотивационную обусловленность, направленность на материальный или нематериальный предмет. Важно знать и преподавателю, и обучаемому, что действие опосредовано орудием или знаком (различными средствами). Поэтому продуктивно сосредоточить обучение деятельности на мотивации, самостоятельном целеполагании, поиске пути и средств достижения цели (оптимальная организация собственной учебной деятельности). Преподаватель призван *помогать, поддерживать, сопровождать* процесс формирования у обучаемого умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. В отношении приобретения знаний, их освоения (в противовес усвоению) наибольший результат, согласно П. Я. Гальперину, достигается с помощью полной ориентировочной основы в учебной, а затем и внеучебной деятельности. Что касается умений, то ими также обучаемый овладевает на основе реализации своей способности освоения «технологической», операциональной стороны деятельности учения.

Для этого процесс учения, в котором приобретаются знания, умения, раскрываются способности, опыт деятельности, должен быть творческим. В таком случае раскрывается потенциал для создания установки на свободный и ответственный, т. е. обоснованный, выбор той или иной возможности. Эта необходимая

установка на творчество в учебной деятельности позволит выявить креативный потенциал личности обучаемого, чтобы его успешно реализовать.

Однако каждому преподавателю надо отчетливо представлять психологический механизм реализации сущности деятельностного подхода. Самостоятельность обучаемого, тем более его творческая деятельность по освоению умственных действий, имеет внешний источник — надо идти «извне», «снаружи», от внешних, практических, материальных действий «внутри», к действиям внутренним, теоретическим, идеальным. Это теоретическое положение ориентирует на практику организации процесса *интериоризации* «вращения», «окультуривания», согласно Выготскому. На данном этапе движения «извне», «снаружи» — «внутри» обучение деятельности предполагает совместную учебную, познавательную деятельность в *сотрудничестве с преподавателем*, под его руководством.

Выявленный психологический механизм, например, успешно реализован П. Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования умственных действий и многократно подтвержден разными авторами в экспериментальных исследованиях: Л. И. Айдаровой, М. Б. Волович, И. А. Володарской, М. М. Гохлернер, И. П. Калозиной, Л. Ф. Обуховой, З. А. Решетовой, Н. Г. Салминой, Н. Ф. Талызиной, Х. М. Тепленькой и др. Однако не упустим главное — речь идет о *совместно-разделенной деятельности*. Для убедительности приведем мысль Выготского и подчеркнем, что выявленный им психологический механизм распространяется на любой возраст обучаемого (хотя у психолога речь идет о ребенке). Выготский писал: «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [8, с. 264].

Обобщим. В этом заключается профессиональная компетентность педагога любой ступени образования, включая высшее,

и после него — в андрагогике и акмеологии [9]. Психолого-педагогический оптимизм Выготский выразил в простых, всем понятных словах о зонах развития личности в обучении: «зона актуального» и «ближайшего развития» — то, что лежит между реальностью (достигнутым) и возможностью (то, что будет достигнуто) в процессе совместной деятельности путем интериоризации, движения от совместно-разделенной к самостоятельной деятельности.

Итак, деятельностный подход методологически обоснован в отечественной психологии, начиная с Л. С. Выготского и его последователей: А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман и др. Раскрывая его сущность, будем исходить из понимания учебной деятельности как процесса активного взаимодействия со средой, в которой существуют субъектно-субъектные отношения «студент — преподаватель», где роль субъекта обучения состоит во взаимодействии с другими, однако и оказывающего воздействие на других. В деятельности выделяют компоненты. Например, А. Н. Леонтьев выделяет деятельность как процесс, отвечающий мотиву, действие, отвечающее цели, операции в соответствии с условиями деятельности, Т. В. Габай — функциональный блок деятельности. В настоящее время деятельностный подход исследуется в контексте пересмотра целей, содержания, технологий и результатов образования на основе овладения *универсальными учебными действиями* А. Г. Асмоловым, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, Н. Г. Салминой, С. В. Молчановым.

Так, реализация деятельностного подхода направлена на формирование универсальных учебных действий. В широком значении данное понятие означает умение учиться, т. е. связано со способностью личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социокультурного опыта. В узком (психодидактическом) значении это понятие определяется как совокупность способов действия обучаемого, обеспечивающих самостоятельное освоение новых знаний, формирование умений при определенной организации этого процесса.

Универсальность учебных действий свидетельствует об их пригодности на всех ступенях образования, однако пока в научной литературе это больше представлено в школьном обучении [10]. Об умении учиться много говорят в науке и практике, однако реальная работа педагога на всех уровнях образования традиционно ориентирована на предметную область познания, в то время как необходимо иметь в виду и саму учебную деятельность, включающую ее целевую направленность (осознание ценности и смысла) и операциональную характеристику. Таким образом, умение учиться предполагает осуществление *полноценной учебной деятельности* (В. В. Давыдов): 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебная цель и учебная задача; 3) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Именно умение учиться создает необходимую основу для эффективного освоения обучаемыми предметных знаний на основе состава соответствующих компетенций.

Рассмотрим группы учебных действий [10; 11]. *Смысловые действия* — смыслообразования, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию студентов на основе умений соотносить свои действия с потребностями, целями, мотивами овладения знаниями и умениями; постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что известно и усвоено студентами, и того, что еще неизвестно; планирования — определения последовательности промежуточных задач на основе составления плана и определения последовательности действий; прогнозирования результата.

*Действия целеполагания* связаны с осознанием выбора необходимой информации (основной и второстепенной); действия построения адекватного, осознанного и произвольного речевого высказывания в устной и письменной форме (передача содержания и соблюдения языковой нормы); действия по формулированию проблемы творческого и поискового характера.

*Познавательные действия* — выбор оснований, критериев сравнения и оценки; синтез — составление целого из частей, достраивание недостающих компонентов; подведение под понятия, распознавание объектов; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательств;



выявление родо-видовых и ситуативно существенных признаков; выдвижение гипотез и их доказательство.

*Коммуникативные действия* — планирование учебного сотрудничества с преподавателем и студентами — определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов, сотрудничество в поиске и сборе информации; действия по выявлению противоречий, поиск и оценка альтернативных способов решения проблемы, принятие решения; умение полно и точно выражать свои мысли в данной ситуации общения; владение монологической и диалогической речью в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами языка.

*Регулятивные действия* — контроль, соотнесение способов действия и результатов для выявления достигнутого/недостигнутого; коррекция на основе необходимых дополнений; оценивание путем выделения и осознания студентами того, что уже освоено и что еще подлежит освоению; волевая саморегуляция для мобилизации сил и способностей выбора в ситуации для преодоления трудностей.

*Действия преобразования, моделирования* — выделение существенного, абстрагирование от конкретных ситуативных значений; формирование обобщенных знаний.

Далее выделим те свойства, которые каждое названное действие характеризуют:

- *полнота действия* (полнота операций, действие развернутое и сокращенное);
- *разумность* — дифференциация существенных и несущественных условий, выбор существенных, необходимых для достижения цели;
- *сознательность* (осознанность) — возможность отражения в речи содержания действия, последовательности операций, значимых для достижения результата; обобщенность — возможность переноса на другие ситуации;
- *критичность* — действия определяют степень осознанности действия и рефлексивность выбора;
- *освоенность* — действие характеризует его временность и возможность перехода от одной формы действия к другой.

Каждое из названных свойств может целенаправленно формироваться или стихийно приобретаться методом «проб и ошибок». Чтобы не только результат, но и процесс были продуктивными, согласно П. Я. Гальперину, помогает полная ориентировочная основа, которая обеспечивает *поэтапное формирование умственных действий* и на их основе овладение учебным материалом. Поэтому было бы ошибкой сводить деятельностный подход в образовании к совокупности образовательных технологий или методических приемов. Деятельностный подход — это методологическая основа *развивающего обучения* (образования), ориентированного на поиск конкретных методов, технологий, реализация которых направлена на раскрытие сущности человека и мира, личности и сознания, репродукции и творчества в системе «студент — преподаватель». Только в созидании, в собственных индивидуальных усилиях в диалоге с другими, в числе которых учителя и преподаватели, в человеке возникает человеческое, личностное и социальное.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Соотнесите смысл и назначение компетентностного и деятельностного подходов с сущностью новой образовательной парадигмы.
2. Назовите общекультурные компетенции, достигаемые при изучении конкретного учебного курса (по вашему выбору).
3. Назовите профессиональные компетенции, достигаемые при изучении конкретного учебного курса (по вашему выбору).
4. Разработайте авторский учебный проект, реализующий компетентностный и деятельностный подходы в высшем образовании.

## **1.2. Технологический подход в профессиональном образовании в высшей школе**

В педагогической науке понятие «подход» рассматривается как ведущая научная идея, являющаяся основой организации образовательного процесса. В этом контексте *технологический подход*

*рассматривается как проектирование и применение технологий обучения для решения образовательных задач.*

Основными функциями технологического подхода, на котором базируется проектирование и применение технологий в учебном процессе, являются следующие:

- гностическая (познание отличительных свойств и признаков образовательных технологий);
- концептуальная (раскрытие сущности и определение специфики образовательных технологий);
- конструктивная (конструирование и создание новых технологий для образовательной практики);
- прогностическая (различные стратегии, направления, способы и методы применения технологий в образовательной практике).

Таким образом, технологический подход в образовании связан с понятием «технология», под которым понимается система действий субъектов, направленная на достижение образовательной цели.

В докладе «Учиться, чтобы быть», опубликованном ЮНЕСКО, технологии обучения рассматриваются как движущая сила модернизации обучения, а в докладе «Как учиться» приводится определение, в котором технология обучения характеризуется как совокупность способов и средств связи (общения) между людьми, возникающих в результате информационной революции и используемых в дидактике.

Но анализ научной и учебно-методической литературы показывает, что до сих пор продолжается научная дискуссия, в которой наиболее спорными являются вопросы определения технологии обучения и ее отличия от методики обучения. Тем не менее большинство авторов единодушны в том, что технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией образовательного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей. Отсюда следует, что технологический подход к обучению предполагает такое проектирование образовательного процесса, в котором присутствует гарантированное достижение

дидактических целей исходя из заданных установок, а также применения преподавателем необходимых технологий обучения.

Кроме того, анализ педагогической научной литературы позволяет выделить основные характеристики технологии обучения. Это системность, научность, интегративность, воспроизводимость, эффективность, качество и мотивированность обучения, новизна, алгоритмичность, информационность, возможность тиражирования, переноса в новые условия и др. Рассматривая это многообразие характеристик технологии обучения, Н. В. Бордовская в качестве обобщенного определения предлагает следующее: *Технология обучения — это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения* [12, с. 12]. Данное определение представляется нам наиболее полно отражающим специфику технологии обучения, и поэтому мы присоединяемся к этому толкованию сути технологии обучения.

Что же касается другой дискуссионной проблемы — соотношения понятий «технология обучения» и «методика обучения», то здесь дело в том, что в некоторой части публикаций эти понятия противопоставляются, в другой — рассматриваются как равнопорядковые. Думается, что соотношение данных понятий более сложно и диалектично, поэтому есть смысл в этом разобраться подробнее. Если говорить о различиях, то они очевидны: методика определяет путь, который дает возможность достичь результатов в обучении и отвечает на вопрос «*каким путем*», а технология нацелена на получение гарантированного результата и отвечает на вопрос «*как сделать это гарантированно*». Кроме того, технология обучения носит персонифицированный характер, а это значит, что любая дидактическая задача может быть эффективно решена с помощью технологии, спроектированной и реализуемой конкретным преподавателем и его единомышленниками.

В то же время понятия «технология обучения» и «методика обучения» достаточно тесно связаны, поскольку технологию

обучения можно рассматривать как более высокую стадию развития методики, когда наряду с ее персонификацией осуществляется детальная, подробная разработка пути достижения гарантированного результата.

В чем же содержание технологии обучения? Во-первых, в создании конкретного проекта учебного процесса с его последующим внедрением в педагогическую практику; во-вторых, в специально организованном контроле качества обучения; в-третьих, в выборе и использовании оптимальных методов, форм и средств, требуемых данной технологией; в-четвертых, в присутствии постоянной обратной связи для оперативной коррекции процесса обучения.

Структурными элементами технологии обучения являются:

- дидактические цели и задачи;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия (методы обучения);
- организация учебного процесса (формы обучения);
- средства обучения;
- студенты;
- преподаватель;
- результат их совместной деятельности.

Рассматривая технологии обучения, следует обратить внимание на их дуализм. Дело в том, что технология обучения может выступать как процесс и как результат. Обращаясь к этой проблеме, исследователи отмечают, что *технология обучения как процесс* проявляется в последовательности педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности обучающегося [12, с. 15–16].

При этом процедуры, операции и приемы, из которых она складывается, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного педагогического

результата. Это опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям.

*А технология обучения как результат* является научным продуктом дидактического процесса, воспроизведение которого гарантирует успех педагогических действий.

Как уже отмечалось выше, в современной педагогической науке еще не выработаны общие подходы к единой трактовке понятия «технология обучения», не существует и единой классификации, но в высшей школе широкое применение получили классификации технологий обучения в соответствии с дидактическими теориями, на которых они базируются. По этому критерию Д. В. Чернилевский выделяет технологии проблемного, концентрированного, модульного, развивающего, дифференцированного, контекстного и игрового обучения; Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова соответственно — технологии трансформирования знаний, навыков и умений, проблемного, программированного, разноуровневого, адаптивного и модульного обучения; П. И. Образцов — ассоциативно-рефлекторного обучения, поэтапного формирования умственных действий, проблемного, развивающего, программированного, контекстного и модульного обучения.

Как видим, несмотря на существенный разброс мнений ученых, имеется единство в принятии следующих технологий обучения в высшей школе:

- проблемного обучения;
- модульного;
- программированного;
- контекстного;
- игрового;
- развивающего.

Каковы же основные функции и признаки технологий обучения, применяемых в высшей школе?

Технология обучения реализует три основные функции:

- описательную;
- объяснительную;
- проектировочную.

*Описательная функция* раскрывает важные аспекты практической реализации учебного процесса, поэтому различные специалисты должны давать одинаковое описание этого процесса. *Объяснительная функция* позволяет выяснить эффективность различных компонентов обучения (например, эффективность различных методов) и определить их комбинации. *Проектировочная функция* осуществляется при описании учебного процесса на всех уровнях, включая уровень педагогической реализации.

Что касается признаков технологии обучения, то наиболее существенными, на наш взгляд, являются:

- диагностическое целеобразование;
- результативность;
- алгоритмичность;
- проектируемость;
- управляемость;
- корректируемость;
- визуализация.

Дадим краткую характеристику указанным признакам технологий обучения.

*Диагностическое целеобразование и результативность* предполагают гарантированное достижение целей и эффективность учебного процесса; *алгоритмичность, проектируемость, управляемость* нацелены на воспроизводимость технологии в педагогической практике; *корректируемость* дает возможность осуществления постоянной оперативной обратной связи; *визуализация* связана с применением в рамках технологии обучения аудиовизуальной, информационной техники, а также конструирования и использования различных дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий.

Представляется важным остановиться подробнее на визуализации, поскольку в настоящее время с развитием информационных технологий ее роль существенно возрастает. В общецивилизационном, информационном процессе выделяют три исторические эпохи: оральную, вербальную и визуальную. Первая характеризуется тем, что основой межчеловеческого общения были устные

сообщения, вторая — появлением письма, книгопечатания и третья, нынешняя, — безусловным возрастанием роли образа. Образы становятся носителями информации, знаний, эмоций, ценностей, эстетических ощущений. Бесспорно, в настоящее время доминирующей культурой является вербальная, но все активнее проявляется визуальная, соединяющая звуковые и визуальные коммуникации. Визуальное восприятие дополняет, а зачастую и заменяет текстовое. Мир становится визуальным, при этом различные сферы общественной жизни имеют различную степень визуальности. В последние годы активно возрастает визуализация сферы образования, что связано, как уже указывалось, с внедрением новых информационных технологий.

В профессиональном образовании визуальность — это важное дидактическое средство, что подтверждается и нашей педагогической практикой. Визуализацию мы применяем в различных технологиях обучения в высшей школе. В частности, представляем три технологии, где визуализация используется не только в образовательном процессе, но и в различных видах семестрового контроля, а также в итоговой аттестации по дисциплине:

- взгляд со стороны;
- лучшая мультимедийная презентация (ММП);
- защита портфолио (итоговая аттестация).

Первую технологию мы назвали «взгляд со стороны», поскольку она дает возможность студентам увидеть и оценить результат своей работы действительно «со стороны». Эта технология используется нами в магистратуре в преподавании дисциплины «Дидактика высшей школы».

Магистранты, опираясь на ранее изученный теоретико-методологический материал курса, делают самостоятельно методические разработки лекции и семинарского занятия. Затем эти методические разработки апробируются ими на практических занятиях в ролевой игре, а именно: каждый магистрант становится «преподавателем», читает часть лекции или проводит часть семинарского занятия.



Обязательным условием проведения магистрантом апробационных занятий является использование мультимедийного сопровождения лекции и семинара. Со спецификой подготовки мультимедийной информации знакомит магистрантов преподаватель на специальном семинаре и консультациях. Диск с мультимедийным сопровождением методических разработок лекции и семинара является обязательной составной частью портфолио — итоговой аттестации.

Эта ролевая игра записывается на видеокамеру с целью проведения дидактического анализа лекции и семинара. На следующем занятии осуществляются демонстрация и обсуждение записанного видеоматериала. Как правило, первым с самоанализом выступает «преподаватель», затем магистранты, игравшие на предыдущем занятии роль студентов, которым задавалась определенная линия поведения. Поэтому при обсуждении видеоматериалов записи лекции или семинара учитываются не только дидактические основания методических разработок, владение компьютерными технологиями по созданию мультимедийного сопровождения лекции и семинара, но и умение «преподавателя» владеть аудиторией.

Анализ видеозаписи учебного занятия, собственного «преподавательского» образа и профессионального поведения позволяет магистранту объективно оценить свою работу, увидеть себя со стороны, отметить проявившиеся недостатки и отнестись к их исправлению более ответственно. Академическая группа же «примеряет на себя» преподавательский имидж, учится профессиональному изложению учебного материала и владению учебной аудиторией.

Данная технология стимулирует самостоятельную работу магистрантов и студентов к серьезной, многоплановой, комплексной подготовке к аудиторной работе, поскольку предполагает выполнение обучающимися в разных учебных курсах разнообразных заданий. Последние могут быть направлены на развитие когнитивной стратегии — организации (например, составление мини-гlossария); метакогнитивных стратегий — планирования,

наблюдения (например, составление тестовых заданий, написание эссе); когнитивных и метакогнитивных стратегий — это такие задания, как тематические портфолио, разработка программы самообучения, проведение мини-исследования и др.

При отчете студентов о выполнении названных выше заданий, как индивидуальных, так и групповых, может использоваться технология «лучшая ММП». При этом следует отметить, что, например, при проведении мини-исследования используется еще и технология сотрудничества, предполагающая взаимоподдержку, взаимопонимание, взаимодополнение в группе с целью достижения общего результата. Технологией обучения в сотрудничестве студенты овладевают при помощи «деловой игры»: создаются «временные научные коллективы» для самостоятельной разработки программы мини-исследования, которая затем представляется на семинарском занятии «конкурсной комиссии», сформированной из одноклассников на выборной основе. Обязательным условием приема на конкурс программы мини-исследования является ее мультимедийная презентация, которая при положительном обсуждении в академической группе может быть рекомендована «конкурсной комиссией» для включения в итоговое портфолио участников «временного научного коллектива».

Портфолио — это коллекция работ студента за семестр. Традиционная система оценки не способствует систематическому и вдумчивому изучению предмета. В. А. Попков и А. В. Коржув считают, что система оценки знаний должна удовлетворять критериям простоты, доступности и однозначности, т. е. быть понятной студенту. Важно, чтобы он был убежден в ее адекватности, т. е. в соответствии оценки его уровню знаний, а также мог понимать законность и справедливость действий преподавателя [13, с. 25].

Внедрение портфолио в качестве итоговой аттестации по различным учебным курсам показало, что данный вид аттестации способствует развитию у студентов методической работы с различными видами учебной и профессиональной информации,

систематизации профессиональных знаний, формированию профессиональной рефлексии, что обусловлено его функциями:

- целеполагания — развивает у обучающихся умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;
- мотивационная — способствует развитию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий;
- информационная — развивает умение систематизировать учебно-профессиональную информацию по теме;
- контролирующая — позволяет отслеживать этапы и качество овладения магистрантами учебным материалом [12, с. 168].

В ходе создания портфолио у студентов формируется не только профессиональная, но и методическая компетентность, поскольку у них развиваются навыки самообучения, оценки собственного профессионального роста, определения «белых пятен» в знаниях и умениях.

В связи с вышесказанным представляется целесообразным рассматривать портфолио как форму итоговой аттестации по учебному курсу. Студенты уведомляются об этом на вводном занятии, здесь же подробно обсуждаются новые формы работы и контроля, дается характеристика портфолио, объясняется суть процесса оценки работ, входящих в портфолио, и процедура его защиты.

Кроме того, на этом занятии преподаватель знакомит студентов со структурой портфолио, обозначает обязательные и дополнительные рубрики, отмечает, какое содержание должно быть в них представлено.

Итоговая аттестация студентов по учебному курсу осуществляется в виде защиты портфолио, каждый раздел которого сопровождается видеорядом, самостоятельно созданным студентом.

Таким образом, использование визуализации в технологии обучения в высшей школе — это комплексный, системный подход к академическому образовательному процессу, который не только усиливает мотивацию студентов к профессиональному обучению,

но и развивает компетентность самостоятельного приобретения новых знаний, дающих возможность актуализировать потенциал общекультурного и профессионального роста.

Активное и широкое применение технологического подхода в высшем профессиональном образовании — это средство повышения педагогического мастерства преподавателей и эффективной деятельности студентов, магистрантов и аспирантов в достижении более высоких образовательных результатов, расширения возможностей для выбора более эффективных способов решения задач профессионального образования в соответствии с ФГОС третьего поколения.

Стратегию современного высшего образования, определенную новым стандартом, составляют развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, способного не только осуществлять деятельность на высоком профессиональном уровне, но и осуществлять инновационные процессы, проявлять креативность. Эта стратегия может быть результативной только при условии использования в образовательном процессе личностно-развивающих и профессионально-ориентированных технологий обучения.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Дайте определение технологическому подходу в образовании.
2. Каковы основные функции технологического подхода?
3. Что такое «технология обучения»?
4. Соотнесите понятия «технология обучения» и «методика».
5. Назовите структурные составляющие технологии обучения.
6. В чем проявляется дуализм технологий обучения?
7. Назовите критерии, по которым можно судить о том, что деятельность преподавателя организована на технологическом уровне.

## **1.3. Педагогическая квалиметрия компетенций**

Введение в российском высшем профессиональном образовании новой уровневой системы подготовки кадров, переход от знаниевой модели подготовки выпускников к компетентностной, сближение российских стандартов и процедур оценки качества

образовательной деятельности с европейскими требуют формирования новых индикаторов и критериев оценки качества образовательного процесса [14].

Педагогическая квалиметрия является одним из новых направлений в педагогике. Необходимость построения нового знания обусловлена противоречиями между традиционной системой массового обучения, востребованностью технологий оценки анализа и коррекции динамики компетенций — нового объекта оценивания в процессе обучения, адекватных требованиям ФГОС третьего поколения, и необходимостью осуществлять научное управление процессом формирования компетенций в образовательном процессе вузов.

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения определил основные группы компетенций:

– общекультурные компетенции, включающие способности к обобщению, восприятию информации, постановке цели и выбору путей их достижения, пониманию значения культуры как формы человеческого существования, использование знаний научной картины мира в образовательной и профессиональной деятельности, умение анализировать мировоззренческие, социальные и личностно-значимые философские проблемы, готовность к работе в коллективе;

– общепрофессиональные компетенции, предполагающие осознание социальной значимости своей будущей профессии, умение использовать систематизированные теоретические знания гуманитарных, социальных, экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, владение современными видами коммуникаций;

– профессиональные компетенции как круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессиональную квалификацию, а также некоторые личностные, индивидуальные особенности, обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности (С. Г. Молчанов).

Исследования компетенций с позиций психологии, педагогики и обобщения моделей компетентности (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, О. Е. Пермяков, А. И. Субетто, А. В. Хуторской) позволили определить концептуальную структуру компетентности обучающегося в системе высшего образования как интегрирующий комплекс социально-профессиональных компетенций [15]. Комплекс социально-профессиональных компетенций включает в себя ключевые компетенции, основанные на ценностных ориентациях, потребностях, мотивах и индивидуально-типологических особенностях индивида, и общекультурные, общепрофессиональные, специально-профессиональные компетенции.

Появление нового объекта оценивания (компетенций) обусловило необходимость постановки задач, связанных с разработкой современного фонда оценочных средств, *технологий оценивания* в контексте компетентностного подхода, обеспечивающих сопряженность: фонда оценочных средств *на уровне вуза* как общей базы данных оценочных средств в составе вузовской основной образовательной программы; фонда оценочных средств на уровне основной образовательной программы (по конкретному направлению подготовки); фонд оценочных средств на уровне рабочих программ учебных дисциплин, модулей, практик, где оценочные средства представляют собой фонд контрольных заданий, а также описаний форм и процедур для определения качества результата обучения, где оценка каждой компетенции по своему генезису является системной оценкой.

Методологической основой архитектоники квалиметрии компетенций является системный подход, который позволяет рассмотреть процесс формирования и оценки компетенций как часть системы обеспечения качества в высшем учебном заведении. Такой подход позволяет установить развитие отношений, предполагает взаимосвязь и взаимодействие участников образовательного процесса, дает возможность проследить динамику развития компетентностной структуры личности обучающегося, скорректировать процесс формирования различных типов компетенций с учетом индивидуально-психологических особенностей,

обеспечить рефлексию и саморефлексию участников образовательного процесса.

Управление процессом формирования и развития компетенций невозможно без *педагогического мониторинга*, к специфике которого можно *отнести продолжительность, систематичность, периодичность*. По результатам мониторинга возможно принятие как тактических, так и стратегических решений. Данные мониторинга могут использоваться не только как выводы и рекомендации, но и как сведения об экспериментальной работе, основанной на внедрении в образовательный процесс новых средств и технологий.

Обеспечение функций сопровождающего мониторинга состоит в создании информационных потоков необходимого и достаточного уровня для контроля и управления процессом формирования компетенций, сбора и анализа информации, связанной с диагностикой участников образовательного процесса. Он обеспечивает обратную связь, которая информирует участников образовательного процесса о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

*Многоплановость понимания фонда оценочных средств — проблема современной педагогической квалиметрии.*

Слово «квалиметрия» произошло от латинского *quails* – какой по качеству и *метрия* — измерение. До 60-х гг. XX в. квалиметрия входила в более широкую научную область — квалитологию — науку о качестве. Впоследствии система основных понятий дифференцировалась на три локальных подсистемы: теория качества, квалиметрия, теория управления качеством [16, с. 5].

*Объектом педагогической квалиметрии является сфера образования в единстве ее содержательного, процессуально-деятельностного и критериально-оценочного представлений.*

*Предмет педагогической квалиметрии — методологические основания оценочной деятельности в образовании, закономерности и принципы этой деятельности, категориально-понятийный аппарат, частные оценочные методики, интегративные оценочные технологии.*

Управление (обеспечение) процессом квалиметрии и формирования компетенций реализуется на основе следующих принципов: субъект-субъектных отношений (диалогическое взаимоотношение администрации учебного заведения и преподавателей, преподавателей и студентов как равноправных партнеров образовательного процесса); целесообразности (цели достижения высокого качества подготовки выпускников); интеграции и дифференциации квалиметрических измерений (обеспечение взаимосвязи между группами компетенций и сохранение их идентификации в процессах декомпозиции); технологичности (возможность проведения квалиметрических процедур по определенному алгоритму); преемственности формируемых компетенций (совокупность форм, методов и педагогических технологий на междисциплинарном уровне аккумулирует позитивные результаты формирования отдельных видов компетенций, предполагает изменение мотивов, направленности, социальных ценностей и способствует накоплению фактов для анализа и прогнозирования компетентностного развития личности); координации и модульности контроля и обучения (создание условий для согласованной последовательности действий всех субъектов образовательного процесса предполагает осуществление взаимной информированности, учет всевозможных альтернативных подходов к формированию требуемых компетенций); «малых шагов» (целесообразность проведения поэтапного оценивания, поскольку каждый небольшой «отрезок» исследования легче корректировать); рефлексии участников образовательного процесса (самореализация субъектов, развитие креативных способностей и творческого решения проблем); этичности (процесс оценивания и результаты оценивания не могут быть использованы как средства административного или иного давления на преподавателей, обучающихся).

Процесс оценки в образовании связан с двумя квалиметрическими объектами — квалитативностью и эффективностью. *Квалитативность* — соответствие реальных результатов образовательного процесса требованиям ФГОС — напрямую связана с понятием «качество». *Эффективность* в педагогической



квалиметрии — соответствие полученных результатов планирования целям и задачам образования на данном этапе в данном образовательном учреждении.

Основными компонентами педагогической квалиметрии являются: *контроль* (оценивание, оценка — отметка), *оценочные шкалы* (количественные и порядковые). *Контроль* (результаты обучения) — источник информации для стартового обучения, средство стимулирования учения, положительной мотивации, педагогического прогнозирования, подразделяемое на категориальное, проблематичное, исследовательское, ретроспективное [16, с. 5].

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей основной образовательной программы (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются *фонды оценочных средств*, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и *уровень приобретенных компетенций (интегративное личностное качество)* — *нового объекта оценивания*. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом [17].

*Количественная шкала* — диагностическая технология, которая подразделяется на *абсолютную* (традиционная система балльных отметок) и *относительную* (сравнение текущего состояния уровня обученности с предыдущим). При сравнении объекта с подобными объектами множество измеряемых объектов является множеством величин для отображения первого. Речь идет об упорядочении, иерархизации множества измеряемых объектов. С этим процессом связаны сравнительные *экспертная оценка, ранговая и рейтинговая шкалы*.

В условиях перехода на балльно-рейтинговую систему контроля важной составляющей является определение *способа расчета рейтинга*. В настоящее время используются разные способы расчета рейтинга: *накопительный* (сумма всех полученных баллов), *зависимый* (результат и оценка по теме зависят от усвоения предыдущей с введением понижающего коэффициента); *относительный*:  $OR = SB : SC \times 100 \%$  (SB – сумма баллов за определенный

период); *абсолютный рейтинг*  $AR = T \times SB : SC$  ( $T$  — число учебных часов по учебному плану;  $SB$  — сумма баллов, набранная студентом в определенный период;  $SC$  — максимально возможный балл) [18].

Особое значение при использовании балльно-рейтинговой системы имеет введение *веса* *коэффициента*, который характеризует важность оцениваемых параметров по сравнению с другими по завершении модуля обучения. Коэффициент определяется из количества часов, зачетных единиц, выделенных на освоение модуля и его роли в изучении учебной дисциплины. Кроме того, в практике коэффициенты вводятся при определении места и роли *форм контроля (текущий, промежуточный, итоговый)*.

Важным аспектом в рамках балльно-рейтинговой системы оценивания является соотнесение балльной шкалы и рейтинговой оценки. В каждом вузе такое соотнесение устанавливается самостоятельно.

Для осуществления контроля со стороны преподавателя и самоконтроля со стороны студента процесса обучения преподавателем разрабатывается технологическая карта учебной дисциплины, в которой четко прописываются темы, виды работ по каждой теме, указываются сроки, кредиты (если они введены и используются), баллы.

Инновационная педагогическая практика располагает довольно разнообразным набором методов и *технологий квалитетического сопровождения учебного процесса*:

- ситуационные задачи; критериально-ориентированные тесты, позволяющие разрабатывать «корректировочную» таксономию учебных задач;
- защита пакетов домашних заданий или разделов «портфолио работ», выполняемых в свободном режиме и постепенно подготавливаемых к сдаче);
- аннотирование учебных разделов; междисциплинарные зачеты по избранным темам, разделам;
- самодиагностика по разработанным опорным «рефлексивным листам»;

- письменные работы с несколькими уровнями сложности (с соответствующей «стоимостью» в баллах);
- решение заданий с компьютерной поддержкой;
- групповые экспертные оценки;
- деловые, ролевые, дидактические игры и т. д.

В меньшей степени в педагогической практике представлены *технологии многофакторного отслеживания результатов обучения и педагогической деятельности преподавателя.*

Оценка качества работы преподавателя в международной и отечественной практике складывается преимущественно по трем направлениям: оценка организационно-методических показателей проведения занятий; оценка уровня развития коммуникативной культуры; оценка наличия профессионально важных и социально значимых черт личности (профессионального облика), обеспечивающих эффективность поведенческой стороны деятельности преподавателя и его взаимоотношений со студентами.

Технологии педагогической квалитетрии, обеспечивающие многофакторное отслеживание результатов обучения и сопровождения педагогической деятельности, связаны с понятиями «профессионально-педагогическая компетентность» и «профессионально-педагогические компетенции».

*Компетентность в контексте педагогической деятельности* — это комплексный личный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия в образовательном пространстве. Профессионально-педагогическая компетентность зависит от профессионально-педагогических компетенций [19]:

- *социально-психологическая компетенция*, связанная с готовностью решать профессиональные задачи, в том числе в режиме развития;
- *профессионально-коммуникативная компетенция*, определяющая степень успешности педагогического общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса;
- *предметная компетенция в сфере предметной специальности*: знания в области преподаваемой дисциплины, методики ее преподавания;

- *управленческая компетентность*, т. е. владение умениями проводить педагогический анализ, ставить цели, планировать и организовывать деятельность;
- *рефлексивная компетенция*, т. е. умение видеть процесс и результат собственной педагогической деятельности;
- *компетенция в сфере инновационной деятельности*, характеризующая преподавателя как экспериментатора;
- *креативная компетенция* — способность осуществлять деятельность на творческом, исследовательском уровне.

Сложность оценки профессионально-педагогических компетенций заключается прежде всего в отсутствии единых критериев деятельности преподавателя при решении целого ряда задач: аналитико-рефлексивных (анализ и рефлексия целостного педагогического процесса и его элементов (субъект-субъектных отношений, возникающих проблем и др.); конструктивно-прогностических (построение целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработкой и принятием педагогического решения, прогнозированием результатов — последствий принимаемых педагогических решений); организационно-деятельностных (реализация оптимальных вариантов построения педагогического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности); оценочно-информационных (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективная оценка); коррекционно-регулирующих (коррекция, содержание и методы педагогического процесса, установление необходимых коммуникационных связей, их регуляция и поддержка).

Эти задачи могут быть рассмотрены как последовательность действий, операций, характеризующих конкретные объекты технологии анализа и оценки педагогической деятельности преподавателя.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Опишите структуру социально-профессиональной компетентности выпускника вуза в контексте требований ФГОС.
2. Дайте определение понятию «квалиметрия».
3. В чем специфика педагогической квалиметрии компетенций?
4. В чем особенность педагогического мониторинга, обеспечивающего педагогическую квалиметрию?
5. Назовите современные технологии, обеспечивающие педагогическую квалиметрию в учебном процессе?
6. Соотнесите группы профессионально-педагогических задач и профессионально-педагогических компетенций. Сделайте вывод о соответствии задач и групп компетенций.

## **ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

### **2.1. Организация самостоятельной работы**

Современная образовательная парадигма уделяет особое внимание самостоятельной работе субъектов образовательного процесса. Важность этой проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с внедрением требований ФГОС ВПО третьего поколения и переходом на деятельностную парадигму образования. В результате данного перехода самостоятельная работа становится ведущей формой образовательного процесса и вместе с тем возникает проблема ее активизации.

В этом контексте целесообразно рассмотреть технологии формирования основы самостоятельной работы студентов вуза. Ею, на наш взгляд, являются, во-первых, организация самостоятельной работы в вузе; во-вторых, умение работать с учебной литературой и научными источниками информации, прежде всего с текстом.

#### **Организация самостоятельной работы студентов в вузе**

Самостоятельная работа студентов — это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ходе ее происходит не только усвоение учебного

материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени.

Самостоятельная работа студентов подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров, по конкретной дисциплине студенты могут заниматься примерно два раза в течение недели.

Внеаудиторная самостоятельная работа включает такие формы, как выполнение домашнего задания, подготовка мультимедийной презентации, разбор лекционного материала на практическом занятии, подготовка персонального краткого выступления (доклада), выполнение реферата, курсовой работы, критического анализа научной статьи, разработки программы и инструмента исследования и т. п. Она организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жестко заданных регламентирующих норм.

Основным критерием качества организации самостоятельной работы служит контроль ее результатов, а также технических условий выполнения заданий. Осуществление контроля помогает студенту методически правильно, с минимальными затратами времени освоить теоретический материал и приобрести навыки решения определенных практических задач.

Выделяют несколько видов контроля: корректирующий, констатирующий, итоговый и самоконтроль. Корректирующий контроль осуществляется преподавателем во время индивидуальных занятий в виде собеседования или тестовой проверки. Констатирующий контроль происходит по заранее составленным индивидуальным планам изучения дисциплины или выполнения определенного задания для оценки результатов завершенных этапов самостоятельной работы. Самоконтроль осуществляется самим студентом по мере изучения дисциплины по составленным программным вопросам. Итоговый контроль представляет собой аттестацию студентов по всем видам работы.

Технические условия предусматривают наличие свободного доступа в Интернет и профессиональных компьютерных программ, подготовленный персонал компьютерного класса, научно-методическое обеспечение (необходимая литература, ориентационные карты, алгоритмы и образцы выполнения работ, нормативные требования и т. д.) и возможность консультации по вопросам, возникающим в ходе выполнения самостоятельной работы.

Студент сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает задание и вид работы. В этом случае самостоятельность — один из важнейших показателей активности личности. Внешними признаками самостоятельности студентов являются: планирование своей работы в соответствии с целью (заданием), подготовка рабочих мест, выполнение задания без непосредственного участия преподавателя, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование.

В педагогической науке выделяется пять уровней самостоятельной работы. Первый уровень — дословное и преобразующее воспроизведение информации. Второй — самостоятельные работы по образцу. Третий — реконструктивно-самостоятельные работы. Четвертый — эвристические самостоятельные работы. Пятый уровень — творческие (исследовательские) самостоятельные работы.

Таким образом, самостоятельная работа не только способствует формированию профессиональных компетенций, но и общекультурных, поскольку обеспечивает процесс развития методологической зрелости, критического мышления, формирования самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности. Этот аспект представляется особенно важным, поскольку предполагает становление будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к постоянному саморазвитию и непрерывному образованию. Именно поэтому самостоятельная работа студентов рассматривается нами в контексте овладения не только профессиональными компетенциями, но и общекультурными.

Как показывает инновационный российский и зарубежный опыт модернизации системы высшего образования, повышения



эффективности самостоятельной работы студентов можно достичь благодаря реализации следующих требований к системе и условиям ее проведения. Во-первых, за счет увеличения количества часов, отводимых на самостоятельную работу. Пропорция между лекциями и активными формами учебных занятий может быть доведена до отношения 1 : 3. В учебный план рекомендуется включить отдельные курсы и их разделы для самостоятельного изучения студентами, возможно, по их выбору.

Во-вторых, самостоятельная работа должна быть направлена на формирование заданных в образовательной программе и ее предметно-деятельностных модулях общих и специальных компетенций. Для этого целесообразно включить самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента.

В-третьих, необходимо осуществить переход к контролируемой самостоятельной работе, для чего нужно улучшить качество ее планирования. Время, отводимое на самостоятельную работу студентов, нужно фиксировать в программах учебных дисциплин и рассчитывать на основе обоснованных нормативов на выполнение всех видов самостоятельных учебных заданий по каждой дисциплине. Планирование самостоятельной работы, т. е. определение ее целей, содержания и сроков проведения, должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций, установленной в общей образовательной программе, программах предметно-деятельностных модулей и учебных дисциплин.

Инструментом проведения контроля, а также самоконтроля студентов может быть график самостоятельной работы. Для студентов, перешедших на индивидуальный учебный план, может проводиться составление индивидуальных графиков самостоятельной работы.

Новой формой самостоятельной деятельности студентов, повышающих их ответственность за получение образования, является проектирование собственного образовательного маршрута.

По направленности предлагаются следующие варианты индивидуальных маршрутов студента:

- ориентированный на получение знаний;
- формирование себя как человека образованного;
- формирование себя как будущего специалиста;
- ориентированный на научную деятельность.

Для перехода к новой системе организации самостоятельной работы в вузе должны быть созданы необходимые условия.

### **Организация самостоятельной работы студентов с учебной литературой и научными источниками информации**

Основой всей самостоятельной работы студентов является работа с текстами. Работа с литературой, текстом — это форма актуализации и развития социальной природы человека. Человеческая деятельность подразделяется на несколько видов. В любой классификации видов человеческой деятельности присутствует познавательная деятельность. Работа с учебной литературой и научными источниками, безусловно, является одной из составляющих познавательной человеческой деятельности. На это указывают все ее компоненты и признаки: мотивированность; осознанность; целенаправленность, определяемая промежуточными целями; поэтапность; наличие представления о конечном результате; сверка полученного результата с желаемым и внесение в деятельность соответствующих корректив для его достижения.

Целью данной деятельности является *понимание смысла* текста, заложенного в него автором. Такое понимание рождается в результате взаимодействия двух систем: системы смыслов автора, репрезентирующих данную дисциплинарную область, и системы смыслов читателя. Этот момент контакта сознаний двух субъектов и есть общение. Письменный текст — вид речи, а речь как форма общения — объективация языка, который является главным средством общения. Основным элементом языка является слово (знак). Именно язык, знаки языка и другие знаковые системы при чтении

литературы выступают в качестве единственного средства общения читателя с автором.

Только диалог *в процессе совместной деятельности* рождает человеческое сознание. Человеческое понимание означает понимание и описание отношений и связей между сущностями в категориях, разделяемых с другими людьми. Поэтому подлинное понимание при чтении текста возникает *только в диалоге* с его автором, предметом которого являются связи и отношения, характеризующие какой-то фрагмент реальности как объект.

Всякая деятельность, в том числе и познавательная, имеет определенную, общую для всех видов деятельности внешнюю и внутреннюю структуру.

Внешнюю структуру любой деятельности можно представить в форме следующих парных элементов: мотив — деятельность; цель — действие; условия — операция.

Видом деятельности, в структуре которой осуществляется работа студента с учебной литературой, является познавательная деятельность; фактором, инициирующим и направляющим любую деятельность, является мотив. Следовательно, эффективность деятельности зависит от интенсивности и адекватности мотива, лежащего в основе осуществляемой деятельности. Это означает, что работа студента с текстами будет зависеть от данного мотива. В познавательной деятельности адекватным будет именно познавательный мотив. Только этот мотив, при прочих равных условиях, может сделать его познавательную деятельность максимально эффективной. Только этот мотив побудит его рассматривать работу с литературой не как изолированный поведенческий акт, а как *одно из необходимых действий* в структуре познавательной деятельности в рамках данной дисциплины. Только познавательный мотив заставит его сопоставлять прочитанное с услышанным на лекции, анализировать и сравнивать различные фрагменты текста, обращаться к справочной литературе, составлять понятные ему самому конспекты и писать рефераты. Любой другой мотив неизбежно породит искаженное содержание деятельности.

Работа с учебной литературой как таковая — это структурный элемент познавательной деятельности, который в психологии называется действием. Содержание действия определяется его целью. Целью работы с литературой как отдельного поведенческого акта является достижение понимания содержания понятий, а также системы смысловых связей между ними в рамках данной дисциплины, их усвоение и закрепление. Наиболее успешное достижение цели при выполнении любого действия возможно только при более или менее ясном представлении о ней.

В результате выполнения данных конкретных операций в структуре действий и действий в структуре познавательной деятельности удовлетворяется ее мотив и достигается главная ее цель — понимание связей и отношений, характеризующих данный фрагмент реальности.

Итак, весь процесс работы с литературой — *это познавательная деятельность на основе диалога автора и читателя*, который осуществляется посредством следующих приемов:

- постановки вопросов к тексту;
- тезирования;
- реферирования;
- комментирования (посредством собственных «заметок на полях»);
- ответов на контрольные вопросы.

Диалоговый характер *постановки вопросов к тексту* очевиден.

*Прием тезирования* представляет собой способ осмысления авторской идеи в форме кратких формулировок независимо от того, цитируются эти формулировки буквально или пересказываются собственными словами с использованием таких оборотов, как «автор полагает... доказывает... имеет в виду... отмечает... и т. д.» Тезирование — это тоже одна из форм поддержания диалога. Выделяя в форме тезисов отдельные фрагменты текста, читатель как бы демонстрирует понимание того, что именно они выражают наиболее существенные мысли автора. При этом тезирование следует отличать от цитирования, которое может быть

тенденциозным и предвзятым и зависеть исключительно от установок читателя.

*Реферирование текста* в принципе также имеет диалоговый характер. Подготовка реферата так или иначе ориентирована на будущего читателя. В идеале читатель, излагающий текст в реферативной форме, учитывает то, как он может быть воспринят читателем. Именно ориентация на будущего читателя побуждает выстраивать текст реферата с учетом его понятности, связности и последовательности, способности передать основные идеи автора первоисточника. Эффективность усвоения авторского материала путем написания реферата обусловлена именно этим — стремлением понятным образом передать смысл прочитанного. Здесь реализуется известный принцип: «рассказывая и поясняя кому-то что-то, сам начинаешь лучше это понимать».

*Комментирование научного текста* является, пожалуй, наиболее выраженной формой диалога читателя с автором. Этот прием осмысления прочитанного заключается в том, что при выписывании цитат из текста или составлении основных тезисов читатель посредством пометок на полях выражает свое согласие или несогласие с прочитанным. Вступая таким образом в опосредованный заочный диалог с автором, читатель обращает внимание на возможные противоречия внутри текста, устанавливает соответствие идей автора основной парадигме, выявляет степень их согласованности с идеями других авторов, пытается самостоятельно доказать или опровергнуть точку зрения автора.

*Ответы на контрольные вопросы* также являются формой диалога. Отвечая на вопрос, читатель заново мысленно или реально обращается к различным фрагментам текста. Умело поставленный автором текста вопрос иногда вынуждает не просто вспомнить прочитанное, но и переосмыслить то или иное положение, установить новые смысловые связи между изучаемыми явлениями. При ответе на вопрос, казалось бы, понятый уже фрагмент темы приобретает новый смысловой оттенок или вовсе поворачивается к читателю новой стороной. При серьезной работе с текстом все это заставляет снова обращаться к данному тексту или другим

текстам, задавать автору и себе встречные вопросы. А вопрос, как известно, — это начало работы мысли, завершением которой становится достижение понимания.

Таким образом, самостоятельная работа с литературой, а точнее с текстами, является основой всей самостоятельной работы студентов и определяется общей культурой человека, его мировоззрением, развитостью его логического мышления, эрудицией и владением языком.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Почему возрастают роль и значение самостоятельной работы студентов?
2. В чем сущность и содержание самостоятельной работы?
3. Сделайте проект собственного образовательного маршрута.
4. Почему работа с текстом является основой всей самостоятельной работы?
5. Докажите, что основой познавательной деятельности при работе с текстом является диалог читателя с автором.

## **2.2. Развитие креативности**

Социально-экономические перемены в современном мире диктуют новые ориентиры для системы образования. С каждым годом все острее ощущается потребность в деятельных людях, которые могли бы быстро реагировать на изменяющиеся жизненные обстоятельства, выполнять работу с оптимальными энергозатратами, способных к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию.

Новые целевые ориентиры побудили органы государственной власти к разработке и внедрению новых образовательных стандартов, основанных на системно-деятельностном подходе. В качестве основных требований к результатам образования ФГОС высшего образования определяет овладение выпускниками вуза общекультурными компетенциями: способностью к обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; готовностью к кооперации с коллегами, к работе в коллективе; способностью находить организационно-управленческие решения

в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность; умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности [20].

В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. под председательством Жака Делора «Образование: скрытое сокровище» в числе четырех основ, на которых основывается образование, пункт «научиться делать» ориентирует на практическое применение изученного.

Стратегические документы, отражающие основные направления государственной политики в сфере развития российского образования, определяют, в числе прочих, следующие направления: необходимость поиска разумного баланса между теоретическими знаниями и практическими умениями; развитие у молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда; организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий [21].

В Комплексном плане формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на плановый период до 2020 г. обновление содержания и технологий образования, обеспечивающее баланс фундаментальности и компетентностного подхода, выделено в отдельное направление.

Вместе с тем в своей образовательной практике современные учреждения образования вынуждены преодолевать противоречие между необходимостью обеспечения высокого качества образовательных результатов с одной стороны и снижением мотивации учащихся, дефицитом учебного времени, ограниченными потенциальными возможностями учащихся и педагогов, недостаточными финансовыми вложениями со стороны государства — с другой. Процесс выхода из этой непростой ситуации эффективнее

осуществляется в тех образовательных учреждениях, которые находят внутренние резервы посредством внедрения современных методов и технологий.

Любая технология обучения включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий преподавателя и учащегося; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Целью технологии обучения с позиции «научиться делать» являются личностные достижения учащегося, которые сегодня связываются с уровнем компетентности учащегося в образовательном процессе. Наиболее известные обобщенные технологии, способствующие решению вышеназванной задачи, представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Анализ обобщенных педагогических технологий**

Название	Цель	Сущность	Механизм
Проблемное обучение	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, разрешая которые обучаемые активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Концентрированное обучение	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности обучающихся
Модульное обучение	Обеспечение гибкости, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню его базовой подготовки	Самостоятельная работа обучающихся с индивидуальной учебной программой	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения



Окончание табл. 1

Название	Цель	Сущность	Механизм
Развивающее обучение	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучаемых в различные виды деятельности
Дифференцированное обучение	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарт)	Методы индивидуального обучения
Активное (контекстное) обучение	Организация активности обучаемых	Моделирование предметного и социального содержания учебной (профильной, профессиональной) деятельности	Методы активного обучения
Игровое обучение	Обеспечение личностно-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность
Обучение развитию критического мышления	Обеспечение развития критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс	Способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения	Интерактивные методы обучения; вовлечение учащихся в различные виды деятельности; соблюдение трех этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта), осмысление, рефлексия

Одним из современных решений организации учебной деятельности, обеспечивающей решение задачи «научиться делать», является «позиционное чтение». Модель позиционного обучения, разработанная сотрудниками кафедры детской психологии МПГУ

под руководством доктора психологических наук Н. Е. Вераксы, представляет собой образовательную технологию, обеспечивающую гармоническое развитие у школьника механизма познавательной деятельности за счет активизации базовых структур способностей: нормативно-стабилизирующей, диалектической и символической в коллективно-распределенной мыслительной деятельности.

Организационной основой данной модели является групповой анализ предложенного преподавателем текста, в процессе которого знания «проживаются» и перерабатываются по ряду содержательных позиций.

Педагогическая идея метода — обдумать, разработать, объяснить и защитить определенную позицию на основе учебного текста.

Педагогическая технология позиционного обучения состоит из следующих этапов:

- подготовительный (выбор и подготовка преподавателем учебного текста, подготовка к управлению групповой дискуссией по его содержанию);
- организационный (деление школьников на группы по 1–5 человек, распределение позиционных ролей между группами);
- позиционное чтение (группа изучает текст с точки зрения своей позиционной роли и вырабатывает «позицию», содержание и способы ее презентации);
- презентация группой своей позиции перед остальными участниками и «защита» этой позиции (ответы на вопросы школьников/студентов и преподавателя).

Задачи групп (позиционные роли) следующие: «тезис» — выделить и обосновать основные тезисы текста; «понятие» — определить основные понятия данного текста; «схема» — представить текст в виде схемы, отразить смысловые связи; «оппозиция» — высказать возражение к основным положениям текста; «аполлогет» — показать позитивное значение текста, поддержать идеи автора; «метод» — ответить на вопрос: «Каким методом пользовался

автор, донося свою мысль до читателя?»; «ассоциация» — предъявить те ассоциации, которые вызывает текст (зрительные образы, детские воспоминания и т. д.); «символ» — выразить идею текста с помощью визуального образа, представить символ текста; «поэзия» — донести содержание текста в стихотворной форме; «театр» — донести содержание средствами театра (драма, триллер, пантомима). Как показывает практика, 20 мин. — достаточное время для чтения и подготовки позиции по тексту 5–7 стр., с более объемными текстами (монографии, главы книг) подготовка позиции возможна во внеаудиторное время.

На этапе презентации каждая группа в полном составе выходит перед аудиторией и обосновывает, иллюстрирует, защищает свою позицию. Ответ группы засчитывается только в том случае, когда в ответе принимают участие все ее члены. На этапе «защиты позиции» большое значение приобретает роль преподавателя в организации и управлении групповой дискуссией.

Следует отметить значительный обучающий и воспитательный потенциал метода. Он позволяет не только глубоко изучить учебную или научную информацию, но и сформировать системные представления о ней, развивает умения аргументации, ведения дискуссии, коммуникативную компетентность. Метод основан на принципе двуплановости обучения: 1) план учащегося/студента, представляющего увлекательную творческую разработку и эмоциональную защиту определенной позиции; 2) план преподавателя — организацию эффективного усвоения учебного материала, создание условий для всестороннего развития личности обучающихся. Диалог организуется в нескольких режимах: автор текста — читатель, читатель — читатель, группа с одной позиционной ролью — группа с другой позиционной ролью.

Иной вариант организации познавательной деятельности предоставляет технология проектного обучения — альтернативная технология, при которой не даются готовые знания, а используется технология защиты индивидуальных проектов. Наибольшую ценность в данном случае представляет как результат, так и сам процесс.

Проектное обучение позволяет создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

В этом смысле данная технология отвечает требованиям, предъявляемым современными стандартами образования основной (ФГОС второго поколения) и высшей школы (стандарты третьего поколения).

Возможности проектного обучения расширяются при условии целенаправленного отбора вида предлагаемого проекта и его презентации в зависимости от ожидаемых результатов.

Система действий преподавателя и учащегося в процессе работы над проектом может быть представлена в виде следующего алгоритма (табл. 2).

*Таблица 2*

**Алгоритм действий преподавателя и учащегося/студента  
в процессе работы над проектом**

Стадия	Деятельность преподавателя	Деятельность учащегося/студента
Разработка проекта	Консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Осуществляют поисковую деятельность
Оформление результатов	Консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Вначале по подгруппам, а потом во взаимодействии со всей группой оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами

Окончание табл. 2

Стадия	Деятельность преподавателя	Деятельность учащегося/студента
Презентация	Организует экспертизу (приглашает в качестве экспертов студентов старших групп или специалиста в этой области и т. п.)	Докладывают о результатах своей работы. Виды презентации: – видеофильм; – деловая игра; – демонстрация; – диалог; – доклад, – защита курсового проекта; – инсценировка; – конференция; – презентация; – пресс-конференция; – путешествие; – реклама; – спектакль; – спортивная игра; – театрализация; – телепередача; – экскурсия
Рефлексия	Оценивает свою деятельность по качеству оценок и активности учащихся	Подводят итоги работы, высказывают пожелания, коллективно обсуждают оценки за работу

Итак, современные образовательные технологии предоставляют возможность придать процессу обучения творческий характер, внести по мере необходимости коррективы в учебный материал, в частности, в области педагогических дисциплин, приближая учащихся к решению реальных ситуаций на профессиональном уровне.

Для эффективного внедрения технологий, решающих задачу «научиться делать», важно учитывать цели, для достижения которых выбирается технология, степень методологической культуры педагога, применяющего ее, индивидуально-психологические особенности субъектов образовательного процесса.

В процессе проектной деятельности создаются условия для формирования общекультурных компетенций, определенных потребностями развития современного общества.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Охарактеризуйте место технологии обучения в целостном образовательном процессе. С чем связана гуманитарная составляющая современной технологии обучения?
2. Определите место компетенций в проектировании технологии обучения. Ответ обоснуйте.
3. Известно, что метод проектов был задуман как альтернатива классно-урочной системе. Почему современная педагогика вновь обращается к этой технологии? Ответ аргументируйте.
4. Какие характеристики метода проектов являются наиболее существенными для современного обучения? Что позволяет данному методу адаптироваться (и безуспешно) к классно-урочной системе?

### **2.3. Формирование коммуникативной культуры**

Залог успеха во всех областях жизни зависит от умения творчески, нестандартно мыслить в любой ситуации. Наша способность к самовыражению часто воспринимается как нечто само собой разумеющееся. Среди представителей современного молодого поколения распространено ошибочное представление о том, что если они имеют достаточно богатый словарный запас (его объем они определяют требованиями ЕГЭ по русскому языку и литературе) и представление о грамматике, то они автоматически могут произнести хорошую речь. Но на практике выясняется, что большинство из них терпят неудачу при попытке публичного выступления либо создания письменного документа. Степень риска для школьника и студента при отстаивании своего мнения повышается: одни не берутся, другие выражают неуважение к мнению своих партнеров.

Современная жизнь охвачена разнообразными способами коммуникации и формами общения, порой даже внутренняя речь человека может иметь характер диалога. Решая ту или иную

задачу, защищая свое мнение, доказывая свою правоту, человек подбирает аргументы. Зачастую общение бывает неудачным, вместо полноценного общения, адекватного ответа на поставленный вопрос или некоторой оценки сообщенного факта, а может быть и конструктивной критики, человек наталкивается на непонимание. Итог коммуникативной неудачи очевиден — потеря времени, разрушенные отношения. Поиск ответа на вопрос, решение проблемы, общение могут быть более эффективными и затратными по различным параметрам, если оптимизировать и структурировать коммуникацию. Успех совместной деятельности обеспечивается благодаря эффективному речевому общению. Культура речевого общения неразрывно связана с уровнем сформированности у людей специфических умений и навыков общения со знанием норм речевого этикета. Толерантное поведение представляет собой готовность принимать поведение и убеждения других — тех, кто отличается от собственных, даже если человек не соглашается или не одобряет их. Для успешного общения, достижения коммуникативной цели не достаточно и нет необходимости соглашаться с собеседником, выражать разными способами симпатию.

Латеральное мышление, будучи нешаблонным, эффективным, творческим, является потенциалом, обеспечивающим выбор правильного решения из ситуации, когда другие ресурсы исчерпаны или не дают желаемого результата. Латеральное мышление позволяет найти быстрый и эффективный способ решения проблемы, нелогичный, на первый взгляд; посмотреть на проблему с различных сторон, дополняя аналитическое и критическое мышление; создавать новые продукты; избегать стереотипов в мышлении. Нешаблонное мышление позволяет выйти за рамки логического и критического мышления.

Традиционно система образования основывается исключительно на том, чтобы дать верные и, как правило, единственные ответы на все вопросы. Однако современные экономические, социальные, политические и другие процессы диктуют необходимость уметь задавать и задаваться правильными вопросами. Современное образование стремится формировать аналитическое

мышление, при этом остаются не востребованными другие типы таланта, способствующие реализации личности, среди них структурное мышление, музыкальный талант, практический талант, физический талант (спорт) и др.

Нешаблонное, творческое, эффективное мышление заметнее в действии, когда происходит столкновение с проблемой, разрешить которую кажется невозможным. Обучение латеральному мышлению позволяет получать обучаемому большое количество новых и практичных идей, получать быстрый результат, отталкиваясь от основной идеи создавать невероятно большее число идей и решений, воплощать в реальность творчество и инновации и т. д. Для достижения максимального эффекта необходимо обучение на нескольких занятиях для формирования системного представления о методе и выработке необходимых навыков.

Эдвард де Боно создал один из самых популярных методов мышления «Шесть шляп мышления». В его основе лежит идея параллельного мышления, отличающегося от традиционного. Метод легко применяется для любой умственной работы в различных областях и на разных уровнях. На личностном уровне его можно использовать при подготовке деловых писем, статей, решения проблем; в работе «на самого себя», фрилансе метод помогает планировать, оценивать и создавать идеи, конструктивно критиковать индивидуальные проекты; в психотерапии и т. д. Метод эффективен в управленческой работе, принятии коллективных решений, разрешении конфликтов, планировании и т. д.

В образовательном процессе для освоения данного метода можно отвести два-три практических занятий. Обучение проводится эффективно не только в индивидуальной работе, но также в малой группе. В первом случае обучающийся проводит анализ по каждому аспекту проблемы сам, во втором случае либо каждому обучающему преподаватель дает для анализа один аспект, либо каждый из участников занятия анализирует лишь один аспект, а затем проводится коллективное обсуждение и систематизация полученных поаспектно результатов. В последнем случае



обучающиеся делятся на группы по 3–4 человека, и каждая группа (как и во втором случае) анализирует один из аспектов.

В структуре метода выделяются 6 шляп по цветам: *Белая шляпа* направляет внимание на информацию, голые факты и цифры. *Черная шляпа* требует видеть недостатки, давать критические оценки, подвергать сомнению слова и цифры, искать возможные риски. *Желтая шляпа* нацелена на видение возможных выгод (самого разного свойства, не только материальные) и достоинств, требует поиска позитивных сторон анализируемого явления. *Зеленая шляпа* придумывает новые идеи, исследует возможности, ищет альтернативы, модифицирует существующие. *Красная шляпа* позволяет высказать интуитивные догадки и чувства по данному вопросу, не объяснения. *Синяя шляпа* управляет процессом работы, включается в нее на начальном этапе обсуждения, чтобы определить предстоящие задачи, и в конце — для обобщения достигнутого, при необходимости обозначить перспективы. Благодаря синей шляпе все действия участников преследуют единую цель. Руководитель или ведущий совещание — все время в синей шляпе.

Наиболее разумным представляется распределение шляп таким образом, чтобы синяя шляпа передавалась руководителю (преподавателю). Хотя все зависит от методической задачи, решаемой в процессе решения проблемы. По мере обучения методу преподаватель решает дополнительные педагогические задачи, такие как формирование навыков групповой работы или выявление лидеров и аутсайдеров в группе, воспитание риторических навыков, способности критически мыслить, защищать свое мнение, формулировать контраргументы и т. д. Целесообразно на следующем занятии менять «роли», чтобы обучающиеся смогли увидеть многогранность метода и «заглянуть» в себя.

В качестве учебного материала для обсуждения могут быть использованы произведения художественной литературы, материалы прессы и т. п. Например, для студентов социальных направлений подготовки можно взять антиутопии в качестве материала для анализа политических и социальных процессов на локальном,

региональном или межгосударственном уровне, нахождения эффективных путей разрешения и т. п. (например, Дж. Оруэлла, Е. Замятина, О. Хаксли и т. п.). Главное — на занятии обсуждаются не достоинства художественного слога или сюжета, а описанные в произведениях общества, проблемы их граждан, политическое устройство. Произведение выступает в роли некоего источника обширной информации об описанном в нем обществе. В красной шляпе в данном случае обсуждаются идиологемы общества, описанного в выбранной для анализа антиутопии.

Применение данного метода целесообразно в работе со студентами педагогических, психологических специальностей, социальной работы и т. п. Интересные результаты дает обсуждение, например, рассказов А. П. Чехова. Анализ рассказа «Человек в футляре» позволяет иначе взглянуть на героя — Беликова — и его коллег. Интересно применение метода для выявления личностных особенностей героев, называемых в русской литературе «маленькими людьми», «чудиками». В современных условиях интернет-чтения и интернет-воспитания молодежь, как правило, не вникает в сложности судьбы и характера таких героев, называя их, мягко говоря, ненормальными. Самая главная синяя шляпа — модератор — ведет все обсуждение, подводит итоги обсуждения. Поаспектный анализ текста позволяет выявить дополнительные художественные возможности текста художественного произведения, применение дополнительных количественных и качественных методов лингвистического анализа текста обогащает результат исследования. На примере анализа персонажей обучающиеся осваивают технологию обдуманного поведения в диалоге, в конфликтной ситуации. Они начинают иначе оценивать позиции участников коммуникативного акта, иначе оценивают значимость сказанного для адресата и его возможные реакции, таким образом повышается ответственное поведение в речевом общении.

Метафора шляп в процессе коллективного обсуждения играет важную роль в снятии эмоционального напряжения и модерировании обсуждения. Контроль со стороны синей шляпы должен быть постоянным и непрерываемым. С каждым занятием уровень

сложности можно повышать; признается значимость всех этапов обсуждения (исключаются деструктивные факторы); благодаря структурированности и исключению бесполезных дискуссий результат обсуждения даже самой простой проблемы становится не только конструктивным, но и продуктивным. По мере обсуждения полученные в одном режиме (шляпе) результаты ложатся в основу другого, и так — постепенно — наполняется последняя синяя шляпа, давая комплексное представление об обсуждаемой проблеме, и приводит к наиболее взвешенному решению или выводу.

В процессе общения человек сталкивается не только с выбором стратегии поведения и принятия решения. Одним из серьезных препятствий являются коммуникативные помехи, имеющие различную природу происхождения, но всегда затрудняющие понимание и делающие общение зачастую просто невозможным. Среди таких помех можно выделить социальные, сопровождаемые воздействием на коммуникацию социокультурных условий, социальных институтов, политики, идеологии, вследствие чего могут быть изъяты из коммуникативного процесса некоторые дискурсы определенных типов; ментальные, связанные с несопадением мировоззренческих позиций, идеологических установок, интересов, что может провоцировать коммуникативный крах, невозможность ведения дискуссии; ситуационные зависят от присутствия нежелательных явлений, препятствующих реализации цели коммуникативного акта — яркий свет, громкий шум, отвлекающие движения в поле зрения беседующих, отрицательный психологический настрой относительно одного из коммуникантов и т. д.

Коммуникативные неудачи, проявляющиеся в нарушении контакта с адресатом, могут быть связаны с некорректным замечанием, небрежно брошенной репликой и т. п., способными огорчить, вызвать незаслуженную обиду или раздражение. Наблюдения показывают, что такое речевое поведение, свойственное разным людям, приводит к неэффективности коммуникации, снижает атмосферу доверия, исключает проявление уважительности. К непониманию

приводит нарушение речевых табу, использование непечатной лексики и слов-паразитов. Деструктивные формы общения, такие как речевая агрессия (угроза, оскорбление, осуждение), брань (перебранка, ругань, хула), также следует отнести к коммуникативным неудачам, препятствующим взаимопониманию и достижению коммуникативной цели.

Применение технологии дебатов в образовательном процессе способствует повышению требовательности обучающихся к структуре высказывания, контролю используемой лексики и выражения эмоциональных установок по отношению к партнеру. Дебаты — это интеллектуальная игра, имитирующая обсуждение законопроекта в парламенте, но, прежде всего, это образовательная технология, позволяющая обучающимся включаться в активный диалог. Ее преимущество заключается в том, что она не только способствует социализации молодого поколения, его интеллектуальному, духовному, эстетическому развитию. Она позволяет научиться жить и мыслить самостоятельно, уметь находить решение актуальных жизненных проблем, уважать и понимать точку зрения других людей, учиться вызывать интерес к своей позиции у единомышленников и у тех, кто сомневается.

Использование технологии дебатов в образовательном процессе способствует созданию устойчивой мотивации к обучению благодаря обеспечению личностной значимости учебного материала для учащихся; наличию элемента состязательности, стимулирующего творческую, поисковую деятельность, тщательную проработку изучаемого материала; возможности эффективно решать весь комплекс задач учебно-воспитательного процесса.

Достижение обозначенных целей и результатов основывается на соблюдении трех принципов:

1. Уважение необходимо — допустимо использовать только обоснованные аргументы (нельзя унижать человека за то, что он с вами не согласен; дебаты касаются только идей и их столкновений, а не личности участников);

2. Честность обязательна — благодаря честности участник дебатов больше узнает и лучше разовьет свои способности (задача участника дебатов — быть честным в аргументах, в использовании свидетельств; признать то, что недостаточно материала для обоснования своей позиции; иногда это означает признание, что логические построения ошибочны);

3. Проигравших нет — обучение в процессе игры дает больший эффект, чем победа (участие в дебатах ради победы — неправильно выбранная цель); желание учиться и совершенствоваться исключает использование недозволенных приемов (участник, не использующий недозволенные приемы, проявляет свой характер и приобретает уважение окружающих); единственная цель «победа» может привести к потере времени и отвлечь силы от самой игры, помешать ей. Непонимание этих принципов является противопоказанием для участия в дебатах.

Суть метода состоит в том, что дебаты представляют собой некую систему формализованных дискуссий на различные темы. Существуют разные форматы дебатов. Один из них — наиболее мобильный — блиц. В него играют двумя небольшими командами. В команду входят 3 человека. Их называют спикерами. Команда, защищающая тему игры, — утверждающая, а команда, опровергающая, — отрицающая. Кроме того, из остальных членов учебной (академической) группы, класса выбираются судьи, в обязанности которых входит принятие решения о том, какая из команд оказалась более убедительной в доказательстве своей позиции. По желанию они могут комментировать свое решение, обосновывая его. *Тайм-кипер* — следит за соблюдением регламента и правил игры. *Тренерами*, или *тьютерами*, обычно выступают учителя.

Суть игры состоит в том, чтобы каждая команда смогла убедить нейтральную (третью) сторону — судей — в том, что ее аргументы лучше, чем аргументы оппонента. Основные элементы стратегий утверждения и опровержения структурно организованы.

Кейс — система доказательств утверждения/отрицания, совокупность аспектов и аргументов команды, впервые приводимых в речи первого спикера, которая будет реализоваться командой

в ходе обсуждения темы. Ясный, четкий, стратегически продуманный утверждающий кейс имеет особую важность. В структуру кейса входят тема (в виде утверждения), тезис (проект), актуальность, определения, аргументы (основание или довод, приводимый для доказательства тезиса). Для создания аргумента: довод выдвигается → довод объясняется → довод доказывается → довод заключение. Данная логическая цепочка может быть охарактеризована следующим образом: довод (основная мысль, идея) — раскрытие, объяснение данной идеи — доказательство (обоснование и рассуждение) на основе фактов: определений, цитат, аксиом, законов науки, мнений авторитетных личностей, примеров из окружающей жизни, статистических данных, которые в дебатах носят название поддержки аргументов.

В процессе доказательства всегда должны соблюдаться правила, которые гласят, что аргументы должны быть: а) достоверными суждениями; б) доказаны самостоятельно, независимо от тезиса; в) достаточными для тезиса. При несоблюдении этих правил возникают логические ошибки (например, «порочный круг», «предвосхищение оснований»). Отрицающая сторона в ходе обсуждения проблемы должна показать несостоятельность позиции утверждающей стороны.

Тема формулируется так, чтобы не давать преимущества ни одной из сторон, она должна содержать значимые проблемы, представлять интерес (актуальность), быть пригодной для спора.

Задача занятия — отработка навыков публичной дискуссии, спора; выдвижение аргументов, контраргументов, доказательств. В игре является обязательным представить аргументированный кейс по заявленной форме, обеспечить опровержение позиции оппонента.

Изучение техники проведения дебатов дает возможность их участникам обогатить свой язык и приобрести коммуникативные навыки. Дебаты развивают логическое и критическое мышление, навык в организации своих мыслей, навыки устной речи, эмпатию и терпимость к различным взглядам, уверенность в себе, способность работать в команде, концентрироваться на сути проблемы,

вырабатывать стиль публичного выступления. Таким образом, дебаты формируют навыки публичного выступления, учат слушать и слышать оппонентов и отвечать на приводимые ими аргументы, а также четко выражать мысли и уверенно отстаивать свою позицию.

Описанные в данном подразделе технологии являются лишь незначительной частью всего комплекса подходов, способствующих формированию коммуникативной компетентности, толерантного отношения к другим людям, способности быть эффективным в общении. Обучающийся, овладевший указанными технологиями, умеет хорошо говорить и доказывать. Помимо этого, он умеет хорошо слушать и понимать, управлять своими эмоциями, быть объективным, беспристрастным и коммуникабельным, проявлять толерантность к иным культурам, другим людям; он умеет говорить правду и обладает смелостью признаваться в своей неправоте. Такой результат достигается благодаря тому, что описанные технологии развивают у обучающихся навыки, необходимые для эффективного мышления и успешного общения.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Приведите пример использования метода «6 шляп мышления»?
2. Покажите на примере метода «6 шляп мышления» развитие новой идеи на основе уже существующего научного факта или художественного явления (например, ремейки известных фильмов).
3. Покажите возможные способы использования в образовательном процессе метода «6 шляп мышления».
4. Дайте характеристику дебатов как педагогической технологии.
5. Предложите формулировку темы дебатов, примерные трактовки определений, построение сюжета доказательств по теме.
6. Сформулируйте несколько тезисов утверждения и отрицания по предложенной вами теме. Сравните их. Найдите слабые стороны тех и других тезисов, чтобы выявить закономерности подбора контраргументов на аргументы противника. Приведите пример использования метода «6 шляп мышления»?

## **2.4. Здоровьесбережение в образовательном процессе**

В современном мире экологические аспекты деятельности людей приобрели ведущее значение для перспектив развития как природы Земли, так и человеческого общества. Человек оказался в ловушке противоречия между своей консервативной биологической сущностью и нарастающим отчуждением от природы. Проблемы экологии человека все больше становятся проблемами здравоохранения.

Сложившаяся ситуация заставляет нас обратить внимание на факторы, характеризующие эколого-демографическую ситуацию: увеличение численности населения планеты при сокращении пригодных для обитания территорий, снижение уровня продолжительности жизни населения, освоение механизмов адаптации человека и общества в целом к изменяющимся условиям естественного окружения, особенности демографического поведения и т. п.

В связи с этим сегодня одной из важнейших задач становится формирование и последовательная реализация такой стратегии поведения человеческого общества, такой экономики и таких технологий, которые приведут масштабы и характер хозяйственной деятельности в соответствие с экологической выносливостью природы и остановят как экологический, так и эколого-демографический кризис.

Возникает вопрос: что же может стать основой эколого-демографической стратегии. Безусловно, важную роль в этом вопросе будет играть процесс социализации, который представляет собой процесс усвоения норм и освоения социальных ролей. Фундаментальной же частью этого процесса является культура.

В современных условиях особую актуальность приобретает экологическая культура, которая, по мнению Стюарда, представляет собой специфическую систему адаптации человека и общества в целом к конкретным условиям естественного окружения. Соответственно можно говорить о существовании экологической



социализации как процессе освоения механизмов взаимодействия с окружающей человека естественной средой.

Экологическая культура несет в себе проблемы взаимоотношения человека и общества с окружающей средой, она рассматривает различные формы влияния на нее производственной деятельности и результат этого влияния на человека — его здоровье, генофонд, психическое и умственное развитие. Э. С. Маркарян тоже считает основной, «генеральной» функцией культуры адаптивную, но экологическую культуру трактует шире: как «призванную “характеризовать” способы взаимодействия общества не только с природой, но и социально-исторической средой» [22, с. 61].

Рассуждая в русле данной тематики, Ю. Н. Пахомов говорит не просто о формировании экологической культуры личности, но о необходимости формирования эчеловека, понимая под этим «формирование системы ценностей, выработку нового ценностно-этического отношения к миру, возможно, путем сочетания определенных внешних воздействий» [23, с. 103]. Одна из форм выражения экологической культуры состоит в способности человека видеть множество вариантов решения и находить оптимальный вариант.

Как отмечает А. Н. Киселев, «действенным средством формирования экологической культуры нашего современника призвана стать система экологического воспитания и образования» [24, с. 117].

В результате формирования экологически грамотной личности осуществляется переориентация на новые общечеловеческие принципы, ценности, цели, соответствующие новой цивилизационной парадигме. Умение ориентироваться в экологической ситуации поможет решить ряд демографических проблем, характеризующихся особой остротой, в первую очередь таких, как определение перспективы уровня здоровья и продолжительности жизни поколений.

Происходящие в настоящий момент существенные изменения характера образования ориентируют на свободное развитие человека, творческую инициативу, самостоятельность,

конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, свободно ориентирующегося в современных информационных потоках. Эти накапливающиеся изменения означают смену образовательной парадигмы.

На современном этапе цель образования заключается в том, чтобы дать возможность всем проявить свои таланты и творческий потенциал. В связи с этим необходимы такие реформы, которые позволят каждому построить свою жизнь в обществе, опираясь на знания, опыт и культуру.

К сожалению, традиционное обучение не может в полной мере удовлетворять указанным требованиям, так как ориентировано на другие цели обучения и построено на иных теоретико-методологических, методических и организационно-педагогических основаниях.

Новое качество высшего образования может быть достигнуто посредством внедрения компетентностного подхода как результативно-целевой основы образования за счет изменения:

- учебных и воспитательных целей от общеобразовательной подготовки в направлении формирования способностей решать познавательные, личностные, профессиональные и социальные проблемы;
- образовательных технологий от репродуктивно-адаптивных, ориентированных на приспособление к актуальным социальным условиям, на развивающие образовательные технологии, обеспечивающие опережающий характер образования и, соответственно, развития учащихся;
- содержания современного образования по принципам, объему и структуре его отбора и построения (фундаментальность и практичность, вариативность);
- системы оценивания эффективности образовательных систем.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который

приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей человека: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н. К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [25].

Здоровьесберегающая технология, по мнению В. Д. Сонькина [26]:

- это условия обучения в школе, вузе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям личности;
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией О. В. Петров понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физиче-

ского здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.) [27]. В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития обучаемых и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

Основными компонентами здоровьесберегающей технологии выступают:

– *аксиологический компонент*, проявляющийся в осознании учащимися высшей ценности своего здоровья, убежденности в необходимости вести здоровый образ жизни, который позволяет наиболее полно осуществить намеченные цели, использовать свои умственные и физические возможности. Таким образом, воспитание как педагогический процесс направляется на формирование ценностно-ориентированных установок на здоровье, здоровьесбережение и здоровотворчество, построенных как неотъемлемая часть жизненных ценностей и мировоззрения. В этом процессе у человека развивается эмоциональное и вместе с тем осознанное отношение к здоровью, основанное на положительных интересах и потребностях;

– *гносеологический*, связанный с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, различных методик по оздоровлению и укреплению организма. Этот процесс направлен на формирование

системы научных и практических знаний, умений и навыков поведения в повседневной деятельности, обеспечивающих ценностное отношение к личному здоровью и здоровью окружающих людей. Они побуждают человека заботиться о своем здоровье, вести здоровый образ жизни, заранее предусматривать и предотвращать возможные отрицательные последствия для собственного организма и образа жизни;

– *здоровьесберегающий*, включающий ценности и установки, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений, заболеваний, включает в себя психогигиену и психопрофилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных;

– *эмоционально-волевой*, который включает в себя проявление психологических механизмов — эмоциональных и волевых. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни. Воля является чрезвычайно важным компонентом, особенно в начале оздоровительной деятельности, когда здоровый образ жизни еще не стал внутренней потребностью личности, а качественные и количественные показатели здоровья еще рельефно не выражаются. Эмоционально-волевой компонент формирует такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, долг, честь, достоинство. Эти качества обеспечивают функционирование личности в обществе, сохраняют здоровье как отдельного человека, так и всего коллектива;

– *экологический*, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в природной среде, обеспечивающей

человеческую личность определенными биологическими, экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие. Общение с миром природы способствует выработке гуманистических форм и правил поведения в природной среде, микро- и макросоциуме;

– *физкультурно-оздоровительный компонент* предполагает владение способами деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Физкультурно-оздоровительный компонент направлен на освоение личностно-важных жизненных качеств, повышающих общую работоспособность, а также навыков личной и общественной гигиены.

Представленные выше компоненты здоровьесберегающей технологии позволяют перейти к рассмотрению ее функциональной составляющей.

### **Функции здоровьесберегающей технологии:**

– *формирующая* — осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, классном коллективе, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, учебной деятельности, природной среде;

– *информативно-коммуникативная* — обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентаций, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни;

– *диагностическая* — заключается в мониторинге развития учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов

перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым ребенком;

– *адаптивная* — воспитание у учащихся направленности на здравотворчество, здоровый образ жизни, оптимизацию состояния собственного организма и повышение устойчивости к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды. Она обеспечивает адаптацию школьников, студентов к социально значимой деятельности;

– *рефлексивная* — заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта, сохранении и приумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами;

– *интегративная* — объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения.

Сущностные характеристики здоровьесберегающих образовательных технологий могут послужить фундаментом для выделения типов технологий:

- *здоровьесберегающие* (профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, организация здорового питания);
- *оздоровительные* (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж, фитотерапия, арттерапия);
- *технологии обучения здоровью* (включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла);
- *воспитание культуры здоровья* (факультативные занятия по развитию личности учащихся, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы и т. д.).

Выделенные технологии могут быть представлены в иерархическом порядке по критерию субъектной включенности учащегося в образовательный процесс:

- *внесубъектные* — технологии рациональной организации образовательного процесса, технологии формирования

- здоровьесберегающей образовательной среды, организации здорового питания (включая диетическое) и т. п.;
- предполагающие пассивную позицию учащегося — фитотерапия, массаж, офтальмотренажеры и т. п.;
  - предполагающие активную субъектную позицию учащегося различные виды гимнастики, технологии обучения здоровью, воспитание культуры здоровья.

### **Классификация здоровьесберегающих технологий**

По *характеру деятельности* здоровьесберегающие технологии могут быть как частные (узкоспециализированные), так и комплексные (интегрированные).

По *направлению деятельности* среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют: медицинские (технологии профилактики заболеваний; коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности); образовательные, содействующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные); социальные (технологии организации здорового и безопасного образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения); психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития).

К *комплексным здоровьесберегающим технологиям* относят: технологии комплексной профилактики заболеваний, коррекции и реабилитации здоровья (физкультурно-оздоровительные и валеологические); педагогические технологии, содействующие здоровью; технологии, формирующие здоровый образ жизни.

Концепция здоровьесберегающей образовательной технологии указывает способ построения системы здоровьесохраняющих условий и средств обучения и воспитания на основе целостного понимания их сущности. Здоровьесберегающая концепция призвана перевести деятельность в системе образования в режим творческого производства собственных замыслов и опыта отдельного педагога и коллектива учебного заведения в целом. Она обеспечит



понимание необходимости технологического подхода к образованию как реально гуманно-нравственной деятельности.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Сформулируйте, какое значение для перспективы развития в современном мире приобрели экологические аспекты деятельности человека. Аргументируйте высказывание.
2. В чем заключается процесс формирования экочеловека?
3. Определите понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии».
4. Охарактеризуйте систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования.
5. Выделите основные компоненты здоровьесберегающей технологии.
6. Приведите классификацию здоровьесберегающих технологий.
7. Приведите пример здоровьесберегающей технологии, предполагающей активную субъектную позицию учащегося.
8. Покажите возможные способы использования здоровьесберегающих технологий в современном образовательном процессе.

## **2.5. Педагогическая квалиметрия сопровождения деятельности преподавателя**

В практико-дидактической деятельности современной школы важными направлениями являются повышение уровня способностей представителей управления образовательным учреждением и педагогов к рефлексивному анализу собственной деятельности и программирование роста профессионализма участников образовательного процесса.

Обращаясь к проблеме профессиональных объединений, следует отметить, что исследование учителем своей деятельности в современных условиях не является делом только педагога. Во-первых, «этические законы» такого исследования требуют вовлечения в работу всех, имеющих отношение к рассматриваемой

проблеме, так как существующие в настоящий момент инновационные процессы в образовании предусматривают сотрудничество всех его участников. Во-вторых, продуктивное развитие новых идей возможно только в случае общей профессиональной дискуссии. В этом случае педагог получает возможность совершенствовать свою квалификацию на протяжении долгого времени, используя помощь коллег своего профессионального объединения.

Обучение представителей управления учреждения образования и педагогов новым способам деятельности и мышления возможно в процессе непрерывного «внутрифирменного обучения», основой которого является деятельность, имеющая существенное значение — анализ урока.

Существующие схемы анализа и самоанализа урока ориентируют представителей администрации школы и педагогов на внешнюю оценку и самооценку на основе формальной рефлексии с довольно объемным набором параметров. Такая практика не нацеливает на системный и содержательный анализ педагогической ситуации в целом и на отдельных уроках, а также средств разрешения таких ситуаций, т. е. обоснованного выбора методов, форм, содержания материала, технологий и программ и т. д.

В этой связи возникает необходимость решения проблемы создания условий для возникновения у представителей администрации образовательного учреждения и педагогов рефлексии собственной деятельности на содержательном уровне, а также программирования роста профессионализма как отдельных педагогов, так и групп, получения многофокусной и предельно объективной информации о состоянии педагогической практики.

Теоретические основы решения поставленной проблемы представлены в следующих исследованиях: сущность и аспекты рефлексии (Н. Г. Алексеев, В. Г. Богин, В. А. Лефевр, И. Н. Семенов и др.); концепции построения практики развивающего и развивающегося образования (Б. Г. Гершунский, Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков); системный анализ урока (Ю. В. Конаржевский, Т. И. Шамова); управление как «мыследеятельность», мыследеятельностный подход, деятель-

ностное содержание образования (Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий и др.).

Технология «Профессионал» включает в себя программу непрерывного семинара-практикума, которая предполагает организацию работы мобильных объединений педагогов в течение учебного года, и компьютерную программу педагогической квалификации деятельности педагога.

Деятельность семинара-практикума имеет научно-методический характер и направлена на разработку и внедрение в массовую педагогическую практику новых подходов к определению целей, содержания, способов организации и управления образовательным процессом. Кроме того, педагог в процессе работы в условиях непрерывного повышения квалификации получает возможность проектировать свою индивидуальную профессиональную траекторию, используя различные формы обобщения педагогического опыта.

Для «выращивания» педагогического профессионализма, в основе которого лежит компетентностное содержание образования, разработана программа «Профессионал», в которой предусмотрен как механизм традиционного педагогического взаимодействия с сохранением субъект-объектных отношений и функциональных позиций, так и механизм выделения содержательных позиций дидакта, методиста, антрополога, что позволяет работать с пониманием, мышлением, рефлексией, целеполаганием педагога массовой школы. Кроме того, мы полагаем, что программа «Профессионал» позволяет использовать полученную информацию и в процессе профессиональной аттестации, которая в этом случае является итогом непрерывной работы педагога и администрации, а не разовой, показательной процедурой.

С технологической точки зрения программа «Профессионал» состоит из сбора данных о состоянии управляемого объекта, ее переработки, систематизации и выдачи командной информации для принятия управленческого решения.

Главной целью содержательной части компьютерной программы «Профессионал» является обеспечение «сшиваемости»

и объективизация информации об учебно-воспитательном процессе, осуществляемом на уроке, получаемой из множества фокусов: учителя, ведущего урок, его коллег, присутствующих на уроке (заместитель директора, учителя-предметники, методист, педагог-психолог). При этом решается задача постановки учителя в позицию диагноста (при посещении уроков у коллег) либо самодиагноста (при осуществлении рефлексии собственной педагогической деятельности).

Программа представлена следующими блоками:

1. «Тарификация» — список педагогов и перечень учебных предметов с присвоением им кодовых номеров.

2. «Уровень знаний» — оперативный контроль графика выполнения учебных программ и уровня знаний учащихся.

3. «Объективность» — объективность оценки знаний учащихся и педагогического мастерства учителя.

4. «Анализ» — обеспечивает формирование рефлексии собственной деятельности педагога, формирование профессиограммы учителя путем «сшивания» результатов системного анализа значительного числа уроков из множества фокусов.

Работа с каждым блоком осуществляется в режиме ввода, просмотра, вывода. Содержание информации определяется формой ввода и вывода.

Для использования программы «Профессионал» в обработке информации разработаны:

1. Системный подход к анализу урока.

2. Единая методика анализа урока.

3. Единый алгоритм представления результатов анализа.

4. Методика сбора большого числа разнополюсных единичных информаций.

5. Алгоритм для программирования машинной обработки значительного объема информации.

6. Алгоритм объективизации единичной информации.

7. Структура профессиограммы учителя, выдаваемая ЭВМ.

8. Структура формирования рейтинга учителя.

В течение одного учебного года на каждого учителя заполняется, вводится и обрабатывается не менее 68–70 специальных форм, а на всех учителей образовательного учреждения, уроки которых посещались — около 5000. Очевидно, что традиционный подход к обработке и систематизации такого количества информации, тем более качественно проанализированной, для принятия управленческого решения невероятно сложен.

Таким образом, представленная технология педагогической квалиметрии деятельности на основе компьютерной программы «Профессионал» способствует интенсификации управленческого труда, изменяет отношения между участниками образовательного процесса, создает возможность обобщения большого числа параметров деятельности учителя на основе систематизации данных параметров (за разные временные промежутки: учебный год, межаттестационный период и т. д.), осуществляет переход от спонтанного повышения квалификации педагога массовой школы к непрерывному (без отрыва от работы), способствует переходу к горизонтальному управлению процессом аттестации.

Рассмотрим подробнее работу с информацией в блоках программы «Профессионал».

*Блок Тарификация.* В начале учебного года создаются справочники «Предметы» и «Кадры» с присвоением кодовых номеров (табл. 1: Справочник «Предметы»; табл. 2: Справочник «Кадры»).

*Таблица 1*

**Справочник «Предметы»**

Предметы	Код предмета
Русский язык	1
Литература	2
...	...
Информатика	29

Таблица 2

**Справочник «Кадры»**

Фамилия, имя, отчество учителя	Код учителя
Иванова Г. М.	1
Петрова Н. Т.	2
Кузнецова С. Р.	3
...	...
...	...

Справочники выдаются каждому учителю в начале учебного года для использования в процессе анализа урока и заполнения соответствующей формы, которая будет представлена далее.

*Блоки 2 — Уровень знаний и 3 — Уровень объективности* включены в справочник «Уровень — объективность». Такой подход связан с необходимостью одновременного решения двух задач: осуществление контроля графика прохождения тем учебных предметов и графика выполнения контрольных работ по этим темам; параллельного высчитывания ЭВМ коэффициента объективности при выставлении оценок за текущие и административные контрольные работы.

По итогам учебного года все параметры профессиограммы учителя высчитываются ЭВМ с поправкой на этот коэффициент объективности, что позволяет в достаточной степени снять субъективизм оценки деятельности учителя со стороны коллег и администрации. Справочник «Уровень — объективность» (табл. 3: Персональный справочник «Уровень — объективность») выдается учителю в начале года и заполняется педагогом в соответствии с тематическим планированием и результатами проведенных контрольных работ в течение учебного года.

Таблица 3

**Персональный справочник «Уровень — объективность»  
Учитель \_\_\_\_\_ (код учителя) ФИО учителя**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Код элемента						Тема контрольной	Результат				
Кл	ФИО	Пр	Тм	Пт	Дт		Nп	Nс	R	O	U
	Павлова Е. Н.	26	1	0	20 апреля	Итоговая к/р	19	19	10		
	Кузнецова Г. Т.	26	1	1	10 мая	Работа с МК					
...	...	...	...	...	...	...				...	...
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

**Условные обозначения к табл. 3:**

Графа 1: Кл — класс.

Графа 2: ФИО субъекта — заместитель директора, курирующий данный предмет.

Графа 3: Пр — код учебного предмета.

Графа 4: Тм — номера основных тем учебного курса, по которым проводится административная контрольная работа.

Графа 5: Пт — номер подтемы, по которой проводит контрольную сам учитель.

Графа 6: Дт — дата проведения контрольной работы.

Графа 7: Тема контрольной работы.

Графа 8: Nп — число учащихся, выполняющих контрольную работу.

Графа 9: Nс — число учащихся, справившихся с контрольной работой.

Графа 10: R — результат работы, который высчитывает ЭВМ по заложенной формуле.

Графа 11: O — коэффициент объективности уровня знаний, который высчитывается также в автоматическом режиме по определенной формуле.

Графа 12: U — окончательный реальный результат обучения (с учетом коэффициента объективности), который высчитывается в автоматическом режиме.

Графы 1–5 заполняются заместителем директора на основании справочников «Кадры» и «Предметы», тематического планирования учителя.

Графы 6–9 заполняются учителем на основании классного журнала и тематического планирования.

Графы 10–12 высчитываются ЭВМ.

Обновление данных производится в конце каждого года автоматически, за исключением справочника «Тарификация».

Блок *Анализ*. После посещения урока проводится его анализ, во время которого заполняется форма А (табл. 4. Форма А) для ввода полученной информации в ЭВМ. Данная форма содержит параметры оценки деятельности учителя на уроке.

Таблица 4

**Форма А**

0	Су	Об	Кл	Пр	Тм	Пг	Дат	Ру	О	Нс	Но
1											
2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3	*	Пр	Пг	Усв	Пп	Зк	Об	Кт	Ит	Дм	Рт
4	Дз										
5	См										
6	Фо										
7	Мд										
8	Мс										
9	Др										
10	Ст	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

**Условные обозначения к табл. 4:**

*Строка «0» содержит в себе следующие условные обозначения общей информации:*

- Су — субъект (код учителя, который провел урок и дает его самоанализ);
- Об — объект (код учителя, который анализирует урок);
- Кл — класс (в каком классе проведен урок);
- Пр — предмет (код учебного предмета, по которому проведен урок);
- Тм — тема;
- Пг — подтема;
- Дат — дата;
- Ру — реальный результат урока, который высчитывается по определенной формуле;
- Графы О, Нс, Но высчитываются ЭВМ.

*Строка «3» содержит в себе следующие условные обозначения:*

- \* — ячейка не заполняется;
- Пр — проверка домашнего задания;
- Пг — подготовка к активной учебно-познавательной деятельности;
- Усв — этап усвоения нового;
- Пп — первичная проверка;
- Зк — закрепление;



Об — обобщение;  
 Кт — контроль;  
 Ит — итог урока;  
 Дм — домашнее задание;  
 Рт — результат, высчитываемый ЭВМ.

*Графа «3» содержит условные обозначения параметров деятельности педагога на каждом отдельном этапе урока:*

Дз — дидактическая задача этапа урока;  
 См — содержание материала, содержание образования;  
 Фо — формы обучения;  
 Мд — методы обучения;  
 Мс — межэтапные связи;  
 Др — дифференцированный результат этапа урока;  
 Ст — структура урока.

После введения данных формы А в автоматическом режиме находится коэффициент компетентности субъекта (учителя, анализирующего урок) — Пкс для каждой введенной формы А по определенной формуле. Для заполнения формы используются оценки 0, 3, 7, 9 на основании разработанных критериев и показателей.

После итогового просчета введенная информация во всех блоках программы «Профессионал» корректируется автоматически с учетом высчитанного ЭВМ коэффициента объективности.

Общий вид результатов по программе «Профессионал» представлен в табл. 5 «Итоговые результаты».

*Таблица 5*

**Итоговые результаты**

Код	Фамилия	Nac	Naо	Ncc	Среднее значение				
					Пкс	Пко	R	O	U
1		10	7	7	9,0	7,4	10,0	8,3	8,0
2		11	6	6	10,0	3,9	8,6	8,0	7,5
3		13	5	5	6,1	5,1	10,0	9,6	8,0
4		11	7	7	6,0	6,3	9,7	8,9	8,0
5		11	5	5	5,2	6,0	5,4	5,0	6,1
6		13	7	7	7,8	7,8	8,5	8,2	8,3
7		17	17	17	9,3	6,8	9,1	8,3	8,0

**Условные обозначения к табл. 5:**

Нас — количество посещенных субъектом уроков;

Нао — количество посещенных у данного объекта уроков;

Нсс — количество проанализированных субъектом посещенных уроков;

Пкс — профессиональные качества субъекта;

Пко — профессиональные качества объекта;

R — результат обучения;

O — коэффициент объективности;

U — реальный уровень знаний.

Таким образом, представленная технология педагогической квалиметрии сопровождения деятельности педагога «Профессионал» способствует интенсификации управленческого труда, изменяет отношения между участниками образовательного процесса, создает возможность обобщения большого числа параметров деятельности учителя на основе систематизации данных параметров (за разные временные промежутки: учебный год, межаттестационный период и т. д.), осуществляет переход от спонтанного повышения квалификации педагога массовой школы к непрерывному, без отрыва от работы.

**Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Обоснуйте актуальность новых подходов к повышению уровня профессионализма педагогов.
2. Назовите подходы и авторов указанной проблемы.
3. Какова идея технологии «Профессионал»?
4. Раскройте особенности технологического подхода программы «Профессионал».
5. Проведите занятие и, заполнив необходимые формы, проанализируйте свои методические затруднения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
2. *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий. — М. : Логос, 2011. — 336 с.
3. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.
4. *Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С.* Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО // *Вопр. образования.* — 2008. — № 2. — С. 161–187.
5. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. 14-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1983. — 816 с.
6. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация // *Народ. образование.* — 2004. — № 4. — С. 138–139.
7. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. — Минск : Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
8. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // *Выготский Л. С. Собр. соч.* : в 6 т. Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — С. 244–268.
9. *Дудина М. Н., Загоруля Т. Б.* Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. — 244 с.
10. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
11. Универсальные учебные действия // Википедия : свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: [wikipedia.org/wiki/](http://wikipedia.org/wiki/) (дата обращения: 21.08.2013).
12. *Современные образовательные технологии* : учеб. пособие / кол. авторов ; под ред. Н. В. Бордовской. — М. : Кнорус, 2010. — 432 с.

13. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. — М. : Академия, 2009. — 224 с.

14. *Граничина О. А.* Использование современных квалиметрических методов при оценивании качества образования в вузе // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 75. — С. 25–32.

15. *Борисова Е. В.* Архитектоника квалиметрии компетенций в высших учебных заведениях // Международные исследования в науке и образовании. — 2012. — № 1 Sp. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [www.es.rae.ru/mino/157-681](http://www.es.rae.ru/mino/157-681) (дата обращения: 17.10.2013).

16. *Ишкова Л. В.* Теория и практика педагогической оценки образования старшеклассников и взрослых : монография. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 187с.

17. Особенности разработки и использования измерительных материалов для оценки качества высшего профессионального образования с учетом введения ФГОС ВПО // Проект методических рекомендаций по разработке требований к формированию фонда оценочных средств (ФОС) в вузе, используемого для оценки соответствия уровня подготовки обучающихся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (ВПО) требованиям ФГОС : материалы науч.-практ. семинара, Москва, 1–3 ноября 2012 г. — М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2012.

18. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / кол. авторов ; под ред. Н. В. Бордовской. — М. : КНОРУС, 2010. — 432 с.

19. Обучающие семинары: методическая поддержка компетентностного обучения / авт.-сост. Т. В. Хуртова. — Волгоград : Учитель, 2007. — 191 с.

20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040100 «Социология» (квалификация (степень) «бакалавр») : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2010 г. № 230 // Гарант : информационно-правовой портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98504/> (дата обращения: 05.09.2013).

21. О национальной доктрине образования в Российской Федерации : Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 // Консультант Плюс [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97368> (дата обращения: 10.10.2013).

22. *Маркарян Э. С.* Теория культуры и современная наука. — М. : Мысль, 1983. — 284 с.

23. *Пахомов Ю. Н.* Формирование экочеловека : методологические принципы и программные установки. — СПб. : СПбГУ, 2002. — 124 с.

24. *Киселев А. Н.* Мировоззрение и экология. — Киев : [б. и.], 1990. — 113 с.

25. *Смирнова Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. — М. : АРКТИ, 2003. — 270 с.

26. ЗСТ в общеобразовательной школе : методология анализа, формы, методы, опыт применения : метод. рекомендации / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. — М. : Тридафарм, 2002. — 144 с.

27. *Петров О. В.* Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры : дис. ... канд. пед. наук. — Ростов н/Д, 2005. — 220 с.

# СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## К главе 1. Методологические проблемы реализации нового стандарта высшей школы

### К теме 1.1. Современная образовательная парадигма: компетентностный и деятельностный подходы

- Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2009. — 334 с.
- Вербицкий А. А.* Компетентностно-контекстный формат реформирования образования / А. А. Вербицкий // Высшая школа: знания или умения? Инновационные подходы в образовании : материалы Всерос. науч.-практ. молодеж. конф., Белгород, 20–22 октября 2011 г. / отв. ред. И. Ф. Исаев. — Белгород : Изд-во БелГУ, 2011. — 263 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-354844.html> (дата обращения: 11.10.2013).
- Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. — 45 с.
- Глобализация и образование. Болонский процесс : материалы круглого стола. — М. : Альфа-М, 2004. — Вып. 2. — 168 с.
- Зеер Э. Ф.* Социально-профессиональное воспитание в вузе : практико-ориентированная монография / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : Из-во РГППУ, 2003. — 157 с.
- Зелетдинова Э. А.* Модель выпускника вуза в рамках компетентностного подхода к целям и результатам высшего профессионального образования (на примере специальности «Социология») / Э. А. Зелетдинова, М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусурина ; Астрахан. гос. техн. ун-т. — Астрахань : Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. — 112 с.
- Иванов Д. А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. — М. : АПКИППРО, 2008. — 101 с.

Компетентностный подход : реф. бюл. / Рос. гос. гуманит. ун-т, Управление двухуровневой системой подготовки и качества образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.rg.edu.ru](http://www.rg.edu.ru) (дата обращения: 06.09.2013).

*Крюков Д. Н.* Выпускная квалификационная работа менеджера: компетентностный подход : учеб.-метод. пособие / Д. Н. Крюков. — М. : Прометей, 2011. — 192 с.

*Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.

*Маслоу А.* Мотивация и личность = Motivation and personality : пер. с англ. / А. Маслоу. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с. (Мастера психологии).

*Попков В. А.* Дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академия, 2009. — 224 с.

*Фокин Ю. Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю. Г. Фокин — М. : Академия (Academia), 2008. — 240 с.

## **К теме 1.2. Технологический подход в профессиональном образовании в высшей школе**

Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры : заключит. докл. Всемир. конф. по высшему образованию. — Париж : ЮНЕСКО, 1998.

*Рыбцова Л. Л.* Образовательный процесс в магистратуре: технологический подход (из опыта работы) / Л. Л. Рыбцова // Изв. УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. — 2013. — № 1 (110). — С. 96–102 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://elibrary.ru/query\\_results.asp](http://elibrary.ru/query_results.asp) (дата обращения: 05.09.2013).

*Рыбцова Л. Л.* Visual technologies in the independent work of university students // II Science, Technology and Higher Education [Text] : materials of the II international research and practice conference, Westwood, Canada, April 17, 2013. Westwood, Canada, 2013. С. 619–622 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://science-canada.com/ru/archive.php> (дата обращения: 03.09.2013).

*Фомичева О. С.* Незаданные вопросы гуманитарного образования / О. С. Фомичева. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011. — 294, [1] с.: ил.

### **К теме 1.3. Педагогическая квалиметрия компетенций**

- Кабанова Т. А.* Компетентностно-ориентированные оценочные средства: проблемы разработки и реализации в условиях перехода на ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Т. А. Кабанова. Режим доступа: URL: tk.01.12@gmail.com, ГУУ, Москва (дата обращения: 20.09.2013).
- Пахлян В. А.* Программы формирования и оценки знаний, умений и уровня приобретенных компетенций обучающихся по программам бакалавриата / В. А. Пахлян, Н. Ю. Тряпицына // Успехи современного естествознания. — 2012. — № 5. — С. 57–60.
- Социология воспитания : учеб. пособие / Л. Л. Рыбцова, А. В. Меренков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова ; под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. — 176 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ispn.urfu.ru/departamenty/departament-politologii-i-sociologii/> (дата обращения: 18.10.2013).

## **К главе 2. Инструментарий формирования общекультурных компетенций**

### **К теме 2.1. Организация самостоятельной работы**

- Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. — 97 с.
- Воеводин Л. Л.* Самостоятельная работа над источниками — эффективное средство самообразования / Л. Л. Воеводин // Вестн. Моск. гос. ун-та. — Сер. 11. — 2009. — № 4. — С. 18–25.
- Жуков А. Е.* Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе / А. Е. Жуков, А. В. Симоненко. — М. : Юнити-Дана, 2009. — 87 с.
- Загвязинский В. И.* Теории обучения и воспитания / В. И. Загвязинский. — М. : Академия (Academia), 2013. — 256 с.
- Нечаев В. Д.* О концепции современного гуманитарного образования (двухуровневая система подготовки кадров, компетентностный подход, культуроцентристская парадигма, теория контекстного обучения, основная образовательная программа модульного типа) / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высш. образование в России. — 2011. — № 3. — С. 14–22.



*Плотникова Е. Б.* Воспитывающее обучение : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Б. Плотникова. — М. : Академия, 2010. — 168, [2] с. : ил., табл. (Высшее профессиональное образование, Педагогические специальности).

*Усачева И. В.* Самостоятельная работа студента с книгой / И. В. Усачева. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2009. — 123 с.

*Фомичева О. С.* Незаданные вопросы гуманитарного образования / О. С. Фомичева. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011. — 294, [1] с. : ил.

## **К теме 2.2. Развитие креативности**

*Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

*Беспалько В. П.* Слабеваемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.

*Борытко Н. М.* Педагогические технологии : учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 59 с.

*Веракса Н. Е.* Модель позиционного обучения студентов / Н. Е. Веракса // Диалектическое обучение. — М. : Эврика, 2005. — С. 217–226.

*Зелетдинова Э. А.* Модель выпускника вуза в рамках компетентного подхода к целям и результатам высшего профессионального образования (на примере специальности «Социология») / Э. А. Зелетдинова, М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусурина ; Астрахан. гос. техн. ун-т. Астрахань : Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. — 112 с.

Новые образовательные технологии в вузе : шестая междунар. науч.-метод. конф. : сб. докл. / Урал. гос. техн. ун-т, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького [и др.] ; отв. ред. А. В. Цветков, 2–5 февр. 2009 г. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2009. — Ч. 1. — 416 с.

Педагогические технологии : метод. рекомендации / под ред. Т. А. Бабаковой. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2007. — 95 с.

Практикум по технологиям обучения современного студента / А. Г. Грецов, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, И. И. Соколова, О. Н. Шилова ; под ред. И. И. Соколовой. — СПб. : Ин-т профтехобразования РАО, 2007. — 163 с.

Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов : учеб. пособие / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб. : Эпиграф, 2007. — Ч. 1. — 99 с.

### **К теме 2.3. Формирование коммуникативной культуры**

Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. — 97 с.

*Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. С. 18–22.

*Дахин А. Н.* Моделирование компетентности участников открытого образования : монография / А. Н. Дахин. — М. : НИИ школьных технологий, 2009. — 292 с.

*Лавлинский С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход [Электронный ресурс] / С. П. Лавлинский. — [Б. м.] : Прогресс-Традиция, [Б. г.] — 195 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/45109/> (дата обращения: 15.10.2013).

*Трайнев В. А.* Новые информационные коммуникационные технологии в образовании. Информационное общество. Информационно-образовательная среда. Электронная педагогика. Блочное-модульное построение информационных технологий / В. А. Трайнев, В. Ю. Теплышев, И. В. Трайнев ; Ун-т информатизации и управления. — М. : Дашков и К°, 2009. — 318 с.

*Федотова Е. Д.* Информационные технологии в науке и образовании : учеб. пособие / Е. Д. Федотова. — М. : Форум, 2013. — 336 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [nngasu.ru/Образование/Программы высшего образования\\_manual.pdf](http://nngasu.ru/Образование/Программы%20высшего%20образования_education_manual.pdf) (дата обращения: 04.10.2013).

### **К теме 2.4. Здоровьесбережение в образовательном процессе**

*Кирилова Н. Е.* Теоретико-методологические основы инновационных технологий формирования здорового образа жизни студентов в образовательном пространстве вуза : монография / Н. Е. Кирилова ; Владимир. гос. ун-т. — Владимир : Владимир. гос. ун-т, 2011. — 100, [1] с.

*Колесникова Л. Г.* Управление человеческими ресурсами: формирование компетенций : учеб. пособие / Л. Г. Колесникова, Э. И. Аюпова,

И. А. Солдатова. — Челябинск : Центр научного сотрудничества, 2012. — 158 с.

Новые образовательные технологии в вузе : шестая междунар. науч.-метод. конф. : сб. докл. / Урал. гос. техн. ун-т, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького [и др.] ; отв. ред. А. В. Цветков, 2–5 февраля 2009 г. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2009. — Ч. 1. — 2009. — 416 с.

Сборник магистерских программ «Социальная психология и педагогика» и «Технологии здоровьесбережения в образовании». — М. : «Прометей», 2011. — 247 с. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.biblioclub.ru/book/105459/> (дата обращения: 14.10.2013).

## **К теме 2.5. Педагогическая квалиметрия сопровождения деятельности преподавателя**

*Авво Б. В.* Педагогические возможности школьной образовательной среды // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов последипломного образования. — СПб. : РГПУ, 2002. — С. 38–40.

*Гречухина Т. И.* Некоторые аспекты системного анализа педагогической деятельности и программирования профессионального роста педагогов в условиях массовой школы // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : материалы X Междунар. конф. — Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2007. — Ч. 1. — С. 14–16.

*Долгодворова Т. И.* Образовательные и исследовательские проекты педагогов как результат освоения социально-педагогического проектирования / Т. И. Долгодворова, Г. И. Скворцова и др. ; под общ. ред. Г. И. Скворцовой. — Тюмень ; Югорск : ТОГИРРО, 2002. — С. 35–42.

*Писарева С. А.* Программа повышения квалификации педагогов на базе образовательного учреждения / С. А. Писарева // Проблема формирования андрагогической компетентности специалиста постдипломного образования. — СПб. : РГПУ, 2002. — С. 36.

Социология воспитания : учеб. пособие / [Л. Л. Рыбцова, А. В. Меренков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова ; под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. — 176 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ispn.urfu.ru/departamenty/departament-politologii-i-sociologii/> (дата обращения: 18.10.2013).

Учебное издание

Рыбцова Лариса Леонидовна  
Дудина Маргарита Николаевна  
Гречухина Татьяна Ивановна  
Вершинина Татьяна Станиславовна  
Усачева Алена Вячеславовна  
Вороткова Ирина Юрьевна

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие

Зав. редакцией *М. А. Овечкина*  
Редактор *В. И. Попова*  
Корректор *В. И. Попова*  
Компьютерная верстка *Н. Ю. Михайлов*

План выпуска 2014 г. Подписано в печать 07.04.2014.  
Формат  $60 \times 84 \frac{1}{16}$ . Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Уч.-изд. л. 5,0. Усл. печ. л. 5,34. Тираж 150 экз. Заказ № 586.

Издательство Уральского университета  
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ.

620000, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13.

Факс: +7 (343) 358-93-06.

E-mail: [press-urfu@mail.ru](mailto:press-urfu@mail.ru)

