



САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ЮРИДИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

ДОЛМАТОВ А.В., ДОЛМАТОВА Л.А

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

НАПИСАНИЕ на ЗАКАЗ:

1. Дипломы, курсовые, рефераты...
2. Диссертации и научные работы.
Тематика любая: ПРАВО, экономика,
техника, менеджмент, финансы, биология...

УЧЕБНИКИ, ДИПЛОМЫ, ДИССЕРТАЦИИ:
полные тексты в электронной библиотеке
www.учебники.информ2000.пф.

Санкт-Петербург
АНО ВО «СЮА»
2019

ББК 74
Д 64

Д 64 Долматов, А.В. Юридическая педагогика. Учебное пособие /
А.В. Долматов, Л.А. Долматова. – СПб.: АНО ВО «СЮА», 2019.
– 236 с.

Учебное пособие подготовлено в соответствии с программой учебной дисциплины «Юридическая педагогика» по направлению подготовки 40.04.01 «Юриспруденция». Усвоение представленного материала обеспечивает подготовку обучающихся к научно-исследовательской и преподавательской деятельности. В учебном пособии рассмотрен широкий круг вопросов профессиональной педагогики: особенности и функции юридической педагогики как науки и практической сферы деятельности, классические и современные теории педагогики, проблемы качества образования, эффективности обучения и воспитания, современные технологии и методики формирования профессиональных компетенций, роль личности преподавателя как организатора образовательного процесса.

Учебное пособие предназначено для обучающихся Санкт-Петербургской юридической академии по направлению подготовки «Юриспруденция».

Рецензенты:

Каменский А.М. – доктор педагогических наук, профессор (Ленинградский областной институт развития образования);

Кравцов А.О. – кандидат педагогических наук (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена).

ББК 74

© Долматов А.В., Долматова Л.А., 2019
© АНО ВО «СЮА», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Раздел 1 Сущность и функции юридической педагогики как науки	5
1.1. Особенности и функции юридической педагогики	5
1.2. Исправительная (пенитенциарная) педагогика	13
Раздел 2 Классические теории педагогики	18
Раздел 3 Современные педагогические теории	39
3.1. Ретроспектива концепции компетентностного подхода в высшем образовании: содержание и классификация	41
3.2. Основные принципы и закономерности личностно- ориентированного образовательного процесса	55
3.3. Метод педагогического прогнозирования и его применение	57
3.4. Современные педагогические теории развития продуктивного мышления	62
3.5. Исследовательская образовательная модель	70
Практикум	77
Раздел 4 Сущность процесса воспитания юриста	81
Раздел 5 Содержание в образовании	97
5.1. Технологическая модель обучения: «за» и «против»	97
5.2. Педагогический принцип дополнительности в развивающем обучении	112
5.3. Качество учебников: вызовы, новые требования, оценка, перспективы	119
Практикум	128
Раздел 6 Формы и виды организации образовательного процесса ..	131
6.1. Анализ основных форм и видов организации обучения	131
6.2. Активные и интерактивные форм и видов взаимодействия	135
6.3. Проектно-созидательные технологии	140
6.4. Информационные технологии и Интернет и их роль в образовательном процессе ВУЗа	166
Практикум	169
Раздел 7 Современные методы обучения. Педагогический контроль	170
7.1. Методы, методики, средства в обучении	170
7.2. Педагогический контроль и диагностика компетенций в структуре образовательной деятельности педагога	174
7.3. Оценка качества образования	180
Раздел 8 Преподаватель как организатор и руководитель образовательного процесса	189
8.1. Технологии оценки качества профессиональной деятельности педагога	189
8.2. Средства оценки компетенций	195
8.3. Коммуникативно-речевая компетентность педагога	197
8.4. Коммуникативные компетенции профилактики и разрешения конфликтов	215
Практикум	222
Заключение	225
Литература	226

ВВЕДЕНИЕ

Образование как один из базовых социальных институтов жизнедеятельности общества продолжает трансформироваться и модернизироваться в соответствии с требованиями времени, перестраивая содержание знаний, способы его интерпретации и передачи.

Потребность в поиске новых подходов, форм работы и развития профессионализма выпускников вузов становится актуальной педагогической задачей, в том числе и в юридических вузах. Тенденции и современные вызовы предполагают, что, получая профессиональную подготовку сегодня, студент будет применять полученные знания в непредсказуемом будущем. Такая постановка проблемы ориентирует на важность подготовки не только работника с набором профессиональных и общекультурных компетенций, соответствующих стандартам, но и думающую творческую личность, способную внести реальный вклад в развитие общества, других людей и самого себя. Этому способствуют эффективные формы и нестандартные подходы к организации образовательного процесса, нацеленные на повышение репродуктивного уровня усвоения информации обучающимися, их знаний и умений.

В логике выше сказанного информация в учебном пособии представлена с учетом современных тенденций:

1) вооружить магистрантов знаниями закономерностей педагогического процесса, принципов, методов обучения и воспитания, развития юристов;

2) сформировать у магистрантов основы педагогической компетентности, добросовестного отношения к обучению, воспитанию и саморазвитию;

3) познакомить с различными стилями мышления для эффективного решения педагогических задач;

4) раскрыть суть и содержание актуальных стратегий научно-исследовательской деятельности, проведения исследований по правовым проблемам, участия в проведении научных исследований в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности;

5) ознакомить с основными принципами и подходами к педагогической деятельности, преподаванию юридических дисциплин, осуществления правового воспитания;

6) развить профессиональные качества сотрудника, воспитателя, педагога в соответствии с ФГОС ВО и иными нормативными документами к выпускникам вузов.

Содержание материала раскрыто в разделах 1-8, в конце каждого имеются контрольные вопросы либо практические задания, которые призваны помочь освоить изложенную информацию.

РАЗДЕЛ 1. СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ ЮРИДИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

1.1. Особенности и функции юридической педагогики

Вопрос о выборе вуза и специальности – ключевой в проектировании будущего многих выпускников. Обучение – это специально организованный, системный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, результатом которого является овладение знаниями, навыками, умениями и компетенциями, которые предусмотрены учебными программами.

Определение стратегических направлений развития систем образования волнуют практически все мировое сообщество. Как показывают социологические опросы, будущие работодатели заинтересованы в подготовке таких работников:

- компетентных и конкурентоспособных для работы в динамично меняющихся условиях;
- думающих самостоятельно и способных принимать решения разнообразных проблем (т.е. применять полученные знания для их решения);
- обладающих критическим и творческим мышлением;
- владеющих богатым словарным запасом, основанном на глубоком понимании гуманитарных знаний.
- готовых к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

В основе современного подхода к классификации общих и профессиональных компетенций специалиста в области юриспруденции необходимые знания, умения, навыки – профессионально важные психологические качества и показатели их оценивания.

Педагогика – неотъемлемая часть профессиональной культуры современного специалиста и цивилизованности современного человека. Воспитанность, образованность, обученность, развитость и стремление к непрерывному совершенствованию – важные характеристики современного специалиста.

Диалектическая взаимосвязь педагогики и психологии, как обязательный компонент юридической педагогики, проявляется в следующем:

- в профессиональной деятельности юриста и ее результатах (в любом возрасте образованность, воспитанность и развитость – качества, оказывающие решающее воздействие на жизненные успехи);
- в зависимости карьеры и достижений личности от её стремления к непрерывному самосовершенствованию, поэтому важно понимание того, что приобретенные в вузе компетенции – лишь начало, а профессиональные качества, навыки и умения необходимо развивать;
- в навыках успешной коммуникации в профессиональной и социальной сферах;

- в сознательном влиянии на изменение условий жизни других людей, в оказании на них социально-педагогического влияния;
- в умении находить креативные решения определенных профессиональных и жизненных проблем, используя рекомендации и методы педагогики.

В профессии юриста приобретают особую значимость психолого-педагогические знания в сферах взаимодействия, понимания мотивов и поступков людей, индивидуального подхода, педагогически рассчитанного воздействия и пр. Продвижение по служебной карьере, руководящая должность любого уровня включает обязательное знание и навыки работы с подчиненными, необходимость пользоваться ими более активно в обучении и воспитании, сплочении коллектива и т.д. Гуманистические вопросы профессиональной деятельности приобрели особое значение, когда человек обязан думать, как его действия отразятся на других людях, их воспитанности, поведении и жизни.

Единое мировое образовательное пространство является сложным, неравномерным, многоуровневым процессом тесно взаимосвязанных количественных и качественных преобразований, базирующихся на единстве в подходах, целеполагании, в содержании образования, в терминологии, категориях и стандартах, в подведении итогов, и одновременно результатом длительного исторического, экономического и духовного сосуществования и взаимодействия мирового образовательного сообщества. Российскими и зарубежными исследователями продуктивно разрабатываются вопросы, связанные с интеграционными процессами в мировом образовательном пространстве, информатизацией, с развитием дистанционного образования.

Система образования в Российской Федерации (РФ) представляет собой совокупность взаимодействующих структур. Ключевой компонент – образовательные и научные организации, выполняющие функции обучения, воспитания, развития и научно-исследовательской деятельности (рис. 1.1).

В учреждениях представленных типов реализуются образовательные программы различного уровня и направленности в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Следовательно, образовательная организация (учреждение) – это учреждение, являющееся юридическим лицом, осуществляющее образовательный процесс, реализующее одну или ряд образовательных программ, обеспечивающих обучение, развитие и воспитание, а также содержание обучающихся и воспитанников.

Образовательные организации (учреждения) могут быть государственными (федеральными или находящимися в ведении субъекта Российской Федерации), муниципальными, негосударственными (автономными, частными, учреждениями общественных и религиозных организаций/объединений).

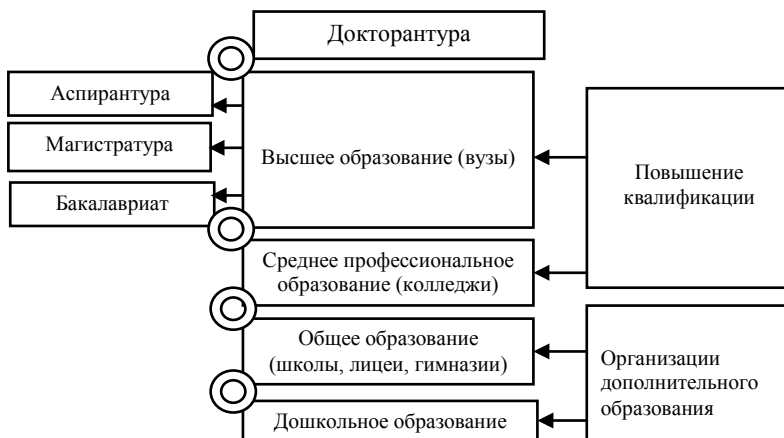


Рис. 1.1. Система образования в РФ

Наряду с образовательными учреждениями и научными организациями, система образования в РФ включает:

- органы, осуществляющие управление в сфере образования, и подведомственные им учреждения и организации;
- преемственные образовательные программы (в зависимости от уровня и направленности), федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования;
- объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения, осуществляющие деятельность в области образования.

Рассматривая образование как целенаправленную познавательную деятельность людей по получению знаний, умений, навыков, проблема создания теоретической базы юридической педагогики, с точки зрения развивающего обучения, включает в себя, во-первых, психолого-педагогические аспекты развития личности, которые, с дидактической точки зрения, предполагают углубление индивидуализированно-дифференцированного подхода к обучению; во-вторых, изменение принципов формирования содержания обучения.

Данный подход основывается на всестороннем изучении личности и соответствующих методах, обладающих наибольшей продуктивностью для прикладных педагогических задач, которые представлены в разделе 7 данного пособия. Следовательно, речь идет об оптимизации образовательного процесса в логике как индивидуальной, так и групповой организации непрерывного психологического его обеспечения.

Изменение принципов формирования содержания обучения предполагает, например, увеличение удельного веса дисциплин, формирующих фундаментальные, системные, методологические знания,

умения и компетенции, что, применительно к юридическому образованию представляет собой увеличение учебного времени на изучение не только специальных дисциплин, но и логики, культурологии, психологии и педагогики, возврат в учебный план дисциплин естественнонаучного цикла. Противоречие между увеличивающимся объемом учебной информации, имеющей существенное значение для различных видов деятельности, и ограниченными сроками обучения может быть преодолено введением принципов минимально необходимой достаточности знаний (содержания обучения) и их системной организации. Условно этот подход может быть проиллюстрирован с использованием упрощенной модели, описанной ниже.

Современные требования к уровню подготовки будущих специалистов определяют систему общекультурных и профессиональных компетенций, формирование которых предполагает высокий уровень развития интеллекта выпускника, его творческих способностей, умений принимать нестандартные решения, эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Организацию поля знаний обучающегося в первом приближении представлена на рисунке 1.2.

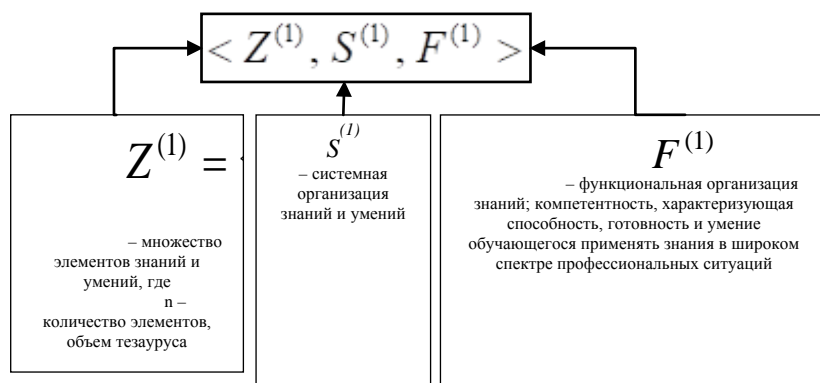


Рис. 1.2. Модель минимально необходимой достаточности знаний (содержания обучения) и их системной организации

До последнего времени объем знаний $V^{(1)}$ при подготовке специалиста в вузе был сконцентрирован в определенной достаточно узкой области, при этом тезаурусная мощность множества элементов знания была невелика, что обеспечивало определенный уровень специализации обучаемого, как это представлено выше (рис.2.).

Внедрение ФГОС ВО потребовало более широкого кругозора специалиста $S^{(2)}$, энциклопедичности его знаний при одновременном достижении более высокого уровня специализации.

Переход на многоуровневую систему образования в рамках первичной подготовки бакалавров на 20% сократил учебное время при возросших требованиях к уровню формирования компетенций и многообразию дисциплин. Разрешение этого противоречия заключается в сохранении общего объема (и даже сокращении его в отдельных случаях) при увеличении области поля знаний $S^{(2)}$.

На рисунке 1.2 показано, что в этом случае может быть достигнут достаточно высокий уровень специализации, но лишь на уровне обучения в магистратуре. На образовательном уровне подготовки бакалавров осуществляется переход к моделям $S^{(2)}$, $V^{(1)}$, что *представляется более перспективным*.

Таким образом, представленная модель доказательно иллюстрирует важность соблюдения **принципа минимально необходимой достаточности и системной организации знаний**. При прочих равных условиях более предпочтительной является системная организация знаний S , позволяющая расширить область освоенного информационного поля за счет увеличения количества элементов множества областей знаний без увеличения объема информации V .

В формализованном виде данное утверждение принимает вид:

$$\left(\forall z_{n,m} \in Z \right) \left(\exists S^{(2)} : \langle Z^{(2)}, S^{(2)}, F^{(2)} \rangle \succ \langle Z^{(1)}, S^{(1)}, F^{(1)} \rangle, \right. \\ \left. \text{где } Z^{(2)} = \left\{ z_m^{(2)} \right\}, m > n, \text{ при } V^{(2)} \leq V^{(1)} \right) . \quad (2)$$

Это утверждение отражает целесообразность подхода к формированию содержания обучения и организации образовательного процесса, основанного на расширении поля изучаемых областей (увеличении тезаурусной мощности) при реализации принципа минимально необходимой достаточности знаний в каждой конкретной области. В этом случае нужный качественный эффект может быть достигнут только за счет особой системной организации знаний, позволяющей получить новое качество без увеличения объема информации. Обучение должно быть развивающим и согласованным с законами мышления.

Понимание происходящих в стране правовых трансформаций, в том числе текущего законодательства (изменений и дополнений), вносимых в федеральные законы, кодексы), возможно только при условии обладания соответствующими компетенциями. Обучаясь основам государства и права в специальных учебных заведениях, приобретая углубленные (профессиональные) юридические знания, студент по окончании получает подтвержденный документально дипломом о высшем юридическом образовании. Обучение осуществляют преподаватели – специалисты в различных областях юридической науки.

Место юридической педагогики в системе антропологических наук определяется тем, что её следует рассматривать как разновидность профессиональной педагогики, *особую область научного педагогического знания – юридическо-педагогического.*

В качестве теоретической базы выступают общая педагогика и разработки других отраслей педагогики:

- история педагогики;
- теория воспитания;
- теория обучения (дидактика);
- частные методики;
- возрастная педагогика (андрогика);
- социальная педагогика;
- специальные педагогики (юридическая, военная и др.)
- этнопедагогика;
- семейная педагогика и так далее.

Кроме того, необходимо отметить её тесную взаимосвязь с социологией права, юридической психологией, этикой юриста.

Следовательно, юридическая педагогика – это междисциплинарная область научного знания, находящегося на стыке юридического и педагогического знания. **По своему функциональному назначению** она является отраслью педагогики, а не юриспруденции. Тем не менее, *объект познания юридической педагогики* – правовая сфера общества, которая является общей с юридической наукой.

Учитывая, что педагогика – наука, в первую очередь обращенная к практике, следовательно, и ее отрасль – юридическая педагогика – выполняет *функции прикладной науки*. В этом ее главное предназначение – познание юридическо-педагогических явлений, относящихся к предмету юридической педагогики, разработка системы научных знаний о них, а также педагогически обоснованных и эффективных путей укрепления законности (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Отличие подходов в определении предмета познания

Юридическая наука	Юридическая педагогика
Правовая действительность как особая система социальных норм, правовых форм деятельности государства и его подсистем, закономерностей их развития и т.п.	Педагогические факты, закономерности и механизмы образования, обучения, воспитания и развития, существующие, действующие в правовой сфере и влияющие на ее состояние и правоотношения.

Сущность юридической педагогики – помочь студенту овладеть новыми компетенциями в области преподавания юридических дисциплин, существенным образом расширив его кругозор и понимание того, каким должно быть высшее юридическое образование.

Дж. Равен предложил толкование компетентности как явления, состоящего «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг для друга, ... некоторые ... относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти

компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, он подчеркивает, что «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Необходимость в формировании компетенций в соответствии с ФГОС ВО – это ответ на вызовы времени, связанный с социально-экономическими изменениями, новыми требованиями профессиональной сферы и расширением мультикультурных связей. Следовательно, образование юриста должно быть основой успеха личности не только в профессиональной сфере, но и в различных жизненных ситуациях, социальной деятельности, общественных и межличностных отношениях, индивидуальном развитии. Такой подход опирается на решение ряда конкретных задач (рис. 1.3).

Наиболее существенные задачи юридической педагогики:



- ☞ изучение истории развития юрико-педагогического знания и его использования;
- ☞ разработка методологии и методики юрико-педагогического познания;
- ☞ создание научной картины юрико-педагогической действительности, присущей правовой сфере общества, деятельности различных органов, ее парадигмы и понятийно-категориального аппарата;
- ☞ проведение педагогических исследований по актуальным проблемам законотворческой, правоохранительной, правоприменительной и правоисполнительной деятельности, создание юрико-педагогических теорий с их дифференциацией по основным направлениям юрико-педагогической работы;
- ☞ теоретическая и прикладная разработка многоступенчатой и развернутой системы правового воспитания;
- ☞ создание системы педагогического обеспечения правотворческой, правоприменительной и иной правовой деятельности;
- ☞ поиск путей повышения эффективности юридического образования;
- ☞ разработка и совершенствование методик преподавания юридических дисциплин, юридической педагогики, методики педагогического тестирования, научных основ использования компьютерной техники и дистанционного образования при подготовке и повышении квалификации сотрудников;
- ☞ разработка педагогической системы профессионально-психологической подготовки;
- ☞ обеспечение послевузовского образования и подготовки научно-педагогических кадров;

Рис. 1.3. Перечень конкретных задач юридической педагогики

Педагогика, как и любая наука, имеет свои философские основы, теорию, принципы и методологию, с помощью которых вырабатываются рекомендации для практики. То же самое можно сказать и о юридической педагогике, опирающейся на дидактические принципы (рис. 1.4), педагогические законы и закономерности.

Педагогический закон – это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся причинно-следственные связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Закономерность – результат совокупного действия множества законов, выражает многие связи и отношения.

В контексте реализации юридического образования представляется важным вопрос о методах, средствах и формах обучения, развития и воспитания, а также общих принципиальных подходах к их разработке.

Методология педагогической науки, являясь частной по отношению к общей методологии и воплощая в себе ее главные положения, выступает основной методологией юридической педагогики, которая по отношению к ней является специальной.

Таким образом, специальная (частная) методология юридической педагогики опирается на объективную необходимость, учитывает качественное своеобразие изучаемых педагогических фактов, закономерностей и механизмов, свойственных правовой сфере общества и характеризующих предмет исследований юридической педагогики.

Базовые методы и методика исследований в юридической педагогике соответствуют общепедагогическим, но ориентированным на специфику предмета юрико-педагогического исследования и решение основных задач. Они будут подробно раскрыты в разделе 7 данного пособия.

Познания в сфере общей педагогики и психологии личности позволяют обучающимся формировать новые компетенции, которые определяются как юридическо-педагогические, важные для решения задач подготовки и применения в профессиональной юридической деятельности в Российской Федерации. Развивающийся потенциал юридической педагогики образуют практические знания в следующих вопросах:

- педагогическое сопровождение становления будущих юристов;
- педагогическая оценка юридической практики и ее анализ как сфера компетенций, дополняющих теорию и методику профессионального образования;
- формирование духовно-нравственных основ личности юриста, воспитание интернациональной культуры поведения и гражданской позиции, честного служения закону, устойчивого к коррупционным и иным криминальным воздействиям;

- развитие навыков управления, педагогической оценки окружающей действительности;
- применение методов и методик педагогического воздействия в ходе решения оперативных и профессиональных задач.

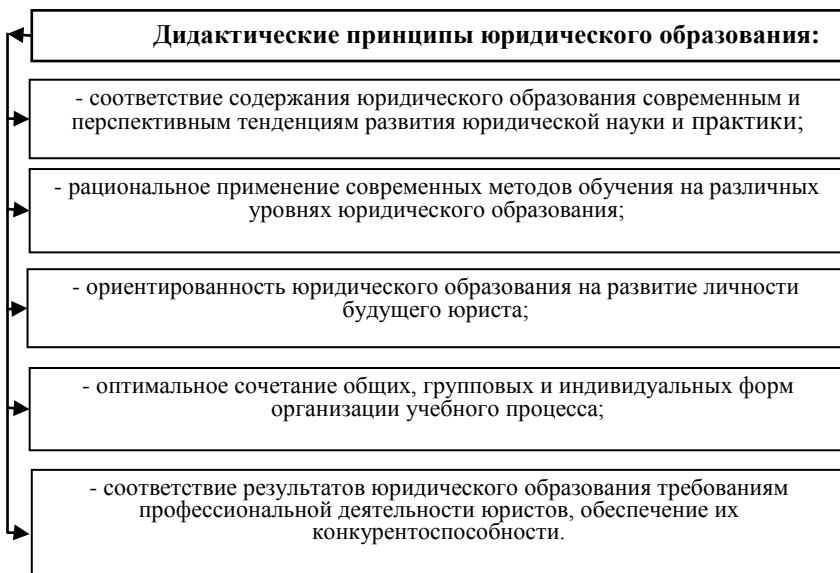


Рис. 1.4. Основные дидактические принципы юридической педагогики

1.2. Исправительная (пенитенциарная) педагогика

Основным недостатком современной уголовно-исправительной системы представляется недостаточный уровень психолого-педагогического сопровождения процесса исправления осуждённых с целью стимулирования и развития положительных качеств личности для *ресоциализации*. Это понятие происходит от слияния латинских слов «ге» – повторное, возобновляемое действие, «socialis» – общественный, а также от английского «resocialization» и немецкого «Resozialisierung» и рассматривается как повторная социализация, которая происходит на протяжении всей жизни индивида и осуществляется в условиях изменения установок индивида: целей, норм и ценностей жизни.

Исправительная педагогика («пенитенциарная» от лат. «poenitentarius» – покаянный, исправляемый) изучает подходы, принципы и основы восстановления ранее нарушенных социальных качеств личности, необходимых для полноценной ее жизнедеятельности в обществе.

Так как ТИУ ИУ реализуют карательную функцию, фундаментальный принцип пенитенциарности – учет фактора длительного существования индивида в условиях глобального надзора и регламентации, что приводит к необратимости процесса регресса личности.

Термин «*пенитенциарная педагогика*» введён в научный оборот в 90-е гг. XX в., а ранее употреблялось понятие «исправительно-трудовая педагогика». Как специальная отрасль педагогической науки она имеет непосредственное отношение к юридической педагогике. Из научно-педагогической полемики известно, что основной «грех тюрьмы» проявляется в следующем:

- в отрыве человека от его социального окружения и зоны комфорта;
- в разрушении привычных социальных связей;
- в подавлении способности к свободному целеполаганию;
- в разрушении возможности человеческой самореализации.

С этой точки зрения, изложим задачи пенитенциарной педагогики:

- исследование с педагогической позиции самого процесса исправления;
- разработку психолого-педагогических основ применения основных средств исправления осужденных;
- исследование индивидуальных психолого-педагогических, духовно-нравственных и моральных особенностей личности осужденного, подлежащих исправлению;
- изучение эмоционально-волевой сферы, психических состояний осужденных, с точки зрения педагогических инструментов влияния на эти процессы;
- изучение особенностей осужденных, обусловленных возрастом, профессией, национальной принадлежностью, полом через призму педагогических теорий и практик;
- исследование социально-педагогических проблем в деятельности исправительных учреждений (ИУ).

Лишение человека свободы, его социальная изоляция – мощный фактор модификации человеческого поведения. Каждый человек по-разному реагирует на этот фактор. Тюрьма, колония – это всегда ломка привычного уклада жизни, отрыв от родных, близких людей, годы тяжелого обреченного существования, бедность духовная, нищета межличностных отношений, повседневные унижения достоинства человека. Отсюда – повышенные трудности адаптации:

- частые межличностные конфликты;
- недоброжелательность окружения;
- грубость обращения;
- скудные бытовые условия;
- криминальная субкультура;
- постоянное давление со стороны персонала;

➤ криминализированных групповых лидеров.

Пребывание в местах лишения свободы, нечеловеческие условия жизни рушат последнюю надежду на примирение осужденного с социумом. Восприятие среды как чужой, опасной и ненавистной переходит на подсознательный уровень. Окончательно закрепляется антисоциальная установка, кроме того, среди осужденных (заклоченных) часто присутствуют личности, потерявшие ценностные ориентации в жизни. Многие страдают и от психических проблем, например, таких как аутизм (болезненная социальная отчужденность), разнообразными психическими аномалиями (психопаты, невротики, лица с крайне пониженной психической саморегуляцией). Они нуждаются не только в медико-реабилитационном и психотерапевтическом режиме, но и в педагогически верных подходах к процессу исправления и ресоциализации, т.к. понятия «стыд», «совесть» окончательно стираются в сознании осужденного. Происходит примитивизация личности, крайнее огрубление, резкое снижение уровня критической самооценки личности, утрата самоуважения и остатков социальной идентификации.

Исправить и воспитать преступника – значит осуществить глубинную личностную перестройку, изменить его личностную направленность. Исправление не может быть достигнуто только внешними воздействиями. Для этого необходимо покаяние – самоснятие вины преступником посредством ее признания и чистосердечного самоосуждения – *раскаяния*.

В этом процессе немаловажно, с точки зрения педагогических воздействий, учитывать тот факт, что лишение свободы приводит человека к существенному переосмысливанию многих прошлых отношений и интересов, иной оценке отношений и благ, которые раньше не замечались или даже вызывали определенное раздражение:

- взаимодействия в рабочей обстановке;
- взаимоотношения в семье и ближайшем окружении;
- переоценка прошлых собственных интересов;
- своего отношения к людям.

Установлено, что пребывание в суровых тюремных условиях свыше 5 лет вызывает необратимые изменения в психике человека. Учитывая темпы социальных изменений в настоящее время, у лиц, отбывавших длительное наказание, механизмы социальной адаптации оказываются настолько нарушенными, что большинство из них нуждаются в специальной помощи.

Для процесса перевоспитания осужденных в исправительных учреждениях используются различные виды продуктивной деятельности (обучение, труд, общение). Однако они обязательно *сочетаются с режимом*, особой организацией деятельности ИТУ, что создает специфику всей педагогической деятельности по исправлению и перевоспитанию осужденных.

Работой по ресоциализации осужденных на профессиональной основе занимаются начальники отрядов, воспитатели, психологи, сотрудники социальной защиты, которые работают по установленным

методикам и программам, а также обязаны обладать знаниями в сфере юридической и пенитенциарной педагогики.

Система профессиональной психолого-педагогической подготовки к работе с осужденными предполагает особые требования к личности воспитателя:

- компетентность в области юридическо-педагогических знаний;
- особую морально-нравственную закалку;
- твердость и сила характера;
- невосприимчивость к разлагающему влиянию осужденных.

Требования к педагогическому коллективу ИУ в целом опираются на здоровые взаимоотношения в коллективе педагогов-воспитателей, высокий уровень сплоченности и целеустремленности.

Ежегодно из российских тюрем освобождаются более трехсот тысяч человек, и очень многие после выхода на свободу не могут устроить свою жизнь. В ряде регионов есть реабилитационные центры для бывших осужденных и опыт их работы довольно положителен. По статистике, те, кто проходят через такие центры, в 5-6 раз реже совершают преступления повторно. Завершающий и наиболее сложный период ресоциализации – *реадаптация* освобожденного к жизни на свободе, в новых жизненных условиях, требующих значительных усилий, поскольку существует бытовая неустроенность и социальное отторжение. В этой ситуации существенна не только психологическая установка на новый образ жизни, необходим комплекс социально-педагогических условий для реализации этой установки.

Проведенный ВНИИ МВД опрос осужденных показал, что на вопрос, с какими трудностями вы опасаетесь столкнуться после освобождения, опрошенные ответили:

- 12,5% – с предвзятым отношением по месту работы;
- 11,3% – по месту жительства;
- 19,6% указали на сложность включения в нормальную жизнь.

В настоящее время, статистика свидетельствует, что на первый год после освобождения приходятся высокие показатели интенсивности рецидива преступлений; наибольшая вероятность «срыва»; совершение повторного преступления.

Поэтому в пенитенциарной педагогике первый год социальной реабилитации освобожденного крайне важен в сочетании с соответствующим социально-правовым обеспечением и созданием условий для начала его новой жизни. Нужны социальный контроль, проверка соответствия поведения реабилитируемого лица социальным ожиданиям и психолого-педагогическое сопровождение, содействие патронажных органов, упрочение положительных связей реабилитируемого лица с социальной средой посредством усвоения определенных педагогических приемов. Проблемы освободившихся и родных касаются не только их, но и всего социума, всех общественных институтов.

Помочь оступившемуся человеку вновь обрести свою человеческую сущность – одно из предназначений пенитенциарной педагогики, посредством восстановления ранее нарушенных социальных качеств личности, проблемы эффективности наказания, положительной динамики исправления личности осужденного в процессе исполнения наказания и последующей его ресоциализации.

Как относительно самостоятельная научная дисциплина исправительно-трудовая педагогика сформировалась во второй половине XX в., но её основы были заложены ещё в XIX веке и связаны с именами профессора Сибирского университета Фойницкина И.Я. («Основы тюремного дела»), Лучинского Н.Ф. («Очерки тюрьмоведения»), Познышева С.В., Дриля Д.А., Люблинского П.И., Герда А.Я. и др.

Вопросы исправления, перевоспитания и ресоциализации несовершеннолетних рассматриваются как один из разделов общей пенитенциарной педагогики и связаны они с именами Макаренко А.С., Сорока-Росинского В.Н. и др., создавших новый тип образовательно-исправительных учреждений.

Современные педагогические подходы утверждают, что пенитенциарное воздействие – воздействие особого рода, опирающееся на духовные ценности, что изменение личности должно произойти прежде всего внутри, а внешние побуждения – это качественные психолого-педагогические условия, побуждающие принимать верные решения на основе новых, измененных и сформированных установок.

Контрольные вопросы:

1. Сформулируйте определение понятия «образование».
2. Назовите основные компоненты системы образования в РФ.
3. Дайте определение понятию «образовательное учреждение».
4. Какие типы и виды образовательных учреждений существуют в России?
5. Определите сущность и функции юридической педагогики как науки.
6. В чем проявляется диалектическая взаимосвязь педагогики и психологии?
7. Каковы наиболее значимые задачи, решаемые в курсе юридической педагогики?
8. Назовите структурные элементы системы антропологических наук и определите место в ней педагогики.
9. Каковы методологические основания научно-исследовательской педагогической деятельности.
10. Перечислите основные дидактические принципы юридической педагогики.
11. В чем состоит суть принципа минимально необходимой достаточности и системной организации знаний?
12. Какой документ определяет современные требования к уровню подготовки будущих специалистов?
13. Перечислите стратегические направления развития систем образования.

РАЗДЕЛ 2. КЛАССИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ

На современном этапе в сфере высшего образования России существуют две тенденции: с одной стороны, это реализация гуманистических принципов всестороннего развития личности, а с другой – необходимость достижения прагматических целей в рамках компетентной подготовки специалистов. Интеграция этих подходов должна предполагать серьезную психолого-педагогическую базу, позволяющую развить и существенно обогатить педагогические смыслы, содержащиеся в каждом направлении.

Образование – важнейший институт социализации молодого поколения в ряду иных форм и ступеней (семья, религия или средства массовой коммуникации). Его роль в формировании гражданской идентичности личности, чувства осознания исторической «общей судьбы» со страной как основы социальной солидарности российского общества существенна.

Исторически сложилось, что позитивизм с опорой на рациональный характер деятельности человека – преобразователя и профессионала как основа педагогики сложился в индустриальную эпоху, а современная постиндустриальная информационная цивилизация центральное внимание уделяет личности, свободной в своем выборе и ответственной перед прошлым, настоящим и будущим.

Попытка комплексно обеспечить каждому обучающемуся условия для самоопределения, саморазвития и самоактуализации в сочетании с возможностью овладения прагматическими компетенциями сталкивается с рядом проблем организации такого образовательного процесса.

Часто инновационный опыт оказывается в роли «просителя», вынужденного встраиваться в рамки традиционного образовательного процесса, так как его принципы кажутся «неправильными» и противоречащими установленным педагогической наукой закономерностям, формам и требованиям.

Модель системного проектирования современной интегративной педагогической деятельности должна опираться на глубокое знание исторических, теоретических и практических аспектов развития научной мысли в педагогике и психологии.

В изначальной «натуральной» образовательной парадигме, отражавшей ценности определенной замкнутой группы людей (рода, племени, селения), основными механизмами наследования социального опыта были подражание, следование примеру, принуждение.

Исторический анализ организации воспитания и обучения позволяет проследить не только формирование образовательных парадигм, но и стратегии развития образования как ведущей социальной деятельности общества и механизмов ее реализации.

Возникшие между третьим и вторым тысячелетиями до нашей эры в цивилизациях Древнего Востока, Египта, Китая и Индии признаются основой мирового педагогического наследия.

Известные древнегреческие воспитательные системы античного мира Спарты и Афин считаются образцами гражданского воспитания. Физическое развитие, военная подготовка, обучение грамоте и наукам контролировалось государством, поскольку считалось, что высшая ценность – «быть гражданином».

Взгляды и учения великих греческих поэтов и философов – Гомера, Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля – на знания, поиски истины, учительствование и ученичество явились базовыми для народов, наследовавших культуру эллинов. Главный метод в обучении – совместный диалогический поиск истины учителем и учеником, главный принцип – единство физического, нравственного и умственного, главная форма – природолюбие как основа в будущем принципа природосообразности образования.

Анализ педагогических систем в Европе, Америке и России от средних веков до XX века позволяет исследовать компенсационные возможности образования потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникавших на определенном историческом этапе. Каждый этап характеризуется изменением ценностных ориентаций, принципов и методов обучения и воспитания (рис. 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5).

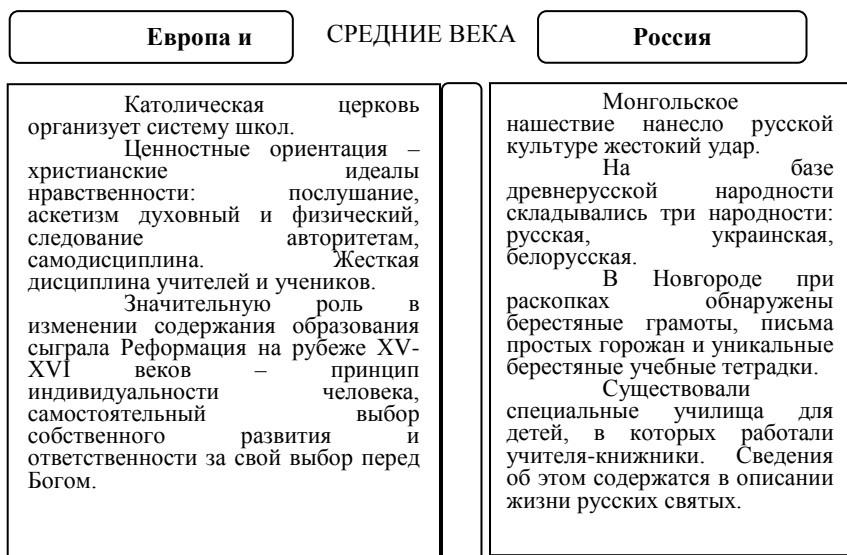


Рис. 2.1. Развитие педагогической мысли в средние века

Древнерусская школа изначально строилась по византийским образцам. После принятия Русью в 988 году христианства при монастырях открывали школы и училища, где преподавали священники, привезенные из Греции. Письменные источники о тех временах –

сочинения римских, византийских, арабских авторов, которые описывали общественный строй древних славян, рассказывали о верованиях, быте и занятиях.

К XIII веку появляются школы в Киеве, Новгороде, Владимире, Суздале, Полоцке, Переславле, Муроме и других городах. Важная особенность древнерусского образования – использование единого старославянского языка для богослужений, литературы и обучения в отличие от Западной Европы.

Одно из величайших имен в истории европейской классической педагогики – чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель **Ян Амос Коменский** (1592-1670) – творец перемен и строитель своей эпохи, *создатель единой системы образования*.

Он разработал свою структуру, которая остается неизменной до настоящего времени – от дошкольного воспитания до высшего образования. Педагог предложил от рождения до 6 лет детей воспитывать в семье (материнская школа), с 6 до 12 лет – обучать в элементарной школе (родной язык, арифметика, элементы геометрии, географии, природоведения, Священное Писание). Он считал, что в «школе родного языка» важно знакомить детей с ремёслами, а на следующей ступени – в латинской школе или гимназии (с 12 до 18 лет) обучать не только традиционным и свободным искусствам, но и естествознанию, истории, географии.

Далее – высшее образование (с 18 до 24 лет) человек может получать в академии.

Ян Амос считал, что *«человек – существо разумное, следовательно, пусть он привыкает руководиться разумом, обдумывая свои действия, чтобы стать господином своих поступков»*. Потому «образованный человек» не гордится и не становится высокомерным, «когда все идет по его желанию», и не отчаивается, не опускает руки, когда «впадает в несчастье».

Одним словом, образованный человек – это мудрый человек, тот, кто «всюду умеет быть полезным и... подготовлен ко всяким случайностям». При этом связь между самоисправлением каждого отдельного человека и исправлением главных социальных институтов (семьи, школы, церкви, государства) мыслитель обосновал как необходимое соотношение между свободой и порядком.

Его идеи оказали огромное влияние на развитие мировой педагогики и школьной практики. Согласно Коменскому, человек – дитя природы, и поэтому все педагогические средства должны быть природосообразными.

«Людей следует учить главнейшим образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдая сами небо и землю, дубы, буки, т. е. чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили бы только чужие наблюдения и объяснения».

В своих работах Коменский подчеркивал, что человек – это творец и от его активности зависит совершенствование мира и человечества. Поэтому так важно обучать и воспитывать всех людей.

Центральный труд педагогической теории **Яна Амоса Коменского** считается **«Великая дидактика**, содержащая универсальное искусство, как всех учить всему, или верный и тщательно продуманный способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того или иного пола, без всякого исключения могло бы обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия, и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни». Наиболее важные идеи и взгляды представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Актуальные для современного образования идеи Я.А. Коменского

№	Я.А. Коменский: основные принципы и идеи
1.	<i>Гармоничное развитие человеческих способностей.</i>
2.	<i>Пробуждение и укрепление самостоятельности и инициативности ученика.</i>
3.	<i>Гуманного обращения с учащимися.</i>
4.	<i>Необходимость наглядного обучения и бесполезность механического заучивания на память чего-либо непонятого.</i>
5.	<i>Влияние религиозной идеологии.</i>
6.	<i>В учебном методе самым существенным он считал порядок и естественность.</i>
7.	<i>Требования к обучению: начинать его надо по возможности раньше, учебный материал должен соответствовать возрасту учащихся.</i>
8.	<i>Создал единую систему образования и наметил его структуру – от дошкольного воспитания до высшего образования.</i>
9.	<i>Образование должно помогать человеку правильно ориентироваться в мире в поисках смысла жизни. Вначале Коменский отдавал предпочтение предметному принципу и был автором ряда предметных учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии, истории. Затем он пришёл к убеждению, что человек должен получить систему знаний о мире.</i>
10.	<i>Иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках» («Orbis sensualium pictus», 1658), упрощённый вариант книги «Открытая дверь языков» – первая успешная попытка создания учебной книги на основе психологических принципов. Разработка проблемы лёгкого, быстрого, радостного и глубокого учения.</i>
11.	<i>Написал ряд пьес, составивших книгу «Школа-игра» (1656). Чтобы оживить преподавание и пробудить в детях интерес к знаниям, он применил метод драматизации учебного материала.</i>
12.	<i>Вопросы воспитания и обучения неразрывны и едины.</i>
13.	<i>Выделял 3 составные части воспитания: научное образование, нравственное воспитание и религиозное воспитание.</i>
14.	<i>Один из путей исправления мира – в совершенствовании системы воспитания и образования людей. Разработал понятия: цели, содержание и методы воспитания.</i>
15.	<i>Цель воспитания – не только в приобретении знаний, но и в системе моральных качеств, из которых наиболее важными считал справедливость, мужество, умеренность.</i>
16.	<i>«Информаторий материнской школы» – первая теория дошкольного воспитания детей до 6 лет.</i>
17.	<i>Решение проблемы взаимоотношения факторов, участвующих в образовательном процессе (места, времени, методов обучения участников образовательного процесса). Внимание роли воспитателя, учителя (а также родителей), особенно его моральному облику.</i>
18.	<i>Учитель должен владеть педагогическим мастерством и любить свое дело, пробуждать самостоятельную мысль учащихся, готовить из них деятельных людей, заботящихся о всеобщем благе.</i>

Учитывая, что в конце XVI столетия, самыми распространенными учебными заведениями в Европе были церковные школы с их религиозным воспитанием и основным методом обучения – зубрежкой, подкрепляемой телесными наказаниями, педагог рассуждает о «школе мудрости и мастерской гуманности», о «школе радости», которая формировала бы настоящих людей, умеющих жить достойно и приносить пользу Отечеству.

Я.А. Каменский утверждал, что «следующий век будет именно таким, какими будут воспитаны для него будущие граждане».

Идеи Коменского нашли отклик у передовых педагогов и философов своей эпохи. В 1641 году по приглашению известного английского реформатора Самуэля Гартлиба он посещает Англию, а потом Нидерланды, Польшу, Венгрию и Швецию. Там педагог помогает проводить реформу образования.

Наиболее яркой была его утопическая идея о «пансофической школе» всеобщей мудрости, которая давала бы всем «единственно необходимое знание того, что нужно людям в жизни, смерти и после смерти» – для всех людей без исключения.

В начале XVIII века эти идеи достигают и России. Это начало активного развития отечественной педагогической мысли. В созданных по указу Петра I государственных школах использовались книги Коменского в качестве учебников. В ряде школ вводят классно-урочную систему. Выходят статьи в популярных журналах о деятельности и теории Яна Амоса Коменского.

В конце XVIII – начале XIX века остро проявились противоречия между условиями педагогической мысли, школьного законодательства и системы образования. Важная часть программы демократизации школы была к концу века оформлена законодательно, но эту демократизацию еще только предстояло осуществить на практике. Произошло становление национальных школьных систем. К концу столетия в ведущих странах Западной Европы и США были заложены законодательные основы новой школы.

В Англии школьная политика претерпевала изменения в соответствии с проведением государственного курса. В США создание демократических школьных институтов явилось результатом поражения рабовладельческого Юга в гражданской войне. С одной стороны, были проведены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, к ослаблению церкви на школу, с другой – значительная часть населения Запада осталась без какого-либо образования.

Во Франции ввиду высокой социальной активности школьный вопрос оказался в одной из «горячих точек» государственной политики. Так, в 1762 г. Ж.-Ж. Руссо в педагогическом романе «Эмиль, или о Воспитании» предлагает новый взгляд на воспитание человека. Он обрушивается на существующую систему, упрекает ее за недостаток внимания к внутреннему миру человека, пренебрежение к его естественным потребностям и излагает теорию врожденных

нравственных чувств, главным из которых он считал внутреннее сознание добра.

Европа и Америка	XVII ВЕК	Россия
<p>С развитием науки в обществе укореняются новые взгляды на человека, его воспитание, обучение и социальные отношения.</p> <p>XVII век в истории педагогики тесно связан с именем Галилео Галилея (1564-1642), Френсиса Бэкона (1561-1626), Джона Локка (1632-1704), Яна Амоса Коменского (1592-1670).</p> <p>Основа педагогической теории последнего – природосообразность, как совокупность дарования, воли, способности действия и речи.</p> <p>Впервые научно обоснована педагогическая система объяснительно-иллюстративного (традиционного) обучения.</p> <p>Разделение обучения и воспитания.</p> <p>Именно в педагогической системе Я.А. Коменским было заложено при всем его гуманизме технократическое отношение к ученику как к простому чувствующему устройству.</p> <p>Фундаментальная гуманистическая идея Я.А. Коменского – всеобщая мудрость.</p> <p>Он подробно разработал основы нравственного воспитания; сформулировал простые дидактические принципы обучения; предложил правила организации воспитывающего обучения; провел подробный анализ поощрений и наказаний и возможных их сочетаний в обучении и воспитании ребенка; уделил большое внимание личности учителя, его нравственным качествам и образованности.</p>	<p>Начало развития отечественной педагогической мысли.</p> <p>Активная деятельность русскоязычных братских школ в Украине, Белоруссии и Литве. Они разработали теоретические положения по организации работы массовой школы и реализовали на практике классно-урочное обучение. Создали правила для учеников и учителей (например, Уставы Луцкой школы, 1620, 1624 гг.).</p> <p>Грамоте и письму учили по церковным книгам на основе свободного договора родителей и учителей. Методика обучения – бесчисленные повторения вслух и нараспев.</p> <p>Славяно-греко-римская академия: не только образовательные функции, но и идеологические, сохраняла православные каноны, борясь с ересью. Срок обучения в каждом классе определялся успехами ученика. Наиболее популярный метод обучения – диспуты, которые устраивались в классах ежедневно, а в старших классах публичные диспуты заменяли экзамены.</p> <p>Выпускники Академии становились специалистами широкого профиля, годные к военной, медицинской, церковной и гражданской службе, европейски образованные, готовые к развитию науки в России.</p> <p>Учительство было дополнительным занятием для духовенства, а должности УЧИТЕЛЯ в государственном понимании еще не существовало.</p>	

Рис. 2.2. Развитие педагогической мысли в XVII веке

Задачей воспитания провозглашается защита нравственных чувств от разлагающего влияния общества. В «Рассуждениях о науках и искусствах» (1750 г.) Руссо утверждал, что хорошие манеры не исключают расчетливого эгоизма, а науки и искусства удовлетворяют не коренные потребности людей, а их гордыню и тщеславие.

Относительно педагогического наследия Руссо следует отметить, что по воспоминаниям современников он весь был во власти чувств, а не разума, несмотря на господствовавший в эпоху Просвещения дух рационализма. Сила воображения зачастую уведила его мысль в область противоречий, вплоть до парадокса, помимо его воли. Страсть к оригинальничанию и постоянному протесту – не самые лучшие советчики, что и ярко отражает его творчество, в том числе и педагогическое.

Европа и Америка XVIII-

В Европе педагогические идеи опираются на свободолобие и вольномыслие.

Основная идея – *создать максимально благоприятную среду для общественного образования, обеспечить сотрудничество школы и общественности.*

Педагогическая мысль Европы развивается в трех направлениях:

1. Демократическое

И.Г. Песталоцци: главный принцип в педагогике – *природосообразности*, состоящий в выделении элементов деятельности разного вида, усвоение этих элементов, а затем объединении в целое.

А. Дистервег: три принципа педагогики: природосообразность, культуросообразность, самодеятельность.

2. Научно-психологическое

И.Ф. Герbart: обучение и воспитание, это единый процесс, цель которого – нравственный человек с гармонично развитыми способностями. Пути достижения – управление, воспитывающее обучение, нравственное воспитание. Школа должна быть школой идеального учителя как носителя культуры, духовности, нравственности и идеального ученика, жаждущего войти в огромный мир духовного опыта человечества.

Г. Спенсер оценивал естественнонаучное образование как наиболее полезное, а гуманитарное – как «украшение», традиционно оставшееся от классического образования.

3. Социально-утопическое (Сен Симон, Р. Оуэн, Ш. Фурье).

Положение о всеобщем равенстве людей, стирание граней между умственным и физическим трудом, между городом и деревней. Правильное воспитание – единственное условие построения социализма, они пытались на практике реализовать ступени коммунистического воспитания.

В Северной Америке прогрессивные педагогические идеи Европы отражаются в законодательных актах. Джордж Вашингтон (1732-1799 гг.) выдвигает лозунг о том, что знания – самая надежная основа благополучия страны. Это определило прагматический характер образовательной системы в США.

Рис. 2.3. Развитие педагогической мысли в XVIII-XIX вв.

В Германии XVIII в. просветительское движение разворачивалось в более трудных условиях, так как Германской империи оставалось в составе Священной Римской империи. Единства земель не было, т.к. в 300 княжествах и 50 имперских городах царила уродливая полупатриархальная форма абсолютизма, которая лишала бюргеров и крестьян политических прав. Только в конце XVIII в. социально-экономическая обстановка и политические идеи объединения нации подняли вопрос о проблемах образования и школы, которые выступают в качестве своеобразной парадигмы объединения немецких земель и нации. Центр педагогики перемещается из Франции в Германию и знаменуется творчеством педагогов, вошедших в плеяду классиков науки о воспитании и образовании: Иоганн Генрих Песталоцци, Иоганн Фридрих Герbart, Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег. Именно здесь рождается идея И.Г. Песталоцци о соединении обучения с производственной деятельностью, подхваченная и развитая в XX веке в Америке.

И.Ф. Герbart утверждает, что педагогика должна опираться на практическую философию, этику и психологию. Он разработал *идею воспитывающего обучения*, основной задачей которой считал развитие

всесторонних интересов: эмпирического (к окружающему), симпатического (к близким), социального (ко всем людям), религиозного (к Богу). Он также определил три универсальных метода обучения: описательный, аналитический (анализ свойств, характеристик предмета) и синтетический (связь уже воспринятого и представлений). Обучение же он разделил на преподавание и учение в виде формальных ступеней: ясность (передача учебного материала – активность учителя); ассоциации (возникновение ассоциаций у учащихся – активность учащихся); система (приведение знаний в систему – активность учителя); метод (применение знаний на практике – активность учащихся).

Его идеи являются базой *формального классического школьного образования*: упорядоченность, системность, основательность.

Он обособил значимость взаимосвязи педагогики с философией, психологией, этикой и эстетикой, а также разработал структуру урока.

Ф.А.В. Дистервег адресовал большинство своих сочинений учительству. Его можно по праву считать основоположником педагогического образования в Германии. Он сформулировал *целостную систему дидактических правил*, описанных в «Руководстве к образованию немецких учителей», среди которых присутствуют советы и рекомендации для педагогов по самообразованию, совершенствованию своей деятельности, важности систематического развития педагогики и методик.

В России в XVIII в. происходит становление первой государственной системы школ, закрепленное уставом 1786 г. Взгляды (Ф.Ф. Салтыков, Феофан Прокопович, В.Н. Татишев и др.) на задачи, содержание и методы воспитания и обучения отражали главным образом интересы «просвещённого абсолютизма» и испытали довольно сильное влияние идей французских просветителей. Формируется система образования в 2-х социально обоснованных направлениях: охранительная (чиновники и служащие, защитники Родины) и практическая (реальные гимназии).

В этот период **Константин Дмитриевич Ушинский** создает стройную психолого-педагогическую концепцию обучения и на её основе – теорию воспитания. Он творчески использовал всё существенное, что было достигнуто педагогикой и психологией к середине XIX века в Европе и России, способствовал становлению педагогики как науки в России, разработал программу либерализации народной школы, считал, что преподавание должно быть занимательным и интересным.

Комплексный подход к проблемам человека в совокупности знаний и данных всех наук позволило Ушинскому сформулировать основы *педагогической антропологии*:

- комплексный подход к личности (единство личного и профессионального);
- стремление педагогики к идеалу.

Одна из важных идей К.Д. Ушинского – *целостная дидактическая система*, раскрывающая сходство и различие познания и учения, особенности усвоения и закрепления знаний, развития мышления в процессе обучения, формирования мотивов побуждения школьников к учению, проблемы сочетания преподавания и самостоятельной деятельности обучающихся.

Ушинский сформулировал *три принципа дидактики*: последовательность, наглядность, посильность. Педагог-новатор подчеркивал важную роль родного языка в обучении и важность воспитания чувства патриотизма.

Под влиянием его идей в конце XIX – начале XX веков повышается интерес как к общим проблемам педагогики и дидактики (П.Ф. Каптерев, В.П. Острогорский, В.П. Вахтеров, Н.Ф. Бунаков, И.Н. Ульянов, П.Ф. Лесгафт и др.), так и к методике преподавания отдельных учебных предметов (В.Я. Стоюнин, В.И. Водовозов, Д.Д. Семёнов и др.).

Роль идей марксизма на развитие педагогики имеет множество как положительных, так и отрицательных моментов, которые определили роль советской педагогики в мировой педагогической науке.

В России 30-х г. XX века **Антон Семенович Макаренко** активно продвигает идею о важности развития и совершенствования педагогической теории как инструмента хорошего педагога-практика. Он считал, что педагогический опыт – неиссякаемый животворный источник и одновременно способ приращения научного знания, критерий его истинности. Посредством приобретения конкретного педагогического опыта работы в колонии для малолетних преступников педагог приходит к пониманию, что налаживание нормальной жизни детей составляет самую суть воспитательной работы. Все более глубоко он осознает основной закон педагогики, что воспитывает жизнь, причем не абстрактная жизнь вообще, а реальная жизнь каждого конкретного ребенка. Задача же воспитателя состоит прежде всего в организации этой жизни, в насыщении ее всем богатством человеческой культуры и подлинно гуманных отношений людей.

Но формула «жизнь воспитывает» у Макаренко имеет еще одно значение: бессмысленна всякая попытка отгородить ребенка от могучего влияния жизни общества, народа и подменить этот естественный процесс домашней дрессировкой. Педагог, если он хочет счастья ребенку, не имеет права создавать ему тепличные условия, пряча его от реальной действительности. Подлинный гуманизм состоит не в этом. Сверхзадача каждого родителя, педагога и взрослых людей вообще – разумно вести детей по дороге жизни, ставя их в позицию борцов за лучшую жизнь на земле. И так во всем, в большом и в малом, никогда не забывая истины: «в воспитательной работе нет пустяков».

Таким образом, основные идеи педагогической теории А.С. Макаренко – личностный подход, рассматриваемый в единстве воспитания и обучения, а главная задача взрослых – не воздействие на ребенка, а содействие его развитию, стимулирование верного направления его развития с целью раскрытия сил и способностей

каждой личности. Большое значение в этом процессе Антон Семенович отводил коллективу. Он пишет, что «свободный рабочий коллектив не способен стоять на месте. ... Формы бытия свободного человеческого коллектива – движение вперед, форма смерти – остановка».

Педагог создает один из шедевров отечественной литературы – «Педагогическую поэму», которая в «золотой» библиотеке педагогической литературы всегда будет занимать первое место, предьявляя миру *технологическую логику новую педагогического мышления*. Предчувствуя переход к новому этапу развития научного знания – технологическому, знаменуя переход педагогической науки в новое состояние, Макаренко сформулировал основные постулаты технологической педагогической логики:

➤ ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей;

➤ никакое педагогическое средство не может быть объявлено раз и навсегда полезным либо вредным; отдельное средство может быть и положительным, и отрицательным; решающим является действие всей системы средств;

➤ никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда: она изменяется и совершенствуется в точном соответствии с развитием ребенка и поступательным движением общества;

➤ всякое средство должно быть педагогически целесообразным, что проверяется опытным путем.

Антон Семенович ввел в педагогику целый ряд принципиально новых терминов: «педагогическая техника», «проектировка или программа личности», «мастерство», «воспитательный коллектив», «тон и стиль жизни коллектива», «педагогический коллектив», «длительность педагогического коллектива», «педагогический центр», «ближняя, средняя и дальняя перспективы» и ряд других. Они не просто – новые наименования для старых вещей, а отражение новых педагогических явлений, фактов и действий педагогов, направлений воспитательной работы.

Кроме того, в работах Антона Семеновича дана характеристика наиболее типичных ошибок педагогической логики, к которым относятся дедуктивное предсказание, этический фетишизм, уединенное средство.

Педагогика, утверждал новатор, наука целесообразная. Педагог должен ясно себе представлять, каким он видит своего воспитанника на выходе. Он должен проектировать личность. При этом должны быть две воспитательные программы: общая и личная. При том, что «Человек не воспитывается по частям», для того, чтобы был он «веселым, бодрым, подтянутым... способным жить и любить жизнь... И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день».

Его педагогическая система была направлена на то, чтобы вызвать у каждого воспитанника стремление к выражению себя, чтобы достойное поведение одного было бы примером для других, а чье-то достижение вдохновляло остальных.

Одни ученые восторженно принимали Антона Семеновича, становясь его последователями и учениками, но другие относились к нему откровенно враждебно. Очевидно, что такова судьба многих подлинных новаторов, тех, кто опережает свое время.

Имя великого российского педагога-гуманиста **Василия Александровича Сухомлинского** широко известно. Его работы изданы на английском, немецком, французском, польском, испанском, японском и многих других языках. Педагог отстаивал необходимость превращения образования в важнейшую жизненную ценность. В СССР он добился признания и небывалого для педагога почета: Звезда Героя Социалистического Труда, два ордена Ленина, медали К.Д. Ушинского и А.С. Макаренко, Государственная премия УССР...

Он активно и бескомпромиссно продвигал идею об отношении к человеку как к высшей ценности, культивируя у своих учеников способность к сочувствию, состраданию, выступал против наказаний в школе: «Я не из пальца высосал ту истину, что наших советских детей можно воспитывать только добром, только лаской, без наказаний». Новатор считал, что школа должна раскрыть буквально перед каждым учеником «ту сферу творчества, в которой полностью расцветут его силы и способности, в которой он почувствует полноту счастья творения, счастья материализации своих способностей, счастья видения самого себя в результатах своего труда».

Учитель-фронтовик из далекого украинского села, заботясь о духовном мире детей, сеял в их душах вечное, доброе, человеческое, осуществлял глубокий индивидуальный подход в условиях всеобщего единства и однообразия содержания, средств и методов обучения. Он сознательно противостоял чиновничьему вмешательству в мир, в котором он жил, во имя которого творил. Сухомлинский – один из немногих в образовании, кто не только сохранил, уберег, но развил гуманистическую традицию в педагогике и передал ее новым поколениям педагогов. Всей своей деятельностью и творчеством педагог противопоставляет гуманистическую ориентацию технократическому вызову, объявляя человека высшей ценностью на земле. Определяющее значение он придает системообразующему фактору формирования *человечности в человеке*, высоких нравственных качеств, без которых немыслима гармоничная, всесторонне развитая личность, подчеркивая, что средоточием нравственности является *долг*.

В книге «**Сердце отдаю детям**» Сухомлинский вспоминает о **Януше Корчаке** – человеке необыкновенной нравственной красоты и его словах, которые запомнились ему на всю жизнь: «Не насилуйте душу человека, внимательно приглядывайтесь к законам естественного развития каждого ребенка, к его особенностям, стремлениям, потребностям».

Жизнь этого педагога, его нравственный подвиг величайшей силы и чистоты послужили для Василия Александровича, как он сам вспоминает, серьезным посылом. Он пишет: «Я понял: чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце».

Определяющий закон его педагогики – *любовь к ребенку* и главный ключ к пониманию всех педагогических размышлений и экспериментов.

Ученый также утверждал, что одним из важнейших этапов в формировании личности ребенка является его самопознание, «когда он научается пристально всматриваться не только в окружающий мир, но и в самого себя, когда он стремится познать не только вещи и явления вокруг себя, но и свой внутренний мир, когда силы его души направлены на то, чтобы сделать себя лучше, совершеннее». Развитие происходит от самопознания к оценке и самооценке, через самовоспитание, самовыражение, и далее – к регуляции собственного поведения, поступков, действий.

Исследователи педагогических идей А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского подчеркивают, что выдающихся педагогов объединяет общая идея о том, что в «маленьком по возрасту человеке содержится величие человека, его история и его будущее». А отсюда принципы и подходы к образованию (Табл. 2.2).

Таблица 2.2
Методологические принципы педагогического наследия
А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского

Антон Семенович Макаренко	Василий Александрович Сухомлинский
Основной закон педагогики – жизнь воспитывает.	Воспитание точно отражает жизнь, и оно должно быть полным жизни и от полноты жизни идущим, тогда оно имеет силу.
Педагогика целесообразной организации жизни детей. Работает с трудными подростками в колонии имени А.М. Горького и коммуне имени Ф.Э. Дзержинского.	Основоположник гуманистического направления воспитания в советской школе.
Отношение к ребенку	
«Воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передает свой <i>опыт</i> , свою страсть, свои <i>убеждения</i> младшему поколению».	«Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника!».
Основная форма – воспитательный коллектив. «Научить любить, научить узнавать любовь, научить быть счастливым – это значит научить уважать самого себя, научить человеческому достоинству». «Научить человека быть счастливым – нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно».	Не отрицал воспитательную роль коллектива: «Коллектив может стать воспитывающей средой лишь в том случае, когда он создается в совместной творческой деятельности, в труде, доставляющем каждому радость, обогащающем духовно и интеллектуально, развивающем интересы и способности». И при этом надо помнить, что подлинный коллектив формируется лишь там, где есть опытный, любящий детей педагог. В атмосфере сердечности, доброжелательности у детей растет стремление стать лучше не на показ, не для того, чтобы тебя похвалили, а из внутренней потребности чувствовать уважение окружающих, не уронить в их глазах своего достоинства».
Сделал акцент на физическом труде	«Сила и возможности воспитания

<p>и коллективном воспитании.</p>	<p>неисчерпаемы». «Воспитание без наказания – это не узко школьное дело. Это одна из важнейших проблем... переустройства общества, его тончайших и сложнейших сфер – человеческого сознания, поведения, взаимоотношений».</p>
<p>Дисциплина в нашем обществе – это явление нравственное и политическое. «Какое я имею ПРАВО произвести НАСИЛИЕ? Вот право производить такую ЛОМКУ – вопрос для меня НЕ РЕШЕННЫЙ. Но я глубоко убежден, что перед КАЖДЫМ ПЕДАГОГОМ такой вопрос будет вставать – имеет ли право ПЕДАГОГ вмешиваться в движение ХАРАКТЕРА и направлять туда, куда надо, или он должен пассивно следовать за ЭТИМ характером? Я считаю, что вопрос должен быть решен так: имеет право. Но как это сделать? В каждом ОТДЕЛЬНОМ случае это надо решать ИНДИВИДУАЛЬНО, потому что одно дело – иметь право, а другое дело – уметь это сделать. Это две РАЗЛИЧНЫЕ проблемы».</p>	<p>Правом пользоваться острым инструментом оценки имеет только тот педагог, который любит детей. Учитель должен быть для ребенка таким же дорогим человеком, как мать. Применение оценки допустимо только для школьников старших классов; в начальных классах наказание неудовлетворительной оценкой особо больно ранит, оскорбляет и унижает достоинство ребенка. Нельзя допускать, чтобы ребенок в самом начале своего пути с «помощью» учителя, поставившего двойку, потерял веру в себя. Оценка – всегда оптимистична, это вознаграждение за труд, а не наказание за лень. Он уважал «детское незнание».</p>
<p>«Воспитание происходит всегда, даже тогда, когда вас нет дома».</p>	<p>Рекомендует педагогам вызывать в школу родителей не по поводу плохой успеваемости или дисциплины их ребенка, а тогда, когда он совершает что-то хорошее. Пусть незначительный на первый на первый взгляд, но добрый поступок. В присутствии ребенка нужно похвалить, поддержать и непременно написать в дневнике.</p>
<p>Только живой пример воспитывает ребенка, а не слова, пусть самые хорошие, но не подкрепленные делом.</p>	<p>Моральный идеал «...представляет собой суть программы воспитания, ...гармоническое единство убеждений и жизненной практики».</p>
<p>«Не самодурство, не гнев, не крик, не мольба, не упрашивание, а спокойное, серьезное и деловое распоряжение – вот что должно внешним образом выражать технику семейной дисциплины. Ни у вас, ни у ваших детей не должно возникать сомнения в том, что вы имеете право на такое распоряжение, как один из старших уполномоченных членов коллектива».</p>	<p>Воздействие на не устоявшуюся, легко ранимую психику ребенка силой морального осуждения коллектива чаще всего приводит к тому, что ребенок «ломается», становится лицемером и приспособленцем, либо, что не менее страшно, ожесточается в слепой ненависти против всех.</p>
<p>«Соединение огромного доверия с огромным требованием и есть стиль нашего воспитания».</p>	<p>«Меня удивил взгляд моего оппонента на наказание как на необходимую, неизбежную вещь в системе воспитательной работы... Я не из пальца высосал ту истину, что наших детей можно воспитывать только добром, только лаской, без наказаний... И если в массовом масштабе, во всех школах сделать это невозможно, то не потому, что воспитание без наказаний невозможно, а потому, что многие учителя не умеют воспитывать без наказаний. Если вы хотите, чтобы в нашей стране не было преступников... – воспитывайте детей без наказаний».</p>
<p>Воспитание человеческих потребностей</p>	
<p>«Социалистическое общество</p>	<p>Воспитание культуры</p>

<p>основано на принципе коллективности. В нем не должно быть уединенной личности, то выпяченной в виде прыща, то размельченной в придорожную пыль».</p>	<p>потребностей – очень важная проблема всестороннего развития личности. Задача заключается не только в том, чтобы воспитать разносторонние материальные и духовные потребности. Значительно сложнее добиться гармонического развития материальных и духовных потребностей, и особенно того, чтобы в жизни человека была деятельность, направленная на становление и удовлетворение потребностей высшего порядка – потребностей духовных.</p>
<p>К прекрасному через прекрасное</p>	
<p>«Школа должна бороться за коммунизм с такой же волей, с таким же мужеством, с таким же напряжением, как и все наше общество. И с такой же радостью!».</p>	<p>«Красота существует независимо от нашего сознания и воли, но она открывается человеком, им постигается, живет в его душе...». Мир, окружающий человека, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. В природе вечный источник прекрасного».</p> <p>Воспитание прекрасным основывается на положительных эмоциях. Там, где начинается хоть малейшее принуждение детской души, об эстетическом воспитании не может быть и речи.</p> <p>Мир прекрасного для ребенка начинается в семье.</p>
<p>Научные знания и знания человеческие</p>	
<p>«Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их... но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они на вашей стороне... И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы... если ваше дело сопровождается неудачами и провалами, если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете... никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения...».</p>	<p>Обучение не дает желаемых результатов, если учитель ставит перед учеником на первое место цель: «Выучить, запомнить!». Чем в большей мере на первое место выдвигается эта задача, чем больше она захватывает внутренние силы ученика, тем дальше отходит на задний план задача нравственного воспитания. Вред зубрежки огромен – она невольно уничтожает основные идеи учебного предмета.</p> <p>Слово учителя должно быть емким, иметь глубокий смысл, эмоциональную окраску, оно должно оставлять след в мыслях и душе воспитанника. Ведь если слова, пусть даже самые нужные и красивые, о высокой морали не вызывают эмоций, не волнуют, то они так и останутся пустыми звуками, благими пожеланиями. В том заключается мастерство воспитателя, чтобы разговор с воспитанником вызывал у последнего собственные мысли, переживания, побуждая к активной деятельности.</p> <p>В воспитательной работе важно и содержание материала, и тон разговора, и время этого разговора, и внешний вид учителя, и манеры его поведения.</p>
<p>Трудовое воспитание</p>	
<p>«Я являюсь сторонником производственных процессов в школе, даже самых простых, самых дешевых, самых скучных, потому что только в производственном процессе вырастает</p>	<p>Важным условием, обеспечивающим здоровую основу развития личности в коллективе и самого коллектива – является физический труд обязательный для всех. Труд позволяет</p>

настоящий характер человека, члена производственного коллектива».	наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка. Анализируя готовность ребенка к трудовой жизни, нужно думать не только о том, что он может дать для общества, но и о том, что труд дает лично ему.
В условиях жесткой цензуры тридцатых годов А.С. Макаренко смог изложить все основные положения своего педагогического и социального учения, маскируя его беллетристической формой изложения – «Марш 30 года» (1932), «Педагогическая поэма» (1935), «Флаги на башнях» (1938) и т.д. Книги увидели свет благодаря личному участию А.М. Горького. Горький не мог не видеть художественной слабости произведений, но понял суть предлагаемой Макаренко системы, потому поддержал издание.	«...о моральном идеале, который представляет собой суть программы воспитания, ...гармоническое единство убеждений и жизненной практики».

Характерным для А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского было то, что их педагогика была живой, рожденной в реальных ситуациях и коллективах. К решению педагогических проблем они подходили нетрадиционно, системно, с использованием всех возможных средств влияния на развитие, обучение и воспитание. Они были новаторы, сумевшими подняться над бытом, традиционностью и выгодой, преодолели ограниченность и пределы заданности.

Макаренко был величайшим гуманистом и, конечно же, гениальным педагогом. Главная заслуга его состоит в том, что в колонии имени Горького и особенно в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского он осуществил грандиозный *социальный эксперимент*, создал на все времена *общечеловеческую* модель совершенного общественного устройства – модель, в которой главным действующим персонажем является вовсе не коллектив, как многие привыкли думать, а *отдельно взятый человек* со всеми его *врождёнными потребностями и способностями*.

С.Л. Соловейчик, хорошо знающий творчество Сухомлинского и много сделавший для популяризации его наследия пишет: «Сухомлинский не так прост, как иным кажется при беглом чтении. Это педагог мирового класса... Он так же загадочен, как и все воспитание»

М.И. Мухин писал: «Наш долг – двигаться по пути разгадок того великого и неординарного, что оставил нам В.А. Сухомлинский».

На рубеже XIX-XX вв. в зарубежной педагогике выделяются два главных направления (рис. 2.4):

➤ *педагогический традиционализм* (социальная педагогика, религиозная педагогика, педагогика, ориентированная на философское осмысление процесса обучения, воспитания);

➤ *реформаторская педагогика*.

К последней можно с уверенностью отнести педагогику прагматизма или прогрессивизма, идейным лидером которой в США считается **Джон Дьюи** (1859-1952) – философ и педагог. Он разрушил многие стереотипы педагогических традиций. Ключевая идея – разработка арсенала конкретных обучающих средств, которые помогут

людям решать их конкретные жизненные задачи, «проблематические ситуации» на практике, помогая людям выжить в радикально меняющемся мире. Этому способствовала социальная обстановка.

Дьюи называл свою философию *инструментализмом*. В труде «Реконструкция в философии» он утверждает, что «*сущность прагматистского инструментализма заключается в трактовке одновременно знания и практики как средств производства полезных для жизни вещей*», предлагая считать:

➤ главной категорией инструментализма *опыт*, в котором субъект и объект сливаются воедино, «координируются».

➤ процесс познания – экспериментированием, а само познание – инструментом, орудием приспособления человека к противостоящей ему среде.

➤ всю деятельность человека, включая и духовную, и особенно интеллектуальную – приспособительной по самому своему существу.

Д. Дьюи предполагает рассматривать *интеллект как главное орудие приспособления и выживания*: «функция интеллекта... состоит не в том, чтобы копировать объекты окружающего мира, а скорее в том, чтобы устанавливать путь, каким могут быть созданы в будущем наиболее эффективные и выгодные отношения с этими объектами». Он обосновывает идею о том, что *инструментальное мышление способно изменять ход событий*, разработав **учение о проблемной ситуации** и путях ее разрешения:

1. При наличии актуального (действительного) сомнения, которое мешает дальнейшим действиям, возникает потребность в методе (как в опыте). Человек испытывает затруднение, препятствие, осознает проблему и формулирует, в чем она заключается.

2. Таким образом, неопределенная ситуация превращается в проблемную, требующую решения и конкретных шагов. Устанавливаются факты и данные, формулируется конечная цель, прогнозируются возможные трудности.

3. Осуществляется поиск возможного решения, планируется последовательность действий по решению проблемы, выбором альтернатив, анализом и теоретическим моделированием (предвидение, основанное на опыте) действий на каждом этапе решения проблемы. При этом последствия могут быть самыми различными.

4. Принимается окончательное решение, для воплощения в жизнь. Решение проблематической ситуации проходит путь экспериментальной проверки на истинность (при достижении результата) либо ложность (при недостижении результата). Завершение исследования означает достижение полноты опыта, приобретение знания как успешной практики.

С начала XX века прагматизм становится наиболее востребованным направлением в философии, серьезно повлиявшим на развитие педагогической мысли в Европе и Америке. Его основные принципы:

➤ центр образовательного процесса – ребенок;

- главная задача – обучение ребенка успешной приспособляемости к окружающей действительности;
- учение «посредством делания» (по Дж. Дьюи);
- отбор учебного материала ориентируется на практическую полезность;
- в идеале – личный успех ребенка и стремление к благосостоянию.

Представляют интерес идеи **Бэррса Фредерика Скиннера** (1904-1990) – американского психолога, экспериментатора и писателя. Занимаясь изучением психики и выявлением причин поведения людей, он разработал способы управления человеком. Приверженец радикального бихевиоризма, он отвергал понятия автономии, свободы и творчества. Его взгляды легли в основу разработки технологий программированного обучения и успешных образовательных практик в школах с трудными детьми в Европе и Америке.

Результат прагматического обучения в Европе и Америке (в том числе и по индивидуальным познавательным траекториям), как показала практика, явился узкий кругозор, утилитарный подход к действительности. Большинство ученых – социологов, педагогов, психологов – констатировали значительное снижение уровня духовности людей, усиление духа потребительства и индивидуализма, усиление страха перед будущим.

Поэтому все активнее обсуждается вопрос о необходимости поиска возможности интегративного использования в обучении преимуществ прагматической и гуманистической педагогики.

В противовес идеям прагматизма и рационализма в Европе активно развивается гуманистическая психология и педагогика. Известные представители этого направления: **Абрахам Маслоу** (1908-1970), **Гордон Олпорт** (1897-1967), **Карл Роджерс** (1902-1987) разрабатывают концепцию самоактуализации личности, иерархии потребностей человека. Их взгляды легли в основу положений личностно-ориентированного подхода в обучении.

Особого внимания в логике развития прогрессивных педагогических систем заслуживает имя русского педагога-новатора **Виктора Николаевича Сорока-Росинского**, личности неординарной, глубокой, целеустремленной, настоящего интеллигента, образованного, неравнодушного, не боявшегося экспериментов и свято веривший в Человека, в его высокое предназначение.

Его силами школа для дефективных (малолетних преступников) превратилась в свободную и справедливую Республику Шкид, о жизни которой написана прекрасная жизнеутверждающая одноименная книга Леонидом Пантелеевым, снят не менее интересный художественный фильм.

Европа и Америка	XIX-XX вв.	Россия
<p>Изменение отношения в обществе и государстве к образовательной стратегии. Георг Кершенштейнер – теоретик трудовой школы (минимум знаний и максимум трудовых умений). Джон Дьюи – американский философ и педагог, основатель прагматической педагогики и философии образования. Основной способ обучения – познание окружающей жизни в проектной форме. Август Вильгельм Лай – интеграция моторного и сенсорного воспитания, в основе – принцип «реакция – действие». I-я пол. XX века в педагогике – появление альтернативных школ. Овид Декроли (1871-1932) – бельгийский педагог-«Школа для жизни» (интерес, самостоятельность, самостоятельность). Элен Кей (1849-1926) – теорию свободного воспитания дополнила идеей о защите прав ребенка. Основа обучения – среда, где учебный труд сочетается с реальной жизнью. Мария Монтессори (1870-1952) – ребенок способен к самостоятельно спонтанному развитию при всестороннем стимулировании процесса его самовоспитания. Элен Паркхерст (1887-1973) разрабатывает концепцию «Дальтон-плана»: свобода обучающегося при нравственной ответственности; сотрудничество; приобретение личного опыта в самостоятельной деятельности; важность личности педагога и конкретной педагогической ситуации. Рудольф Штайнер (1861-1925) – основатель Вальдорфской школы - социально-эстетическое воспитание, - развитие воображения и фантазии детей, - индивидуальный подход, - «неопережение» развития с предоставлением возможностей для развития в собственном темпе.</p>		<p>Становление Российской научной педагогики. Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870) – необходимо учитывать основы физиологии, психики, познавательной деятельности, мотивации, теории воли, характера и темперамента; педагогика – искусство воспитания. Сформулировал дидактические принципы: своевременности, постепенности, органичности, постоянства, твердости усвоения, ясности, самостоятельности, отсутствия чрезмерной напряженности или легкости, нравственности, полезности, народности образования. Два основных новаторских направления: - экспериментальная педагогика (В.М. Бехтерев, А.П. Нечаяв, П.Ф. Лесгафт и П.Ф. Каптерев) и - теория свободного воспитания. Кроме них сохранялась и укреплялась христианская педагогика. П. Ф. Каптерев – предложил целостную теорию общего образования; – ввел в педагогику понятие «педагогический процесс»; – обосновал принцип идеалосообразности в воспитании. В.М. Бехтерев: воспитание – выработка новых рефлексов и новых реакций. Фактор наследственности значительно ниже воспитательных воздействий. Основная установка в педагогике – идеалосообразное воспитание.</p>

Рис. 2.4. Развитие педагогической мысли в XIX-XX вв.

Благодаря В.Н. Сорока-Росинскому, из стен заведения для малолетних преступников вышли порядочные и честные люди, ставшие во взрослой жизни писателями, учеными, конструкторами, режиссерами, врачами и педагогами. Его жизненным девизом были строчки Шандора Петефи, записанные в блокнот:

*«Не хочу я знить, как ива,
На болотной кочке где-то.
Я хочу сгореть от молний,
Словно дуб, в разгаре лета».*

Педагог, получив хорошее образование, в период послереволюционной разрухи и голода своей жизненной задачей видит исследование психологических феноменов, *распространение психологических знаний и просвещение народа*. Он провел два года в Германии, и ему было известно из первых рук творчество педагогов-новаторов: «трудовая школа» Г. Кешенштейнера, «педагогика действий» А. Лая, а также «школы-лаборатории» Дж. Дьюи. Эти идеи нашли отражение в **создаваемой им педагогической системе**, которая совершенствовалась всю жизнь.

Гуманизм его педагогики ярко выражен в его отношении к «дефективным детям», как их тогда классифицировали. Он видел – сумел разглядеть в них и заставил это сделать других – творческие, одаренные натуры.

Своих воспитанников Сорока-Росинский относил к «супранормному-эндогенному типу», то есть к одарённым натурам, но с отклонениями от нормы в результате специфичного развития и особого душевного и психического склада. Для таких детей педагог предлагал создавать учебно-воспитательные учреждения, осуществляющие гармоничное воспитание и специальную коррекцию психики подростков. Педагогическое искусство проявилось в профессиональной интуиции как «тонкого» психолога, который сумел найти специальные приемы, создал особую технологию взаимодействия с детьми, По воспоминаниям учеников он видел воспитанников «насквозь».

Важную роль в его системе играет коллектив, в котором он выделил следующие уровни: толпа – стадность – организованный коллектив – актив как организационное ядро.

Анализируя проблему наказания в воспитании, Сорока-Росинский пришёл к выводу о необходимости постепенного перехода от стадии развития коллектива, на которой преобладали принудительные меры воспитания, через *формирование коллективной ответственности и выборности к высшей стадии – самостоятельности и самоорганизации воспитанников*.

Самовоспитанию ученый всегда придавал большое значение. Ещё в работе «Психология и самовоспитание» (1907 г.) он поднимает вопрос о создании специальной науки – *автогогики*, помогающей каждому человеку развивать свою индивидуальность.

Кроме того, он, исследуя проблемы создания русской школы как национального феномена, основными путями формирования национальной культуры и национального самосознания считал семейное воспитание, опирающееся на религию, труд, народные традиции, песенное и сказочное творчество, родительский авторитет.

Главная нравственная идея – народность воспитания, подготовка человека к самоотверженному служению высшим ценностям – Родине, благу народа. По мысли Виктор Николаевич Сороки-Росинского, «*воспитание превращается в долг каждого – и для воспитывающего, и для воспитываемого, в нравственную обязанность перед народом, Родиной и Богом*» (Пед. соч., 1991, с. 121). Он осуждал националистическое воспитание, проповедующее нетерпимость к другим нациям.

Для современной педагогической науки важно, что, привлекая к работе в ШКИД *творческих педагогов*, одним из первых Виктор Николаевич Сорока-Росинский стал изучать их психологию и предложил своеобразную типологию «пород» учителей: теоретики, реалисты, утилитаристы, интуитивисты (артисты).

В рамках изучения юридической педагогики, результаты работы и опыт В.Н. Сорока-Росинского весьма актуален. Его мысли о воспитании и образовании, о кардинальных различиях между

национальным и националистическим, о величии русской культуры – основы построения школы в многонациональной стране. Глубокое знание психологии подростка и педагогический опыт школы социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского для трудновоспитуемых запечатлен в серии статей создателя этой школы и остается кладезем педагогической мудрости и психологического мастерства.

На рубеже XX-XXI столетий набирает популярность технология «Мастерской знаний». Мастерская – это особая форма организации учебного процесса. Эта необычная технология обучения была разработана французскими педагогами и психологами П. Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др. Её создание было обусловлено следующими факторами:

1) необходимостью интериоризации знания через личный опыт ученика, осуществляющего *в самостоятельной деятельности «открытие» знания через исследование его генезиса и структуры;*

2) убежденностью, что *строить свое* знание ученик должен самостоятельно *в совместном поиске с другими учениками*, используя *все способы*. Задача педагога-мастера – грамотно организовать этот процесс с опорой на ряд принципов, включая специально организуемое *развивающее пространство*, которое «позволяет» обучающимся в коллективном поиске «открывать» знание. Развивающее пространство в данной технологии рассматривается как разработанные и спрогнозированные объективные жизненные ситуации, включая необходимые условия и потенциальные возможности для развития потребностей и способностей.

Были сформулированы *принципы построения педагогических мастерских:*

- создание мастером атмосферы открытости, доброжелательности, сотворчества в общении;
- «включение» эмоциональной сферы обучающихся, обращение к его чувствам, пробуждение личной заинтересованности в изучении проблемы (темы);
- совместная работа (мастер равен ученику в поиске знаний);
- отсрочка ответов на вопросы учащихся;
- необходимая информация подается «малыми дозами» в случаях потребности в ней;
- исключение официального оценивания обучающихся – не хвалить, не ругать, не выставлять отметок в журнал, но широко афишировать работы, способствуя значительному повышению самооценки учащихся и ее изменению, самокоррекции.

Отличительная особенность мастерской заключается в том, что передача знаний переносится на урок-лекцию, урок-консультацию, только после того, как они станут острой необходимостью для обучающихся, только после самостоятельного «открытия», которое произойдет в мастерской непременно.

Контрольные вопросы.

1. Педагогическая теория Я.А. Коменского – актуальны сегодня, как это проявляется?
2. Каковы основные идеи «Великой Дидактики» Я.А. Коменского?
3. Какие идеи педагогического наследия Ж.Ж. Руссо востребованы в современных условиях?
4. Перечислите основные педагогические положения теории К.А. Гельвеция.
5. Основы каких педагогических методов заложены в педагогической теории И.Г. Песталоцци?
6. Что нового внес в педагогическую теорию и практику А.С. Макаренко?
7. В чем суть концепции А.С. Макаренко «жизнь воспитывает»?
8. Какие ключевые положения системы педагогических взглядов В.А. Сухомлинского составили славу этому педагогу?
9. Перечислите основные положения педагогики прагматизма Д. Дьюи.
10. Дайте определение учению о «проблемной ситуации».
11. Что обусловило и стимулировало разработку идей Бэррса Фредерика Скиннера?
12. В чем ключевая особенность педагогической системы В. Н. Сорока-Росинского?
13. Сформулируйте основные принципы и подходы обучения в «Мастерской знаний».

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ

Основной смысл концепций современного обучения заключается в переходе от парадигмы «наполнения» обучаемого знаниями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности, к *парадигме развития личности*, формирования базы для достижения вершин профессионального мастерства

Задачи формирования инновационной интеллектоемкой высокотехнологичной экономики определяют необходимость обеспечения высокого качества подготовки кадров прежде всего в учреждениях высшего и среднего профессионального образования. Четко прослеживается тенденция усиления внимания к уровню профессиональной подготовки будущих юристов, развитию интеллекта и творческих способностей, умений принимать нестандартные решения, накопление эмоционального и духовно-нравственного опыта и знаний выпускника. В этом смысле главная задача образования – создание системы для всестороннего, гармонического, творческого, универсально-целостного становления и развития личности гражданина, патриота, являющегося носителем традиций российской национальной научной школы.

Содержательное решение данной задачи в высшем профессиональном, в том числе и юридическом образовании, реализуется компетентностным подходом, заложенным в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО).

Современная концепция Lifelong learning – «Обучение длиною в жизнь». Подход к образованию, предполагающий непрерывное овладение новыми знаниями и навыками, который может осуществляться различными способами и методами: формальными (высшее образование, переподготовка, повышение квалификации, тренинги, профессиональные курсы, онлайн-обучение), неформальными (наблюдение, самообучение, извлечение опыта из жизни и т.д.).

Обучающимся необходимо целенаправленно и напористо овладевать инновационными технологиями обучения: психолого-педагогическими, информационными, проективными, интенсивными и интерактивными (деловые и ролевые игры, тренинги, кейсы, игровое проектирование, креативные техники и др.). Практика показывает, что именно они развивают базовые компетентности специалистов и их коммуникативное поведение, формируют необходимые для практики умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять их в реальную профессиональную деятельность.

В современных условиях ответственность за развитие каждого специалиста несут как они сами, так и их непосредственные руководители, которые порой должны действовать как инструкторы, коучи, консультанты, тьюторы или наставники.

Один из вариантов решения проблемы – популярное движение «Хорошее образование для карьеры», получившее широкое распространение. В основе – компетентностный подход в обучении,

который опирается на современные зарубежные и отечественные психолого-педагогические теории.

В решении общей задачи развития личности можно выделить следующие аспекты, которые должны находить отражение в образовательной практике.

Аксиологический, предполагающий формирование исходных ценностных установок, основанных на идеалах истины, добра, красоты, гармонии.

Телеологический, в форме глобальных и локальных жизненных целей и установок.

Праксиологический, интегрирующий основные идеи первых двух аспектов и реализующий их в образовательной и профессиональной практике в форме системно-деятельностного подхода.

Культурологический аспект в самом широком смысле, при этом особо необходимо выделить такую его составляющую, как коммуникативная культура.

Аспект *самопознания*, эффективного *самоконтроля*, *саморегуляции*, предполагающий управление собственным состоянием, здоровьем и интеллектуальными функциями на осознанном и подсознательном уровнях, в частности высшими психологическими процессами: памятью, восприятием, воображением, мышлением.

Таким образом, в рамках общей задачи *развития личности* одно из центральных мест занимает задача *развития интеллекта обучающегося*. В рамках этой задачи необходимо выделить следующие составляющие.

Развитие общих интеллектуальных способностей, определяющих успешность продуктивной профессиональной деятельности. Развитие природных задатков, формирование новых способностей. Достаточно подробно структура способностей изложена в работах. Подходы к измерению и оценке способностей, выявлению и определению прироста уровня способностей будут рассмотрены в дальнейшем.

Формирование важнейших показателей интеллекта и соответствующих ментальных структур.

Запуск механизмов саморазвития, формирование активного поискового стиля мышления и деятельности.

Развитие и оптимизация взаимодействия осознанных и бессознательных механизмов интеллектуальной деятельности.

Более подробно остановимся на показателях интеллектуального развития, многообразие которых подтверждено ранее проведенным анализом. В результате редукции этого множества выделены наиболее важные интегрированные показатели:

- компетентность;
- познавательная и социальная активность;
- креативность;
- уровень личностной самооценки, самоосознания;
- эффективность саморегуляции.

Наиболее значимым среди этих показателей, безусловно, является компетентность.

Современные требования к проектированию образования как ресурса духовно-нравственного развития личности стимулировали разработку педагогической концепции компетентностного подхода в обучении.

3.1. Ретроспектива концепции компетентностного подхода в высшем образовании: содержание и классификация

Отечественными учеными проводятся исследования в области компетентностного подхода в образовании как социального, психологического и педагогического явления. Однако у большинства практиков в системе образования много неясностей и непонимания, особенно в вопросах конкретных компетентностей и их диагностике у обучаемых «на выходе». Для того чтобы в процессе обучения формировать компетентности и затем оценивать уровень их развития у выпускников, необходимо прежде разобраться в том, что же такое компетенция и компетентность. Как в литературе, так и в реальной практике, эти понятия часто смешивают.

Построение образовательного процесса в соответствии с основными положениями компетентностного подхода возможно только на основе изучения его базовой категории – «компетенции», и осознания ее значения для становления компетентностного подхода.

Понятие «компетенция» появилось в американском бизнесе и использовалось при определении качеств специалиста, влияющих на успешность его работы. Отправной точкой появления термина в образовании можно считать 60-е годы XX века, когда в Америке появились первые научные труды по этой тематике.

Латинские аналоги этих слов имеют следующие значения:

- компетентный (competens) – обладающий компетенцией; знающий, сведущий в определенной области;
- компетенция (competentia) – круг полномочий органа власти или должностного лица; круг вопросов, в которых должностное лицо обладает познаниями, опытом.

Изначально появились два вектора в толковании соотношения понятий «компетенция» – «компетентность»: 1) они отождествлялись; 2) они дифференцировались.

Согласно первому варианту, наиболее эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется следующими способами:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.
3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «термин “компетентность” используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане».

Во втором варианте компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

И.А. Зимняя в становлении компетентного подхода выделяет три этапа (рис. 3.1.).



Рис. 3.1. Классификация исторического развития теории компетентного подхода в образовании

Особо следует выделить определение компетентности, предложенное английским психологом Дж. Равенном. Он дает развернутое толкование компетентности и понимает ее как явление, состоящее «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг для друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

По его мнению, *компетентность* – это специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные *навыки, способы мышления*, понимание ответственности за

свои действия, при этом выделяются «высшие компетентности», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

Таким образом, автор этой интерпретации предлагает рассматривать компетентность как *способность*, а способность – как *умение*, а также возможность производить те или иные действия.

К. Кин (K. Keen) образно сравнивал компетенцию с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом. Оценить её можно лишь по результатам дела в соответствии с критериями успешности (эффективности) или неуспешности (неэффективности).

Согласно «Глоссарию терминов рынков труда, разработки стандартов...» ЕФО, существуют четыре модели (способа) определения компетенций: а) основанные на параметрах личности; б) основанные на выполнении задач и деятельности; в) основанные на выполнении производственной деятельности; г) основанные на управлении результатами деятельности.

В 1996 году в Берне на симпозиуме Совета Европы отмечалось, что определение ключевых компетенций – важный элемент в реформировании образования. Кроме того, подчёркивалось, что диплом не может быть гарантией получения работы, так как большинство выпускников не владеют необходимыми компетенциями, которые им будут нужны для успешной профессиональной карьеры (творческая позиция, способность работать в коллективе, навыки эффективной коммуникации, любознательность, толерантность).

В докладе В. Хутмакера отмечается, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать, или семь: учение; исследование; думание; общение; кооперация взаимодействие; уметь делать дело, доводить дело до конца; адаптироваться к самому себе, принимать себя.

Советом Европы и Европейским парламентом в декабре 2006 года был принят список ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

- политические и социальные компетенции (принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, ненасильственно разрешать конфликты, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов);

- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе: принятие культурных различий, уважение других и способность жить с людьми иных культур, языков и религий;

- владение устной и письменной коммуникацией, в том числе более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества: владение информационными технологиями,

знание их слабых и сильных сторон, критическое отношение к информации, распространяемой СМИ ;

➤ способность учиться на протяжении жизни в личном, профессиональном, социальном контекстах [23].

Предполагалось, что данные компетенции, сформированные у выпускника образовательного учреждения, позволят ему качественно выполнять профессиональную деятельность или далее продолжить обучение.

Необходимость в разработке и формулировании компетенций – это ответ на вызовы времени, связанные с социально-экономическими изменениями, новыми требованиями рынка труда и расширением мультикультурных связей.

Международное бюро просвещения ЮНЕСКО провело исследование в рамках международной междисциплинарной программы «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы» (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo).

Главной задачей программы была разработка концептуальной структуры развития ключевых компетенций, необходимых каждому человеку в перспективе непрерывного образования, а также их оценки и сопоставления на международном уровне.

Ключевая задача – образование личности как основа успеха в различных жизненных сферах: профессиональной, экономической, политической, социальной деятельности, общественных и межличностных отношений, индивидуальном развитии. Именно поэтому в структуре компетенций смысловое содержание определялось не с точки зрения простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а как основа эффективной жизнедеятельности социума и каждого человека в нем.

Очевидно, что именно образованию отводится ключевая роль в решении большинства проблем современного мира. Прогнозируемая социальная выгода от высокообразованного населения должна содействовать процессам единения и повышения благосостояния.

В качестве ключевых компетенций определены девять потенциально значимых для каждого индивида:

«Действуя автономно (самостоятельно)

➤ способность защищать и утверждать свои права, интересы, ограничения (возможности, способности) и потребности, брать ответственность;

➤ способность создавать и реализовывать жизненные планы и личные проекты;

➤ способность действовать в рамках большой картины/широкого контекста.

Действуя интерактивно

➤ способность использовать речь, символы и текст в интерактивном режиме;

➤ способность использовать знания и информацию в интерактивном режиме;

➤ способность использовать новые технологии в интерактивном режиме.

Действуя в социуме (в социально гетерогенных группах)

➤ способность устанавливать отношения с другими людьми;

➤ способность сотрудничать;

➤ способность управлять и разрешать конфликты).

Очевидно, что каждая компетенция взаимосвязана с познавательными и практическими навыками, опирается на знания (включая «молчаливое» знание), мотивы, ценности и этику, включает различные социальные и поведенческие компоненты, отношения, эмоции, которые вместе могут быть мобилизованы для эффективного действия в конкретном контексте.

С этих позиций ключевая компетенция определяется как комплекс способностей и знаний, которые позволяют индивидам эффективно и полно реализоваться в социальной и профессиональной жизни, то есть являются жизненно важными для каждого человека.

В программе DeSeCo акцент сделан на ключевые компетенции, но также подчёркивается необходимость формирования проблемно-ориентированных как важного ресурса в специфических условиях конкретной профессиональной деятельности.

Представленный проект является прототипом модели компетенций, разработанной в рамках инновационной программы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий, состоящей из тридцати восьми модулей.

Потребность в высокопрофессиональных квалифицированных специалистах для европейского рынка труда послужила стимулом для разработки Европейского проекта «Настройка образовательных структур», направленного на реализацию Болонского соглашения. Как результат обучения, в нём представлены модели, включающие наборы компетенций, общих для бакалавров и магистров.

Ключевое направление – разработка согласованных параметров, сближающих и дающих общее понимание процесса, исходя из многообразия европейских образовательных форм.

Основная цель – расширить независимость специалистов, влияние и полномочия национальных, местных органов власти. В работе приняли участие более 100 университетов из 16 стран и 944 работодателя. Перед ними стояла задача всесторонне изучить подход к реализации задач Болонского процесса на уровне университетов и предметных областей с учетом методологии разработки, реализации и оценки образовательных программ для каждого из уровней.

Для обеспечения сопоставимости по предметным областям были введены уровневые дескрипторы, выраженные в терминах компетенций. Полученный список общих компетенций был поделен на три категории (рис. 3.2):

- инструментальные;
- межличностные;
- системные.

Теоретико-методологическую основу феномена компетентного подхода разрабатывали ведущие российские и зарубежные ученые: И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Т.И. Барышникова, Е.С. Полат, М.М. Поташник, Г.К. Селевко, Р. Vimmel, G. Neuner, K. Kleppin, S. Neuner, U. Rampillon и другие.



Рис. 3.2. Категории общих компетенций

А.В. Хуторской определил компетентность как способность к деятельности в определенной лично-значимой ситуации, а компетенцию – как готовность личности к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, *компетентность обучающегося – это совокупность личностных качеств (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), а также готовность к деятельности в определенной лично-значимой сфере.*

Согласно взглядам Хуторского, формирование компетенций предлагает трёхуровневую иерархию:

- ключевые, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные, отражающие определённый круг учебных предметов и образовательных областей;
- предметные, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Существует мнение о том, что понятие «компетентность» не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятий «знания», «умения», «навыки». Следовательно, суть и сущность «компетентности» и «компетенций» представляются несколько искусственными.

Некоторые авторы определяют компетенцию как характеристику места, а не лица, а компетентность – как адекватность лица должности, как способность осуществлять деятельность, отвечающую требованиям и ожиданиями.

Иногда рассматривают компетентность как характеристику человека, а компетенции – умения и навыки, которыми он владеет и которое его характеризует.

Таким образом, если компетентность – это знания, означающие умение действовать, то тогда компетентность обучающегося – это совокупность личностных качеств (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, а также готовность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере).

Синтез мнений российских исследователей позволяет определить трактовку этих терминов (рис. 3.3.)

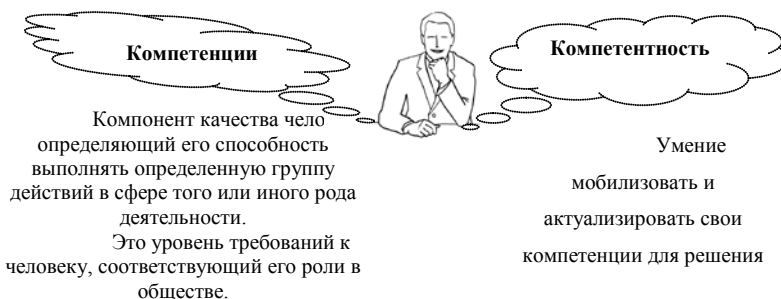


Рис. 3.3. Трактовки терминов «компетенция» и «компетентность».

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития обучаемого, его не столько технологического, сколько личностного роста и инициативы, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Проблема формирования необходимых компетенций может быть схематично представлена в виде модели взаимодействия профессиональной и образовательной сфер (рис. 3.4.).

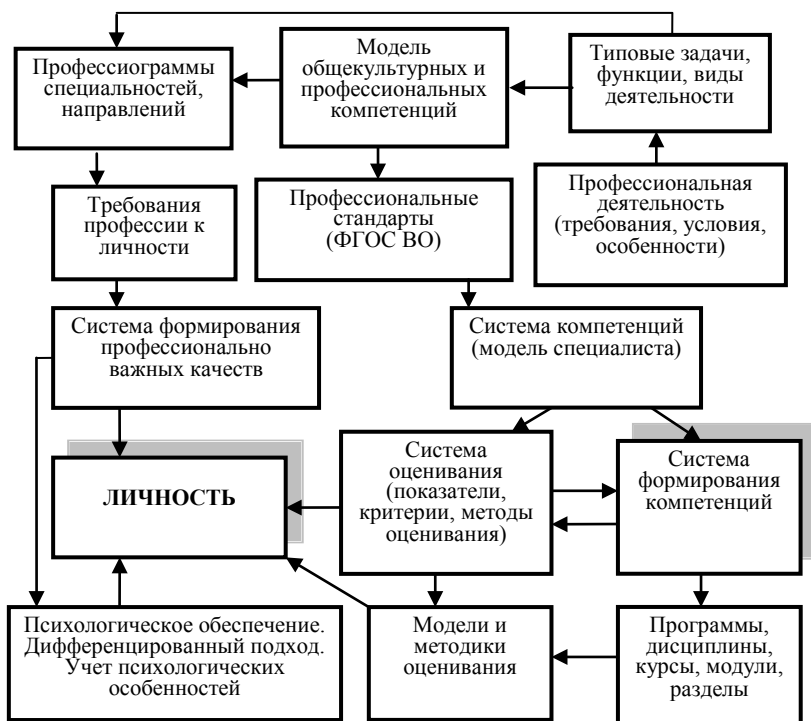


Рис. 3.4. Обобщенная модель взаимодействия профессиональной и образовательных сфер в технологии формирования компетенций

Кроме того, компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению человеком своего места в мире. Исходя из этого, само образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное. Оно обеспечивает максимальную востребованность личностного потенциала человека, признание его окружающими и осознание им самим собственной значимости.

Таким образом, компетентность можно рассматривать комплексно как понятие, состоящее, во-первых, из совокупности отдельных частей (знаний, умений и навыков), необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; во-вторых – из свойств личности; потенциальной способности индивида справляться с различными задачами.

Достижение высокого уровня сформированности профессиональных компетентностей – один из ключевых результатов образовательной деятельности, определяющих её качество. С точки зрения процессного подхода, финальное качество зависит от качества составляющих образовательной системы – исходного уровня подготовки обучающихся и их мотивации, квалификации и мастерства преподавателей, содержания осваиваемой информации, образовательных технологий, материально-технического обеспечения; а также от эффективности организации и осуществления основных процессов (обучения, воспитания, развития), управленческой и проектной деятельности, вспомогательных и обеспечивающих процессов.

Требования к уровню компетентности и составу компетенций задаются профессиональной сферой (в частности, работодателями, если речь идет о предпрофессиональных программах), государством, обществом, в том числе самими обучающимися и их родителями.

В данной модели представлена взаимосвязь требований профессиональной деятельности, профессиональных стандартов и типовых задач, процедур, трудовых функций и системы общих и профессиональных компетенций.

Требования стандартов в форме соответствующих компетенций определяют модель специалиста. В процессе освоения образовательных программ крайне важно учитывать психологические особенности личности обучающихся. Данная составляющая представлена в модели линией «профессиограммы специальностей – профессионально важные качества – психологическое обеспечение образовательного процесса – дифференцированный подход к обучению». Таким образом, в разработанной модели заложен принцип педагогической дополнителности в контексте понятий «компетенции» – «психологические качества» выпускника.

Эта система (компетентностная модель) может быть основой для развития необходимых компетенций и профессионально важных качеств в системе юридического образования.

В каждой из этих составляющих есть определенные проблемные узлы, противоречия, безусловно, существуют и пути их решения, не всегда очевидные. Важная задача – выявить эти проблемы, определить наиболее эффективные направления их решения, практические рекомендации по реализации компетентностного подхода в модульной организации образовательного процесса.

В системе профессионального образования эффективность формирования компетенций повышается в условиях активного взаимодействия с представителями экономики, науки, техники, культуры, юриспруденции, спорта, туризма, бизнеса. Развитие социального, практико-ориентированного партнерства, сетевых механизмов становится необходимой составляющей деятельности учреждений образования.

Это важно с точки зрения различного понимания сущности и содержания компетенций. Видение педагогов при его строгой научности

и системности зачастую не отражает особенностей реальной сферы приложения компетенций. Оно должно дополняться практическим опытом работодателей, в то же время их видение нередко узко и неполно в силу их профессиональных стереотипов, прагматизма, нередко оно ограничивается рамками настоящего и не учитывает особенностей и тенденций, которые могут проявиться в будущем. Следовательно, процесс взаимодействия системы юридического образования и работодателей должен развиваться в логике взаимного дополнения и конструктивизма. Академическое видение должно интегрироваться с видением профессиональным, экспертным.

В проблеме формирования компетенций важное место занимает их структура и классификация. Современный подход к классификации общих и профессиональных компетенций, основанный на идеологии федеральных государственных образовательных стандартов различного уровня позволяет разработать и описать интегративные модели компетентности специалистов в различных областях, объединяющие необходимые компетенции, профессионально важные психологические качества и показатели их оценивания.

Компетентностные модели – это системы ключевых компетенций, качество сформированности которых отражает качество профессионального образования. На основе этих моделей осуществляется проектирование образовательного процесса в логике компетентностного подхода:

- отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- формирование результатов как признаков готовности обучающихся продемонстрировать соответствующие компетенции;
- определение структуры этих компетенций.

Такой подход требует переориентации на адаптивный характер образовательного процесса, использования модульных технологий его организации.

Проблема определения содержательных результатов профессионального образования неотделима от проблемы его качества. Данная проблема является ключевой в современной педагогике. Имеет смысл выделить несколько аспектов качества применительно к его системной, результирующей и процессуальной составляющей. Как известно, качество – это совокупность свойств объекта, обуславливающих его пригодность к использованию по предназначению, обеспечивающих удовлетворение определенных потребностей. В приложении к образованию выделяют качество образовательной системы, эффективность образовательного процесса, качество результатов.

Качество системы профессионального образования отражает степень ее приспособленности для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся. С прагматической точки зрения, наиболее важно качество результата обучения, выраженное в таких характеристиках, как уровень подготовки к будущей профессиональной деятельности, качество образования в виде совокупности свойств,

которая обуславливает его приспособленность к достижению социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее образованности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических характеристик. В дополнительном образовании важна прагматическая составляющая развития специальных умений и компетенций (проектных, конструкторских, интеллектуальных, творческих, спортивных).

В этом смысле традиционная оценка обучающегося по уровню знаний, умений и навыков не является полной. Кроме этих основных показателей необходимо оценивать сформированные компетенции, а также целый ряд интеллектуальных, психологических, профессиональных качеств, приобретенных в ходе обучения. В интегрированной форме результаты образовательного процесса представляют собой содержательную модель компетентности, включающую следующие базовые составляющие (рис. 3.5.).



Рис. 3.5. Составляющие интегративной модели компетентности

Знания, умения, навыки, опыт. Именно они составляют основу общего кругозора, эрудиции и являются основой профессиональной компетентности.

Качества ума, уровень интеллектуального развития личности, навыки продуктивного мышления, представляющие собой сформированность стратегий, операций и приемов мышления и умение эффективно их применять в широком диапазоне профессиональных и жизненных ситуаций.

Когнитивная компетентность – умение учиться, навыки поиска необходимой информации, потребность и способность приобретать и пополнять знания, навыки самообразования, выражающиеся в эффективном применении арсенала способов, форм, методов познавательной деятельности.

Мировоззрение. Система ценностных ориентаций. Активность (профессиональная и социальная). Работоспособность (умственная и физическая).

Воспитанность и культура (нравственная, эстетическая, профессиональная). Способность к творчеству (креативность). При этом способность понимается не как предрасположенность, а как умение (способен, значит, умеет делать). *Способности* – индивидуально-психологические особенности – свойства, качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Оценка качества подготовки, качества полученного образования должна учитывать все перечисленные составляющие. Каждая из них представляет собой сложное свойство, к которому предъявляются определенные требования. Только их выполнение может обеспечить необходимое итоговое качество результата профессионального образования. В системе профессионального образования предъявляются особые требования к знаниям, так как именно знания являются базой профессиональной компетентности. Среди этих требований выделен минимально необходимый объем, системность, фундаментальность, точность, достоверность, инструментальность.

Таким образом, формирование моделей компетентности специалиста опирается на интегративный подход, объединяющий модели типовых задач, интеллектуальных образований, психологических и физических качеств и собственно компетенций. В ряде случаев профессионально важные психологические качества включают в состав компетенций.

Сферы профессиональной деятельности активно меняются, благодаря новым технологиям, глобализации, социальным факторам. Учесть все изменения динамики перечисленных факторов крайне трудно, особенно в условиях нормативных сроков обучения и увеличения скорости научного и технологического развития. Все это определяет задачи системы профессионального образования: показывать передний край науки и технологий, ориентироваться на передовые технологии мирового уровня, дополнять фундаментальность и системность общего образования, исследовательской, технологической, креативной, проектной составляющими.

Особенно важным становится развитие ряда базовых компетенций:

- способностей к самообразованию, самостоятельному поиску необходимой информации и приобретению необходимых знаний, освоению современных технологий;
- адаптации к конкретным, в том числе сложным, условиям;

- овладения методами и приобретения опыта продуктивной творческой деятельности в образовательном процессе и в дальнейшем при решении профессиональных задач;
- способностей модифицировать, совершенствовать, оптимизировать процессы, устройства (рационализация и изобретательство – уровень высокого мастера);
- освоения навыков эмоционально-оценочной деятельности, рефлексии;
- готовности к междисциплинарному переносу эффективных навыков и методов работы.

В этом случае изменяются основные требования к подготовке педагогов. Наиболее важными становятся универсальность, целостность, энциклопедичность, проблемная ориентированность, направленность на увеличение уровня проектной культуры и прогностичности, что определяет необходимость с одной стороны фундаментализации, усиления методологической направленности образования, с другой – реализации компетентностного подхода, овладения методами и приобретения опыта продуктивной творческой деятельности в образовательном процессе при решении педагогических задач, преодоления психологической инерции и стереотипов мышления.

Все большее значение приобретает формирование способности учитывать особенности человеческой личности, коллектива, группы, команды в конкретных ситуациях, связанных с образовательной и профессиональной деятельностью, именно это и составляет основной смысл гуманитаризации образования.

Реализация перечисленных требований возможна только в рамках компетентностной образовательной модели, базирующейся на системной динамической взаимосвязи сфер образования и профессиональной деятельности. Решение этой задачи обеспечивается внедрением в образовательные программы профессионального образования соответствующих дидактических моделей, которые оперируют понятиями «могу сделать», «знаю, как», отвечают на вопрос, что должен знать, понимать и уметь обучающийся, чтобы быть востребованным на рынке труда.

Следовательно, *компетенция – интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения конкретных профессиональных задач в современной социально-производственной среде в различных условиях.*

В этой логике должно выстраиваться содержание и структурно-логические схемы реализации образовательных программ.

Состав модулей (блоков) образовательной программы на основе компетентностно-модульного принципа может быть следующим.

Модуль – ориентация в предметной области. Основные понятия, тезаурус, законы, взаимосвязи.

Модуль – обзор научных и практических проблем, возможные направления их решения. Междисциплинарные интегративные связи.

Модуль – научно-практические методы предметной области. Основная задача – практически освоить методы в контексте

профессиональной сферы, приобрести компетенции применять методы для решения конкретных профессиональных исследовательских задач.

Модуль – организация и проведение исследования, или разработка проектов, создание прототипов изделий, устройств, внедрение в практику. Планирование, организация, проведение исследования, обработка данных, формулировка выводов, предложений. Разработка проекта, внедрение результатов в практику – инновационная деятельность.

Модуль – рефлексия, оценка эффективности решения задач, анализ, какие компетентности сформированы, как они повлияли на ход решения. В данной логике особенно важно представление целей обучения в виде моделей деятельности и соответствующих компетенций.

Механизм реализации образовательного процесса на основе компетентно-модульного принципа представлен на рис. 3.6.

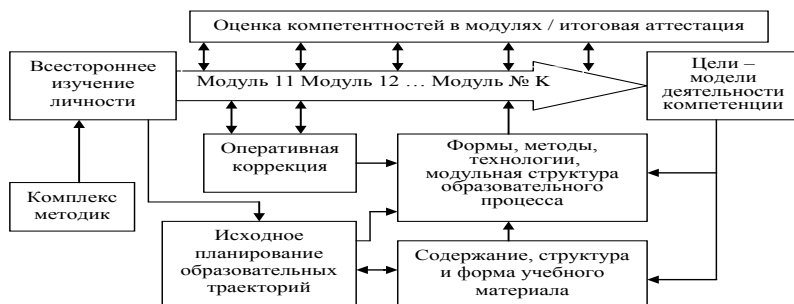


Рис. 3.6. Технология реализации компетентностного подхода в модульной организации образовательного процесса

В процессе обучения должна предусматриваться оперативная диагностика уровня сформированности компетенций, коррекция обучающих процедур и содержания материала. Циклы коррекции организуются в рамках модульно-блочной структуры курсов.

Важным компонентом технологии является всестороннее изучение личности, которое организуется по специальным методикам и предназначено не только для определения исходного уровня подготовки и интеллектуального развития, но и для определения психологических особенностей личности, ведущих стратегий и стилей мышления.

Эти данные в дальнейшем используются для формирования оптимизированных технологических структур обучения, индивидуального образовательного маршрута, а также для психологического сопровождения образовательного процесса, основными задачами которого являются формирование основных компетенций, развитие когнитивных способностей, освоение продуктивных способов учебной и профессиональной деятельности, в наибольшей степени соответствующих типам личности обучающихся, развитие их рефлексивных способностей.

По результатам изложенного выше рассматривать компетентность следует как *совокупность ключевой, базовой и специальной* компетентностей.

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они, как правило, связаны с успехом личности в изменяющемся мире и проявляются прежде всего в способности быстро и эффективно решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, психолого-педагогических, информационных, интенсивных технологий, иностранного языка, социально-правовых норм поведения в социуме.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (юридической, управленческой, психологической и пр.) и необходимы для «построения» её в контексте требований к системе в каждый конкретный период развития общества, в том числе таких, как умение организовать взаимодействие на основе сотрудничества и партнерских отношений, способствовать развитию и т.д.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной (история права) или надпредметной (коммуникация, переговоры, проектный менеджмент) сферы профессиональной деятельности.

Все три вида компетентностей взаимосвязаны, развиваются одновременно, что позволяет каждому специалисту сформировать свой индивидуальный стиль деятельности, который проявляется как в самом процессе, так и в ситуациях решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах.

Таким образом, именно компетентностный подход способствует формированию у участников взаимодействия в образовательном процессе те знания, умения, навыки, который помогут обеспечить успешную адаптацию человека (и обучающего и обучаемого) в современном мире, на рынке труда, в социальном и профессиональном обществе, в собственном развитии и личностном росте.

3.2. Основные принципы и закономерности лично-ориентированного образовательного процесса

Сформулируем наиболее важные принципы и закономерности лично-ориентированного развивающего обучения.

1. *Принцип непрерывности развития.* Лично-ориентированное развивающее образование представляет собой целостный процесс, протекающий от рождения до глубокой старости. Игнорирование этого принципа приводит к явно выраженным феноменам консерватизма, невосприимчивости к инновациям, нежеланию осваивать новые знания, проявляющимся в самом различном возрасте.

2. *Принцип активности обучающегося.* В соответствии с ним субъект должен быть не только готовым потребителем информации, но и активным участником проектирования образовательного процесса на всех стадиях, должен активно использовать приобретенные знания. Следствием проявления этого принципа являются те случаи, когда вопреки внешним условиям, существующей образовательной системе, а не благодаря им, индивидуум добивается высокого уровня саморазвития.

3. Блок закономерностей, отражающих системность влияния *образовательной среды*, активного взаимодействия с этой средой обучающегося. Эти закономерности можно структурировать следующим образом:

- возбуждение интереса, запуск механизмов саморазвития;
- поддержание интереса, проблемная, задачная, методологическая, инструментальная поддержка (подпитка, сопровождение);
- реализация положительной обратной связи в следующей структуре процесса:
 - приобретение знаний;
 - репродуктивное применение знаний в стандартных ситуациях;
 - выход на уровень свободного оперирования знаниями (фактами, явлениями, закономерностями);
 - превращение знаний в инструментарий (в инварианты свободного комбинирования);
 - синтез нового – продуктивная творческая деятельность;
 - получение результатов (например, в ходе реализации конкретных проектов);
 - оценка результата и способа его получения, рефлексия – замыкание положительной обратной связи.

4. *Блок закономерностей управления* образовательным процессом. В существующих образовательных системах управление этим процессом происходит по принципу «черного ящика», когда внешние образовательные воздействия подчиняются заранее установленной утвержденной программе или корректируются в зависимости от выходных характеристик, в качестве которых выступают показатели успешности обучения или итоги контроля знаний. В этом случае управление осуществляется без учета фенотипа, психологического типа, склонностей и других особенностей не только каждого обучающегося, но и их групп. Учет этих особенностей в моделях развивающего обучения позволяет оптимизировать процесс развития личности, найти точки резонансных воздействий, точки роста, наиболее чувствительные к образовательным воздействиям, обеспечивающим запуск активизирующих механизмов. Принципы такого управления реализуются в рамках психологического сопровождения образовательного процесса.

5. Предыдущий блок закономерностей корреспондируется с *закономерностями организации образовательного процесса*, ведущей из

которых является переход от модели «наполнения» знаниями, навыками, умениями к модели «зажигания» – активизации внутренних интеллектуальных ресурсов. Важную роль играют закономерности оптимального циклирования образовательного процесса, согласования образовательных воздействий с определенными ментальными структурами личности, их организацией и состоянием. Реализация последовательностей «деятельность – познание – технология – коммуникация – освоение – саморефлексия – деятельность». Это закономерности оптимального взаимодействия с информационным потоком, структурирования информации, выделение основополагающих переменных влияния и их встраивание в образовательные схемы, реализация принципа необходимой достаточности знаний.

3.3. Метод педагогического прогнозирования и его применение

Рассмотрев основные цели и принципы личностно-ориентированного развивающего образования, необходимо обратиться к прагматическим аспектам реализации данной концепции. Образование всегда ориентировано на будущее, прогностическая деятельность является важной составляющей формирования образовательных стратегий и проектирования учебного процесса. Кроме того, прогнозирование тесно связано с планированием результатов образовательной деятельности в зависимости от различных факторов. Именно прогностическая деятельность позволяет выявлять определенные тенденции не только в образовании, но и в развитии общества, науки, экономики, профессиональных отраслей.

В общенаучном понимании *прогноз* – предсказание будущего с помощью научных методов или сам результат предсказания. Прогноз – это научная модель будущих событий, явлений, процессов, результатов и т.п. *Педагогическое прогнозирование* – деятельность по разработке прогнозов в образовании, в узком смысле представляющая собой специальное научное исследование конкретных перспектив и тенденций развития образовательной сферы, процессов обучения и воспитания, формирования социально-педагогических результатов и личностных качеств.

Прогноз как результат прогнозирования характеризуется определенными параметрами, прежде всего это срок, промежуток времени, на который формируется прогноз. С этой точки зрения, прогнозы делятся на краткосрочные (до года), среднесрочные (1-3 года), долгосрочные (от 3-5 до 15 лет).

Важной характеристикой является горизонт прогноза – предельный срок, на который можно сделать научно обоснованный прогноз. В метеорологии, например, горизонт составляет 7-10 дней вследствие сложности и слабой предсказуемости атмосферных явлений.

Не менее важна точность прогноза, которая обратно пропорциональна вероятности его осуществления. Эти взаимосвязанные характеристики являются основой количественных оценок.

Одной из основных задач прогнозирования является определение тенденций (трендов) и применение на этой основе превентивных мер, позволяющих избежать потерь и негативных последствий. В системах образования эта задача решается с помощью мониторинга (непрерывного наблюдения) процессов обучения, воспитания, развития, образовательных результатов, деятельностью образовательных систем в целом.

Основные методы прогнозирования можно разделить на ряд групп:

- экспертные оценки;
- экстраполяция;
- моделирование;
- нормативное прогнозирование;
- применение аналогий.

Метод экспертных оценок находит широкое применение, так как социальные процессы, образовательная деятельность достаточно трудно формализуются. Опрос экспертов позволяет использовать их опыт и компетенции для получения субъективных данных и предположений, обработка результатов служит средством объективизации этих прогнозных оценок.

Метод экстраполяции в основном используется для анализа временных рядов количественных статистических данных. При этом на начальном этапе производится аппроксимация (интерполяция) имеющихся данных какой-либо функцией, чаще всего линейной. Вид этой функции представляет собой модель прогноза, отражающую физический смысл прогнозируемого процесса, явления. Затем определяется тенденция (тренд). Для этого чаще всего используется метод Гаусса (метод наименьших квадратов), основанный на условии наилучшей аппроксимации, заключающемся в обеспечении минимума суммы среднеквадратических отклонений реальных значений данных от аппроксимирующей функции. Наконец, собственно прогнозирование – экстраполяция заключается в распространении тенденции за пределы имеющихся данных. При появлении новых данных чаще всего используются метод скользящего среднего (временного окна), в соответствии с которым устаревшие данные отбрасываются, а уточненный прогноз формируется в результате интерполяции данных нового временного окна.

Моделирование представляет собой построение аналитических или имитационных моделей с учетом вероятного или желательного изменения прогнозируемого явления на основе имеющихся данных о масштабе и направлении изменений. Имитационные модели используются для анализа случайных (стохастических) многократно повторяющихся процессов. Имитационное моделирование позволяет с использованием компьютерных программ получить средние значения

характеристик этих процессов, построить вероятностные распределения, с помощью которых формируется прогноз.

Метод нормативного прогнозирования основан на получении прогнозных оценок путем умножения нормативных значений на количество дней (недель, месяцев, лет) в зависимости от срока прогноза.

Применение аналогий позволяет осуществлять прогнозирование на основе исторического опыта, анализа подобных систем, использования индукции и дедукции.

На практике перечисленные методы дополняют друг друга. Источниками информации о будущем, лежащими в основе прогнозирования, являются основанная на опыте, аналогии оценка путей развития и перспектив прогнозируемых педагогических явлений; экстраполяция известных тенденций; модель состояния педагогических систем или обучающихся в будущем, основанная на учете изменений (желательных или ожидаемых) показателей, характеризующих качество образования или эффективность образовательного процесса.

Рассмотрим прагматические аспекты педагогического прогнозирования в контексте основных трендов развития науки, технологий, общества, государства, безусловно, оказывающих влияние на сферу образования.

Ведущими тенденциями постиндустриального информационного общества стали прежде всего высокие темпы технологического развития. Постоянно растет наукоемкость и интеллектоемкость экономики. Возрастает объем информационных потоков. Практически во всех профессиональных областях расширяется предметное поле, динамично развиваются производственные функции, появляются интегративные связи между специальностями.

Следует отметить, что в области педагогического образования проявление указанных тенденций носит объективный характер. Существующая система подготовки педагогов, главной целью которой являлось приобретение обучаемыми суммы знаний, навыков и умений, необходимых в будущей деятельности, перестала в полной мере удовлетворять современным требованиям.

Это положение может быть проиллюстрировано с помощью простейшей модели процесса подготовки будущего профессионала (в том числе педагога) в вузе, представленной на рис. 3.7.

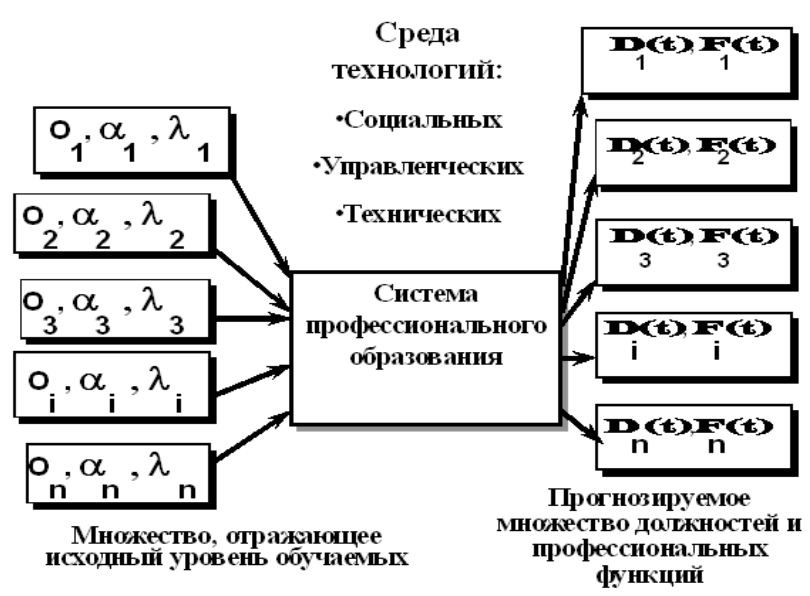


Рис. 3.7. Упрощенная модель процесса подготовки в вузе

В данной модели каждый поступающий характеризуется определенными параметрами: уровнем полученного образования, определенным опытом, совокупностью личностных качеств.

Система подготовки в конкретном вузе представляет собой совокупность учебных планов, программ, курсов и дисциплин, по которым осуществляется подготовка выпускников соответствующих направлений.

Их перечень определяется множеством должностей и соответствующих им профессиональных функций. Все это определяет требования к квалификационным характеристикам выпускников.

Данная модель существует в среде технологий (социальных, управленческих, технических, экономических и т.п.). До недавнего времени перечень типовых должностей мало видоизменялся, соответствующие функции были четко определены, цикл обновления технических средств достигал десяти лет. В этих условиях принципиальных трудностей и противоречий в организации системы подготовки специалистов практически не было.

В настоящее время условия резко изменились. Динамично меняются профессиональные функции, как в количественном, так и в качественном аспектах. Цикл обновления технологий неуклонно уменьшается и во многих случаях сократился до двух-трех лет. В целом степень неопределенности этого технологического пространства постоянно возрастает, особенно это касается управленческих и

социальных технологий. С точки зрения педагогической системологии, цикличность функционирования и развития вуза как образовательной системы, определяется соответствующими циклозадающими объективными и субъективными факторами социальной сферы (рис. 3.8).



Рис. 3.8. Структура взаимодействия внешних циклозадачиков с образовательной системой

Уже сейчас поступающий в вуз школьник должен быть подготовленным к изменениям в будущей профессиональной сфере, которые произойдут через 4-5 лет.

Учесть все изменения динамики перечисленных факторов расширением номенклатуры специальностей или объединением их в обобщенные направления бакалавриата без существенного обновления образовательного процесса уже не представляется возможным, особенно в условиях сокращения сроков обучения и динамичного прогресса современных технологий. Сходные процессы происходят и в системе высшего педагогического образования. Все это кардинально изменяет требования к выпускнику вуза.

Происходит смещение акцентов от традиционного приобретения необходимых знаний, умений и навыков к *развитию личности* обучающегося, формированию специфических компетенций, проявляющихся в способности и готовности личности:

- к самообразованию, самостоятельному приобретению необходимых знаний;
- освоению современных технологий;
- адаптации в конкретных условиях;

- овладению методологией и приобретению опыта продуктивной творческой деятельности в образовательном процессе и в дальнейшем при решении профессиональных задач;
- освоению навыков прогностического мышления, эмоционально-оценочной деятельности, саморефлексии.

Поэтому основными требованиями к подготовке специалиста становятся универсальность, целостность, энциклопедичность, проблемная ориентированность, направленность на повышение уровня его проектных и прогностических компетенций, что и определяет необходимость *фундаментализации*, усиления методологической направленности образования.

Все большее значение приобретает формирование способности учитывать особенности человеческой личности, коллектива, группы, команды в конкретных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью, осуществлять эффективные коммуникации, проявлять социальную и профессиональную активность. Именно это и составляет основной смысл *гуманитаризации* образования.

Выполнение перечисленных требований возможно только в рамках *креативной развивающей образовательной парадигмы*, практическая реализация которой обеспечивается внедрением в образовательный процесс соответствующих дидактических моделей, в частности исследовательской модели.

3.4. Современные педагогические теории развития продуктивного мышления

На рубеже XX-XXI вв. активно происходит обновление образования. Компетентностный подход в современном образовании, как видим, выдвигает на первое место не информированность человека, а навыки и умения разрешать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современных методов и технологий, во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков, в правовых нормах и административных структурах, при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в образовательном заведении, при необходимости разрешать собственные проблемы и вопросы саморазвития.

Специалист, желающий добиться успеха, должен постоянно учиться, потому что в практике востребован профессионал, который способен решать новые профессиональные задачи на основе инновационного отечественного и зарубежного опыта. Тот, кто владеет новым знанием, сохраняет и конкурентные преимущества. В последнее время все чаще встречается утверждение, что «способность обучаться быстрее, чем конкуренты, является, возможно, единственным непреходящим конкурентным преимуществом». Это имеет отношение не только к бизнесу, но и к системе образования. Знания, методы и

технологии постоянно устаревают и требуют обновления. Меняется демографическая ситуация и потребности в профессиях. В новых экономических, политических и социальных условиях специалисты вынуждены заботиться о своей конкурентоспособности, рейтинге, корпоративном и профессиональном имидже, репутации.

В связи со сказанным новым направлением в рамках высшего профессионального обучения становится *формулирование и развитие компетенций специалистов*, отвечающие на вопросы, что должны делать; в какие сроки освоить новую информацию; с каким качеством. В вузах формируется система компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Особое значение для становления карьеры юристов имеет их собственное развитие, в основе которого лежит прежде всего саморазвитие, которое предполагает три основных вектора:

- *индивидуальный* (развитие личной профессиональной и психолого-педагогической компетентности, метанавыков);
- *групповой* (развитие команд, умений взаимодействовать с другими на уровне партнерских отношений и сотрудничества);
- *организационный* (реализация принципов обучающейся организации в вузе, повышение компетентностной квалификации педагогов).

Решению обозначенных проблем способствует широкое использование в образовании проектно-созидательных технологий, игровых методик, активных и интерактивных методов обучения, приемов и средств развития природных способностей обучающихся.

Одна из наиболее востребованных временем форм реализации вышеизложенного – формирование проектных компетенций и проектной культуры педагогов, обучающихся и вуза в целом.

С прагматической точки зрения, *проект – это наиболее современная, конкретная и выполняемая форма реализации образовательной деятельности с целью получения нового, уникального результата, ограниченная временем и ресурсами* (рис. 3.9).

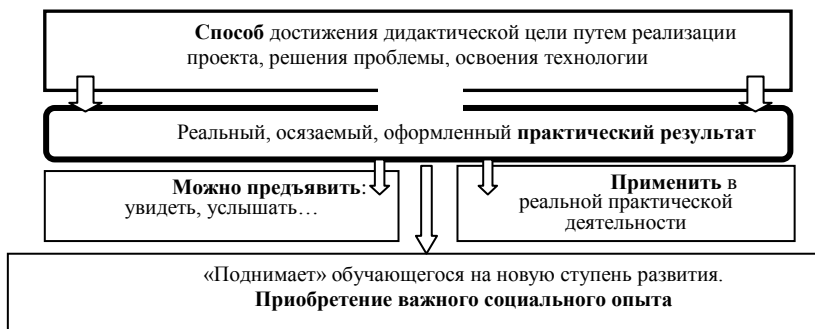


Рис. 3.9. Содержание понятия «образовательный проект»

Современные формы реализации проектов прошли апробацию временем, претерпели определенные изменения, расширяющие образовательные и развивающие возможности, но в основе – «коренные» идеи метода, отражающие суть и содержание понятия «проект». В профессиональном образовании, отражая социальные запросы общества, проекты могут охватывать ключевые сферы жизнедеятельности, в том числе и с точки зрения юриспруденции.

Метод проектов и сам образовательный проект выступают как определяющий компонент, при разработке и реализации которого педагог «растет» вместе с обучающимися, расширяет пространство своих знаний, умений, навыков и компетенций, приобретает опыт профессиональной творческой самореализации. Следовательно, знание о принципах, специфике и особенностях, а также видах, способах и формах реализации образовательных проектов в зависимости от профессиональных потребностей и возможностей – одна из ключевых компетенций.

Как педагогическая теория и форма обучения метод проектов был разработан и апробирован Джоном Дьюи в начале XX века, основываясь на потребности приблизить обучение к жизни, преобразовав весь процесс в выполнение практических дел и заданий, которые позволяют обучающимся самостоятельно открывать новое, приобретая опыт и навыки общения в совместной работы, с целью получения опыта преодоления затруднений.

В толковом словаре буквальным переводом слова «проект» (с латинского – «projectus») означает «брошенный вперед». Понятие «метод» рассматривается как способ, совокупность приемов и операций познания, подход к изучению явлений природы и общественной жизни, позволяющие получить определённые результаты.

Предполагалось, что такой подход позволит решить важную задачу – обучить и воспитать людей, хорошо приспособленных к жизни, посредством развития их способности решать свои насущные жизненные проблемы. В основе дидактического эффекта метода проектов – познание окружающей жизни в самостоятельной творческой проектной деятельности, в практике контекстного освоения необходимой информации.

Д. Дьюи утверждал, что «врожденные способности развиваются не посредством случайных и произвольных проявлений, а в процессе осмысленного применения, которое они получают...».

Он разработал конкретный механизм, который и в настоящее время является основой использования проектов в образовании и отражает все важные компоненты проектной компетенции современного профессионала, формируемые в ходе реализации образовательного проекта и решения проблемных ситуаций (табл. 3.1.).

Таблица 3.1.

*Соотнесение ключевых позиций метода проектов
и компонентов формируемой проектной компетенции*

	Ключевые позиции метода проектов	Компоненты проектной компетенции
	Наличие актуального (действительного) затруднения, сомнения – возникновение потребности в проекте	Умение «увидеть» проблему, четко её сформулировать и обозначить
	Осознание «проблемной ситуации» – прогнозирование путей решения и конкретных действий	Выявление и использование имеющихся знаний, умений, опыта и др. обучающихся в проблемной сфере
	Выбор альтернатив	Стимулирование свободы и осознанности выбора обучающимися
	Преобразование проблемной ситуации в решенную посредством активности и деятельности	Осуществление деятельности по решению проблемы и приобретение профессионально значимого опыта

Одной из приоритетных позиций в реализации проектной деятельности является *развитие свободы и осознанности выбора*, о которых Д. Дьюи писал, что «в жизни для разных людей благом могут оказываться самые разные вещи и что поощрять каждого человека к разумному собственному выбору полезно для общества».

Применяя на практике учение Дьюи, его последователь – профессор педагогике учительского колледжа при Колумбийском университете, Уильям Херд Килпатрик – дополнил его позицией, подчеркивая необходимость формирования личной заинтересованности обучающихся в приобретении знаний, подчеркивая координирующую и направляющую роль педагога. Он выделял три основных компонента новой педагогической системы, которые актуальны по-прежнему:

- обучающий материал, вытекающий из природы и интересов учащихся;
- целесообразная деятельность;
- процесс обучения как непрерывная перестройка жизни обучающихся с непрерывным «подъемом» на более высокие её ступени.

Анализируя существующие в педагогической литературе исследования понятия «компетентность», следует обратить внимание на определение Б.Д. Эльконина, который в рамках развивающего обучения рассматривает её как меру «включенности человека в деятельность». Важно учитывать, что компетенции часто проявляются ситуативно, формируясь в различных формах деятельности, следовательно, виды компетенций тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, и наиболее продуктивно формируются в рамках работы над проектом.

Их можно рассматривать как инструментарий, лежащий в основе адаптации и восприятия новых культурных, социальных, экономических и политических реалий. В основе – творческие подходы к решению проблем, навыки прогнозирования, использования различных стилей мышления, умение делать выбор из множества вариантов использования найденных ответов.

Важными компонентами проектных компетенций выступают не только когнитивная и операционально-технологическая структуры, но и мотивация, этика, социальная и поведенческая часть, так как присутствует серьезное влияние личностных качеств и проявлений конкретного человека.

По мнению Т.А. Парфеновой, проектная компетентность «интегрирует управленческий, эмоционально-личностный, творческий компоненты, которые отражают ее сущность как профессионально-значимого, интегративного качества личности, характеризующегося степенью освоения совокупности компетенций, связанных с разработкой проекта, оценкой педагогических задач в результате выполнения проекта, отбором средств, методов и форм организации проектной деятельности соответственно возрасту, индивидуальным особенностям и траектории обучения детей и т.д. Каждый компонент проектной компетентности включает в себя ряд умений и способностей».

Л.В. Иванова, выделяет в структуре проектной компетентности следующие компоненты:

- *прогностически-целевой* (прогнозирование и планирование деятельности);
- *содержательный* (знания, умения, личностный опыт);
- *организационно-деятельностный* (инновационные формы организации обучения, методы, средства, инновационные формы организации обучения и технология развития проектной компетентности);
- *критериально-оценочный* (критерии, показатели, уровни развития проектной компетентности учителя);
- *результативный* (результат как гарантированно развитую по компонентам проектную компетентность, выражается через знания о проектной компетентности, готовность и способность к ее развитию, ценностные ориентации);
- *компонент педагогических условий.*

Наиболее активно метод проектов сегодня используется в управлении профессиональным коллективом и в жизнедеятельности общества для решения социально-значимых проблем, отражая потребность общества организованно оформить социальную активность, способствовать успешному обретению участниками проекта (субъектами) позитивного социального опыта.

Основными этапами любого проекта являются инициализация, планирование, реализация и контроль исполнения, завершение проекта. Содержание деятельности в управленческом проекте представлено в таблице 3.2.

Таблица 3.2.

Основные этапы реализации проекта

Содержание деятельности	<i>I ЭТАП – «Подготовительный»</i>
	Инициализация, планирование и прогнозирование с учетом профессионального опыта, внутриорганизационной культуры. Выявление имеющихся и необходимых знаний, компетенций и других ресурсов
	Первичная диагностика
	Исследование личностного уровня профессионально значимых качеств и готовности к изменениям
	<i>II ЭТАП – «Развивающий»</i>
	Система организационных мероприятий по развитию необходимых умений, навыков, компетенций на основе современных концепций и технологий
	Оценочная диагностика
	Диагностика уровня развития и рефлексия
	<i>III ЭТАП – «Корректирующий»</i>
	Анализ диагностики в целях коррекции и дальнейшего развития

Важно учитывать, что реализация проектов может охватывать от одного сотрудника до всего коллектива, различные уровни, а также вовлекать во взаимодействие, партнеров и заинтересованных лиц.

Основной принцип – единство прав и обязанностей, намеченного и достигнутого, принимаемых решений и практических действий по их выполнению, ответственности за невыполнение коллективно принятых решений для всех участников, умение и желание работать в команде.

Обязательный компонент – получение реального результата, который можно предъявить окружающим, так как это способствует повышению самооценки и осознания собственной состоятельности участников и даёт им новый социально значимый опыт. Причем, *в качестве последнего могут выступать не только инновационные продукты или услуги, но и извлеченные уроки.*

С этой точки зрения, приобретает особую актуальность эффективное управление проектами. Учитывая, что термин «управление» означает упорядочение неких процессов, устранение неопределенности и проблем, приведение в необходимое состояние с учетом различных факторов и изменений с целью упорядочения, приведения в соответствие, сохранения целостности и функциональности и способности к развитию, важен навык использования соответствующих форм и способов деятельности относительно каждого типа управления.

С целью повышения эффективности следует опираться на ключевые принципы системно-деятельностного и процессного подходов.

Системный подход предполагает при сохранении целостности прогнозирование и проектирование взаимосвязи и взаимообусловленности основных элементов (от структуры управленческих действий до функциональных звеньев и участников

процесса). Этот подход является основным методологическим принципом и, базируясь на общей теории систем, включает следующие взаимодействующие элементы:

1. Объекты управления (чем управляем?).
2. Субъекты управления (кто управляет?).
3. Условия осуществления проекта (в каких условиях жизнедеятельности обеспечивается управление?).
4. Механизм управления (как управлять?).

Объектом проектирования может быть технология, модель, метод, содержание и т.д., предполагающие новую возможность решения существующей проблемы.

Субъектом в проекте выступают специалисты, которые в идеале должны обладать определенными характеристиками: профессионализмом и мотивированностью; общественно значимыми ценностными ориентациями; творческим мышлением и готовностью к изменениям; способностью предвидения последствий перспективных преобразований действительности, реализуемых в педагогической деятельности др.

В психолого-педагогических исследованиях и исследованиях в области управления, системный подход всегда дополняется идеями деятельностного, личностного, структурно-функционального и других методологических подходов. Учитывая, что основные позиции *деятельностного подхода* для эффективного управления проектами опираются на исследования известного отечественного психолога А.Н. Леонтьева («деятельность – действия – операции»), возможно определить ключевые элементы и условия осуществления проектной деятельности, важные для эффективного управления с точки зрения системно-деятельностного подхода (рис. 3.10.).



Рис. 3.10. Взаимосвязи элементов, определяющих поведение системы

Такая взаимосвязь элементов логически обусловлена алгоритмом осуществления проектной деятельности: от возникновения затруднения (проблемы) до получения конкретного, прогнозируемого результата, ответа, опыта. Причем, содержание элементов раскрывается следующим образом:

- операция – способ осуществления проектной деятельности;

- мотив – отражение внутренней потребности, ценностных ориентиров, смыслового наполнения и общей направленности проектирования;
- цель – определение пределов и характера достижений; предполагает преднамеренный характер действий;
- ресурсы – определяют возможности, средства, формы и способы достижения планируемых результатов в конкретной ситуации.

Процессный подход в управлении проектами предполагает изменение состояния проектируемого объекта, явления, ситуации (качественное отличие на каждом этапе проекта) с целью достижения необходимого результата.

Кроме того, важно учитывать, что *основным объектом воздействия являются люди (как взрослые – организаторы и участники, так и дети), их состояние, отношения, поведение*, что предполагает знание и выявление мотивационной компоненты, подбор и применение эффективных методических приемов организации процесса. Необходимо отметить, что эффективность часто обусловлена невозможностью абсолютно точно предсказать, а значит, и сделать прогноз, какова будет реакция коллектива или отдельных личностей на вводимые изменения в свете такой важной составляющей проектирования как межличностное общение, которое всегда непредсказуемо и субъективно. Кроме того, зачастую, при реализации проектов имеют место события (явления), предполагающие важные изменения в силу объективности их возникновения. Например, болезни, природные и техногенные проблемы, изменения социально-экономического характера, общественных приоритетов и т.д.

С целью нейтрализации возможных рисков и угроз предусматривается *опережающее управление*, включающее при необходимости *корректирующие воздействия*, обеспечивающие заданную траекторию функционирования, включая случаи неожиданных и непредсказуемых изменений обстоятельств, независящих от управления; неблагоприятные результаты прогнозирования ситуации (рис. 3.11.).

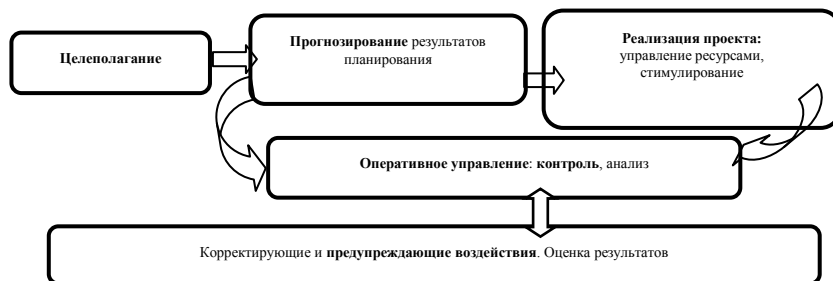


Рис. 3.11. Взаимосвязь основных процессов проекта

Кроме того, с точки зрения интеграции системно-деятельностного подхода и процессного управления, следует

подчеркнуть позиции, влияющие на эффективность реализации проектов:

- навыки качественной работы с информацией;
- опыт принятия решений (оперативных, стратегических, прогнозирование последствий, выбор оптимальных и т.д.);
- способности организации деятельности;
- умение анализировать и оценивать результаты;
- создание системы стимулирования участников.

Исходя из выше сказанного, можно определить *эффективное управление проектами как ограниченное во времени, целенаправленное, деятельностное изменение существующей системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода ресурсов и специфической организацией.*

По мнению Г.П. Щедровицкого, основная особенность метода проектов и проектирования в заложенных возможностях изучения различных вариантов. Он подчеркивал, что «самая большая тонкость заключается в том, чтобы в этом пространстве было несколько разных центров. Говоря мягче, несколько разных образований. Важно, что не одно. Мы никогда не попадаем в ситуацию, когда можно жестко сфокусироваться на чем-то одном. Мы никогда не имеем дело с одной категорией или категориальной оппозицией. Мы никогда не имеем дело с одним понятием, с одним ядерным смыслом. Мы всегда движемся в поле смысловых зон, которые относительно равноправны. Во всяком случае, они позволяют осуществлять процедуры перефокусировки, переноса центра с одной точки на другую с сохранением остального поля. Эта множественность полаганий, множественность смысловых ядер, сущностей, с которыми мы интеллектуально работаем... важна».

Знание специфики и особенностей, а также принципов, способов и форм реализации образовательных, управленческих или социальных проектов в зависимости от потребностей и возможностей – основа развития продуктивного мышления современного специалиста.

3.5. Исследовательская образовательная модель

Исследовательская (поисковая) образовательная модель характеризуется рядом принципиальных отличительных особенностей:

1. Обучение осуществляется в процессе исследовательской деятельности, включающей такие элементы как постановка проблем, сбор данных, выдвижение и проверка гипотез, постановка экспериментов, моделирование.

2. В качестве предметно-содержательного материала исследования наряду со специально подготовленным учебным материалом используется дополнительная информация, собираемая и

привлекаемая самими учащимися. Особое место занимает освоение самой процессуальной стороны исследовательской деятельности.

3. Обучение осуществляется в контексте разработки конкретных реальных и псевдореальных проектов, обладающих высокой личностной значимостью для обучающегося. Значимость обучения обеспечивается прежде всего его связью с индивидуальным опытом учащихся, соотносением с жизненным контекстом.

4. Широкое внедрение в учебный процесс игровых методов, конструктивных дискуссий, моделирования процессов принятия решений. Особое значение для достижения дидактических целей приобретает использование моделирования жизненной реальности в учебной обстановке, предметная и ролевая имитация.

5. Приоритет продуктивной творческой деятельности обучающихся, использование рефлексии, обратной связи, специальных методов развития эффективного мышления.

В рамках данной модели меняется характер обучения, его основным смыслом становится освоение нового, лично значимого опыта, что стимулирует внутреннюю мотивацию. Преподавателю отводится роль не столько наставника, сколько более опытного коллеги.

Основными видами учебной деятельности становятся систематическое, определенным образом организованное исследование, решение проблем, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная деятельность, игровая имитация и моделирование, надпредметная поисковая учебная деятельность по организации обучающимися собственного познания, рефлексия.

Педагогические ориентиры смещаются от приобретения готовых знаний в сторону синтеза, «выращивания» новых знаний, овладения методологией их постижения и применения, освоения способов продуктивной деятельности, рефлексии, поиска личностных смыслов.

Формируется установка на исследовательскую позицию личности, активный характер ее взаимодействия с познаваемой реальностью. Данная установка находит свое отражение в содержательной ориентации обучения, определяет повышенное внимание к процедурам, обеспечивающим поисковую деятельность учащихся. Процесс поисковой учебной деятельности во многих случаях становится рядоположенным с основным содержанием обучения. Тогда психолого-дидактические средства реализации исследовательской модели становятся элементами содержания учебного процесса, среди которых можно выделить следующие:

- целенаправленное освоение методологии продуктивной поисковой деятельности;
- формирование культуры рефлексивного мышления;
- специальное обучение процедурам обсуждения и ведения дискуссии;
- разработку и освоение методических основ учебно-игровой деятельности;

- гармонизацию интеллектуально-эмоционального взаимодействия в процессе обучения;
- рефлексии процесса обучения и его оптимизацию.

Таким образом, освоение способов и процедур продуктивной творческой деятельности и эффективного общения становится специальной дидактической целью. Практические методы ее достижения будут рассмотрены в следующих разделах.

В традиционных образовательных схемах существует противоречие между заранее заданным содержанием образования и возможностью его изменения в соответствии с изменяющимися обстоятельствами, ситуативными потребностями и интересами ученика, а также свободой выбора видов учебной деятельности. В исследовательских моделях это противоречие разрешается передачей инициативы в организации своего учебного познания учащемуся, но это возможно только в случае личностной значимости учебной информации и ее связи с непосредственным прагматическим опытом обучаемого.

Как следствие, возникает ряд специфических требований к содержанию обучения и организации образовательного процесса. Последовательно сформулируем эти требования.

1. При взаимодействии с учебной информацией у обучающегося должна возникать неудовлетворенность имеющимися представлениями, ощущение их ограниченности, противоречивости по отношению к естественнонаучной картине мира.

2. В содержании предмета должны быть выделены ведущие, узловые понятия. Объем транслируемой информации должен отвечать принципу необходимой минимальности. Приобретаемые знания должны соответствовать критерию будущей востребованности.

3. Учебная информация должна быть значимой, опираться на собственный опыт обучающихся, соответствовать их потребностям и интересам.

4. Новые представления и понятия должны обладать определенной эвристичностью и конструктивностью, т.е. они должны быть средствами решения значимых проблем, обладать объяснительными и прогностическими свойствами, стимулировать возникновение новых идей и представлений.

5. Содержание учебной информации кроме научных фактов, понятий, теорий, представлений, гипотез должно отражать пути и логику развития науки, теоретические и эмпирические методы получения нового научного знания, процессы смены научных представлений и парадигм.

6. Необходимо выделение специального блока, предназначенного для освоения методологии научно-исследовательской, творческой деятельности, несмотря на то, что частично эти задачи решаются в контексте собственно учебных исследований.

Анализ основных требований к организации образовательного процесса позволяет выделить наиболее важные (некоторые из них

определяются соответствующими требованиями к содержанию образования):

1. Необходимо постоянно ставить обучающихся в положение исследователей, первооткрывателей, побуждать их к самостоятельному поиску, открытию необходимых знаний.

2. Изучение материала должно сопровождаться соотнесением конкретных частных фактов с познавательными структурами, схемами, закономерностями. Только в этом случае обучающиеся смогут овладевать способами познавательной деятельности в процессе освоения учебной информации.

3. Важна активность обучаемых в организации образовательного процесса. Они сами должны принимать участие в отборе учебных проблем, в разработке плана действий и методов их решения.

4. Нужно как можно чаще моделировать ситуации, когда изучаемые явления и закономерности входят в противоречие с имеющимися представлениями.

5. Необходимо всячески побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде, выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки.

6. Важно предоставлять возможность обучающимся исследовать свои идеи и предположения в свободной раскованной обстановке, обсуждая их в небольших группах, применять их к широкому кругу ситуаций, областей, чтобы иметь возможность оценивать их прикладное значение.

7. Следует учитывать индивидуальные психологические особенности обучающихся, предпочитаемые интеллектуальные стратегии, стили мышления, использовать все возможности для развития творческого потенциала.

Таким образом, в исследовательской модели содержание учебной информации и организация образовательного процесса решают задачи не только формирования новых, но и перестройки, систематизации имеющихся знаний. Особенно парадоксально, на первый взгляд, то, что полученные предварительные сведения могут не столько облегчать, сколько осложнять учебное познание, и, во всяком случае, требуют переосмысления, изменения сложившейся системы взглядов.

Интегрируя высказанные положения, следует подчеркнуть, что основным методологическим принципом данной модели является необходимость всеми средствами стимулировать познавательную деятельность обучающихся, использовать различные виды учебного диалога, игрового взаимодействия, опору на воображение, аналогии и метафоры, развивать творческий потенциал личности.

Рассмотрим необходимые для реализации данного принципа условия и методические рекомендации.

Создание условий для продуктивной творческой деятельности предполагает создание соответствующей атмосферы в учебном коллективе. Необходимо устранить внешние и внутренние препятствия

для проявлений творчества. С этой целью следует создать такую обстановку, когда обучающиеся чувствуют, что любое соображение, мысль заслуживают того, чтобы высказать их в коллективе, и они будут приняты доброжелательно, с пониманием, а не высмеяны или подвергнуты неконструктивной критике. Учащиеся не должны бояться сделать ошибку. С этой целью на определенных этапах учебного взаимодействия имеет смысл воздерживаться от любых оценок. Позиция педагога не должна доминировать, необходимо формировать корректные коллегиальные отношения. В процессе обсуждения и оценки идей критика возможна и необходима, но она должна быть конструктивной и не должна переходить на личности. При разрешении спорных вопросов должны соблюдаться известные правила ведения дискуссии, кстати, эти правила практически осваиваются в ходе самих дискуссий.

Следующий блок рекомендаций охватывает условия повышения продуктивности творческой деятельности. Ведущую роль в данной проблеме, безусловно, играет развитие воображения. К сожалению, до сих пор в рамках учебных занятий в средней и высшей школе учебная цель систематического развития воображения практически не ставится. В то же время принципиальная возможность и важность достижения этой цели имеют исключительное значение, так как воображение и фантазия являются основой, фундаментом творческого мышления.

Существуют различные методики развития фантазии, часть из них будет рассмотрена в соответствующих разделах. Одним из основных условий их реализации является преодоление внутренних ограничений и стереотипов мышления.

Другая важная задача – развитие восприимчивости, повышение чувствительности, широты и насыщенности восприятия окружающей действительности. Эта задача также должна стать предметом систематических занятий. С методологической точки зрения, она решается осознанием, актуализацией и системным объединением всех каналов восприятия информации: зрительных, слуховых, кинестических. Подробно этот вопрос рассматривается в разделе, посвященном когнитивной модели личности.

Тесно связана с предыдущими задачами развития образного мышления, освоения продуктивного использования метафор, аналогий, ассоциаций. Исследования креативных процессов показывают, что эффективность творческого поиска существенно повышается за счет неочевидных сопоставлений, неожиданных ассоциаций. Распространено заблуждение, что образное мышление является природной способностью. Однако эта способность нуждается в развитии, особенно в детском возрасте, и поддержке в дальнейшем, в частности в средней и высшей школе. С методической точки зрения, данная задача решается не просто побуждением к образному мышлению, а сочетанием спонтанности в генерации образов и целенаправленности их осмысления, включения в процесс творческой деятельности при решении проблем.

Основой, фундаментом продуктивной творческой деятельности, безусловно, является необходимый объем знаний, хотя зависимость творческих возможностей от информированности, осведомленности неоднозначна. Запоминание информации не заменяет и само по себе не развивает умения эффективно мыслить. В данном случае целесообразно говорить о системной организации знаний, ее развитии и оптимизации в соответствии с подходами и требованиями, сформулированными в предыдущем разделе.

В целом развитие навыков продуктивного мышления представляет собой самостоятельную ключевую образовательную цель. В отечественной и зарубежной педагогике данной проблеме посвящено достаточно много работ, в которых достаточно подробно рассмотрены методики развития критического, оценочного мышления. Представляется целесообразным более широко подойти к данной проблеме и выделить в общей цели развития мышления ряд подцелей, элементов в форме развития различных видов мышления:

- формально-логического;
- дивергентного, латерального, поискового мышления, являющегося основой креативности;
- художественно-образного мышления;
- целостного, интегративного;
- проектно-конструктивного, синтезирующего;
- прогностического, экстраполирующего, стратегического;
- критического, оценочного, рефлексивного;
- оперативного, тактического мышления.

Безусловно, произведенная декомпозиция является весьма условной, в большинстве случаев в мыслительном процессе присутствуют в той или иной степени все указанные элементы. Однако при выполнении определенных учебных заданий один из видов мыслительной деятельности, как правило, доминирует, и это особенно важно учитывать с методической точки зрения.

Не менее актуальна проблема развития, активизации подсознания, целенаправленного использования его возможностей для оптимизации мыслительного процесса, который, как известно, представляет собой единство рациональных и иррациональных механизмов.

С методической точки зрения, разрешение этой проблемы должно осуществляться через постижение закономерностей функционирования подсознания и целенаправленного развития интуиции, преодоления инерции мышления, подсознательных барьеров и стереотипов, ограничивающих творческие возможности личности. Безусловно, этот процесс является строго индивидуализированным, различным типам обучаемых необходимы различные типы учебной деятельности для их саморазвития. Методология определения психологических особенностей личности, построения системы типологий, выявления индивидуальных интеллектуальных стилей и

использования этой информации для оптимизации образовательного процесса рассматривается в следующих разделах.

Обобщая представленные положения, можно сделать несколько принципиальных выводов.

Во-первых, *мышление поддается развитию*, формирование умений эффективного мышления в исследовательских моделях становится одной из ведущих целей образовательного процесса.

Во-вторых, с функциональной точки зрения, *мышление представляет собой активный процесс взаимодействия между индивидуумом и поступающей или (и) актуализирующейся информацией*.

Следовательно, основные закономерности этого процесса формируются в результате системной интеграции закономерностей когнитивной психологии и фундаментальных законов энергоинформационного обмена. С этой точки зрения, оптимальное восприятие и освоение учебного материала осуществляется только тогда, когда обучаемый производит с ним те или иные операции, например: устанавливает связи между данными, классифицирует их, делает обобщения, формирует концептуальные схемы, строит гипотезы, выявляет закономерности, осуществляет объяснение и дает прогнозы.

В-третьих, *мыслительные процессы формируются в определенной последовательности по нарастающей сложности*, стратегии обучения должны соответствовать этой иерархии.

В частности, в поисковой модели выделены три типа учебно-познавательных заданий:

- формирование понятий,
- интерпретация данных,
- применение правил и принципов.

Важно, чтобы эта схема была дополнена блоком учебных заданий проектно-созидательной, синтезирующей направленности. Кроме того, в условиях реализации данной модели в высшей школе в отдельных случаях нет необходимости ограничиваться соблюдением строгой последовательности учебных заданий.

Завершая достаточно подробное рассмотрение исследовательской модели обучения, необходимо отметить, что существует ряд *ограничений реализации данной модели*. Очевидно, что условием возможности ее применения является наличие определенной базы фундаментальных знаний. Трудно представить себе, что весь образовательный процесс высшего учебного заведения можно построить на базе только этой модели.

Кроме того, высокая степень неопределенности, динамичность, дивергентность познавательных ориентиров и критериев существенно осложняют воспроизведение образовательных методик в широких масштабах, а также затрудняют процедуры оценивания результатов, качества и эффективности образовательного процесса. Все это определяет необходимость поиска и разработки моделей, свободных от указанных недостатков.

Одним из путей решения сформулированной проблемы является реализация *принципа дополнительности* этих моделей, в соответствии с которым *высокоэффективный процесс личностно развивающего обучения не может быть реализован в рамках только технологической или только исследовательской парадигмы. Необходимо их сочетание, взаимодополнение.*

Для конкретных областей знаний, учебных дисциплин, курсов существует оптимальное соотношение, оптимальный баланс технологических и поисковых обучающих процедур, оптимальная структура образовательного процесса, которая, строго говоря, индивидуальна для каждого обучающегося.

В то же время такая оптимальная структура для данной дисциплины и для данного обучаемого не является единственной. Существует множество, семейство таких структур, которые обеспечивают максимальный уровень реализации творческого потенциала личности. В строгом смысле их правильнее назвать квазиоптимальными, так как практически невозможно определить, какая реализация обеспечивает глобальный максимум. Однако, как ни парадоксально, с точки зрения практики, это и не важно. Вследствие действия *закона самоорганизации интеллекта в процессе развивающего образования*, при попадании ментальных новообразований в зону запускающих начальных условий происходит втягивание в синергетический процесс развития творческого потенциала.

Именно действие данного закона позволяет реализовать достаточно вариативный образовательный процесс, не являющийся строго индивидуализированным, однако учитывающий наиболее характерные индивидуальные особенности. Для интеллектуальных самоорганизующихся систем, каковой является человеческая личность, достаточно, чтобы результаты образовательных воздействий попадали в некоторую нечеткую область, которая инициирует запуск механизмов саморазвития.

Реализация принципа педагогической дополнительности в процессе личностно развивающего образования предусматривает специфическую, отличающуюся от традиционной организацию образовательного процесса. Имеет смысл говорить о *метатеchnологии развивающего обучения*, представляющей собой макротехнологическую организацию учебного процесса, реализующую сформулированные принципы развивающей, креативной, поисковой модели. Общая структура такой макротехнологии будет подробно раскрыта в разделе 5 данного пособия.

Практикум

Задание № 1. Обучающая игра «Морской бой»

Предполагает групповую работу (5-7 человек). Желательно наличие в аудитории справочно-методической литературы, возможности доступа в Интернет. Для поддержания игры, можно

сделать музыкальное или сюжетное вступление, предложить придумать название корабля, выбрать капитана и т.д.

Командам раздаются таблицы 3.2. для заполнения. При наличии интерактивной доски вопросы могут быть отражены на ней, а команды последовательно готовят ответы. Условие одно – при подготовке ответов на вопросы в команде обязательно учитывать мнение каждого члена группы. После завершения работы всеми командами предлагается обменяться «залпами» корабельных орудий (ответами на вопросы по очереди). Ведут «бой» капитаны.

Рекомендации: важно, чтобы ведущий сопровождал высказывание каждого «капитана» репликами: «Ваш залп – ответ на вопрос...». Обращаясь к следующей команде: «Парируйте... Ответный залп... и т.д.». Он направляет ход игры, подводит итог, резюмируя правильные ответы по каждому вопросу. А также сопровождает выступления комментариями: «Возможно, это холостой выстрел? Кто готов достойно ответить?» и т.д. Юмор и случаи из практики приветствуются.

Таблица 3.2.

Вопросы для работы в командах

Вопрос №	Ответы
1. Что такое проект?	
2. Цель и задачи проектной деятельности	
3. С какими научными понятиями и категориями связана суть понятия «проектная деятельность»?	
4. Основные условия эффективности проекта	
5. Какую последовательность операций и действий включает проектная деятельность?	
6. Чем проектная деятельность отличается от исследовательской?	

Ответы:

1. Термин «проект» (projectio) в переводе с латинского означает «брошенный вперед», «план, замысел». Несколько определений:

а. «Проект – это исследование конкретной проблемы, ее практическая или теоретическая реализация».

б. «Проект – это предприятие, направленное на получение нового продукта, который значим для его создателей, его можно предъявить окружающим. Существенно, что проект ограничен временем и ресурсами».

с. «Под образовательным проектом понимается совместная, обоснованная, спланированная и осознанная деятельность обучающихся-партнеров, которая организована на основе различных технологий, имеет общую проблему, цель, согласованные методы и которая направлена на формирование у них определенной системы интеллектуальных и практических знаний, умений и социально-значимого опыта».

2. Цель – развитие личности в результате её творческой, практической деятельности по созданию конечного продукта в виде новых знаний и умений. Задачи проекта – это шаги, которые необходимо сделать (с учетом деятельности в проекте и категории участников), чтобы достичь поставленной цели.

3. Сущность понятия связана с такими научными категориями, как «проект», «деятельность», «творчество», «руководство», «знания», «умения», «самостоятельность», «научение», «исследование», «сотрудничество» и т.д.

4. Основные условия эффективности проекта:

- четкое представление о конечном продукте деятельности;

- предварительное планирование этапов проекта (выработка концепции, определение целей и задач проекта; доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана и программ, распределение ролей, полномочий и ответственности, и организация деятельности по реализации);

- прогнозирование и корректирование рисков проекта;

- осмысление и рефлексия результатов деятельности.

5. Последовательность операций и действий в проектной деятельности: анализ проблемы; постановка цели; выбор средств ее достижения; поиск и обработка информации, ее анализ и синтез; выполнение намеченного, рефлексия и оценка полученных результатов, выводы.

6. Проектная деятельность (ПД) отличается от исследовательской (ИД):

в целях: ПД – реализация проектного замысла, ИД – уяснение сущности явления, истины, новых закономерностей.

в содержании деятельности: ПД – может не содержать исследования (творческие, социальные, информационные), ИД – подразумевает выдвижение гипотез, теорий, их экспериментальную и теоретическую проверку.

в итогах: ПД – продукт, изготовленный в процессе проектирования в результате выполнения комплекса действий (результат в большинстве случаев совпадает с целью), ИД – не предполагает создание какого-нибудь заранее планируемого объекта, его модели или прототипа, так как в итоге исследования гипотеза может не подтвердиться.

в этапах деятельности: ПД содержит следующие этапы: Подготовительный – Планирование – Деятельность – Результаты – Отчет – Рефлексия.

ИД включает этапы: Формулирование проблемы, обоснование актуальности – Постановка цели и задач исследования – Определение объекта и предмета исследования – Выбор методики проведения исследования – Описание процесса исследования – Обсуждение результатов исследования – Формулирование выводов и оценка полученных результатов.

Задание № 2. Разработать социальный проект, используя предложенную форму, опираясь на собственный опыт.

Рекомендации. При разработке раздела «Ход проекта» важно уделить особое внимание планированию в соответствии с пунктами 1-8, отражая практику проведения проекта с опорой на конкретные мероприятия в логике решения проблемы «от простого – к сложному», «от знакомого – к новому, неизвестному», «от гипотезы – к открытию». Поэтому проектируются ключевые моменты в речи и деятельности менеджера проекта и участников. Следующий этап – разработка сценариев, подбор источников и т.д. к запланированным мероприятиям.

«Название проекта»

Проблема: формулируется в форме вопроса.

Цель и задачи: формулируются со слов «научить», «закрепить», «вызвать», «обогащать», «совершенствовать», «развивать», «сформировать», и т.д.

Ход проекта

1. Предварительная работа:
2. Сроки проведения:
3. Участники:
4. Перечень необходимых ресурсов (оборудование, площадки, расходные материалы, призы, грамоты и т.д.):
5. Задания для участников и партнёров:
6. Инициализация (способы и формы информирования общественности):

РАЗДЕЛ 4. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ЮРИСТА

Содержание воспитания в юридическом вузе обусловлено его целями, структурой профессионально значимых качеств личности юриста, а также социокультурными и геополитическими вызовами.

Стремительно меняется мир, процессы глобализации предполагают все более тесные и разнообразные контакты, коллективное сознание преобладает над индивидуальным, расширяются взаимосвязи и взаимозависимость различных стран и народов. Расширяется и развивается взаимодействие культур, происходит обширный культурный обмен, устанавливаются прямые контакты между различными социальными группами, государственными институтами, общественными организациями и движениями. Усиливаются тенденции к сохранению культурной самобытности, что крайне важно в современных условиях и позволяет сохранить и не утратить своего культурного разнообразия.

Европейский союз создал возможность свободного перемещения людей, капиталов и товаров. Происходят интенсивные перемены в жизни представителей разных культур, вовлекаемых в жизнедеятельность городов. Проблема межкультурного общения, взаимного общения носителей разных культур является одной из наиболее важных. Это один полюс проблем.

С другой стороны, в течение последних лет на постсоветском пространстве сложилась сложная ситуация. Силами США активно создается пояс напряженности вокруг России. Антиконституционный переворот в Украине и фактически начавшаяся гражданская война также были организованы не без помощи американских спецслужб. Против России организована экономическая санкционная война. Целенаправленно в течение ряда лет разжигается и поддерживается военный конфликт в Сирии, государстве, которое является практически единственным полноценным союзником России на Ближнем Востоке. Все это является свидетельством реализации прежде всего США и их союзниками, стратегии «управляемого хаоса», направленной против России. Данная стратегия реализуется системно по различным направлениям – политическому, военному, экономическому, технологическому, информационному, социальному, образовательному.

Однако есть и внутренняя составляющая этих событий, которая была предопределена разрушением советской системы воспитания от школы до вуза и формированием неолиберального подхода к стратегии развития образовательных систем государств под протекторатом западных кураторов. Замечательно иллюстрируют эту ситуацию слова советника американского президента из романа Андрея Ильина «Диверсия» о необходимости воздействовать на подрастающее поколение на тех, кому пять, шесть, десять лет: «Дайте им другие, чуждые ценности через мультфильмы, комиксы, музыку...». Речь идет о внутренних условиях развала Советского Союза. Таким образом, векторы образования и средств массовой информации во многом

определяют направление развития государств от подлинной демократии до неофашистских режимов.

В сложившихся современных сложных условиях система образования должна адекватно реагировать на глобальные риски. В наибольшей степени это касается воспитательной деятельности. Основной стратегией изменений должно стать повышение ее эффективности, интеграция обучения и воспитания, освоение мер противодействия социальным вирусам и манипулятивным воздействиям, развитие междисциплинарных связей образовательных программ.

Анализ глобальных рисков доказывает справедливость концепции Нассима Талеба о практически непредсказуемых редких событиях, оказывающих существенное влияние на политические и экономические процессы. Талей дает им название «черные лебеди». Эти события оцениваются постфактум, их возникновение крайне трудно прогнозировать, влияние их на мировое развитие очень велико. Примерами могут служить распад Советского Союза (кто мог предположить это в начале 80-х годов), кризис в Украине, породивший гражданскую войну, возникновение и распространение очага терроризма в форме «исламского государства».

В то же время теория и практика глобального прогнозирования позволяет определить ключевые векторы развития событий, оказывающих влияние на мировую и региональную экономику, политические стратегии, технологические прорывы. Одним из таких векторов как раз является развитие концепции сетцентрических войн и реализация США стратегии «управляемого хаоса». Алексей Подберезкин выделяет ряд основных признаков данной стратегии. К ним относится искусственное обострение внутренних политических, экономических, социальных, религиозных противоречий в стране, регионе, обеспечивающих дестабилизацию обстановки, создание кризисной ситуации. Средствами могут быть организация сети агентов влияния, неправительственных и некоммерческих организаций, реализующих политико-дипломатическое, экономическое, социальное давление на власть.

Средствами внешнего воздействия может быть формирование соответствующего международного общественного мнения, организация политической и экономической изоляции страны подконтрольными государствами (система санкций против России, политика ценообразования нефтедобывающими странами, прежде всего Саудовской Аравии, Объединенных Арабских Эмиратов), создание очагов нестабильности вокруг границы государства (Украина, Грузия, Молдова), воздействие, в том числе военное, на ближайших союзников (режим Асада в Сирии). Важный признак – обострение информационного противоборства, «запуск» социальных вирусов в сети Интернет и средствах массовой информации с помощью современных информационных технологий, а также прямые компьютерные атаки (примером может служить массированное технологическое воздействие на информационные объекты инфраструктуры атомной

промышленности Ирана со стороны США в период обострения отношений между этими странами).

Таким образом, в нынешней ситуации мы видим практически все признаки реинкарнации «холодной» войны в сетевидной форме. Нынешняя ситуация крайне взрывоопасна. Локальная ядерная война, как и массированное воздействие высокоточного оружия на инфраструктуру страны, масштабные террористические акты не являются невероятными сценариями. В декабре 2017 года президентом США представлена «Стратегия национальной безопасности 2017». Одной из ее основополагающих основ является «Сохранение мира посредством силы». Военные стратеги США рассматривают возможности ограниченной ядерной войны, с этой целью начата реализация специальной программы разработки ядерных боеприпасов малой мощности.

Следует признать, что в геополитическом глобальном контексте практически прекратили действие основополагающие нормы международного права.

Более того, даже в спорте олимпийские принципы заменены политическими целями. Бездоказательное, нарушающее презумпцию невиновности, решение (*принципиально с маленькой буквы*) международного олимпийского комитета об избирательном допуске Российских Олимпийцев под нейтральным флагом – целенаправленный удар по имиджу России, стремление унизить народ целой страны (запрещение флага, гимна, символики России на форме имеет воспитательную направленность). Аналогичное решение принял международный паралимпийский комитет – от полного запрета на выступления до допуска Российских спортсменов под нейтральным флагом по остаточному принципу (сколько мест осталось после выделения квот другим странам участникам). Решения беспрецедентны и бесосновательны.

В этих условиях рассматривать проблемы современного образования, технологического развития в отрыве от приведенного глобального контекста, по меньшей мере, недальновидно. Необходима специальная система мер противодействия стратегии «управляемого хаоса». Правительство Российской Федерации реализует такие меры в политической, военной, экономической, технологической сферах. Реализация соответствующих действий необходима и в сфере образования и воспитания. Требуется решение ряда как традиционных, так и новых воспитательных задач.

Необходимо создание и развитие у молодежи системы знаний, убеждений, навыков, определенных морально-нравственных установок, психологических качеств и черт личности, ценностных ориентаций, мировоззрения, устойчивых привычек поведения, соответствующих моральным нормам и интересам общества и личности.

Не менее важная задача – выработка необходимой устойчивости личности к различным дестабилизирующим воздействиям. К их числу может относиться агрессивное влияние социальной среды, выражающееся в различных проявлениях антиобщественного

поведения, факторах и условиях, побуждающих к такому поведению (например, подкуп, шантаж, манипуляция). В условиях реализации стратегии «управляемого хаоса» именно студенческая молодежь подвергается различным видам социально-психологического воздействия прежде всего через социальные сети, средства массовой информации, специально созданные некоммерческие организации.

В соответствии с подходом С.Д. Полякова многообразие факторов воздействия можно структурировать следующим образом.

Макрофакторы – глобальные явления планетарного масштаба (демографические, экономические, экологические, политические, информационные), особенности страны, общества, государства, Вооруженных сил.

Мезофакторы – этнокультурные и региональные условия, тип населенного пункта (село, поселок, город, район), средства массовой коммуникации (печать, радио, кино и телевидение).

Микрофакторы – те «агенты», с которыми студенты, молодежь взаимодействуют непосредственно: коллектив, семья, группа сверстников, ближайшая микросреда, общественные объединения и организации.

Современными средствами дестабилизирующие воздействия реализуются на всех уровнях. Для противодействия им необходимы следующие действия:

- выявление характера действия вредоносных факторов и их источников;

- анализ рисков, угроз, социальных противников, конкурентов, позволяющий решать реальные воспитательные задачи, которые в советское время называли контрпропагандой;

- активное противодействие влиянию негатива, обсуждение явлений, проблем, отрицательно влияющих на индивидуальное и групповое сознание;

- создание системы позитивного воспитания, использование положительных примеров, комплексное воздействие средствами компьютерных сетей, кино, телевидения, печатными и электронными средствами массовой информации, использование потенциала образовательных организаций для формирования у молодежи устойчивости к влиянию дестабилизирующих факторов.

Непременными условиями повышения действенности, эффективности воспитательной работы в студенческой среде являются активное включение молодежи в научную, проектную, профессиональную деятельность с соответствующими воспитательными целями, развитие аналитического мышления при оценке фактов и процессов реальной действительности. Реализация воспитательных воздействий должна осуществляться системно в соответствии с принципом их необходимого разнообразия. Данный принцип применительно к задачам обучения требует при возникновении затруднений в понимании и усвоении материала использовать максимально возможное число доступных источников и форм представления материала, исследовать проблему с различных точек

зрения, «под разными углами», в различном контексте. В приложении к воспитательным задачам этот принцип реализуется системным воздействием на личность (коллектив, группу) на уровне логики, мышления, интеллекта, сознания, на подсознательном уровне (при воздействии на группу имеется в виду, в том числе коллективное бессознательное), на уровне эмоций, чувственного восприятия. Соответственно используются необходимые методы, приемы, способы, методики. Здесь имеет смысл говорить о *системности воздействий*, являющейся развитием и расширением принципа комплексного подхода в воспитании.

Одним из основных факторов, влияющих на личность, является социальная среда. Необходимо отметить, что в составе общества есть профессиональные группы, которые определяют безопасность и правопорядок в государстве, обществе (военнослужащие, сотрудники правоохранительных органов, других силовых ведомств). Они выполняют особо важные задачи по защите Отечества, Конституции, правопорядка. Воспитание этих категорий профессионалов особенно важно. В то же время наиболее «подвижной» подверженной влиянию социальной группой является студенчество.

Именно эти группы должны быть способны противостоять социальным «вирусам». Вирус отличается тем, что он проникает внутрь системы, его структура мало отличается от базовых структур системы. Вирус разрушает систему изнутри. Алгоритм обнаружения и защиты от социальных вирусов может быть следующим. Необходимо выявить данный социальный вирус, провести анализ механизмов его воздействия, определить, какие ментальные психологические структуры подвергаются разрушению, трансформации, мимикрии, выявить, каким образом можно их защитить, как обнаружить и уничтожить вирус. С этих позиций в качестве одного из ведущих показателей действенности воспитания, ведущих качеств личности необходимо ввести *устойчивость личности к социальным вирусам и манипулятивному воздействию*. Устойчивость характеризует способность противостоять данным воздействиям. Количественная оценка данного показателя может производиться статистически, однако такая оценка является апостериорной. Для получения априорных оценок необходимо использовать соответствующий социально-психологический диагностический инструментарий.

Основными объектами воздействия являются сознание, разум, интеллект. Данная сфера включает в себя систему знаний, организацию и характеристики памяти, сформированные навыки, методы, стратегии, логику мышления. Разрушение исторической памяти, «инверсия», в частности, отрицание решающей роли советского народа в победе над фашизмом – главное направление антироссийской, антисоветской пропаганды, активно развернутой в Украине, Прибалтике, многих странах Европы. Другая составляющая подобных воздействий – эмоционально-волевая сфера человека, отражающая его чувства. Объединение этих сфер выражается в принадлежности к определенному типу личности, темперамента, характера. Третья составляющая –

бессознательное: врожденные и приобретенные инстинкты, неосознанные стереотипы и модели поведения, психологические комплексы и барьеры. Совершенно понятно, что определение четких границ между этими сферами практически невозможно. Они неразрывно взаимосвязаны. Следует также выделить определенное социальное положение, систему профессиональных и общественных функций, сложившихся в процессе социализации. Интегрированным выражением перечисленных составляющих является мотивационная сфера личности, включающая систему потребностей, интересов, желаний, мотивов, жизненных целей и установок.

Выделим факторы, наиболее разрушительно действующие на структуру личности, как обычного человека, так и военнослужащих, сотрудников правоохранительных органов. В данном случае мы рассматриваем как экстраемальные факторы, так и факторы повседневной жизни и деятельности. В частности, в период боевых действий противник прибегает к специфическим методам и средствам ведения психологической борьбы. Примерами могут служить военные преступления «исламского государства» в Сирии, действия Киевского режима на территории Донецкой и Луганской народных республик – убийства мирных жителей, разрушение инфраструктуры, создание невыносимых условий для населения, сопровождаемые националистической риторикой, оправданием подобных действий необходимостью сохранения унитарности. Аналогично главной задачей терроризма является стремление запугать население, подавить его волю. В повседневной жизни такими факторами являются действующая идеология, система политических взглядов, которым противостоят внешние деструктивные воздействия. В частности, негативную роль играет стремление извне навязать на первый взгляд демократический курс на либерализацию общества. Одной из сторон либерализации является социально-атомарная модель общества, которая пропагандирует повышение индивидуализма в ущерб коллективистским принципам, концепцию независимости личности от общества. Понятно, что в первую очередь для силовых ведомств, правоохранительных органов такая модель неприемлема, а для студенческой молодежи далеко не оптимальна. Более того, даже опыт развитых капиталистических стран демонстрирует утопичность данной модели. С точки зрения либерализма, человек – гражданин мира. Родина – там, где больше платят, предпочтительнее условия жизни. Отсюда мы наблюдаем массовый отъезд за границу самых разных категорий населения, «утечку мозгов». В этом смысле нельзя пренебрегать закономерностями, вскрытыми в ряде работ авторов. Одна из закономерностей отражает принцип успешности реформ в государстве. Ее можно сформулировать в виде следующего условия. В процессе реформ основная системообразующая часть нации (этноса) должна получать удовлетворение от жизни и труда, ощущать уверенность в будущем. Выполнение данного условия объясняет энтузиазм советского народа в годы первых пятилеток, духовные истоки победы над фашизмом, восстановления разрушенного Великой Отечественной

войной хозяйства, освоения космоса. Этот эффект мы наблюдали в Крыму и Севастополе в ходе присоединения к России.

Трагическим примером разрушения системы этих условий являются события в Украине: государственный переворот, приведший к власти по сути антинародный, националистический режим, развязывание гражданской войны под видом антитеррористической операции, грубые нарушения норм международного гуманитарного права, уничтожение мирных жителей, ревизия итогов Великой Отечественной войны. Все это происходит в условиях массовой манипуляции общественного сознания, информационной войны, подавления здравомыслящих оппозиционных сил. Благоприятной почвой стала двадцатилетняя стратегия разрушения системы воспитания советского типа, «переписывание» истории и «промывка» мозгов населения на фоне оранжевых революций и смены олигархических режимов.

Следующая важная проблема – это *антикоррупционное воспитание*. Особенность ее решения – в системности. Воспитательная система вуза должна формировать у студентов рациональное понимание как основных причин и закономерностей коррупции, так и наиболее эффективных методов борьбы с этим социальным злом. Здесь важна практическая интеграция исторического, правового, философского, управленческого контекстов в обучении и воспитании будущих юристов, бизнесменов, руководителей, менеджеров, государственных служащих. Преподаватели должны ясно представлять себе ряд наиболее важных положений и принципов такой деятельности. В частности, то, что наряду с, не вызывающими сомнений, подходами к решению проблемы борьбы с коррупцией в виде ужесточения наказаний и обеспечения равенства всех перед законом, независимо от занимаемой должности, важны и другие меры, в первую очередь касающиеся формирования определенной системы жизненных ценностей со школьной и вузовской скамьи.

Можно выделить направление формирования идеологии не неолиберальной, а по-настоящему общественно позитивной. Причем борьба с коррупцией не является самоцелью. Важно выстраивать значимые конкретные реалистичные цели общества и государства, в частности, развитие науки, образования, высоких технологий не по принципу выживания, а в виде детально проработанных долгосрочных стратегий, ориентированных на результаты мирового уровня, в том числе по показателям благосостояния населения.

Такая работа должна подкрепляться реальным, а не показным и избирательным созданием условий для эффективного функционирования государственной системы, производства, образования, науки, бизнеса. Важным здесь является адекватность оплаты за различные виды профессиональной деятельности. Ориентиром здесь может быть мировая практика. Любой труд в мире взвешен и оценен, конечно, если мы не ведем речь о колумбийских наркокартелях. В данном контексте понятно, что лекция о

преимущества проекта «Сколково» не может стоить миллион рублей, это завуалированная взятка.

Личное благосостояние – цель достойная, но ее достижение должно достигаться трудом, высоким профессионализмом, а не обманом, мошенничеством, воровством, взяточничеством.

Адекватность оценки юриста, врача, военнослужащего, сотрудника правоохранительных органов, преподавателя, управленца, государственного служащего – одно из важных условий искоренения коррупции, и будущий юрист, бизнесмен, руководитель, нынешний студент должен это понимать. Соблюдение принципов социальной справедливости *обязательно* для школы, вуза, предприятия, бизнес-структуры, системы государственного и муниципального управления.

Непрерываемый приоритет высокого уровня профессионализма в работе также должен формироваться со студенческой скамьи. «Социальные лифты» должны быть доступны только для обладающих высокими профессиональными, нравственными, этическими качествами. Примеров в мировой и российской практике достаточно, они должны стать необходимым компонентом обучения и воспитания.

Другое важное условие – реальная дебиюрократизация всех сфер деятельности. Весь мир ориентируется на *высокую эффективность через стремление извлекать от деятельности, не добавляющей ценности, не повышающей качества*. Переизбыток бумаг и чиновников – питательная среда коррупции. Необходима оптимизация процедур правового регулирования практически во всех сферах деятельности, упрощение разрешительных процедур, развитие систем электронного документооборота вместо, а не вместе с бумажным.

Конечно, важнейшими задачами являются формирование патриотизма, социальной ответственности бизнеса. Будущий предприниматель должен ориентироваться на прозрачность бизнеса, понимать, что платит налоги патриотично.

Системной задачей является декриминализация прежде всего бизнеса и власти. Задача эта сложная и долгосрочная. Она связана с необходимостью формирования навыков активного правопослушного поведения, понятия «справедливо, но не законно», «законно, но не справедливо», безусловно, заменяются на «законно и справедливо», а понятия «запрещено», «строго запрещено» и «категорически запрещено» должны быть равнозначными и обязательными для исполнения.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют нас на многомерный образовательный результат. Его необходимыми компонентами стали не только профессиональные компетенции, но и личностные качества, мировоззрение, социальная и профессиональная активность, ответственность, честность, профессиональная этика, нетерпимость к воровству, мошенничеству, взяточничеству.

Сформированность этих качеств выпускника достигается в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с практикующими юристами, представителями экономики, науки,

культуры, здравоохранения, бизнеса всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Безусловно, эту работу следует осуществлять в контексте интеграции научной, образовательной и воспитательной деятельности, в частности, целесообразно спланировать и организовать встречи студентов и магистрантов с выпускниками, потенциальными работодателями в рамках семинаров, научно-практических конференций для обсуждения проблем антикоррупционной деятельности.

В данном контексте все большее значение приобретает освоение гуманитарных технологий, формирование способности учитывать особенности человеческой личности, коллектива, группы, команды в конкретных ситуациях, связанных с особенностями профессиональной деятельностью, именно это и составляет основной смысл реализации антикоррупционного воспитания.

Практически в любой учебной дисциплине юридического вуза есть место для составляющей антикоррупционного воспитания. Практика показывает, что наиболее эффективна эта деятельность, если она «встроена» в содержание и процесс учебных занятий в виде конкретных примеров, ценностных ориентаций и установок, обсуждаемых проблем.

Важным условием является понимание ограниченности жизненного и профессионального опыта студентов, в ряде случаев неопределенности, «размытости» системы их мировоззрения, жизненных ценностей. Важная роль в данном контексте принадлежит дисциплинам общественно-гуманитарного цикла: «Философия», «Социология», «Политология», «Профессиональная этика юриста», «Культурология», «Педагогика профессиональной деятельности», «Юридическая психология».

Необходимо рассмотреть данной проблематики в ходе исследований аспирантов и студентов магистратуры. Значимость проблемы борьбы с коррупцией правовыми и воспитательными мерами определяет необходимость детального исследования ее источников и причин, разработки научно и практически обоснованных предложений по ее преодолению. Все это необходимо учитывать при формировании тематики кандидатских и магистерских диссертаций. Особый интерес в научном и практическом плане представляют проблемы анализа факторов, влияющих на коррупционное поведение, неотвратимости и строгости наказаний за подобные преступления, правовой защиты и охраны граждан – источников информации. В частности, заслуживает внимания проработка вопросов правового и социального влияния на будущую карьеру непосредственных родственников коррупционера, например, в виде запрета поступления на государственную службу, анализа доходов не только преступника, но и членов его семьи, с последующей конфискацией в случае их незаконности.

Важное место в повышении эффективности антикоррупционного воспитания принадлежит развитию связей с потенциальными работодателями в ходе практик, учебных занятий, государственной аттестации. Необходимо дать возможность участия

потенциальных работодателей – представителей сферы права, образования, науки, производства, управления, бизнеса в образовательном процессе, в различных формах, в частности, участие в работе государственной аттестационной комиссии, а также в модулях образовательных программ.

Решение проблемы антикоррупционного воспитания требует системного подхода, сочетающего меры по устранению причин коррупции в сфере власти, экономики и бизнеса, включения модулей соответствующего содержания в образовательный процесс и воспитательную деятельность.

Одна из актуальных проблем современности – *воспитание толерантного поведения* в современном российском обществе. Возникающие периодические очаги социальной напряженности и конфликтов на межэтнической, межрелигиозной, гендерной, расовой и национальной, политической, межклассовой и так далее почве, проявлению экстремизма (в том числе религиозно окрашенного), великодержавного шовинизма, вспышек русофобии ведут к нарушению прав человека.

Вопросы идентичности в мультикультурном обществе, понимание сущности культурных различий, готовность лояльно относиться и принимать чужой образ мыслей, чувства, вероисповедание, поведение, признание за другими людьми права на собственное мировоззрение – важное направление в воспитании студентов с целью противодействия экстремизму. Чаще всего непримиримость определяется чуждыми культурными традициями, незнанием и неприятием их, национальными психологическими особенностями, менталитетом.

В последнее время в России активно развивается концепция формирования толерантности, прежде всего, в культурном, религиозном и национальном смыслах. Данная концепция зачастую вызывает противодействие со стороны националистически настроенных социальных и национальных групп, представителей радикальных религиозных течений. Вероятная причина – неправильное, некорректное использование самого термина «толерантность», который в буквальном смысле, означает пассивное терпение или добровольное страдание, несмотря на неприятие, несогласие человека.

Сегодня под толерантностью понимается нечто большее, чем просто отказ от насилия, по сути, от людей ожидается осознанная потеря их ненависти и предрассудков. Например, спорные вопросы, связанные с ношением исламского головного платка в публичных школах, допущением гомосексуалистов к службе в армии.

Тем не менее, перефразируя Джорджа Оруэлла, можно сказать, что некоторые отличия более различны, чем другие. Например, никого в Европе не удивляют «различием» культурные характеристики большинства: цвет кожи, строение лица, язык, на котором говорит большинство населения. Но, тем не менее, вопрос о толерантности стоит достаточно остро. Основные проблемы зачастую возникают не в

аспектах мнений или поведения, а в сфере идентичности (не то, что человек имеет, но то, что он есть).

В науке существует термин «граница толерантности» – условия, за пределами которых выживание организма становится невозможным. Получается, что чем ближе человек к границе толерантности, тем хуже он чувствует себя, и тем значительнее угроза его существованию.

Если толерантность – это активная жизненная позиция, признающая равноправие всех до единого мировоззрений, то тогда речь должна идти и о примирении не только с различными религиозными, культурными, национальными традициями, но и сексуальными, маргинальными...

В обществе необходимо осознание, что различным сексуальным меньшинствам, маргинальным личностям, преступникам очень удобна философия толерантности для «продвижения» и признания их образа жизни. Показательны события в Германии, когда практически вынудили уехать целую общину баптистов в США, так как они не разрешали своим детям посещать уроки гомотолерантности.

Процветание такой «смертоносной» толерантности неприемлемо в социально здоровом обществе. Современный студент – будущий юрист должен понимать, что «когда мы думаем, что негодяи тоже имеют достоинство, которое дает им право на уважительное отношение ..., мы явно подразумеваем что-то другое, а не почтение... уважение ... признание ... авторитета в нашем взаимодействии с ними».

«В медицине термин “толерантность” означает полное или частичное отсутствие реакции на инородные вещества. Организм становится равнодушным к существующим угрозам и теряет инстинкт самосохранения. Одной из форм толерантности является иммунный паралич. То есть СПИД – это абсолютная толерантность».

Ярким примером служит современная ситуация в Европе, которая больше похожа на иммунологическое определение этого термина: «толерантность – иммунологическое состояние организма, при котором он не способен синтезировать антитела в ответ на введение определённого антигена при сохранении иммунной реактивности к другим антигенам».

«Во имя образа “европейца будущего” людей заставили отказаться от их национальной идентичности, религиозного мироощущения и гендерной самоидентификации, тем самым добившись практически полной иммунологической толерантности европейского общества – его смерти».

Практически все современные исследователи говорят о серьезной противоречивости и сложности данного понятия. Поэтому буквально переносить закономерности из биологических или медицинских наук в социальную и духовную жизнь, конечно, нельзя, так как толерантность в общественной сфере не имеет почти ничего общего с законами иммунной системы и толерантностью из области трансплантологии.

Психологи считают, что толерантность предполагает снижение степени негативных реакций одного человека на другого, а социологии

и культурологии – что она определяется нормами морали или нравственности.

Им противостоит один из ведущих британских философов Бернард Уильямс. Согласно его точке зрения, «толерантность вообще невозможна, причем ни как добродетель, ни как ценность. Единственное, что возможно рассматривать – некоторые практики толерантности, не имеющие ничего общего с моралью и принципами».

Если обратиться к истории человечества, то во всем просвещенном мире всегда в чести были понятия «уважение», «признание», «авторитет». Толерантность серьезно от них отличается. Уважение нужно заслужить, и оно дается за что-то конкретное, доброе, необходимое для других, а не просто терпение. Нормальное здоровое общество ориентирует людей на уважение друг к другу, а не на терпение! Под уважением понимается, с одной стороны, уважение к великому деятелю и его выдающимся заслугам, с другой – уважение человеческого достоинства в каждом человеке.

Современные попытки расширительно трактовать понятие толерантности не приносят успеха, так как изначальный смысл термина несет определенную семантическую, архетипическую нагрузку. Оправдание толерантности как некоего блага или ценности опирается на трудности определения в целом таких общих благ и ценностей в современном мультикультурном мире. Именно этим определяется правовая и социальная неуспешность концепции толерантности и моделей разрешения социальных, национальных, культурных и религиозных конфликтов на её основе.

В частности, последние события с французским карикатуристическим журналом иллюстрируют все сказанное в том смысле, что существуют определенные границы толерантности, которые определяются как правовыми, так и этическими нормами.

Безусловно, заслуживает осуждения и правовых мер террористический акт в отношении указанного журнала. Но, недопустима и десакрализация – размещение карикатур на религиозные символы. Это провоцирующая деятельность. И уж тем более недопустимо повторное размещение данных карикатур.

Национальная культура представляет собой совокупность символов, верований, ценностей, норм и образцов поведения, которые характеризуют человеческое сообщество в той или иной стране. Она «проявляется в деятельности общества, государства, его социальных институтов, а также в национальных традициях, духовных ценностях, стиле мышления и установках, моральных нормах, стереотипах и образцах межличностного и межгруппового поведения и самовыражения, особенностях языка и образа жизни». Пропагандистами национальной культуры выступают писатели, ученые, философы, художники – образованная часть общества.

После разрушения Советского Союза русское население в большинстве национальных республик оказалось на положении людей второго сорта и вынуждено терпеть различные притеснения или бежать, спасаясь от местных националистов. Еще больше ситуацию в

межнациональных отношениях осложняет бесконтрольная миграция и сформировавшийся этнический криминал. В обществе оформилось отрицательное отношение к такому понятию, как интернационализм, регулярно провоцируются конфликты между представителями разных наций, возникающие в результате социально-политического неравенства, ущемления прав или направленные на государственное переустройство.

Концепция толерантности крайне неэффективна в современном российском обществе. Утверждая право представителя иного народа на преобладание своей национальной культуры, на деле лишает такого права свой собственный народ, что тоже «подливает масло» в огонь национальной вражды.

Ставя во главу угла права меньшинства «выпячивать» свою особость, толерантность разрушает единое культурное пространство, принося в жертву нравы и обычаи коренного населения, превращая высокую культуру общества в маргинальную контркультуру.

Сегодня необходимо осознать, что уважение к другим нациям вовсе не должно оборачиваться ущемлением прав и интересов собственного народа, а также обвинением в национализме, нацизме и фашизме.

Поэтому интернационализм (как идеология и политика), провозглашающий равноправие и общность интересов социальных групп, принадлежащих к различным нациям, сегодня становится наиболее востребованной культурной традицией как прямая противоположность «толерантности». Он подразумевает равноправные отношения между народами и прогресс в движении к высокому уровню культуры для всех, признает культурное многообразие народов, но не допускает ситуаций, когда проявление одной культуры противоречит местной культуре или законам. Любые послабления неминуемо приведут к появлению национализма.

Толерантность, поддерживая право иных народов на «демонстративную» самобытность, изначально подразумевает их неспособность освоить достижения других цивилизаций и, тем самым, отказывается от прогресса, не видя трагедии в варваризации своего общества. *Философия интернационализма опирается на уважение человека, а философия толерантности – только на терпение.*

В данном контексте назовем особенности интернационализма:

➤ признание равного права разных наций на свое развитие, но не обязанность народа-интернационалиста пожертвовать своим развитием в угоду чужому;

➤ готовность помогать другим нациям в их развитии, готовность делиться с ними своими культурными достижениями, но не обязанность признавать их право на варварство и этому варварству подчиняться;

➤ убежденность в преодолении национальных различий и в неизбежности слияния наций, но на основе передовых достижений цивилизации, а не на основе увековечивания варварства.

Таким образом, синергетическая конструктивная функция концепции интернационализма заключается в осознании равноправия наций России, уважении национальных, этнических, религиозных, культурных особенностей народов, осуществлении политики эффективного развития всех субъектов федерации, предотвращения межнациональных, межрелигиозных, межгосударственных конфликтов. Другой важной функцией является воспитание патриотизма, формирование социальной ответственности государства и бизнеса по отношению к многонациональному обществу, обеспечение его правовой защиты.

Если представители одной культуры по каким-либо причинам оказались на территории, где доминирует другая культура, то они должны вести себя согласно тем нормам, которые приняты на этой территории. Сдерживанию националистических проявлений способствует четкое исполнение законов. Причем закон должен быть един для всех национальностей.

Значимой воспитательной и образовательной задачей на уровне вуза является формирование культуры будущих юристов на основе интернационализма, развитие конструктивных механизмов межнационального взаимодействия, поскольку в условиях глобализации молодое поколение вынуждено все больше сталкиваться с проявлениями иной, чуждой для них культуры.

Основные средства воспитания представлены на рисунке 4.1.



Рис. 4.1. Комплекс воспитательных средств

А.С. Макаренко писал: «Никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятое от системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы

рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, от целого комплекса влияний». Следовательно, современный подход, который рассматривает *методы воспитания* как систему приемов и средств, используемых для достижения поставленной цели, запланированных задач, включая достаточно широкий спектр классических и новационных, – наиболее рациональный взгляд на проблему в сфере высшего образования (табл. 4.1).

Таблица 4.1.
Классификация методов воспитания в вузе

Название группы методов	Примерный перечень
Формирование сознания личности	<ul style="list-style-type: none">• убеждение• объяснение• лекция• беседа• пример• диспут
Организация деятельности и формирование опыта профессионального и социального поведения	<ul style="list-style-type: none">• упражнение• приучение• педагогические требования• поручение
Стимулирование поведения и деятельности	<ul style="list-style-type: none">• поощрение• наказание• соревнование• субъективно-прагматический метод

Диалог – универсальная форма взаимодействия преподавателя и студентов – является основным средством реализации большинства воспитательных задач.

В данной логике представляется значимым вспомнить основные принципы организации воспитательного процесса в вузе (рис. 4.2.). Выделяют три ключевых и ряд частных принципов:

1. Содержательно-целевые или ценностно-содержательные принципы:

- гуманистической направленности воспитания на развитие личности;
- направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения;
- связи воспитания с жизнью и трудом;
- воспитания в деятельности;
- воспитания с опорой на активность личности;
- воспитания в коллективе и через коллектив.

2. Педагогические или методические и технологические принципы:

- сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых;
- уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему;

➤ воспитания с опорой на положительные качества человека.

3. Социопсихологические принципы:

- учета возрастных и индивидуальных особенностей;
- единства требований (школы, семьи и общественности).



Рис. 4.2. Комплекс воспитательных средств

Различные вариации методов и средств воспитательной работы позволяют полнее использовать их потенциал и целенаправленно выбирать наиболее эффективные из них, учитывая все достоинства и недостатки (рис. 4.3).

Описанные выше подходы в практике воспитательной работы со студентами в первую очередь юридических вузов представляются наиболее продуктивным в профилактике национальных, этнических, религиозных, межкультурных конфликтов, формировании антикоррупционных и профессиональных компетенций юриста.

Контрольные вопросы

1. Сформулируйте современные «вызовы», оказывающие влияние на формирование духовно-нравственных ценностей личности.
2. Перечислите наиболее существенные воспитательные средства и методы.
3. Назовите воспитательные принципы.
4. Дайте определение понятию «антикоррупционное воспитание».
5. Что такое «толерантность»?

РАЗДЕЛ 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В узком смысле под «содержанием образования» часто понимается система знаний, умений и навыков. Современные образовательные тенденции значительно расширили этот спектр за счет новых и трансформации классических педагогических теорий, методик и средств. Тем не менее, в научной дискуссии все чаще звучат вопросы: «Каким должно быть содержание образования? Чему и как надо учить подрастающее поколение? Что развивать и что воспитывать? Какие формы воздействия представляются наиболее эффективными?»

История учит, что при решении такого рода вопросов допускались и допускаются по-прежнему ошибки. Это не лучшим образом влияет на качество обучения, воспитания и развития, но поиск решения проблем продолжается.

5.1. Технологическая модель обучения: «за» и «против»

Стремление к повышению эффективности образовательного процесса, широкое распространение современных технических средств обучения, прежде всего, компьютерных, на качественно новом уровне возродило интерес к технологической модели обучения, всестороннему развитию личности, приобретению практического социально полезного опыта, изучению накопленного социально-культурного наследия человечества.

Само по себе понятие «технология обучения» не новое, оно появилось в конце 60-х годов. За последние годы появилось множество определений и трактовок.

В.П. Беспалько утверждал, что *«любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала»*, тем самым подчеркивая единство этих двух начал. Педагогическую технологию он раскрывает как содержательную технику реализации учебного процесса.

В толковом словаре термин «технология» рассматривается с точки зрения совокупности приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Представляет определенный интерес ряд новых определений понятия:

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

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

3. Технология – это *искусство, мастерство, умение, совокупность методов* обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

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

5. Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

6. Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Каждое определение верно, так как отталкивается от одного или нескольких существенных компонентов процесса педагогической технологии.

Следовательно, необходимо рассматривать педагогическую технологию с точки зрения *содержательного обобщения* всех представленных подходов всех авторов и источников (рис. 5.1. и 5.2.).



Рис. 5.1. Принципы и подходы к реализации педагогической технологии



Рис. 5.2. Компоненты педагогической технологии

Часто понятие «образовательные технологии» 90-х заменяют понятием *лично ориентированные образовательные технологии*.

Таким образом, понятие «педагогическая технология» может быть раскрыто в трех аспектах:

1. Научный. Педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание, а также методы обучения и проектирующей педагогические процессы.

2. Процессуально-описательный. Педагогические технологии – описание алгоритма и процесса, совокупности целей, задач, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения.

3. Процессуально-действенный. Педагогические технологии – это реализация технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Педагогическая технология представляет собой синтез традиционных элементов, опыта и знаний, а также того нового, что предлагает наука и практика. Ее источниками, как правило, выступают процессы, происходящие в обществе и социуме:

- социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- научные открытия в социально-гуманитарных, естественнонаучных, психолого-педагогических сферах;
- передовые педагогические достижения и опыт;
- классические теории и разработки отечественной, зарубежной; а также народной педагогики (этнопедагогики).

Выделяют 2 основные группы технологий:

1. Технологии стандартного характера.

Главный результат выражается в формировании известных знаний, умений и навыков, а рефлексивные процессы (анализ, осмысление, оценка) лишь используются человеком в качестве средств (естественно, необходимых и желаемых) для решения задач определенного содержания по тому или иному учебному предмету.

2. Технологии рефлексивного характера.

Целью и конечным результатом является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий.

Описание педагогической технологии предполагает обязательное содержательное раскрытие всех основных ее компонентов (процедур, характеристик и структуры) по определенному алгоритму (табл. 5.1.).

Таблица 5.1.

Алгоритм описания педагогической технологии

№	Ключевые компоненты	Содержание и суть
1.	Идентификация	соответствие данной педагогической технологии принятой систематизации (существующей классификационной системой)
2.	Название технологии	отражает основные качества, принципиальную идею, существо применяемой системы обучения либо основное направление модернизации учебно-воспитательного процесса и т.д.
3.	Концептуальная часть	<ul style="list-style-type: none"> - краткое описание руководящих идей, гипотез принципов, способствующих пониманию, трактовке ее построения и функционирования; - целевые установки и ориентации; - основные идеи и принципы (основной используемый фактор развития, научная концепция усвоения); - взаимодействие с обучающимся в образовательном процессе; - прогнозируемый результат
4.	Особенности содержания образования	<ul style="list-style-type: none"> - ориентация на личностные структуры (ЗУН, СУД, СУМ, СЭН, СДП); - объем и характер содержания образования; - дидактическая структура учебного плана, материала, программ, формы изложения
5.	Процессуальная характеристика	<ul style="list-style-type: none"> - особенности методики, применения методов и средств обучения; - мотивационная характеристика; - организационные формы образовательного процесса; - управление образовательным процессом (диагностика, планирование, регламент, коррекция); - категория учащихся, на которых рассчитана технология
6.	Программно-методическое обеспечение	<ul style="list-style-type: none"> - учебные планы и программы; - учебные и методические пособия; - дидактические материалы; - наглядные и технические средства обучения; - диагностический инструментарий

В настоящий момент в центре внимания образования – ряд наиболее прогрессивных технологий:

7. развивающее обучение;
8. коллективная система обучения (КСО);
9. технология решения исследовательских задач (ТРИЗ);
10. исследовательские и проектные методы;
11. технология модульного и блочно-модульного обучения;
12. технология «дебаты» и обучения в диалоге;
13. технология развития критического мышления;
14. лекционно-семинарская система обучения;
15. технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр;
16. обучение в сотрудничестве;
17. технология мастерских;
18. информационно-коммуникационные технологии;
19. дистанционного и интерактивно-дистанционного обучения;
20. здоровьесберегающие технологии;
21. система инновационной оценки «портфолио» и т.д.

Для достижения одной и той же цели можно использовать разные технологии, методы или приемы, средства или процедуры, применение которых, однако, может дать разный эффект, потребует больших или меньших временных, человеческих или материальных ресурсов и затрат.

Метод определяет конкретную форму организации деятельности субъектов образовательного процесса с использованием различных технологий и методик для тех или иных целей (обучения, общения, развития).

Г.К. Селевко предложил классификацию педагогических технологий, выделив в качестве основания сущностные и инструментально значимые свойства (табл. 5.2.).

Таблица 5.2.
 Классификация педагогических технологий (по Г.К. Селевко)

	Основание	Наименование технологий
.	Уровень применения	- общепедагогические - частнометодические (предметные) - локальные (модульные)
.	Философская основа	- материалистические и идеалистические - диалектические и метафизические - научные (сциентистские) и религиозные - гуманистические и антигуманные - антропософские и теософские - прагматические и экзистенциалистские - свободного воспитания и принуждения и др.
.	Ведущие факторы	- биогенные - социогенные - психогенные - идеалистские
	Научная	- ассоциативно-рефлекторные

	<p>концепция усвоения опыта</p>	<ul style="list-style-type: none"> - бихевиористские - гештальттехнологии - интериоризаторские - развивающие - нейролингвистического программирования - суггестивные
	<p>Ориентация на личностные структуры</p>	<ul style="list-style-type: none"> - информационные технологии (формирование школьных знаний, умений, навыков по предметам – ЗУН) - операционные (формирование способов умственных действий – СУД) - эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений – СЭН) - технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности — СУМ) - эвристические (развитие творческих способностей) - прикладные (формирование действенно-практической сферы – СДП)
	<p>Характер содержания и структура</p>	<ul style="list-style-type: none"> - обучающие и воспитывающие - светские и религиозные - общеобразовательные - профессионально-ориентированные - гуманитарные - технократические - отраслевые - частнопредметные - монотехнологии - комплексные (политехнологии) - проникающие технологии
	<p>Тип организации и управления познавательной деятельностью</p>	<p>Типология В.П. Беспалько</p> <ul style="list-style-type: none"> - классическое лекционное обучение (управление: разомкнутое, рассеянное, ручное) - обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (управление: разомкнутое, рассеянное, автоматизированное) - система «консультант» (управление: разомкнутое, направленное, ручное) - обучение с помощью учебной книги (управление: разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа - система «малых групп» (управление: цикличное, рассеянное, ручное) – групповые, дифференцированные способы обучения - компьютерное обучение (управление: цикличное, рассеянное, автоматизированное) - система «Репетитор» (управление: цикличное, направленное, ручное) – индивидуальное обучение - «программное обучение» (управление: цикличное, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа

Следует отметить, что на сегодня существует более 500 определений понятия «технология». Создано более 300 классификаций технологий: от группировки в большие группы социальные и производственные, алгоритмические и личноно ориентированные, строгие и нестрогие до подробных классических классификаций Г.К. Селевко и В.П. Беспалько.

Общее толкование понятия «технология» – наука о мастерстве, от латинского «Techne» – искусство, мастерство; «Logos» – наука. Признаки педагогической технологии представлены на рис. 5.3.

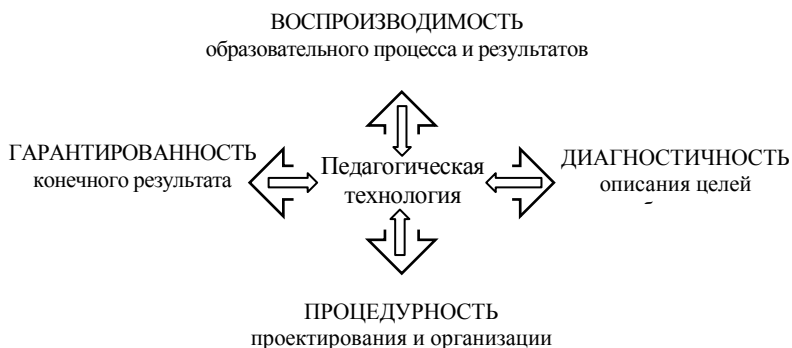


Рис. 5.3. Обязательные характеристики педагогической технологии

В последнее время характерно довольно безответственное отношение к термину «технология», очевидно, это дань моде. С одной стороны, любые рекомендации, новые или хорошо забытые старые формы и методы обучения называются технологиями, с другой стороны, технологией нарекается любая компьютерная программа, используемая в учебном процессе. Это представляется не совсем справедливым.

В обоих случаях игнорируются принципиальные признаки технологии, представленные на рис. 5.3:

- гарантированность конечного результата обучения (точнее, степень гарантии, зависящая от соблюдения всех необходимых условий);
- диагностичность описания цели обучения;
- воспроизводимость учебного процесса и его результатов;
- определенная процедурность проектирования и организации той или иной формы учебного процесса.

Исходя из перечисленных выше принципов, можно определять образовательные технологии как воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель.

Образовательными технологиями (термин, становящийся общепринятым для педагогических технологий 90-х годов) принято считать технологии, ставящие более «широкие» цели (исследовательские, творческие способности ученика, развитие критического мышления), не позволяющие строго диагностировать результаты обучения. Это технологии, направленные на развитие самостоятельности, субъектности обучающихся. Структура этого понятия в современном контексте представлена на рис. 5.4.

Образовательная технология как система

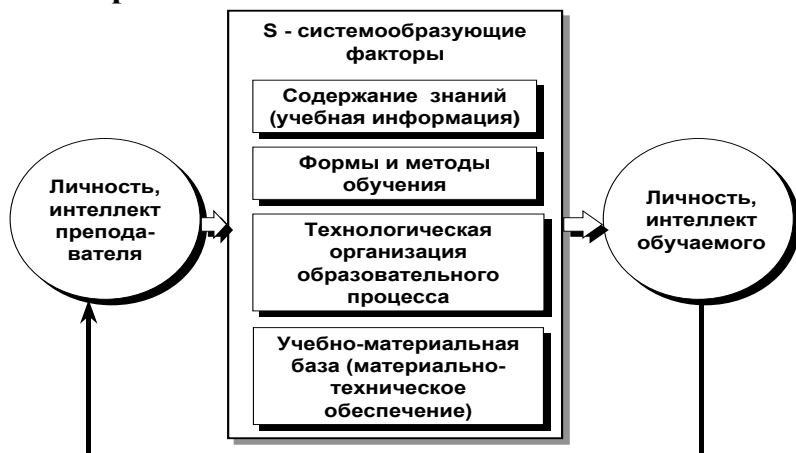


Рис. 5.4. Структурно-системное представление понятия «Образовательная технология»

Образовательная технология – это система определенным образом организованной и представленной учебной информации, форм и методов обучения, технических и интеллектуальных средств, учебно-материального сопровождения, объединенных соответствующей информационно-технологической, мультимедийной организацией образовательного процесса.

Естественно, любая образовательная технология имеет методологическую основу, системную концепцию, представляющую собой комплекс положений, идей, образующих научную базу для целенаправленного планирования, организации и осуществления эффективного учебно-воспитательного процесса. Именно на основе этой системной концепции определяются его цели, задачи, содержание и временная развертка.

Практически любая технология реализуется в процессе взаимодействия, как минимум, двух субъектов: преподавателя и учащегося (см. рис. 5.4). Преподаватель как непосредственно, так и с помощью технических средств осуществляет *содержательную, организующую, управляющую и контролирующую функции* в процессе обучения. Хотя многие сторонники технологического подхода считают, что в данной модели не обязательна высокая квалификация преподавателя, по нашему мнению, это зависит как от поставленных дидактических целей, так и от тех целей, которые ставились при разработке технологии.

Создание различных технологических образовательных моделей обусловлено исторически различными целями и решаемыми задачами. Среди них можно выделить следующие:

- повышение эффективности обучения;
- облегчение труда преподавателя, возможность снижения квалификации преподавателя, освобождение его для творческой деятельности;
- массовое достижение некоторых, в определенной степени гарантированных результатов в широких масштабах;
- обеспечение воспроизводимости образовательных воздействий, унификация;
- реализация широких возможностей технических средств (в первую очередь компьютерных) в образовательном процессе;
- дистанционное обучение, обучение без преподавателя;
- повышение управляемости, адаптивности обучения.

Технологическая организация образовательного процесса характеризуется рядом признаков, отличительных особенностей, которые определяют основные познавательные ориентиры:

- формирование системы конкретизированных дидактических целей, критериев усвоения материала, эталонных результатов;
- обеспечение достаточно высокой эффективности обучения, достижение практически полного усвоения знаний и умений;
- включение в образовательный процесс определенных обучающих процедур, предъявление эталонов усвоения;
- реализация корректирующей обратной связи, осуществление критериального контроля усвоения, широкое использование тестовых методик, формирующих и суммирующих оценок.

Одним из важнейших элементов образовательных технологий считается целеполагание. Его отличительной чертой по сравнению с традиционным обучением является максимальная конкретность и определенность постановки целей. Достаточно подробно эти вопросы рассмотрены в монографии М.В. Кларина. В частности, он выделяет следующие основные направления конкретизации образовательных целей:

- характеристика образовательных условий: каким образом необходимо воздействовать на обучаемых и какие условия для них обеспечить;
- характеристика внутренних, процессуальных параметров, – способностей и возможностей учащихся: какие способности и возможности следует формировать;
- характеристика образовательных результатов: каких результатов будут способны достичь учащиеся на определенных этапах образовательного процесса.

Представленные направления, тем не менее, являются достаточно общими. Более высокий уровень конкретизации достигается

анализом целеполагания непосредственно в предметной области, где традиционно используются следующие способы постановки целей:

1. Формирование целей через изучаемое содержание, например «изучить структурную схему модема».

2. Постановка целей через деятельность преподавателя – «ознакомить слушателей с принципами работы модема».

3. Определение целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития – «сформировать интерес», «сформировать способность к анализу радиотехнических систем».

4. Постановка целей через учебную деятельность – «цель занятия – настройка и регулировка радиорелейной линии».

К сожалению, все рассмотренные способы недостаточно инструментальны. Они не дают полного представления о результатах обучения, не позволяют с заданной точностью диагностировать степень достижения этих результатов.

Именно поэтому в технологических моделях образовательные цели формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучаемых, которые могут быть надежно идентифицированы преподавателем или экспертом.

Следовательно, во-первых, важно использовать максимально определенные, четкие и ясные формулировки, во-вторых, выстраивать иерархически упорядоченные системы целей, получивших название педагогических таксономий.

Широкую известность и признание получила система целеполагания, разработанная Б. Блумом, которая используется при планировании обучения и оценке результатов, а также при опытной проверке новых курсов. Данная таксономия постоянно совершенствуется. С ее помощью формируются цели в когнитивной (познавательной), эмоционально-ценностной и психомоторной областях.

В частности, учебные цели в когнитивной области могут быть подразделены на описанные ниже категории.

Знание отражает уровень запоминания и воспроизведения изученного материала. В качестве обобщенных целей выдвигается требование *знать* основные понятия, термины, факты, правила и принципы, методы и процедуры.

Понимание – преобразование материала из одной формы в другую, интерпретация материала, его свертывание, прогнозирование на основе известных данных. Цели в данном случае представляют собой требования понимать факты, принципы и правила и корректно производить вышеуказанные процедуры.

Применение – категория, означающая умение использовать изученный материал в конкретных практических ситуациях в различных условиях. Очевидно, что результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание.

Анализ – категория, которая обозначает умение структурировать материал, выявлять принципы его организации, существенные внутренние взаимосвязи. Обучающийся должен уметь выделять

основной смысл информации, оценивать логику рассуждений и значимость данных, выделять причины и следствия. Если судить об уровне усвоения материала, то нам представляется, что предположение Блума, разделяемое его последователями, о соответствии данной категории более высокой степени овладения материалом по сравнению с предыдущей, не является справедливым абсолютно во всех случаях. Практически любой опытный педагог-практик мог бы привести примеры, опровергающие эту точку зрения.

Синтез – категория, означающая умение создавать новые интеллектуальные продукты, в качестве которых могут выступать проекты, устройства, структуры, схемы, произведения или их элементы. Данный уровень является креативным. В качестве целей выдвигается умение комбинировать, использовать знания из различных областей для решения проблем, умение составлять модель и осуществлять конструктивный синтез будущего объекта.

Оценка – категория, отражающая умение оценивать значение того или иного материала, основываясь на четких критериях, в качестве которых могут выступать как внешние (степень достижения цели), так и внутренние (структурные, логические) критерии. Цели формируются, как умение производить обоснованные оценочные процедуры.

С точки зрения уровня значимости двух последних категорий, следует снова подчеркнуть принципиальное несоответствие современных психолого-педагогических позиций с позицией Б. Блума и его последователей. Педагогическая теория и практика, последние достижения психологии, исследования акмеологов показывают, что *продуктивная творческая деятельность соответствует более высокому уровню, чем оценочная*. В отдельных случаях они могут быть противоположными, но никак не наоборот.

Педагогические таксономии в эмоционально-ценностной области формируют цели выработки эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, от простого восприятия, интереса, готовности реагировать, до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного осознания и проявления в деятельности. Эти цели имеют более глубокий, личностный смысл и длительный срок реализации, безусловно, не ограничивающийся временем одного занятия. Справедливости ради следует отметить, что, собственно, данная система целей выходит за пределы технологической модели, поэтому мы не рассматриваем ее подробно, по мере надобности будем обращаться к ее элементам в соответствующих разделах.

Для обеспечения воспроизводимости образовательного процесса необходимо четко определить критерии достижения целей различных уровней, иными словами *обеспечить идентифицированность целей*. Несмотря на то, что цели обучения предполагают изменение внутреннего интеллектуального состояния обучаемого, диагностика степени их достижения производится все же по внешним проявлениям – в виде определенных продуктов учебной деятельности, и характеру самой деятельности. Именно поэтому сторонники технологического подхода предлагают описывать

результаты в терминах их внешнего проявления, формируя так называемые эталоны усвоения. Цели, таким образом, максимально конкретизируются, однако *возникает негативный эффект редукции, упрощения результатов.*

Разработаны специальные алгоритмы конкретизации учебных целей, в соответствии с которыми, на основе педагогической таксономии от общих целей методом последовательной редукции переходят к конкретным, сформулированным как желаемый результат данного периода обучения, затем формулируют максимально четкое описание идентифицируемой цели, используя в нем только определенные глаголы, обозначающие действия.

В качестве примера приведем глаголы для описания целей креативного типа (поисковых действий): видоизменять, модифицировать, синтезировать, систематизировать, предсказать и т.п.

В зарубежной практике профессиональной подготовки распространен следующий перечень уровней учебных результатов:

1. Ознакомление с основными понятиями и процедурами в данной предметной области.
2. Освоение основ – более высокий уровень, предполагающий способность воспроизвести основные понятия, факты и процедуры в данной предметной области.
3. Овладение – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области.
4. Полное овладение – мастерство, успешное продуктивное применение основных понятий и процедур в данной предметной области на творческом уровне.

В качестве примера приведем глаголы, рекомендуемые для описания целей уровня овладения мастерством: анализировать, синтезировать, диагностировать, экстраполировать, объяснять, консультировать и т.п. Очевидно, что данный перечень во многом соответствует целям творческого уровня.

В ряде случаев недостаточно одного уточненного представления о деятельности, необходимо дополнительно определить способы и процедуры оценивания. В этом случае диагностическая цель становится эталоном достигаемых результатов и включает следующие элементы:

- характеристику внешних условий;
- ожидаемые учебные результаты, наблюдаемые действия;
- их эталонные признаки – критерии;
- методы оценки, измерения.

Приведем пример описания цели-эталона из области теоретической радиотехники. Одними из общих учебных целей курса являются, с одной стороны, формирование умения применять систематические методы для решения задач различного типа, с другой

стороны, умение творчески подходить к решению как стандартных, так и нестандартных задач.

Цель-эталон

Условия: Корректно сформулированная радиотехническая задача нового для обучающегося типа. В качестве таких задач могут использоваться, как задачи, имеющие однозначное решение, так и задачи открытого типа.

Предварительное усвоение необходимых для решения сведений (количественных и качественных закономерностей). Отметим, что в данном случае не требуется владеть методом решения, обучаемый должен сам разработать его на основе имеющихся знаний и опыта.

Ожидаемый результат:

Предложить несколько способов решения задач данного типа.

Выбрать наиболее рациональный способ, освоить критерии и методику выбора (уметь его обосновать).

Критерии и способы оценки:

Количественные – например, минимум два возможных способа корректного решения за один академический час или 90% правильных решений для заданного множества задач.

Качественные – например: а) формулировка правил обоснования выбора; б) более 50% задач повышенного уровня сложности должны быть решены наиболее рациональными, изящными способами; в) степень приближения к идеальному результату для задач открытого типа.

При этом степень рациональности, изящности, приближения к идеальному результату, а также степень овладения методикой обоснования выбора оцениваются преподавателем, выполняющим функцию квалифицированного эксперта.

Рассмотрев *методологию формирования конкретизированных целей-эталонов*, нельзя обойти вниманием то обстоятельство, что анализ теории и практики применения данной методологии вскрывает противоречие между высоким уровнем определенности целей и сохранением всей полноты содержания обучения. Другими словами, редукция целей, их упрощение, как правило, приводит к снижению уровня поисковой творческой деятельности, результаты которой достаточно сложно зафиксировать, утрачивается трудновоспроизводимая эмоционально-личностная составляющая обучения. Данный факт выражен в сформулированном М. В. Клариным принципе дидактической неопределенности: *«Чем более точно мы фиксируем и описываем планируемую нами цель в виде достигаемого результата обучения, тем больше мы снижаем вероятность включения поисковой деятельности в учебный процесс. И наоборот: чем выше степень включения в учебный процесс поисковой деятельности, чем выше уровень планируемых нами познавательных результатов, тем ниже вероятность того, что мы сможем точно зафиксировать и однозначно описать их».*

Эта задача может решаться оптимизацией баланса между конкретными формулировками целей, результатов и неформализуемыми

показателями креативности, которые могут оцениваться экспертными методами.

В данном случае следует логический вывод о принципе *дидактической дополнителности, заключающемся в необходимости сочетания технологичности и эвристичности в формировании образовательных целей.*

Важность целеполагания в образовательном процессе бесспорна, именно поэтому так подробно раскрыта эта проблема, однако не менее важно сформировать собственно содержание обучения в соответствии с требованиями технологической модели.

Циклическая организация воспроизводимого образовательного процесса типична. В структуру цикла входят постановка конкретизированных целей обучения, оценка исходного уровня обученности, формирование учебных блоков, модулей, эпизодов, диагностика текущих результатов освоения модулей, коррекция обучающих процедур, содержания модулей, диагностика степени достижения целей.

Такая организация образовательного процесса предполагает широкое использование фонда тестов, проверочных заданий, призванных оценить степень достижения целей обучения. Как правило, эти тестовые задания охватывают материал определенного содержательного блока. Текущие оценки обучаемых в данном случае не оказывают существенного влияния на итоговую оценку. Эти оценки являются формирующими, обеспечивающими обратную связь, на их основе вносятся коррективы в образовательный процесс.

Собственно проектирование содержания обучения включает в себя следующие этапы:

1. Определение объема учебного материала, охватываемого курсом, на основе критерия необходимой достаточности знаний.

2. Разбивка материала на обособленные фрагменты, блоки, разделы в соответствии с критериями логической полноты, диагностируемости усвоения, конструктивной законченности.

3. Дидактическая обработка содержания блоков: структурирование, квантование (децимация) учебного материала. Разработка методических рекомендаций, пособий, заданий, иллюстративных материалов и других дидактических средств.

4. Разработка способов и методик оценки степени усвоения учебной информации, тестовых и контрольных заданий к каждому разделу.

5. Определение набора управленческих процедур, корректирующих воздействий, позволяющих адаптивно изменять содержание фрагментов.

6. Проектирование взаимосвязей между фрагментами, целостной дидактико-технологической концепции освоения курса.

7. Расчет необходимых затрат временных и технологических ресурсов.

Примером реализации приведенной процедуры могут служить так называемые «*учебные пакеты*», представляющие собой комплекты дидактических материалов, рассчитанных на индивидуальную самостоятельную работу по освоению разделов учебного курса. В такой комплект, как правило, входят учебные материалы и пособия; методические указания или руководства по организации самостоятельной работы; средства стандартизированного контроля; дополнительные и вспомогательные средства обучения, обеспечивающие достижение запланированных учебных результатов при минимальной помощи со стороны преподавателя, которая в большей степени носит организационно-консультативный характер.

Классическим примером реализации технологической образовательной парадигмы в целом может служить *модель полного усвоения* и ее частные варианты.

Данная модель строится на основе задания в качестве ведущего критерия полного усвоения материала, который количественно чаще всего выражается в виде относительного числа правильных ответов в итоговых тестах, устанавливаемого на уровне 85...90%. Таким образом, на каждом этапе обучения, при освоении определенного фрагмента используется бинарный подход – «усвоил – не усвоил».

Условием перехода к следующему фрагменту является полное усвоение всеми обучаемыми предыдущего блока учебной информации. Методы выполнения этого условия могут быть самыми различными, многие из них подробно рассмотрены нами выше. К сожалению, необходимо признать, что все они, по сути, являются *экстенсивными*. В частности, используется сокращение объема изучаемого материала при заданном времени обучения, либо увеличивается время обучения при сохранении объема. Как правило, требование полного усвоения применяется не ко всему материалу, а к выделенному необходимому минимуму знаний и умений, что требует подразделения материала на основной и второстепенный.

Приходится констатировать, что модель полного усвоения применима в основном к учебному материалу, в содержании которого есть четкая взаимосвязь, кроме того, усвоение этого материала требуется на невысоком познавательном уровне. В практике обучения распространено мнение, что данная модель исключает инициативу и творчество как преподавателя, так и обучаемого. В связи с этим возникает проблема узости границ ее применимости, а также требование дополнения ее развивающими материалами и процедурами.

Проведенный анализ показывает, что традиционные технологические модели являются репродуктивными, в них осуществляется редукция образовательных целей, вытесняются поисковые, креативные компоненты обучения.

В то же время данные модели обладают рядом положительных качеств, к которым можно отнести обеспечение гарантированной результативности, эффективности учебного процесса, воспроизводимости его результатов.

В связи с вышесказанным возникает закономерный вопрос, соединимы ли эти преимущества с широкими возможностями исследовательской, поисковой модели обучения и как это осуществить?

Какие условия необходимо выполнить для интеграции этих моделей, и возможна ли такая интеграция в принципе?

5.2. Педагогический принцип дополнительности в развивающем обучении

Проведенные в предыдущем подразделе исследования показывают, что одним из путей решения сформулированной проблемы является реализация *принципа дополнительности* этих моделей, в соответствии с которым *высокоэффективный процесс развивающего обучения не может быть реализован в рамках только технологической или только исследовательской парадигмы. Необходимо их сочетание, взаимодополнение.*

Для конкретных областей знаний, учебных дисциплин, курсов существует оптимальное соотношение, оптимальный баланс педагогических и поисковых обучающих процедур, оптимальная структура образовательного процесса, которая, строго говоря, индивидуальна для каждого обучающегося.

В то же время такая оптимальная структура для данной дисциплины и для данного обучаемого не является единственной. Существует множество, семейство таких структур, которые обеспечивают максимальный уровень реализации творческого потенциала личности. В строгом смысле их правильнее назвать квазиоптимальными, так как практически невозможно определить, какая реализация обеспечивает глобальный максимум. Однако, как ни парадоксально, с точки зрения практики, это и не важно. Вследствие действия *закона самоорганизации интеллекта в процессе развивающего образования* при попадании ментальных новообразований в зону запускающих начальных условий происходит втягивание в синергетический процесс развития творческого потенциала. Иными словами, достаточно обеспечить квазиоптимальные образовательные воздействия, вызывающие резонанс интеллектуально-психологического развития, величина (амплитуда) которого зависит не от начальных условий, а от интеллектуального потенциала личности.

Именно действие данного закона позволяет реализовать достаточно вариативный образовательный процесс, не являющийся строго индивидуализированным, однако учитывающий наиболее характерные индивидуальные особенности. Для интеллектуальных самоорганизующихся систем, каковой является человеческая личность, достаточно, чтобы результаты образовательных воздействий попадали в некоторую нечеткую область, которая инициирует запуск механизмов саморазвития.

Понятие креативной технологии развивающего обучения

Реализация принципа педагогической дополнительности в процессе лично- развивающего образования предусматривает специфическую, отличающуюся от традиционной организацию образовательного процесса. Имеет смысл говорить о метатехнологии развивающего образования представляющей собой макротехнологическую организацию учебного процесса, реализующую сформулированные принципы развивающей, креативной, поисковой модели. Общая структура такой макротехнологии представлена на рисунке 5.5.

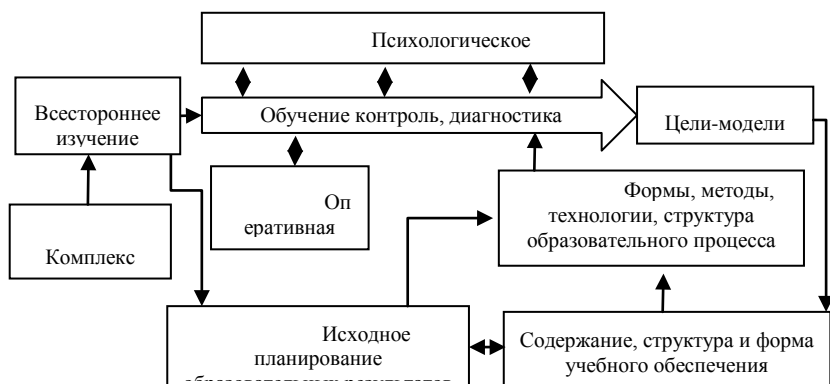


Рис. 5.5. Структура макротехнологии развивающего обучения

Ключевым этапом данной технологии является всестороннее изучение личности, которое организуется по специальным методикам и предназначено не только для определения исходного уровня интеллектуального развития, но и для определения психологических особенностей личности, ведущих стратегий и стилей мышления.

Эти данные в дальнейшем используются для формирования оптимизированных технологических структур обучения, а также для психологического сопровождения образовательного процесса, основными задачами которого являются развитие когнитивных способностей обучающихся, освоение ими продуктивных способов учебной деятельности, в наибольшей степени соответствующих их типам личности, развитие рефлексивных способностей.

В процессе обучения предусматривается оперативная диагностика достижения частных целей и коррекция обучающих процедур и содержания материала. Циклы коррекции организуются в рамках модульно-блочной структуры курсов, в соответствии с подходами, которые были изложены в предыдущем подразделе. С этих позиций рассмотрим один из наиболее важных элементов управленческой деятельности – целеполагание.

Так как глобальной задачей развивающего обучения является всестороннее развитие личности, то и частные цели должны обеспечивать ее выполнение. Принято выделять в отдельные группы дидактические, воспитательные, развивающие цели, цели психологической подготовки.

Ранее подробно рассмотрены различные подходы к формированию дидактических целей в рамках технологических образовательных моделей. С этой точки зрения, целесообразно формирование подобных целей в виде соответствующих эталонных моделей деятельности. В этом случае критерием достижения цели может служить готовность к конкретному виду деятельности. Однако нами было показано, что такой подход является весьма узким, так как в такой формулировке блок дидактических целей составляет лишь один из уровней целеполагания.

Многоуровневая структура целей развивающего обучения может быть представлена следующим образом.

1. Цель первого уровня – профессиональная готовность к определенной деятельности.

2. Цель второго уровня – формирование системы личностных качеств, обеспечивающих продуктивную деятельность в прогнозируемых социально-политических, экономических, военно-профессиональных, экологических условиях.

3. Цель третьего уровня – формирование необходимой устойчивости личности по всем параметрам (нравственным, интеллектуальным психологическим, физическим).

4. Цель четвертого уровня – создание задела для саморазвития, максимальной реализации своего творческого потенциала.

Выделим цели второго уровня. В такой постановке они не имеют аналогов в педагогической науке.

Цели четвертого уровня составляют основу развивающего образования. Если продолжить декомпозицию данного блока целей, то мы выходим на такие фундаментальные задачи, как *активизация скрытых возможностей интеллекта, формирование устойчивых воспроизводимых умений и навыков продуктивного мышления*. Данные задачи могут решаться соответствующими интеллектуальными, креативными технологиями. В этом случае происходит своеобразная конвергенция технологической и поисковой моделях в рамках креативной развивающей парадигмы, разрешается противоречие между ними.

Другая фундаментальная составляющая данного блока – всестороннее изучение и самоизучение обучающегося, формирование его индивидуального психологического портрета, определение адекватной типологической модели, выход на уровень саморефлексии. Таким образом, задание соответствующих целей детерминирует необходимость организации психологического сопровождения, замыкая процедуру структурного синтеза метатехнологической модели развивающего образования.

В соответствии с подходами данной модели определенным образом необходимо систематизировать уровни освоения знаний, чтобы иметь возможность диагностировать достижение соответствующих целей обучения.

Предлагается выделить шесть уровней освоения знаний:

1. *Узнавание, распознавание, знакомство.* В образовательной практике этот уровень обозначается категорией «быть ознакомленным», «иметь представление». Обучающийся должен быть способен идентифицировать объект (явление), дать его качественное описание, сформулировать характерные свойства, указать его отношение к объектам (явлениям) подобного рода.

2. *Копирование, репродукция.* Данный уровень соответствует требованию «знать», предполагающему способность воспроизвести учебный материал с заданной степенью точности: сформулировать и записать закон, определение, с достаточной полнотой описать события, процессы.

3. *Понимание* предполагает способность выделять основополагающие причинно-следственные связи в структуре информации, представлять ее в различных формах.

4. *Умение* соответствует категории «уметь использовать», предполагающей способность применять полученные знания для решения стандартных задач соответствующей области деятельности с возможным использованием справочного материала.

5. *Владение, перенос, трансформация.* Данный уровень может быть идентифицирован категорией «владеть», предполагающей способность обучающегося выполнять необходимые действия без дополнительного справочного материала, переносить свои знания и умения в другие пограничные сферы деятельности, решать нестандартные задачи.

6. *Производство нового знания.* Данный уровень является креативным. Соответствует категориям «созидательное мастерство», «творчество», предполагающим способность создавать новые общественно значимые объекты. В традиционном обучении не ставилась задача достичь такого уровня, поэтому он, как правило, не выделялся.

Необходимо отметить, что пятый и шестой уровни являются креативными, то есть соответствуют продуктивной творческой деятельности.

В соответствии с определенными в предыдущем разделе принципами развивающего образования необходимо задать ряд требований к структурной организации знаниевого поля.

В традиционных репродуктивных моделях «наполнения знаниями» такие требования не задавались. В моделях развивающего обучения они просто необходимы, так как в противном случае не приходится говорить о развитии эффективного мышления.

В качестве таких требований необходимо выделить *системность, упорядоченность, инструментальность, эвристичность, креативность знаний.* Выделение в качестве одной из целей обучения

перечисленных требований к структуре знаний является *педагогической инновацией*, которая во многом определяет практическую реализуемость развивающей образовательной модели.

Инновационные технологии – это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка.

Педагогические инновации могут либо *изменять процессы* воспитания и обучения, либо *совершенствовать*.

Инновационные технологии *сочетают* прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности

Рассмотрим для примера технологию, которая может усиливать рефлексивные механизмы, обучать рефлексии, технологически ее обеспечивать – технологию развития критического мышления (ТРКМ). Процедура реализации включает три фазы:

- evocation (вызов, пробуждение);
- realization (осмысление новой информации);

- reflection (рефлексия) и соблюдение определенных условий: активность участников процесса, разрешение высказывать разнообразные «рискованные» идеи и т.д.

Любое занятие или серия (занятий), тема и даже целый учебный курс могут быть построены в соответствии с описанным алгоритмом.

Первая фаза – вызов, на которой ставится задача не только активизировать, заинтересовать обучающегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным, активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

Вторая фаза – осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, причем приемы и методы ТРКМ позволяют сохранить активность обучающегося, сделать чтение или слушание осмысленным.

Третья фаза – рефлексия (размышление). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

Цель – развитие интеллектуальных умений обучающихся, важных не только в обучении, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать и синтезировать новое знание).

Главная цель ТРКМ – развитие интеллектуальных способностей обучающихся, позволяющих учиться самостоятельно.

В качестве примера вышесказанному рассмотрим, как реализация данных требований изменяет подходы к формированию содержания программы по математике в старших классах средней общеобразовательной школы.

Известно, что традиционная программа изобилует большим объемом задач и примеров различной сложности, решение которых формирует главным образом способность учащихся вычислять,

упрощать и преобразовывать. В то же время применимость этого аппарата в различных областях науки и практики, его смысл практически остаются за кадром. В условиях повышенной, по сравнению с типовыми зарубежными программами, сложностью, это приводит к тому, что большинство учеников не получают должной мотивации к обучению, теряют интерес к предмету. Педагогическая практика показывает, что в среднем в обычных классах только два - три ученика «обладают способностями к математике». Это не совсем так, потому что большинство учащихся, обладающих хорошими гуманитарными способностями, соответствующими стилями мышления, могли бы успешно осваивать курс, если бы видели примеры его практических приложений, рельефные идеи, которые скрыты за громоздкостью вычислительных методов.

Применение сформулированных нами требований к содержанию программы позволяет построить ее из следующих компонентов: история развития математических знаний, основные фундаментальные математические понятия и методы, приложения математики, иллюстрации применения сравнительно простых математических методов, математические модели объектов и явлений реального мира, допущения и ограничения математических моделей, динамично развивающиеся отрасли математики, методы математического творчества, способы получения математических знаний.

В качестве вывода необходимо отметить, что содержание знаний, учебной информации является важнейшим компонентом педагогической технологии, непосредственно образующим образовательное поле. Еще раз подчеркнем ведущую роль концепции *системности знаний*, на основе которой реализуются новые технологии организации, свертывания, трансляции и приобретения знаний. Важно не наполнение слушателя всей массой учебного материала, а определение оптимального объема кванта знаний, определение того шага дискретизации, с которым необходимо транслировать знания для обеспечения проблемности образовательного процесса. Его фундаментальной составляющей является понимание законов. Причем, согласно известному выражению, «унция знаний стоит фунта информации, унция понимания – фунта знаний». Существенно, что знания, как правило, являются результатом анализа, понимание – процесса синтеза.

Завершая рассмотрение общих принципов технологизации развивающего обучения, его макротехнологической структуры, перейдем к уровню собственно технологических моделей.

Составляющие технологий развивающего обучения

Возвращаясь к структуре образовательной технологии, представленной на рис. 5.4, более подробно остановимся на ее составляющей, содержащей формы и методы обучения, так как именно

они определяют прагматические аспекты реализации технологических моделей.

Формы и методы должны выбираться таким образом, чтобы реализовать возможности развивающей, поисковой модели в технологических рамках.

В соответствии с этим важнейшими требованиями к ним должны стать проблемность, обеспечение возможностей для самостоятельного анализа, творческой самореализации в процессе синтеза в проектной деятельности.

Большое значение имеет и способ представления материала. Если это традиционные формы обучения, например, лекции, то они должны обеспечивать системность восприятия слушателями. При этом необходимо учитывать все основные каналы восприятия информации: визуальный, слуховой, кинестический – чувственный. Причем здесь нужно помочь обучаемому определить его доминирующий тип восприятия и по возможности развить остальные. Ведь уже непосредственно в процессе восприятия осуществляется первичная обработка информации, определяющим здесь является стиль мышления, тип интеллекта, которые мы рассмотрим в дальнейшем. Каждый интеллектуальный тип тяготеет к одной из составляющих базиса «языков» мышления:

- предметной (конкретной, конструктивной);
- образной (наглядной, физической);
- семантической (вербальной, описательной);
- абстрактной (знаковой, формализованной).

Все это необходимо учитывать уже на этапе представления информации при подготовке к занятиям. В противном случае может сложиться ситуация, когда обучаемые не понимают преподавателя, не воспринимают материал в учебнике, потому что он соответствует, например, теоретическому типу мышления, а образному, предметному – нет. Именно поэтому аналитическая геометрия, как правило, воспринимается студентами более легко, в отличие от разделов высшей алгебры, например, теории групп. Достаточно подробно этот вопрос рассмотрен в монографии К.Б. Малышева, в которой представлены основы методики преподавания математики в школе на всех четырех «языках» мышления. В книге «Математика без формул», Ю.В. Пухначева и Ю.П. Попова пишут: «Математические формулы – лишь удобный язык для изложения идей и методов математики. Сами же эти идеи можно описать, используя привычные и наглядные образы из окружающей жизни». Таким образом, математические абстракции «переводятся» в конкретные реальные формы, легко воспринимаемые обучающимися с реалистическим, прагматическим стилем мышления. Как здесь не вспомнить старое доброе понятие «физический смысл», порой незаслуженно забытое.

Конструктивный анализ адекватности форм и методов показывает, что наиболее органично вписываются в развивающие технологии игровые методы. В качестве примера их реализации

рассмотрим форму *организационно-деятельностной игры*, ее основные этапы и особенности.

На первом (подготовительном) этапе формулируется *целевая установка, ставится проблема*.

На втором этапе (этапе практической деятельности) у участников *возникают затруднения* в ее решении.

Это стимулирует процесс *поиска, приобретения* необходимых знаний.

На *третьем (аналитическом) этапе* это способствует сохранению *мотивации к разрешению затруднения, проблемы*.

На четвертом (консультационном) этапе – получение новых знаний, навыков, умений и развитие компетенций.

Особенно важным здесь является то, что *в процессе игры участники имеют возможность самостоятельно «выращивать», синтезировать новые знания и овладевают методологией их получения, одновременно приобретая опыт практической деятельности*.

Важно помнить, что четкая технологическая организация процесса существенно повышает эффективность данной формы.

Следующий элемент – *технические средства поддержки образовательных технологий, в первую очередь – компьютерные*.

Важно *оптимально и эффективно использовать их возможности, к месту и не во вред*. В частности, они необходимы, когда другими средствами достичь требуемых образовательных результатов невозможно.

Остановимся кратко на так называемых квазитворческих программах типа «изобретающей машины», основанных на методах теории решения изобретательских задач. Они обладают определенной эвристической способностью к нахождению оригинальных, близких к оптимальным техническим и управленческим решениям. Однако их возможности, естественно, не безграничны.

Следовательно, представляется важным рассмотреть вопрос о качестве методического сопровождения и наполнения.

5.3. Качество учебников: вызовы, новые требования, оценка, перспективы

Учебники и учебные пособия были и остаются основными средствами трансляции знаний, стереотипных умений, в отдельных случаях опыта творческой и эмоционально-оценочной деятельности. Поэтому от качества учебников в значительной степени зависит качество образования как общего, среднего профессионального, так и высшего. Проблемы школьного и вузовского учебников в течение десятилетий обсуждались на конференциях, в периодической печати, на страницах специальных монографий. Однако в общей массе качество учебников до сих пор оставляет желать лучшего, не в полной мере учитываются новые технологические вызовы.

Одна из главных причин такого положения дел заключается в слабой информационной и психолого-педагогической подготовке авторов, рецензентов, научных и технических редакторов. Те достижения в теории учебника и учебного текста, которые накоплены за многие годы, зачастую оказываются невостребованными. Иными словами, обсуждение проблемы учебника и создания учебников существуют самостоятельно, и теоретическая деятельность в большинстве случаев не оказывает практического влияния на повышение качества учебников.

Если эту практику не изменить, нет оснований ожидать, что качество учебников существенно повысится. Как показывает многолетний опыт, теория и практика разработки учебников самопроизвольно не соединяются. Кроме того, у учебника появился электронный конкурент в виде сети Интернет, к которой обращаются студенты и школьники для получения необходимой информации. Разработаны и функционируют специализированные образовательные порталы, обучающие системы и ресурсы, использующие дистанционные образовательные технологии (ДОТ). Сам учебник как книга в большинстве случаев имеет электронный аналог. Электронная образовательная среда в глобальном и локальном измерении стала реальностью. В то же время учебник как базовая основа, интеллектуальная опора такой среды не теряет значимости.

В этих условиях проблема качества классического учебника приобретает новый контекст. Основу методологии ее исследования в еще большей степени составляет системный подход, учитывающий динамику технологического и социального развития. С этой точки зрения, одной из важных составляющих является анализ литературы, в том числе электронных публикаций, посвященных данной проблеме, анализ качества различных учебников и эффективности образовательного процесса, организованного на их базе. Для такого анализа необходима разработка соответствующего инструментария. Его основу составляет прежде всего *система требований к современному учебнику, а также методика оценки его качества*. Разработка данной методики позволяет повысить объективность оценки качества учебников. На этапе создания учебника авторы могут воспользоваться разработанной системой показателей качества. Для педагогов представленная методика является инструментом объективной оценки и обоснованного выбора учебника, оптимально соответствующего конкретным задачам образовательного процесса в данном учебном заведении. Для проверки эффективности самой методики оценки качества учебника целесообразна ее апробация в различных образовательных учреждениях и содержательный анализ результатов.

В России это, как правило, готовые концепции, рекомендации, алгоритмы. Американские учебники представляют собой в большинстве своем описание исследований, методик их проведения и результаты. Предполагается, что выводы должны самостоятельно делать обучающиеся. Кроме того, они должны сами решать, насколько данный материал следует использовать в реальной практике. Такой подход,

безусловно, развивает самостоятельное аналитическое мышление и формирует исследовательскую культуру студента – будущего профессионала. Приходится признать, что в данном компоненте российская система образования уступает американской, которая по сути своей представляет собой «аккумулятор» мировых интеллектуальных ресурсов, а университеты и колледжи – открытую площадку для междисциплинарных исследований. В данном контексте внедрение методологии и культуры исследований в образовательную деятельность, в том числе через учебник, является важным фактором развития российского высшего образования.

О проблемах школьного и вузовского учебника написано и сказано довольно много, однако до настоящего времени не полностью вскрыты истоки, не проведен подробный анализ данной проблемы. Известно, что бесполезно пытаться решить частную проблему, не решив общую. Это утверждение в полной мере применимо к проблеме учебника, являющейся частной по отношению к проблеме педагога. В наибольшей степени это касается высших учебных заведений. Приведем два примера отражающие ее существо.

Учебные тексты являются основными материалами образовательного процесса. Анализ школьных и вузовских учебников показывает, что они не свободны от содержательных ошибок, противоречий и пробелов, в силу чего пораженный ими материал становится трудным для понимания обучающимися. Таким образом, часть проблемы учебника – проблема ошибок и неточностей. Условно их можно разделить на технические и системные принципиальные. Первые устраняются тщательностью редактирования и корректировки, что составляет отдельную тему обсуждения. Вторые отражают недостаточную научную квалификацию, субъективизм и определенные идейные позиции, особенно в области гуманитарных наук. В частности, в годы перестройки экономисты с воодушевлением рассказывали студентам о безальтернативности свободного рынка, «невидимой руке Адама Смита», тупиковости плановой экономики и т.п. Эти идеи естественно отражались и в учебниках того времени, формируя соответствующее профессиональное мировоззрение. Влияние подобных учебников ощущается до сих пор.

Очевидно, что никакие, даже самые современные компьютерные технологии обучения, не способны компенсировать ущерб, наносимый сущностными ошибками в учебниках. Ущерб этот состоит не только и не столько в том, что обучающиеся неправильно усваивают конкретный материал, но и в том, что затруднено формирование в их сознании важнейших качеств личности – способности к анализу и стремления к научному пониманию. Дело в том, что эти качества могут сложиться только в процессе многократного достижения понимания изучаемого материала.

Источников появления дефектов учебников и причин их живучести несколько. Они во многом пересекаются. Охарактеризуем наиболее значимые.

Во-первых, значимую роль в научной и педагогической деятельности играет система мировоззрения, естественнонаучная модель мира. Не владение основами материалистической философии, системным мышлением, отсутствие аналитических способностей, компилирование известного материала при создании учебников – вот главные источники принципиальных ошибок и заблуждений.

Во-вторых, источниками вредоносных, субъективных, антинаучных взглядов, особенно в гуманитарных областях являются определенные идеологические позиции. В качестве примера следует привести оголтелую русофобию, стремление западного мира, и прежде всего США, подавлять Россию санкциями во всех сферах от экономики до спорта, выращивать антигосударственную оппозицию внутри страны. Значимую роль в этом процессе играет «переписывание истории», которое осуществляется через учебники всех уровней. Его плоды мы видим в США, Канаде, Великобритании, Украине, странах Прибалтики, Польше и многих других странах.

В-третьих, авторы и издатели не всегда успевают отслеживать и отражать в учебниках научные и технологические достижения. Важно еще и то, что учебники, как правило, чаще разрабатывают преподаватели, а не практикующие ученые. С этой точки зрения, сказывается низкая научно-исследовательская активность профессорско-преподавательского состава. *Важнейшая проблема заключается в том, что в условиях глобальной бюрократизации и формализма педагогической деятельности вузовская наука динамично развиваться не может.*

В-четвертых, параллельно с качественными представлениями, а иногда даже опережая их, развиваются методы вычислений. Инженерам почти всегда нужны только последние. Поэтому сплошь и рядом в технических и естественнонаучных дисциплинах успешность вычислений маскирует дефекты концепций.

В-пятых, сказывается импринтинг (первичное впечатление), стереотипность мышления, свойственные преподавателям не в меньшей степени, чем другим людям. В конечном свете они проявляются в тезисе: «Как меня учили, так и я учу». Об опасности рутины и сложности ее преодоления писали И. Кант, А. Уайтхед и многие другие авторы. Академик А.Н. Крылов говорил: «Затем долголетней практикой я убедился, что если какая-то нелепость стала рутиной, то чем эта нелепость абсурднее, тем труднее от нее избавиться». Авторы в ряде работ развивают концепцию креативной педагогики, значимости преодоления психологических барьеров и стереотипов мышления.

В-шестых, неразработанность теории и методологии построения учебников, о чем писали многие авторы. Например, В.П. Беспалько отмечал, что одним из основных недостатков в создании учебников является «кустарщина», и с тех пор мало что изменилось. И.К. Журавлев указывал, что «Методологическая неразработанность проблем конструирования учебника не просто определенная трудность, но, по всей видимости, главное препятствие на пути достаточно совершенного

школьного учебника». Ситуация с вузовскими учебниками в этом отношении ничуть не лучше.

В-седьмых, и это – главное, сказывается совершенно недостаточная психолого-педагогическая подготовка, низкий уровень компетентности преподавателей, в том числе авторов учебников, рецензентов и редакторов, и отсутствие осознания этого факта.

Принципы и практика обнаружения, устранения и предупреждения существенных принципиальных ошибок, противоречий и пробелов в учебных текстах должны быть признаны одним из важнейших разделов педагогической науки. Более того, представляется, что начинать психолого-педагогическую подготовку преподавателей в аспирантуре целесообразно именно с этого раздела, так как он хорошо иллюстрируется доступными для понимания примерами из различных предметных областей, известных преподавателям.

Таким образом, именно данную проблему – проблему повышения качества учебных текстов – следует считать ключевой как в улучшении содержания учебников, так и в организации психолого-педагогической подготовки преподавателей.

Какими средствами она может быть решена? Учебные тексты – продукт осмысляющей и коммуникативной деятельности мозга. Поэтому в качестве методологических знаний необходимо использовать результаты тех гуманитарных наук, которые изучают мышление и язык человека: психологии, диалектики, логики, теории определений, семиотики, лингвистики и терминоведения, а также пограничных, например, психолингвистики.

Однако сами гуманитарии справиться с ошибками в естественнонаучных и технических текстах не могут, так как в большинстве случаев тексты сформулированы синтаксически правильно, и для обнаружения и устранения дефектов необходим предметный анализ. Таким образом, проблема может быть решена лишь на пути синтеза естественных, технических и гуманитарных наук. Иными словами, необходима органичная гуманитаризация и фундаментализация естественнонаучных и технических дисциплин.

Разработке учебников на базе органичной гуманитаризации и фундаментализации должна предшествовать работа по развитию и детализации профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов.

Основные цели, требования к учебникам нового поколения, подходы к их разработке вытекают из задач, стоящих перед средней и высшей школой, концептуальных основ развития высшего и среднего профессионального образования в мире и России, а также содержания комплекса стратегических и нормативно-правовых документов федерального уровня.

В процессе исследований, проведенных авторами в течение более чем двадцатипятилетней педагогической практики, обобщены основные концептуальные положения о качестве учебника и разработана методика его оценки, основой которой является соответствующая система требований.

В рамках излагаемой концепции современные учебники и учебные пособия должны отвечать следующим требованиям, целям и задачам:

➤ соответствовать критериям научности: истинности, обоснованности, проверяемости, системности, проблемности, прогрессивности;

➤ соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) с учетом соответствующих стандартов на книгоиздательскую продукцию, отвечать требованиям к структуре и содержанию учебных изданий, обеспечивать стабильность и актуальность на 5-7 лет, в то же время каждое переиздание учебника должно отражать изменения, произошедшие в предметной области;

➤ соответствовать основным направлениям научно-технического прогресса, строиться на основе научных фактов, теорий, методов, демонстрировать передний край мировой науки и технологий;

➤ выделять и интегрировано использовать базисные понятия, методы и подходы, показывать возможности их применения в других дисциплинах, в исследованиях, в практике, междисциплинарность – одно из значимых требований к современному учебнику;

➤ отличаться фундаментальностью, системностью, логической последовательностью и доступностью изложения материала, ясностью и точностью терминов, понятий и определений, отсутствием ошибок, неверных положений;

➤ соответствовать целевым ориентирам развития науки, в рамках которой создан учебник (математика, экономика, физика, экология, юриспруденция и др.), показывать гуманитарную составляющую технических и естественнонаучных знаний, также как и возможности использования математических методов в гуманитарных областях;

➤ обеспечивать возможности интеграции образовательной, научной, проектной, инновационной деятельности, вооружать обучающихся соответствующими методами;

➤ обеспечивать вариативность представленного материала, выделение основного ядра, дополнительного материала, заданий базового и повышенного уровня сложности, которые предназначены для наиболее талантливых студентов;

➤ соответствовать основному вектору гармоничного развития системы «человек – общество – природа»;

➤ обеспечивать необходимые условия для самостоятельной работы обучающихся, содержать задания различного уровня сложности;

➤ содержать необходимый справочный материал, быть источником проверенной научной информации;

➤ включать разделы по контролю и самоконтролю усвоения материала;

➤ содержать практические примеры, взятые из контекста предметной области, типовые расчеты, задачи и методы их решения;

- способствовать концентрации внимания обучающихся на проблемных перспективных вопросах дисциплины;
- формировать теоретический, профессиональный и нравственный уровень подготовки будущих специалистов, в то же время обеспечивать основу будущей практической деятельности, тесную связь с жизнью, иллюстрацию теоретических положений практическими примерами;
- быть привлекательным по изложению материала, его наглядности, визуализированности, качеству издания в целом;
- быть ориентированным на конкретный уровень образования и образовательный маршрут;
- быть открытым для модернизации, ориентированным на использование современных информационных компьютерных сетевых технологий;
- примеры и задачи должны быть ориентированы на использование как аналитических вычислений, так и вычислительных возможностей современных компьютерных средств;
- учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся, уровень их образованности, мотивацию к изучению данной и смежных дисциплин;
- профессионально ориентировать, пробуждать интерес к будущей специальности, формировать гордость за достижения человеческой мысли, прививать уважение к науке, осуществлять воспитательную функцию;
- отвечать требованиям безопасности образования;
- вузовские учебники должны сохранять преемственность к учебникам и учебным пособиям средней школы.

Современный учебник должен являться частью учебно-методического комплекса на базе цифровых образовательных ресурсов. Такой комплекс может включать в себя собственно учебники, справочные издания, хрестоматии или ссылки на значимые для предметной области публикации, нормативно-правовые акты, задачки, практикумы, сборники схем, иллюстраций, моделей и комментариев, методические рекомендации, исследовательские практикумы и другие подобные материалы.

Учебник должен ориентировать преподавателя на использование активных и интерактивных методов обучения.

Необходимо подчеркнуть значимость методических рекомендаций. Они не должны быть формалистичными, тривиальными, отличаться кратностью и практической полезностью для обучающихся.

Современное обучение должно быть максимально визуализированным. Проведенные авторами на протяжении более десяти лет педагогической практики исследования показывают, что использование средств наглядности, презентаций, схем, рисунков, ментальных карт повышает эффективность обучения на 25-30%. Справедливость полученных результатов подтверждается независимыми экспертами, анализирующими Интернет, что возрастает активность самостоятельно обучающихся. Абсолютное большинство

пользователей, формулирующих конкретные вопросы, касающиеся практической деятельности, предпочитают тексту видео- и фотоматериалы, схемы, рисунки. Исходя из этого, современный учебник должен быть насыщен необходимым иллюстративным материалом.

Следует отдельно остановиться на стилистике современного учебника. К сожалению, авторы нередко грешат наукообразием, сложностью формулировок, использованием малопонятных терминов, громоздкостью построений предложений, избыточностью причастными и деепричастными оборотами. Сложность определений затрудняет их понимание, подменяет основной смысл второстепенными объектами и связями. Для преодоления этих недостатков необходимы следующие основные требования к стилю изложения учебного материала:

- логичность, аргументированность, доказательность;
- правильность, нормативность;
- конкретность и краткость;
- образность и эвристичность;
- точность, ясность, невозможность двойного

толкования;

- методичность и последовательность изложения;
- соответствие профессиональному уровню

обучающегося (читателя);

- применение аббревиатур и иностранных терминов

только по мере необходимости.

Представленная система требований к учебнику является основой методики его оценивания. В данной методике авторами выделено четыре блока:

1. Общие требования.
2. Специальные дидактические требования.
3. Требования к содержанию и структуре содержательной

части.

4. Психолого-педагогические требования:

Оценку качества учебника целесообразно производить экспертным методом. По различным шкалам может оцениваться его соответствие представленной системе требований. Для тех требований, выполнение которых обязательно и регламентировано законами, стандартами и другими руководящими документами или очевидно, целесообразно использовать трехбалльную шкалу:

- оптимально соответствует (5);
- достаточно соответствует (3);
- не соответствует (0).

Для остальных требований необходимо использовать шестибалльную шкалу:

- оптимально соответствует (5);
- хорошо (4);
- достаточно соответствует (3);
- посредственно (2);
- удовлетворительно (1);
- не соответствует (0).

Часть требований первого блока, отражающих нормативные документы и требования к безопасности, а также требования к структуре содержательной части оцениваются по трёхбалльной шкале, представленной в таблице 5.3.

Таблица 5.3.

Пример трёхбалльной шкалы оценивания нормативных требований к учебнику

Оптимально (5)	Достаточно (3)	Не соответствует (0)

Основная часть общих, специальные дидактические, содержательные и психолого-педагогические требования оцениваются по шестибалльной шкале, приведенной в таблице 5.4.

Таблица 5.4.

Пример шестибалльной шкалы оценивания основных и специальных требований к учебнику

Оптимально (5)	Хорошо (4)	Достаточно (3)	Посредственно (2)	Удовлетворительно (1)	Не соответствует (0)

Требования к содержанию и структуре содержательной части учебника включают наличие и содержание следующих элементов учебника:

- методическая (инструктивная часть);
- информационная (содержательная) часть в блочно-модульной форме, полнота, научность, фундаментальность;
- вопросы, тесты для контроля усвоения;
- задачи и методы их решения, ответы к задачам;
- словари терминов, обозначений, символов;
- предметный указатель терминов;
- список основных и дополнительных литературных источников, система ссылок на них;
- шрифтовая, символная, иллюстративная выделенность наиболее важных положений, понятий, определений, закономерностей.

В систему психолого-педагогических требований целесообразно включить возможности учета уровня подготовки, различий в стилях мышления, особенностях интеллекта, темперамента, психики обучающихся; возможности формирования наиболее важных интеллектуальных и нравственных качеств обучающихся; реализацию воспитательной функции, формирование интереса к данной отрасли знаний, гордости за достижения отечественной науки, ориентацию на использование технических (в том числе компьютерных) средств обучения и наличие методических указаний по их применению.

В процессе оценки качества учебников эксперты должны заполнить представленные таблицы для каждого из требований.

Результаты оценки суммируются по каждому из блоков. Фиксируются нулевые оценки по отдельным показателям, что соответствует не выполнению установленных требований по данным показателям. Эти показатели перечисляются в акте экспертизы.

Если в данном блоке (общие требования к учебнику, специальные дидактические требования, требования к структуре содержательной части, психолого-педагогические требования) более половины нулевых оценок по частным показателям, то данный блок оценивается неудовлетворительно. Такой учебник не может быть рекомендован к использованию.

Для сравнительной оценки учебников группа экспертов оценивает их соответствие представленным требованиям. Средневзвешенные оценки суммируются для каждого блока и сравниваются между собой. Лучшим является учебник, получивший максимальное число баллов при отсутствии нулевых оценок. Оценивание может производиться как очно, так и сетевым способом с использованием ресурсов сети Интернет.

Проведенная апробация методики свидетельствует о том, что она позволяет производить объективную оценку качества учебников, получать количественные оценки степени соответствия различным требованиям, определять целесообразность использования учебников для решения различных образовательных задач.

Разработанная методика может быть использована не только для оценки качества учебника, сравнения различных изданий, но и для повышения качества разработки новых учебников, учебных пособий и других учебно-методических материалов. С этой точки зрения, ее целесообразно использовать не только как инструмент оценки, но и как практическое пособие по разработке учебника.

Проблема качества учебника, безусловно, сложна и многоаспектна, однако основные направления ее решения понятны. Необходимо повышать методический уровень авторов, изложение материала должно быть системным, фундаментальным и, в то же время, практикоориентированным и проблемным, необходимо показывать передний край науки и технологий.

Практические упражнения и задания для развития творческого потенциала, фантазии, воображения

Задание № 1. Попробуйте сформулировать основное противоречие для любой учебной, практической, профессиональной задачи, проблемы. Определите его уровень (технологический, организационный, административный). Предложите решение.

Практический пример.

В 30-е начали увеличиваться скорости самолетов, и возникло противоречие.

Чтобы самолет летел быстрее, нужно убрать все выступающие части, в том числе и шасси. Но если убрать шасси, как самолет будет взлетать и садиться?

Десять лет конструкторы мучились, меняя форму корпуса и шасси. Разрешил противоречие советский конструктор Роберт Бартини (итальянский коммунист, эмигрировавший в СССР в 1924 году, чтобы, как он выразился, «красные самолеты летали быстрее черных») Он сказал «и быть, и не быть», разделив противоречащие элементы во времени – шасси есть (на старте и при посадке), и его нет (в полете).

Он изобрел убирающееся шасси, в результате чего одно время действительно «красные самолеты летали быстрее черных».

Задание № 2.

Представьте идеальный результат решения выбранной Вами проблемы, задачи. Ориентируйтесь на формулировки:

- *проблема решается сама собой;*
- *система сама (за счёт ресурсов) выполняет нужное действие и при этом не возникают нежелательные эффекты;*
- *системы нет, а функции ее выполняются;*
- *функция не нужна.*

Предложите решение проблемы, ориентированное на идеальный результат, максимально приближенное к нему.

Практический пример.

Посетители отелей зачастую имеют склонность при выезде забирать с собой все, что «не прибито гвоздями» – от дорожной пепельницы до мешочков с ароматной травой и пульта от телевизора. Но менеджеры гостиниц не слишком огорчены этим. Во-первых, все расходы уже включены в цену номеров. Во-вторых, на все предметы нанесены эмблемы отеля, так что их похищение – дополнительная реклама гостиницы. Ведь украденное зачастую проходит через несколько рук.

Задание № 3.

Принято классифицировать ресурсы следующим образом:

- *материально-вещественные (вещества, предметы, товары, деньги, оборудование и т.д.).*
- *информационные (каналы и носители информации).*
- *ресурсы времени.*
- *ресурсы пространства (площадь, объем и т.д.).*
- *энергетические ресурсы и поля (тепловая, электрическая, электромагнитная, атомная энергия, звуковые сигналы и т.д.).*
- *человеческие (сами люди, а также их стереотипы, мотивация, каналы восприятия: зрение, слух, обоняние, осязание).*
- *другие ресурсы (события прошлого, имидж, культура и др.)*

Дополните представленный список другими видами ресурсов.

Примените ресурсы для решения конкретной задачи, проблемы в соответствии с приведенным алгоритмом.

Сформулируйте задачу.

Определите, какие ресурсы нужны? В каких количествах?

Проанализируйте ресурсы. Сначала уже имеющиеся в системе, потом – те, которые в самой системе нет, но легко и дешево получить. И лишь в последнюю очередь – дорогие, редкие, «трудоемкие» ресурсы.

Оцените ресурс. Каков будет эффект от его использования? Каковы затраты на использование или добычу (приобретение) этого ресурса?

Определите, каким образом применить ресурс?

Практический пример.

1. Задача. Продуктовой фирме нужно выпустить новые марки продуктов питания, которые быстро бы набрали популярность в народе и, соответственно, объемы продаж.

2. Нужно нечто известное, популярное, актуальное для людей: имя, событие и т.д.

3. Скоро Пушкинский юбилей. Похоже, в России власти решили отметить его довольно помпезно.

4. Ресурс хороший (бесплатный, авторскими правами не защищен).

5. Решение. «Красный Октябрь» выпустил серию сладостей «Ай, да Пушкин!». Торговый дом «Смирновъ» спустя сто лет возобновил производство водки «Пушкин». Масса других компаний наладила выпуск сухарей, кетчупа, тортов и другой снеди под созвучными марками.

(Журнал «Компания». – 6.12.99. – С. 41).

Задание № 4.

Прочитайте анекдот, найдите анекдоты в Интернете. Попробуйте разработать схему понравившегося анекдота. Выявите агент, вызывающий смех, улыбку. Используя составленную схему, придумайте семейство, «ветку» анекдотов.

- *Ходил сдавать экзамен?*

- *Ходил...*

- *А какой билет вытянул?*

- *Военный... (<http://vse-shutochki.ru/anekdoty>)*

- *Моя, я за нашу Украину шо-то совсем не пойму... Мне все твердят, шо мы воюем с Россией!*

- *И шо?*

- *Таки на сегодняшний день результаты украино-российской войны неутешительны. Потери Украины: 7 танков, 1 самоходная гаубица, 10 бронемашин, 1 вертолет и 1 самолет. Сдалось в плен более 2 миллионов человек. И шо ты думаешь? Росийская армия на войну таки до сих пор и не явилась!.. (<http://smejsa.ru/anekdoty-ochen-smeshnye-do-slez>).*

РАЗДЕЛ 6. ФОРМЫ И ВИДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

6.1. Анализ основных форм и видов организации обучения

Педагогика – это гуманитарная наука, которая целенаправленно занимается исследованием систем и процессов образования, воспитания, обучения и развития. Необходимой составляющей образования являются *организационные формы обучения*. Эта категория обозначает внешнюю сторону организации процесса обучения, определяющую, когда, где, кто и как обучается. Если принципы обучения указывают общие требования к процессу обучения, методы объясняют суть учебного взаимодействия, то формы определяют, как в реальных условиях организовать обучение. *Форму обучения определяют как специальную конструкцию процесса обучения, обусловленную его содержанием, методами, средствами и всеми другими составляющими процесса.*

В современной педагогике различают общие формы обучения (коллективная, групповая, индивидуальная), формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, кружки предметные, технического творчества, ученические научные общества, экскурсии и пр.).

Форма организации обучения – это исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения.

Учеными выделены основания для классификации форм обучения:

- количество и состав учащихся;
- место учебы;
- продолжительность учебной работы.

По этим основаниям формы обучения делятся соответственно на индивидуальные, коллективные, групповые, классные и внеклассные, школьные и внешкольные, основные и вспомогательные.

Эта классификация позволяет в определенной степени упорядочить разнообразие форм обучения.

*Совокупность форм обучения, сложившаяся в
определенных исторических условиях и*

В истории образования известно значительное количество таких систем.

Классно-урочная система является наиболее ранней для нового времени и распространенной в мировой практике. Ее создал как развернутую систему Я.А. Коменский в XVII веке. Классу и уроку как дидактическим понятиям уже около 400 лет. Классно-урочная система выдержала испытание жизнью в течение нескольких столетий и, несмотря на постоянную острую критику, сохраняется до настоящего времени почти во всем мире. Она имеет несомненные положительные качества: простая организационная структура, экономичность, простота управления. Но одновременно у нее имеется немало негативных моментов: недостаточный учет индивидуальных различий, строгая организационная структура, создающая зачастую формальный подход к уроку.

Основным учебным занятием, организационной единицей обучения в системе общего образования является урок. Урок обычно посвящен одному учебному предмету, теме, однако с внедрением межпредметной интеграции отдельные уроки могут быть интегрированными, включающими проблематику различных предметных областей.

В отличие от школы, в системах начального, среднего и высшего профессионального образования выделяют несколько *видов аудиторных учебных занятий*: лекция, семинар, практическое занятие, групповое упражнение, лабораторная работа, зачет, экзамен (рис. 6.1.).



Рис. 6.1. Формы организации образовательной деятельности

Формы обучения реализуются через способы организации учебного процесса, взаимодействия преподавателя с обучающимися при решении образовательных задач в соответствии с теорией обучения (дидактикой).

Причем одна и та же форма организации обучения может видоизменяться в зависимости от решаемых задач, используемых методов и технологий.

С точки зрения *организации обучения на уровне образовательного учреждения*, выделяют такие его формы, как *очное*,

заочное, вечернее обучение, экстернат (самостоятельное обучение, предполагающее очные виды промежуточных и итоговой аттестации).

Термин «дидактика»
(от греч. didaktikos – поучающий)
впервые ввел в педагогику
немецкий ученый Вольфганг Ратке (1571-
1635) для обозначения искусства обучения.

Актуальные задачи современного высшего образования решаются сегодня всесторонне, в первую очередь посредством использования классических организационных форм обучения, но с опорой на использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций – case-studies, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью гармонического, творческого, универсально-целостного становления и развития личности студента.

Лекция – ключевой компонент дидактического цикла обучения (рис. 6.2). Лекция (от лат. lectio – чтение) – систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера. Ее цель – формирование знаниевой базы для последующего изучения студентами учебного материала и экономный по времени способ сообщения им значительного объема информации.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе выделяют различные виды лекций (рис. 6.2.).

Большое значение имеет и способ представления материала. Если это традиционные формы обучения, например, лекции, то они должны обеспечивать системность восприятия обучающимися. При этом необходимо учитывать все основные каналы восприятия информации:

- визуальный,
- слуховой,
- кинестический – чувственный.

Причем здесь нужно помочь обучаемому определить его доминирующий тип восприятия и по возможности развить остальные. Ведь уже непосредственно в процессе восприятия осуществляется первичная обработка информации, определяющим здесь является стиль мышления, тип интеллекта, которые рассмотрены во второй главе. Каждый интеллектуальный тип тяготеет к одной из составляющих базиса «языков» мышления:

- предметной (конкретной, конструктивной);
- образной (наглядной, физической);
- семантической (вербальной, описательной);
- абстрактной (знаковой, формализованной).

Все это необходимо учитывать уже на этапе представления информации при подготовке к занятиям. Т.к., как уже говорилось, может сложиться ситуация, когда обучаемые не понимают преподавателя, не воспринимают материал в учебнике, потому что он соответствует, например, теоретическому типу мышления, а образному, предметному – нет.



Рис. 6.2. Классификация лекций по функциональному назначению

При формировании учебно-методического комплекса преподаватель, учитывая требования, предъявляемые ФГОС ВО, а также увеличение объема и роли самостоятельной работы студентов, обязан применять *активные методы обучения (АМО)*, например, таких как лекция – визуализация, которая может быть также разных видов (рис. 6.3.).

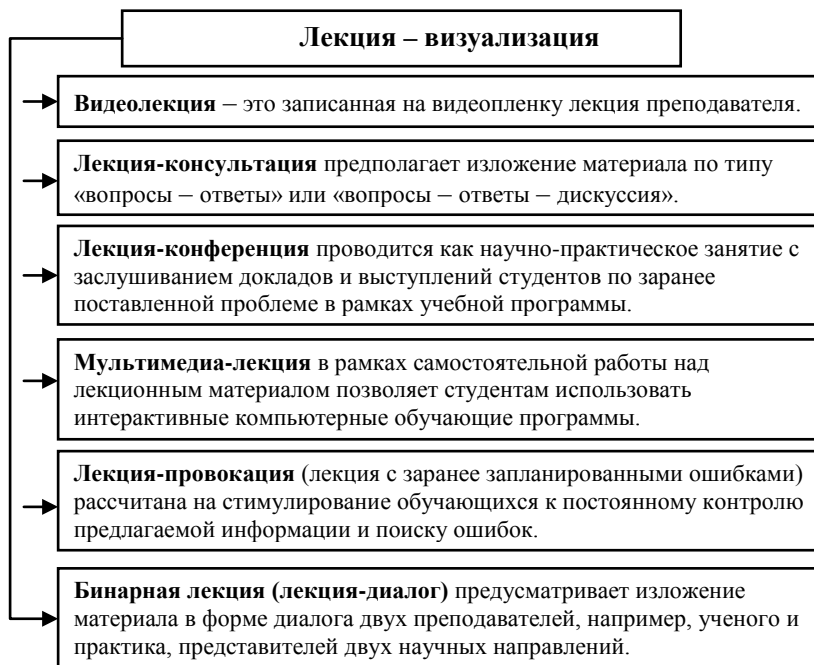


Рис. 6.3. Основные виды лекций – визуализаций

6.2. Активные и интерактивные форм и видов взаимодействия

Одной из разновидностей активного обучения являются интерактивные лекции, основанные на диалоге, дискуссии, коллективном обсуждении материала, групповой работе обучающихся с элементами «обратной связи».

Интерактивная лекция – это форма лекционного занятия, предполагающая включение элементов диалога в форме проблемных вопросов, заданий, задач, краткого обсуждения специально разработанных ситуаций, анализ нестандартных явлений, высказывания

мнения студентами, их активное участие в обсуждении рассматриваемых вопросов (рис. 6.4).

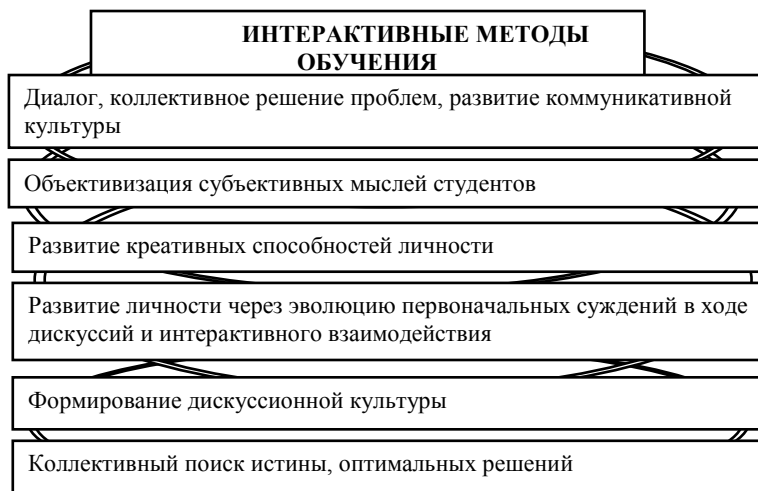


Рис. 6.4. Ключевые признаки интерактивных методов обучения

Отличительная особенность интеллектуального внимания – его познавательная направленность. Восприятие слушателями учебного материала зависит от его содержания, способа изложения, индивидуальных особенностей преподавателя и студентов.

Главная задача интерактивной лекции – активизировать познавательную мыслительную деятельность обучающихся.

Формат интерактивности требует значительного учебного времени и этот факт должен учитывать педагог. Задача преподавателя – сделать каждую лекцию убедительной, точной, осязаемой. Во время чтения лекции преподаватель, видоизменяя громкость, тембр и темп речи, подчеркивает свое эмоциональное отношение к тому, о чем говорит, а также, включая элементы полемики, дискуссии, креатива видоизменяет традиционную форму лекции.

Интерактивная лекция относится к числу активных и интерактивных методов обучения.

Активные методы обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала. Эти методы основаны на практической направленности, игровом и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге и полилоге, использовании знаний и опыта студентов, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, рефлексии.

Эти методы характеризуются высокой степенью включенности обучающихся в образовательный процесс, активизируют их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных дидактических, воспитательных и развивающих задач. Активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. Он регулирует образовательный процесс и занимается его общей организацией, определяя ведущее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролируя время и порядок выполнения намеченного плана работы, давая консультации, разъясняя сложные термины, помогая в случае серьезных затруднений.

Профессиональная компетентность преподавателя играет ключевую роль в эффективности организации образовательного процесса с использованием интерактивных методов обучения и включает высокий уровень знаний и умений по специальности, методическую культуру, культуру научной деятельности, информационную культуру, культуру воспитательной деятельности, коммуникативную культуру, политическую культуру.

Любая образовательная технология имеет методологическую основу, системную концепцию, представляющую собой комплекс положений, идей, образующих научную базу для целенаправленного планирования, организации и осуществления эффективного учебно-воспитательного процесса. Именно на основе этой системной концепции определяются его цели, задачи, содержание и временная развертка. При использовании активных методов важно учитывать проявление спонтанности, экспромта, креативного мышления участников, что достаточно сложно вписывается в стандартные технологические модели. Поэтому необходимо грамотно использовать их отличительные особенности:

- целенаправленную активизацию мышления, когда обучающийся анализирует, рассуждает, доказывает, сопоставляет точки зрения, разрабатывает предложения и решения;
- достаточно длительное время вовлечения студентов в активную работу в ходе занятия;
- самостоятельную творческую выработку решений, повышенную степень мотивации и эмоциональности обучающихся;
- интерактивный характер (от англ. interaction – взаимодействие), т.е. постоянное взаимодействие преподавателей и студентов, студентов между собой, диалог, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Перечисленные выше формы отличаются высокой степенью интерактивности, направлены на активизацию мышления обучающихся и повышением уровня мотивации, а также эмоционального восприятия учебного материала. Их применение позволяет активизировать и развивать познавательный интерес студентов; развивать их креативные способности в процессе учебной деятельности; повысить

результативность образовательного процесса; эффективно формировать и оценивать общекультурные и профессиональные компетенции.

Разновидностью активных методов обучения являются *интерактивные методы и технологии*.

Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с человеком или компьютерной программой. Следовательно, интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Особенности этого взаимодействия:

➤ совместное «погружение» студентов и преподавателей в проблемное поле решаемой задачи, т.е. включение в единое творческое пространство;

➤ свобода в выборе средств и методов реализации решения задачи;

➤ эмоциональный контакт, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Общая классификация активных методов обучения приведена на рис. 6.5. Наиболее эффективные из них будут рассмотрены более подробно позже.

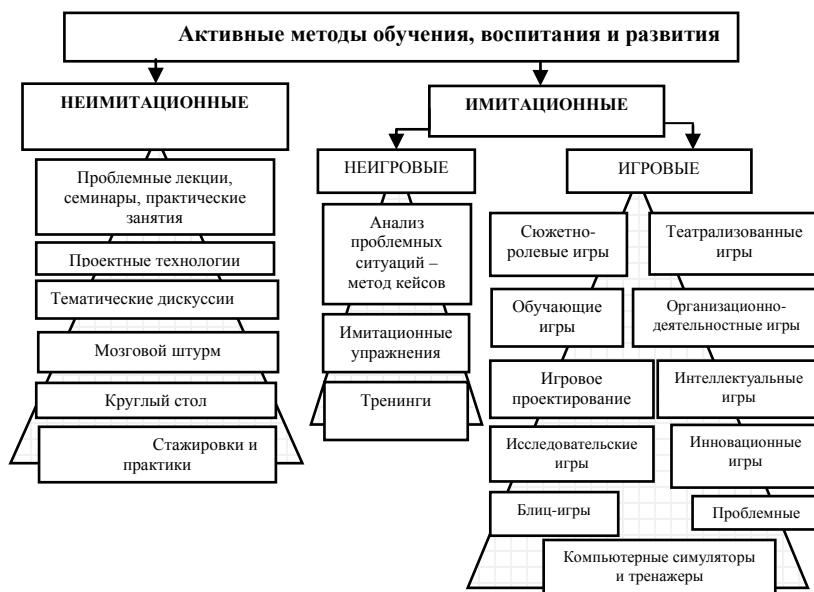


Рис. 6.5. Особенности и общая классификация активных методов обучения

В настоящее время наблюдается естественный интерес к игровым и проектным методам обучения. Они предполагают творчество, контекстность, определенную свободу выбора, высокую степень самостоятельности студентов. Эти методы не всегда вписываются в рамки технологического подхода.

Как показано на рисунке 6.5, активные методы можно разделить на имитационные и неимитационные. Имитационные методы включают элементы имитации реальной деятельности, специальные учебные задания и задачи, среди которых выделяют *игровые и неигровые методы*.

Игровые интерактивные методы обучения объединяют различные виды деловых и учебных игр (ролевые, организационно-деятельностные, исследовательские, интеллектуальные, проектировочные).

К неигровым интерактивным методам обучения, как правило, относят анализ конкретных ситуаций (case-study), имитационные упражнения, тренинги.

Неимитационные активные методы объединяют виды учебных занятий или их элементы, которые проводятся в интерактивной форме и представляют собой реальную учебную деятельность, в частности интерактивные проблемные лекции, практические занятия и семинары, групповые дискуссии, мозговые штурмы, методы групповой работы, проектно-созидательные технологии.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что образовательный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания; они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся предполагает не просто освоение учебного материала, а совместный интеллектуальный процесс поиска, когда каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, при этом происходит коллективная коммуникация, обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Важная особенность – атмосфера доброжелательности, взаимной поддержки, «спортивного азарта», что позволяет не только получать, синтезировать новое знание, но и развивать саму познавательную деятельность, переводя ее на более высокие формы озарения и открытия.

Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

Преподаватель выступает в роли тренера, эксперта, консультанта, создавая условия и направляя инициативу обучающихся в необходимое русло. Он регулирует весь процесс и занимается общей организацией деятельности, корректируя общее направление обучения (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролируя время и порядок

выполнения намеченного плана работы, давая консультации, разъясняя сложные термины, помогая в случае серьезных затруднений.

Активные и интерактивные методики обучения целесообразно применять на семинарах и практических занятиях. Их цель заключается в углублении, расширении детализации полученных на лекциях знаний, выработке профессионально значимых умений и навыков. Учитывая, что семинар сам по себе предполагает диалог, а практическое занятие – самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя, интерактивными такие занятия делают элементы дискуссии, коллективного обсуждения, игры, анализ различных взглядов, мнений подходов, решение творческих задач, кейсов и другие активные методы обучения. Опыт работы свидетельствует о высокой дидактической и развивающей эффективности проектных методов.

На практических занятиях в юридических вузах студенты приобретают навыки применения правовых норм к конкретным ситуациям, толкования нормативных документов, умение находить нужные нормы среди многочисленных правовых актов, а также получают возможность проявить собственную индивидуальность, самостоятельность мышления, способность отстаивать свою позицию.

Такая организация образовательного процесса предполагает широкое использование фонда тестов, кейсов, ситуационных заданий, призванных оценить степень достижения целей обучения. Как правило, эти задания охватывают материал определенного содержательного блока. Текущие оценки обучающихся в данном случае не оказывают существенного влияния на итоговую оценку. Эти оценки являются формирующими, обеспечивающими обратную связь, на их основе вносятся коррективы в образовательный процесс.

6.3. Проектно-созидательные технологии

Высокая эффективность достигается при использовании проектно-созидательных технологий (см. разделы 3, 5). Творческая деятельность обучающихся в процессе проведения научных исследований, решения профессиональных задач, разработки конкретных проектов способствуют формированию профессионального мышления и культуры речи студентов, включая владение юридической терминологией. Кроме того, осуществляется личностно-деятельностный подход, в соответствии с которым основой образовательного процесса становится не только усвоение знаний, но и способы этого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучаемых.

В традиционных образовательных системах существует противоречие между значимостью знаний, умений и их бесполезностью, если они не востребуются в будущей профессиональной деятельности.

В проектно-созидательных и игровых моделях на первое место выходит деятельность (разработка проектов, решение различных актуальных задач исследовательского характера) и личность обучающегося, акцентируется его персональная ответственность за результаты своих разработок, реализацию проектов.

Собственно проектирование содержания обучения в игровых и проектных технологических моделях должно включать в себя следующие этапы:

1. Определение объема учебного материала, охватываемого курсом, на основе критерия необходимой достаточности знаний.

2. Разбивка материала на обособленные фрагменты, блоки, разделы в соответствии с критериями логической полноты, диагностируемости усвоения, конструктивной законченности.

3. Дидактическая обработка содержания блоков: структурирование, квантование (децимация) учебного материала. Разработка методических рекомендаций, пособий, заданий, иллюстративных материалов и других дидактических средств.

4. Разработка способов и методик оценки степени усвоения учебной информации, тестовых и контрольных заданий к каждому разделу.

5. Разработка игровых процедур, элементов проектно-созидательного обучения, командной работы и встраивание их в соответствующие технологические модели.

6. Определение набора управленческих процедур, корректирующих воздействий, позволяющих адаптивно изменять содержание фрагментов.

7. Проектирование взаимосвязей между фрагментами, целостной дидактико-технологической концепции освоения курса.

8. Расчет необходимых затрат временных и технологических ресурсов.

Таким образом, выполнение сформулированных требований к целеполаганию и проектированию образовательного процесса, позволяет существенно повысить эффективность интегрированных технологических моделей на основе игровых и проектных методов.

Результаты такого подхода:

- коммуникативные навыки, умение работать в команде;
- искусство планирования, прогнозирования;
- синтетические, креативные способности;
- способности к разработке, оформлению и внедрению инноваций.

Знания, навыки, умения в таком контексте рассматриваются не как самоцель, а как средство развития интеллекта, формирования методологического стиля мышления. В этом случае в качестве основной цели на первый план выдвигается задача развития личности, подготовка обучающегося к функционированию, жизнедеятельности в условиях технологического общества. Данная цель реализуется развитием способностей и приобретением практического опыта самообразования, созидательной профессиональной творческой деятельности, воспитания личной ответственности за созданные и внедренные в учебных и жизненных ситуациях реальные проекты.

В данной технологической модели существенно изменяется содержание обучения. В отличие от формализованной системы знаний, представляемых в готовой форме в традиционных образовательных

технологиях, при реализации игрового проектно-созидательного подхода вместо заучивания теорий, законов и формул особое внимание уделяется развитию умения решать всевозможные теоретические и практические задачи и проблемы. На первое место выдвигаются процессы проектирования, моделирования, исследования и конструирования различных систем, объектов. В этом случае знания систематизируются и структурируются в соответствии с иерархией познаваемых объектов. Обучаемый должен иметь к ним открытый доступ через базу данных, справочник, учебник и усваивать их в контексте процессов проектирования, моделирования, конструирования или исследования. Структура представления учебной информации должна быть такой, чтобы обучаемый мог проследить историю происхождения этого знания, причем не только в хронологической последовательности, но и как итог разрешения противоречий. Таким образом, в данной модели знания становятся не столько объектом, сколько средством развития обучающегося.

Существенно расширяются возможности приобретения знаний. «Готовое» знание существует наряду со знанием, синтезированным самим обучающимся. В этом случае «готовое» знание может быть использовано в качестве тест-индикатора правильности его умозаключений. Студент «выращивает» свое синтезированное знание, причем оно может быть и новым для науки.

В отличие от традиционных технологий с доминированием заучивания, на эффективность которого влияет содержание, форма, трудность, актуальность, объем учебного материала, в проектно-созидательных, игровых моделях основным механизмом является непроизвольное запоминание, позволяющее в сочетании с практической деятельностью получить более прочные, хорошо структурированные знания. Кроме того, проектно-созидательная технология повышает степень осмысленности учебного материала за счет четкости, конкретности и минимальности постановки каждой проектной задачи.

Форма учебного материала отличается от традиционной дидактической и представляет собой квазиреальные объекты, воссозданные в специальных игровых постановках, в том числе в компьютерных средах, что существенно повышает наглядность представления.

Обычно трудность учебного материала ориентирована на среднего обучающегося. Предлагаемая образовательная среда предоставляет возможность каждому из них на реальном фрагменте познания самому установить собственный уровень сложности учебного материала, что создает условия для реализации модели полного усвоения.

Структура материала существенно отличается от традиционной формальной, предопределенной логикой соответствующей науки. В проектно-созидательных моделях связи в учебном материале устанавливаются в соответствии с принципами иерархии материального мира, логики здравого смысла. Развертывание системы понятий происходит в динамике проектной деятельности.

Меняется и роль преподавателя. Он выполняет функции игротехника и участника проекта, перестает быть «единоличным хранителем истины и знаний», из наставника превращается в руководителя проекта, коллегу, консультанта. В этом случае на смену принципам авторитарной педагогики, приходят принципы педагогики сотрудничества и поддержки, которые органично вписываются в данные технологические модели.

Таким образом, интеграция игрового и проектно-созидательного подходов позволяет в полной мере реализовать их возможности, получить новое качество освоения профессиональных умений, сформировать сплоченную команду, способную решать сложные задачи.

Возникают определенные трудности интеграции этих подходов в технологических моделях обучения.

Практически любая технология реализуется в процессе взаимодействия, как минимум, двух субъектов: преподавателя и обучающегося. Преподаватель как непосредственно, так и с помощью технических средств осуществляет *содержательную, организующую, управляющую и контролирующую функции* в процессе обучения. Хотя многие сторонники технологического подхода считают, что в интерактивной модели обучения не обязательна высокая квалификация преподавателя. Однако важно подчеркнуть, что это зависит как от поставленных дидактических целей, так и от тех целей, которые ставились при разработке технологии.

Исторически создание различных технологических образовательных моделей преследовало различные цели:

- повышение эффективности обучения;
- облегчение труда преподавателя, возможность снижения квалификации преподавателя, освобождение его для творческой деятельности;
- массовое достижение некоторых, в определенной степени гарантированных результатов в широких масштабах;
- обеспечение воспроизводимости образовательных воздействий, унификация;
- реализация широких возможностей технических средств (в первую очередь компьютерных) в образовательном процессе;
- дистанционное обучение, обучение без преподавателя;
- повышение управляемости, адаптивности обучения.

В целом технологическая организация образовательного процесса характеризуется рядом признаков, отличительных особенностей, которые определяют основные познавательные ориентиры. К ним можно отнести следующие особенности:

- формирование системы конкретизированных дидактических целей, критериев усвоения материала, эталонных результатов;
- обеспечение достаточно высокой эффективности обучения, достижение практически полного усвоения знаний и умений;
- включение в образовательный процесс определенных обучающихся процедур, предъявление эталонов усвоения;

➤ реализация корректирующей обратной связи, осуществление критериального контроля усвоения, широкое использование тестовых методик, формирующих и суммирующих оценок.

Одним из важнейших элементов образовательных технологий считается *целеполагание*. Его отличительной чертой по сравнению с традиционным обучением является максимальная конкретность и определенность постановки целей. Достаточно подробно эти вопросы рассмотрены в монографии М.В. Кларина. В частности, он выделяет следующие основные направления конкретизации образовательных целей:

➤ характеристику образовательных условий, т.е. как необходимо воздействовать на обучающихся и какие условия для них обеспечить;

➤ характеристику внутренних, процессуальных параметров – способностей и возможностей обучающихся: какие способности и возможности следует формировать;

➤ характеристику образовательных результатов, т.е. каких результатов будут способны достичь учащиеся на определенных этапах образовательного процесса.

Цели обучения в игровых и проектных моделях в большей степени ориентированы на развитие личности обучающихся, формирование определенных коммуникативных умений, в частности, эффективной работы в команде, развитие креативных способностей, формирование деятельностных компетенций, наконец, на достижение результатов проекта.

На первый взгляд, возникает определенное противоречие при интеграции этих моделей обучения. В то же время практика показывает, что внедрение игровых, проектных методов в технологические образовательные модели может существенно повысить их эффективность при соблюдении ряда ключевых условий.

Прежде всего речь идет о системе образовательных целей. Педагогическая теория и практика, последние достижения психологии показывают, что продуктивная творческая деятельность соответствует более высокому уровню, чем репродуктивно-оценочная. Педагогические таксономии в эмоционально-ценностной области должны формировать цели выработки эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, от простого восприятия, интереса, готовности реагировать, до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного осознания и проявления в деятельности. Эти цели имеют более глубокий, личностный смысл и длительный срок реализации, безусловно, не ограничивающийся временем одного занятия. Справедливости ради следует отметить, что данная система целей выходит за пределы технологической модели.

Для обеспечения воспроизводимости образовательного процесса в игровых и проектных технологических моделях необходимо четко определить критерии достижения целей различных уровней, т.е. обеспечить идентифицированность целей. Несмотря на то, что цели

обучения предполагают изменение внутреннего интеллектуального состояния обучаемого, диагностика степени их достижения производится все же по внешним проявлениям – в виде определенных продуктов учебной деятельности, и характеру самой деятельности. Именно поэтому сторонники технологического подхода предлагают описывать результаты в терминах их внешнего проявления, формируя так называемые эталоны усвоения. Цели таким образом максимально конкретизируются, однако возникает негативный эффект редукции, упрощения результатов.

Разработаны специальные алгоритмы конкретизации учебных целей, в соответствии с которыми на основе педагогической таксономии от общих целей методом последовательной редукции переходят к конкретным, сформулированным как желаемый результат данного периода обучения, затем формулируют максимально четкое описание идентифицируемой цели, используя в нем только определенные глаголы, обозначающие действия.

В качестве примера приведем глаголы для описания целей креативного типа (поисковых действий, характерных для технологий игрового проектирования): видоизменить, модифицировать, синтезировать, систематизировать, предсказать и т.п.

В зарубежной практике профессиональной подготовки распространен следующий перечень уровней учебных результатов:

1. Ознакомление с основными понятиями и процедурами в данной предметной области.
2. Освоение основ – более высокий уровень, предполагающий способность воспроизвести основные понятия, факты и процедуры в данной предметной области.
3. Овладение – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области (данный уровень соответствует сформированности определенных компетенций).
4. Полное овладение – мастерство, успешное продуктивное применение основных понятий и процедур в данной предметной области на творческом уровне.

Рассмотрев методологию формирования конкретизированных целей-эталонов, нельзя обойти вниманием то обстоятельство, что анализ теории и практики применения данной методологии вскрывает противоречие между высоким уровнем определенности целей и сохранением всей полноты содержания обучения.

Другими словами, редукция целей, их упрощение, как правило, приводит к снижению уровня поисковой творческой деятельности, результаты которой достаточно сложно зафиксировать. В технологических моделях может утрачиваться трудновоспроизводимая эмоционально-личностная составляющая обучения, характерная для игровых методов. Данный факт выражен в сформулированном М.В. Клариным принципе дидактической неопределенности: «Чем более точно мы фиксируем и описываем планируемую нами цель в виде достигаемого результата обучения, тем больше мы снижаем вероятность включения поисковой деятельности в учебный процесс. И, наоборот,

чем выше степень включения в учебный процесс поисковой деятельности, чем выше уровень планируемых нами познавательных результатов, тем ниже вероятность того, что мы сможем точно зафиксировать и однозначно описать их».

Основные направления разрешения данного противоречия подробно изложены при рассмотрении развивающих образовательных технологий в разделах 3 и 5. Предварительно отметим, что эта задача может решаться оптимизацией баланса между конкретными формулировками целей, результатов и трудно формализуемыми показателями креативности, которые могут оцениваться экспертными методами.

В данном случае логически определяется принцип *дидактической дополнителности*, заключающийся в необходимости сочетания технологичности и эвристичности в формировании образовательных целей, что является главным условием оптимальной интеграции игровых и технологических моделей.

Важность целеполагания в образовательном процессе бесспорна, именно поэтому так подробно раскрыта эта проблема, однако не менее важно сформировать собственно содержание обучения в соответствии с требованиями технологической модели.

Типична *циклическая организация воспроизводимого образовательного процесса*. В структуру цикла входят постановка конкретизированных целей обучения, оценка исходного уровня обученности, формирование учебных блоков, модулей, эпизодов, диагностика текущих результатов освоения модулей, коррекция обучающих процедур, содержания модулей, диагностика степени достижения целей.

В данном контексте эффективной и результативной формой организации образовательного процесса в вузе представляется формат *деловой игры*.

Общие принципы и подходы его реализации достаточно хорошо известны. Тем не менее, для обеспечения необходимой эффективности нужна специфическая организация взаимодействия, которое способствует накоплению эмоционального позитивного опыта в самосовершенствовании и преодолении стереотипов поведения, помогает раскрыть потенциал, способности участников, «актуализировать» их знания, приобрести навыки формирования новых компетенций в соответствии с насущными потребностями. Происходит процесс активного взаимного обучения и практического применения всеми участниками коллективно полученной информации.

В ходе деловой игры возможно использование описаний конкретных ситуаций, принятие определённых ролей и способов взаимодействия, а также сопровождение презентациями с поясняющей, наглядной, методической или дидактической информацией на интерактивной доске или экране.

Проектируя эффективное взаимодействие в ходе деловой игры, педагогу следует учитывать ряд важных принципов:

- целесообразность выбранной формы;

- ясность постановки целей и задач;
- четкость и логическая последовательность организации игры;
- познавательная ценность содержания;
- аргументированность и научность информационно-методического и дидактического обеспечения;
- интеграция образовательных, исследовательских, управленческих технологий;
- оригинальность (необходимая доля уникальных авторских материалов);
- соблюдение норм культуры речи и правил делового взаимодействия;
- планирование степени демократичности общения и эмоциональной насыщенности.

Предлагаемый сценарий описывает профессионально-игровое взаимодействие, направленное на развитие коммуникативных, информационных, профессиональных компетенций и творчества на занятиях по профессиональной педагогике.

Цель описываемой деловой игры – выявление «неявных или скрытых знаний» для формирования осознанного функционально-ролевого, ценностно-целевого поведения профессионала путем имитации ситуаций с заданными правилами, моделирующими профессиональную деятельность, связанную с решением педагогических задач.

В начале игры обязательна процедура обсуждения правил и поэтапного, многошагового ее хода для введения участников в пространство изучаемой ситуации. Тем не менее, небольшое вступление, в котором присутствует юмор и шутка, поможет раскрепостить участников, настроив их на активное и продуктивное сотрудничество. В контексте рассматриваемого занятия можно непринуждённо заметить, что «на земле есть всего один человек, от которого зависит, будет ли он счастлив в этой жизни. Надо только посмотреть в зеркало!». Введение в игру включает также использование небольших «разминочных» упражнений типа мини-тренингов.

Деление на группы может быть проведено по принципу механического «рассечения» аудитории, но более эффективно предложить каждому студенту подобрать самому группу «комфорта», соблюдая равное количество участников. Еще один вариант деления участников на мини-группы (до 4-5 человек) – разрезные картинки, фанты, фишки разного цвета и т.д.

Кроме того, важно учитывать и важность выбора «экспертов». Это могут быть как студенты, так и сам педагог или приглашенные игротехники.

Уточняя необходимые факты, анализируя информацию, поступающую дополнительно и вырабатываемую в ходе игры, участники решают, в том числе, и собственные проблемы, связанные с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в

обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением.

Предлагаемые в процессе игры ситуации побуждают принимать решения, продуцировать новые идеи. Студенты вступают между собой в творческо-деловые отношения соперничества или сотрудничества. В начале часть участников могут занимать выжидательную позицию формального взаимодействия, но, как правило, игровые условия «захватывают», вынуждая излагать собственные взгляды на исследуемые проблемы, вспоминать собственный опыт и «актуализировать» знания.

План проведения занятия включает несколько блоков. В контексте заявленной проблематики предлагается следующий их состав:

1. Вводная часть.
2. Игровое взаимодействие «Комплекс добродетелей» Бенджамина Франклина.
3. Дискуссия «Правила самовоспитания К.Д. Ушинского и современность».
4. Творческая работа в группах «Поиск аналогий» с использованием технологии «Кластер».
5. Интеллектуальная работа в группах «Модели педагогического взаимодействия».
6. Подведение итогов и рефлексия.

Первое задание позволяет «погрузиться» в тему занятия, попробовать сначала каждому выступить собственным «экспертом», что в дальнейшей совместной работе группы позволит более авторитетно отстаивать свое мнение.

Коллективное обсуждение проблемы в группе предполагает навыки сотворчества, включая помощь отстающим, логические и аргументированные пояснения собственной точки зрения. Задача педагога – внимательное наблюдение, консультирование участников по вопросам, возникающим у них в процессе обсуждения, а при необходимости – побуждение студентов к деятельности. Кроме того, педагог использует собственные навыки управления группами, привлекая к этому процессу «экспертов» (ассистентов, консультантов), которые фиксируют особенности поведения групп и каждого отдельного участника.

Педагогу вначале следует дать некоторое пояснение, отражая суть проблемы, например, на слайде в презентации: Бенджамин Франклин (1706-1790) – американский просветитель и государственный деятель, один из авторов Декларации независимости США. Опираясь на нравственные ценности своего времени, он в молодости составил для себя, «комплекс добродетелей», который включал воздержание; молчание; порядок; решительность; трудолюбие; искренность; справедливость; умеренность; чистота; спокойствие; скромность (с соответствующими наставлениями). В конце каждой недели он отмечал случаи их нарушения. Далее студентам предлагается в предварительно выданных таблицах проранжировать все пункты «Комплекса

добродетелей» Б. Франклина в том порядке, в котором они важны для них, начиная с главного. Продумать пояснение сути каждой из них.

Пока участники работают над таблицами, педагог раскладывает крупно напечатанные названия каждой добродетели на отдельных столах или подставках. По окончании отведенного времени участникам предлагается (в зависимости от определенного ими рейтинга) найти ту добродетель, которой они отвели 1-е место; познакомиться с группой единомышленников и обсудить выбор (содержание, значимость).

Затем педагог предлагает каждой группе озвучить свое понимание приоритетной добродетели и сравнить с пониманием добродетели Б. Франклина (которое может быть озвучено или заранее написано на обратной стороне листа). Продуманные вопросы создают предпосылки для мини-дискуссии. Далее следует обратить внимание на те добродетели, которые остались без внимания и поразмышлять над тем, почему сегодня они менее востребованы. В завершении проводится подсчет количественного выбора каждой добродетели (определяется рейтинг добродетелей). Необходимо обсудить полученный результат, стимулирования активность участников.

Затем студенты возвращаются за столы и получают второе задание. Педагог поясняет (фоном может служить фото на интерактивной доске), что великий русский педагог, основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1823-1871) так же составил в юности для себя правила самовоспитания. Участникам выдаются листы, на которых перечислены следующие позиции:

1. Спокойствие, по крайней мере, внешнее, в любых обстоятельствах.

2. Прямота в словах и поступках.

3. Обдуманность действия.

4. Решительность с правом ответственности за поступок.

5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.

6. Делать то, что хочется, а не то, что случится.

7. Издерживать свои силы только на необходимое или приятное, а не на страсти издерживать.

8. Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.

9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

Студентам предлагается ознакомиться с ними и обсудить в группе, все ли правила применимы сегодня, подготовить аргументированный ответ.

По истечении отведенного на задание времени педагог, используя приемы «Морского боя», задавая вопросы, разворачивает дискуссию. Он предлагает одной из групп: «Выскажите и обоснуйте своё мнение – все ли правила К.Д. Ушинского применимы сегодня? Почему?». Далее даёт слово другой группе: «А ваше мнение на этот счет?». Обращаясь к следующей группе, говорит: «Парируйте или вы согласны?»).

Цель данного этапа – закрепление полученного знания, привлечение внимания студентов к правилам ведения переговоров,

умению выстраивать эффективное взаимодействие для решения актуальных проблем.

Важным моментом выступает фактор времени, которое, с одной стороны, дисциплинирует участников, с другой – помогает освоить приемы лаконичного формулирования мыслей и высказывания доводов.

Третье задание – создать коллаж, при работе над которым студенты будут знакомиться с креативными технологиями, развивать навыки взаимодействия в группе, умение договариваться и распределять роли.

Для работы потребуются ватманы, фломастеры, клей, ножницы и распечатки информации по теме, а также пояснение о сути технологии «кластер», например, на слайде на интерактивной доске. Интересен вариант решения задания на компьютере с использованием графических редакторов.

Задание: «Найти аналогии между: классическими подходами к педагогической деятельности, заповедями Суфийской мудрости и современным пониманием принципов педагогической поддержки».

Участникам необходимо, используя технологию «кластер», отобразить полученный результат на ватмане. Примерное содержание раздаточного материала к заданию представлено в табл. 6.1, 6.2, 6.3.

Таблица 6.1.

Классический подход к педагогической деятельности

Постановка целей и задач исходя из анализа педагогической ситуации.	Выбор и применение средств воздействия.	Контроль и оценка педагогических воздействий (педагогический самоанализ).
---	---	---

Таблица 6.2.

Принципы взаимодействия взрослого и ребенка в осуществлении педагогической поддержки

Взрослый должен обеспечить условия развития ребенка, опираясь на особенности его саморазвития, его индивидуальные потребности и интересы.	Взрослый должен быть готов оказать помощь ребенку и взаимодействовать с ним, побуждая его самостоятельно осмысливать и решать собственные личностные проблемы.	Взрослый не может навязывать ребенку те или иные поступки или стиль поведения, он может лишь побуждать к осмыслению его прав, возможностей и ответственности.
Взрослый должен уважать право ребенка на выбор и проявление «самости», в том числе на самоопределение, самоорганизацию, самореализацию и др.	Особенности становления ребенка как полноправного субъекта деятельности должны восприниматься как событийное наполнение его собственной жизни.	Поощряя самостоятельные поступки ребенком, педагог побуждает его к осознанию жизненной, нравственной и ответственности.

Таблица 6.3.

Суфийская мудрость (VIII в.): 8 заповедей

Обращайся с учениками как с собственными детьми, относись к ним с радостью и добром.	Педагог должен ограничивать ученика посылными для его ума действиями.
Следуй примеру дающего закон: он не должен ждать вознаграждения за работу и не должен принимать ни оплаты, ни благодарности.	Отговаривая ученика от дурного, учитель действует намеком, а не прямо. Прямые запреты разрушают покров благоговения и вызывают упрямство.
Педагог, обучающий определенной науке, не должен пренебрежительно отзываться о другой науке.	Педагог должен делать сам то, чему он учит, и не давать своим делам избличать во лжи свои слова.
Педагог должен давать ученикам только то, что подходит их ограниченному пониманию. Даже самые скудоумные среди людей обычно радуются совершенству своего ума.	Не отказывай ученику в совете и не позволяй работать на такой степени трудности, к какой он не готов.

После анализа имеющейся информации, в деятельности групп наступает этап принятия единого, правильного (эффективного) решения заданной проблемы. Требуется соотнесение всех факторов, обстоятельств, ситуаций и обоснование принятого решения.

Роль педагога, ведущего занятие в форме деловой игры – весьма многогранна. Он проектирует, моделирует игровые ситуации; инструктирует, консультирует, провоцирует и подбадривает в её процессе, руководит дискуссией и всеми этапами, а по окончании – он является экспертом и судьей. Все это предполагает соответствующие знания, умения, навыки и желание.

Перед заключительным заданием педагог вводит в новый круг проблемы, предлагая вспомнить какие существуют модели педагогического взаимодействия и в чем их особенность.

Затем он предлагает обратить внимание на выданный дидактический материал, включающий таблицу 6.4. и перечень критериев: цели взаимодействия («формировать умений, навыков, компетенций», «развитие индивидуальности», «хочу, чтобы меня оставили в покое», «дать знания», «научить вопреки всему»); лозунг взаимодействия («Думай и делай как я, «Сам справится», «Мы вместе», «Думай и делай»); способы общения («Холодное наблюдение, уход, раздражение, неприятие», «Понимание и принятие личности обучающегося»); «Требования, угрозы, наказания, запреты, нравоучения»); тактика («Сотрудничество», «Мирное сосуществование», «Диктат», «Опека»); личностная позиция педагога («Исходить из интересов студента», «В фокусе – перспективы развития», «Не брать на себя ответственность», «Соответствовать нормативным требованиям»).

Задание звучит так: «Обсудите и выберите из перечня критериев те, которые подходят для каждой позиции каждой модели педагогического взаимодействия. Затем – опишите результат каждой позиции в каждой модели с точки зрения развития обучающихся».

Таблица 6.4.

Модели педагогического взаимодействия педагога со студентами

Критерии анализа (выбрать из перечня)	Результат взаимодействия	
Модель невмешательства «руки прочь»		
1. Цель взаимодействия		
2. Лозунг взаимодействия		
3. Способы общения		
4. Тактика		
5. Личностная позиция педагога		
Учебно-дисциплинарная модель «твёрдой руки»		
1. Цель взаимодействия		
2. Лозунг взаимодействия		
3. Способы общения		
4. Тактика		
5. Личностная позиция педагога		
Личностно-ориентированная модель педагогической поддержки «возьмемся за руки»		
1. Цель взаимодействия		
2. Лозунг взаимодействия		
3. Способы общения		
4. Тактика		
5. Личностная позиция педагога		

Цель данной работы – выявление знаний по теме занятия, развитие логического и системного мышления студентов. Важно подвести их к пониманию того, что любое явление может быть определено как комплекс разнообразных элементов и явлений, организованных определенным образом, а варианты сочетания дают интересные и неожиданные результаты.

После интенсивной работы важно дать возможность студентам проанализировать проведенное время и свою роль в игре. Следует просмотреть и коротко проанализировать результаты работы с точки зрения участников, экспертов и педагога.

Рассмотренная форма организации обучения представляет собой живое, эмоционально насыщенное взаимодействие, позволяющее моделировать реальные процессы, явления и жизненные ситуации. Важно понимать, что одна и та же игра с одинаковым сценарием, инструкциями и правилами, тем не менее, в каждом конкретном случае будет проходить по-разному. Причем у педагога в ней – сложная и близкая к актерскому мастерству роль, предполагающая навыки быстрого реагирования на осложнения, умения вносить коррективы по обстоятельствам, обеспечивая эмоциональную и психологическую безопасность всем участникам. Он должен обладать чувством такта и границ, чтобы не вмешиваться напрямую в игру, предоставляя студентам самостоятельность в выборе стратегий решения проблем.

Опыт проведения деловой игры показал, что в её процессе происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает участников к творческому процессу, раскрываются очень сложные и «тонкие» личностные сферы: убеждения, моральные

ценности, суждения, навыки, секреты мастерства «скрытые» индивидуальные профессиональные познания и рождаются новые идеи, отношения, мнения. Как структурный элемент обучающего процесса деловая игра, помогает как начинающему, так и опытному педагогу, оценить свои способности, возможности, компетенции и закрепить их в творческой деятельности со студентами.

Следует отметить несомненную пользу от такой формы работы, когда «застывшая» теория превращается в полезные дела, способствующие прогрессивным изменениям в интеллектуальном развитии каждого студента.

Интерактивные модели обучения относятся к контекстным. Они основаны на освоении материала в ходе выполнения реальных практических или исследовательских проектов, творческого продуцирования идей.

В образовательные программы бакалавриата и магистратуры включаются различные активные и интерактивные методики обучения, реализуются технологии проектирования, а также *тренингов развития креативности в высшей школе*.

Однако основные требования к такого рода тренингам существенно отличаются от обычных досуговых или специальных (управленческих, психологических и т.д.).

Важно определить общий порядок их проектирования, а также необходимые условия их эффективного внедрения в образовательный процесс высшей школы. Существующие тренинги, не адаптированные под конкретные педагогические задачи, предметные области, уровни подготовки обучающихся, как правило, чаще всего направлены на решение узко специальной задачи (например, различные виды бизнес-тренингов и не приспособлены для достижения педагогических целей: формирования компетенций, развития интеллекта, мышления, профессионально важных качеств, освоения методов творческого решения задач). С этой точки зрения, более целесообразно проектировать соответствующие тренинги, а не использовать готовые шаблоны.

Разработка подобных проектов требует существенных затрат времени и ресурсов, поэтому необходимо освоение преподавателями эффективных методик проектирования тренингов.

Основу таких методик должна составлять определенная модель тренинга, которая формируется, как уже упоминалось выше, в зависимости от его целей и задач, предметной области, а также особенностей обучающихся, их личностей, уровня подготовки, возраста, менталитета, социальных ролей и т.п.

Ключевой здесь является цель или система целей. В большинстве образовательных задач это освоение определенного вида деятельности, овладение компетенцией, с одной стороны, с другой – овладение определенными способами методами творческой деятельности и развитие собственно креативных способностей. Одна из главных целей, которая должна быть достигнута в начале тренинга, – формирование интереса к нему, соответствующей мотивации.

Формирование интереса – вообще одна из ключевых педагогических целей; преподаватели в большинстве случаев не осознают, как важно ее достижение. Существуют различные методы решения этой задачи, объединяет их одно – участникам должна быть важна, близка и понятна проблематика, в то же время она должна содержать элементы новизны, неожиданности, юмора, игры.

При организации соответствующих тренингов необходимо использовать общие методологические принципы творческого решения проблем, задач в различных областях (наука, техника, право, бизнес, управление, экономика, образование). Следует отметить, что специфика предметной области, безусловно, важна, но она проявляется на уровне рациональных, логических, строго научных, в основе своей репродуктивных методов. Именно эти методы, составляющие специфику данной области, формируют устойчивые профессиональные стереотипы, наиболее консервативное предметное ядро. В то же время акты творчества, разрыв стереотипов, озарения, нетривиальные идеи, элементы синтеза имеют психологические механизмы, как правило, инвариантные к предметной области, более того, в науке и технике хорошо известен парадокс, связанный с тем, что наиболее пионерские решения довольно часто принадлежат неспециалистам, свободным от профессиональных стереотипов. Именно этот факт позволяет выделить общеметодологические основы креативного тренинга, базирующиеся на принципах учета психологических особенностей личности, использования общих законов развития профессиональной области, общества и мышления.

Выбор модели, идеи, определение замысла тренинга наиболее важный, но достаточно многовариантный этап проектирования.

Замысел, как правило, должен включать следующие составляющие:

- определение цели тренинга и анализ состава его участников;
- разработку содержательной виртуальной метафорической «оболочки» тренинга;
- направление сосредоточения основных усилий и действий участников в соответствии с поставленными целями;
- ролевое распределение участников, их позиционирование;
- определение последовательности этапов, порядка, алгоритма действий и контрольных, рефлексивных точек тренинга;
- разработку способов и средств диагностики достижения целей тренинга.

Сложный и объемный этап проектирования тренинга – детальная проработка замысла, переход от концепции к содержательным деталям, способам, приемам, инструментам их стыковка, координация, предварительная оценка эффективности.

В любом тренинге важен элемент спонтанности, личностной и коллективной активности участников, однако это не отменяет важности проработки деталей. «Экспромт хорош, когда он хорошо подготовлен».

Важно продумать систему действий как стимулирующих активность, так и использующих ее для достижения целей тренинга.

В тренингах развития креативности важны не только специальные способы, активизирующие мышление, но и освоение конкретных творческих инструментов, приемов, эвристик. Причем освоение таких эвристик эффективно только на основе учета типа личности участников, их индивидуальных интеллектуальных предпочтений.

Важной составляющей проектирования тренинга, особенно для педагогов является подготовка тренеров, игротехников.

Выделяют три вида тренерских технологий:

- технологии организации деятельности группы,
- технологии работы с групповой динамикой,
- технологии документального обеспечения тренинга («письменной работы»).

Подготовка тренеров должна обеспечивать освоение этих видов технологий.

Для освоения технологий организации деятельности группы участники тренинга педагогов должны найти практические способы решения рассмотренных выше задач:

- формирования интереса и мотивации участников тренинга;
- обеспечения создания нового опыта участников;
- формирования и развития знаний, умений и компетенций, соответствующих целям тренинга.

Исходя из этого, в программе тренинга педагогов должны присутствовать блоки, посвященные технологиям тренинга: ее структура, методические средства, инструкции для участников, алгоритмы проведения процедур и упражнений.

Кроме освоения методики тренинга, педагогам важно научиться понимать динамику тренинговой группы, учитывать в работе групповые процессы и управлять ими, устанавливать и поддерживать психологический контакт с каждым участником, овладеть технологиями работы с сопротивлением.

Не менее важный блок методической программы – технологии организации тренинга («письменной работы»):

- инструменты фиксации результатов решения задач, схем взаимодействия, алгоритмов, определения результатов, достижений, затраченных ресурсов;
- содержание и технологии разработки раздаточных материалов;
- подготовка оборудования тренингового помещения;
- технологии работы с компьютерными информационными системами, а также доской, флипчартом, использование диаграмм, рисунков, таблиц.

Таким образом, освоение методики проектирования тренингов и понимание специфики тренинга как метода обучения открывает возможности создания собственных тренинговых программ развития

креативности. В то же время в начале обучения необходима какая-то первоначальная база. Поэтому, организуя тренинг педагогов, целесообразно в качестве примеров использовать и осваивать конкретные модели тренингов, развивать возможности их модернизации применительно к конкретным целям, задачам и аудитории.

Приведенные положения служат основой общей методологии проектирования и внедрения в образовательный процесс тренингов, направленных на творческое решение проблем. Инструментально-методологическими средствами профессионального творчества являются конкретные эвристические приемы и методы, а также способы научной организации творческого труда. В настоящее время по различным источникам исследователи выделяют более ста пятидесяти эвристических приемов, методик и технологий.

Приобретение компетентности в этом сложном виде деятельности невозможно без организации специальных тренингов, условия которых должны быть максимально близки к реальной профессиональной деятельности. Необходимо осознавать, что освоение типовых средств решения сложных проблем – важная, но не самая сложная составляющая подобных тренингов. Намного важнее – освоение в ходе тренингов креативных подходов и технологий, приобретение практического опыта адаптивного творческого использования конкретных методов, методик, приемов.

Тренинг – технология, способствующая накоплению эмоционально-положительного опыта в самосовершенствовании, позволяющая формировать мотивацию и желание развивать собственное мышление, способности и возможности. Он должен включать техники и механизмы, формирующие навыки мыслительной деятельности, лежащие в основе профессионального творчества. Альберт Сент-Дьёрди, физик, Нобелевский лауреат писал: «для того, чтобы сделать открытие, надо взглянуть на то же, на что смотрят и все остальные, но подумать об этом иначе».

Тренинг системного мышления позволяет овладеть такими навыками, использование которых в повседневной жизни позволяет в нужный момент определить широкий спектр стратегий для разрешения проблемы, выбрать из них лучшую и сделать это осознанно.

Чтобы овладеть приемами системного мышления, нужно научиться представлять объект в виде надсистемы, системы, подсистемы в прошлом, настоящем и будущем как «фильм на девяти экранах». Это одна из стратегий теории «Сильного мышления», которая реализуется по принципу «от простого к более сложному, от части к целому, по нарастающей сложности».

Приемы системного мышления – это действенные инструменты, которые расширяют возможности метода проектов, поисково-исследовательской деятельности, проблемного обучения. Они придают им определенную универсальность. Тому есть много примеров из истории науки.

Из истории известно, что ученые-химики и до Дмитрия Ивановича Менделеева открывали новые элементы, исследовали

сложные реакции. Но с появлением периодической системы все изменилось, появилась возможность прогнозировать свойства еще неизвестных элементов. То же самое происходит и в работе со студентами после знакомства с принципами системного мышления. В качестве примера приведем схему тренинга «Системное изучение объекта».

Тренинг предполагает организацию обучающего пространства – планируются отдельные центры деятельности (5-6 столов). На каждом столе расположен объект, который исследуется по заранее подготовленному алгоритму (печатные листы с информацией в виде таблицы из 6-ти ячеек с названиями направлений исследования по принципам: «Группа», «Структура», «Место», «Функция», «Набор свойств», «Время»).

Участникам предлагается сформулировать вопросы по всем категориям самостоятельно или они могут быть заранее вписаны в ячейки таблицы (в зависимости от обстоятельств). Ответ соотносится с конкретным объектом на столе (в проекте это может быть некая ситуация, виртуальный объект или интересное явление). Например, изучаем объект – учебник.

Сначала отвечаем на сформулированные вопросы по признаку «Группа»:

1.1. Какую группу представляет данный объект: к группе каких объектов он относится, в какую группу входит (от меньшей к большей группе или наоборот)?

Для классификации могут быть выбраны разные основания, тогда и системы получаются различные. Например, если рассматривать учебник как предмет для обучения, получится система «Учебники по определенному предмету»: «Учебники по специальности», «Учебники в целом», а если классифицировать его как печатную продукцию, то выстраивается иная система групп.

1.2. Что еще входит в данную группу?

1.3. Чем наш объект похож или чем отличается от других объектов этой группы?

1.4. Как презентовать результат данного анализа?

Представление полученных данных – важная составляющая тренинга, так как навыки эффективной коммуникации и креатива в выборе форм презентации должны быть продемонстрированы.

По признаку «Структура»:

2.1. На какие части (типы, виды) можно разделить данный объект? (Например, по материалу изготовления)?

2.2. Как эти части в свою очередь делятся на еще меньшие?

2.3. Каким образом части (типы, виды) связаны между собой, каково их взаимное влияние?

2.4. В каких случаях и проявлениях это влияние может быть хорошим или плохим?

2.5. От чего это зависит и как это можно изменить?

2.6. Можно ли этот объект разделить на другие структурные составляющие? Как? Каким тогда будет взаимодействие частей?

По признаку «Место» – можно анализировать:

3.1. Где может находиться данный объект?

3.2. Что находится рядом, вокруг, внутри и на объекте, но не является его составной частью?

В отношении учебника – могут быть: рядом – ручки, тетради, столы; вокруг – ученики, класс; внутри – закладка; на объекте – обложка, пятно, сторонняя надпись.

3.3. Как все эти объекты связаны между собой, влияют друг на друга?

3.4. Что на данный объект влияет хорошо, а что – плохо?

3.5. На что объект влияет хорошо, на что – плохо?

3.6. Как можно изменить это влияние?

3.7. В каких других местах объект может находиться?

3.8. Какие там могут быть связи и влияния?

3.9. В какие очень необычные места можно поместить объект, чтобы он там осуществлял необычную роль?

3.10. С чем этот объект полезно объединить?

Могут быть придуманы вполне утилитарные варианты: «подставка под цветок или чашку» или совсем необычные и креативные, которые служат толчком к творчеству и изобретательству. Это развивает умение посмотреть на обычные вещи под необычным углом зрения, увидеть вечерние звезды днем, несмотря на яркое солнце.

Анализ объекта по признаку «Функция» есть смысл начинать с определения самого понятия, затем можно переходить к анализу объекта:

4.1. Как данный объект используется?

4.2. Для какой цели он предназначен?

4.3. По отношению к чему он выполняет свои функции?

4.4. Выполняет хорошо или плохо? Как это проявляется? Что надо изменить, чтобы функция выполнялась хорошо? Можно представить, что доставляет неудобства и пофантазировать, как можно это устранить.

4.5. Какие еще функции смог бы выполнять данный объект: обычные, необычные и совсем оригинальные?

4.6. Какие дополнительные функции желательны?

4.7. Как тогда надо было бы преобразовать данный объект?

4.8. Как эту функцию можно выполнять с меньшими ресурсами?

4.9. Сравните данный объект по признаку функций с другими, на него похожими!

Например, для изготовления объекта используется определенный материал. Как создать его из материала, который не стоит практически ничего? Для решения этого вопроса можно выбрать мозговой штурм, аналитический метод или морфологический анализ, придуманный в 1934 году американским астрофизиком Фрицем Цвикки. В строки таблицы вносятся все части и детали объекта (конструкции, теории, нормы), в столбцы – все возможные и невозможные варианты этих составляющих. В таблице, которую называют «морфологическим ящиком», может оказаться перспективный вариант конструкции, теории,

нормы. Теперь можно перебирать варианты пространства состояний механически. Самое главное – в «ящике» в результате комбинирования непременно окажутся и необычные варианты, которые могут быть перспективными.

Полученные идеи и решения желательно представить в виде практических реализаций, пусть и фантастических. Таковыми могут быть учебники: подушки для усвоения знаний во сне или непромокаемые учебники для аквалангистов. Разнообразие видов электронных учебников уже придуманных огромно, а вариантов их преобразования еще больше. Как итог проекта можно организовать защиту авторами своих изобретений.

При изучении объекта по признаку «Набор свойств» интересно рассмотреть вопросы:

5.1. Какие физические, биологические, географические, социальные (например, этнические, национальные) свойства присущи данному объекту?

5.2. Возможно ли измерить значение этих свойств? Если да, в каких единицах?

5.3. В чем сходство и различие данного объекта (по свойствам) с другими объектами этой группы?

5.4. С какими объектами (самыми необычными) исследуемый объект имеет похожие (общие) свойства? Приветствуются образные сравнения.

5.5. Каким должен быть объект с противоположными свойствами?

5.6. От каких свойств зависит возможность объекта выполнять выбранную функцию?

5.7. В чем заключается эта зависимость?

5.8. Как изменится объект, если изменить одно из этих свойств?

По признаку «Время» возможно исследование объекта в контексте его исторического развития:

6.1. Каково его прошлое?

6.2. Какова история происхождения объекта? Как и где он появился?

6.3. Какими были предшественники объекта? Кто автор (изобретатель)?

6.4. В чем заключалась необходимость его появления?

6.5. Как этот объект со временем менялся? Почему?

6.6. Какие проблемы и их решения он претерпел в своем развитии?

6.7. Как меняются свойства и функции данного объекта в разные времена года, в разное время суток, в других циклах?

6.8. В каких процессах, действиях данный объект участвует? Какова роль объекта в них?

6.9. Как данный объект мог бы измениться в будущем? Какие связанные с ним проблемы тогда решатся?

Выбранные объекты познаются в системе в определенном контексте. Подобная формулировка вопросов дает направление для

организации исследовательской работы. Главная идея заключается в том, что ничто не существует само по себе. Все представляет собой системы в системном мире. Важно, что подобный тренинг дает конкретный инструментарий педагогу для осуществления образовательной деятельности по новым принципам. В данном тренинге описано использование всего шести категорий признаков для исследования. Это тот минимум, который позволяет организовать системную работу на практическом или семинарском занятии. Категорий могут быть десятки, а уж идей, которые открываются внимательному взору, еще больше. Хотя речь идет, вроде бы, всего лишь об одном-единственном объекте в каждом конкретном проекте.

Стратегически верно выстроенный процесс деятельности обучающихся и педагогов в тренинге позволяет преодолеть сформированные психологические барьеры и стереотипы, с целью формирования креативных компетенций у студентов. Это один из действенных инструментов, наряду с технологией решения изобретательских задач (ТРИЗ) и технологией развития критического мышления (ТРКМ).

Описанный замысел тренинга позволяет сформировать в рамках проектно-созидательных технологий навыки системного мышления будущих юристов, которым порой трудно представить, каковы механизмы действия законов, как их следует создавать и конструировать, к каким последствиям приведет их принятие, будут ли они играть нужную роль в жизни общества.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) определяют совокупность требований и декларируют поиск новых технологий и форм развития профессионализма и компетентности педагогов, расширение образовательного пространства обучающихся за счет внедрения нестандартные подходы и использования современных эффективных форм организации образовательного процесса. Достижение поставленных целей возможно только при целенаправленной и осознанной деятельности педагогов над собственным развитием, изменение традиционных управленческих способов и методов работы с сотрудниками и внедрение новых.

Основной целью проектирования тренингов профессионального развития является смена традиционного профессионального мировоззрения на освоение накопленного опыта креативной перестройки содержания и способов интерпретации знаний, опора на технические новшества. Представляемая форма работы является основой интеграции технологичного, креативного, развивающего подходов к саморазвитию, что способствует решению общепедагогических задач и достижению частных (стимулирование, мотивирование, привлечение внимания, формирование интереса, объяснение, ориентирование в предстоящей деятельности, координация, сплочение коллектива, разрешение конфликтов и др.). Кроме того, анализ коммуникативных и эмоциональных реакций позволяет понять

какова степень удовлетворённости совместной деятельностью и условиями её осуществления.

Важное направление – осознание участниками значимости использования вариативных методик, способов, стратегий и технологий, призванных помочь обучающимся раскрыть внутренний потенциал на основе творчества, создание условий для их самостоятельного поиска информации, продуцирования идей, формулирования выводов, активное использование игрового, проблемного обучения и метода проектов.

При проектировании тренингов, предполагающих развитие их профессионально значимых качеств, востребованных временем и социальными запросами, следует учитывать ряд важных позиций. Это разработка таких форм и способов, которые будут адекватны при решении поставленных задач с учетом сферы их реализации – системы образования, технологии проектирования и методики организации тренингов. С этой точки зрения, важно придерживаться некоего алгоритма, последовательности осуществления процесса: от определения «границ» проектной ситуации (проблемы, требующей решения) к постепенному расширению их с целью обеспечения как можно более обширного пространства для осуществления «поиска» решения. В данном контексте важно иметь представление о возможных «шаблонах» мышления предполагаемых участников, их системе ценностей, мотивации и нормах поведения.

В логике рассматриваемой проблемы ключевым элементом выступает организация эффективного взаимодействия, призванного нейтрализовать культурные и психологические особенности участников, личностные и эмоциональные стереотипы поведения.

Многообразие видов взаимодействия характеризуется разными возможностями и эффективностью. В социальной литературе описана их типология, в которой выделены следующие категории: кооперация и конкуренция, согласие и конфликт, приспособление и противоборство. В повседневной жизни они, как правило, не встречаются в «чистом» виде. Тем не менее, важно использовать знания о них и опыт работы. Например, преобладание в действиях поучений, авторитарного стиля преподнесения информации не стимулируют свободу мысли, а приучают к соглашательству, конформизму, догматизму.

Для профилактики возможных негативных явлений, в начале тренинга проектируют мини-игровые ситуации на «включение» в процесс. Это 5-10 минутное общение, как правило, не несущее серьёзных «смысловых» нагрузок, призванное несколько «раскрепостить» и «переключить». Тем не менее, разрабатываются они в полном соответствии с темой и целью встречи. Идеально, если будут использованы такие варианты, которые при минимальных изменениях в дальнейшем, могут быть легко перенесены в другое образовательное пространство. В этом кроется один из «скрытых» смыслов подобных тренингов – предоставление участникам возможности собственного «проживания» и переживания такого рода взаимодействия, подразумевающего творческий подход, свободу проявления фантазии,

обращение к жизненному опыту, литературным произведениям, фильмам и т.д.

Следующий этап – определение правил и принципов взаимодействия. Они заранее продумываются и могут быть зачитаны ведущим, либо проектируются, обсуждаются «здесь и сейчас». Наиболее продуктивен вариант, когда предлагается подходящая для этого методика, например, «Вопросы Блума» и сами участники их придумывают и утверждают, выбирая варианты из множества возможных. Тем самым участники в копилку собственного опыта складывают принципы аналогичной работы в будущем.

Основной принцип такой деятельности – единство прав и обязанностей, намеченного и достигнутого, принимаемых решений и практических действий по их выполнению, ответственности за невыполнение коллегиально принятых решений для всех, умение и желание работать в команде, развитие проектных компетенций, в том числе, их информационной составляющей.

Далее представляется целесообразным разделить педагогов для работы в мини-группах. Это соответствует базовым смыслам проектного обучения, заключающихся в организации совместной работы в парах или малых группах. Участники вместе анализируют ситуацию и решают проблему, выдвигая и обосновывая новые идеи, высказывая свои мнения, полемизируя и дискутируя друг с другом. Как свидетельствует педагогический опыт, такое обучение гораздо ближе к реальной практике, чем традиционное обучение, где преобладают «трансляционные» методы. Основные механизмы, обеспечивающие формирование межличностного взаимодействия в группе – это взаимопонимание, координация и согласование. Оптимальный размер группы зависит от характера заданий. Некоторые из них (например, анализ ситуации), предполагают, как индивидуальную, так и групповую работу, а, другие – более соответствуют работе в команде из трёх, четырёх или пяти человек. Если в группе больше 7-10 человек (число Миллера: 7 ± 2), то некоторые начинают самоустраняться или не чувствуют себя способными вносить полезный вклад. Возможны также упражнения, когда один или два обучающихся работают со всей группой или разыгрывают сценарий, например, в ситуационно-ролевой игре. Это способствует формированию необходимых компетенций как на уровне межличностного, так и социального (группового) интерактивного общения. Причем, под интерактивной функцией общения понимается взаимодействие, основанное на интеграции коллективных усилий для совместного решения профессиональных (педагогических, воспитательных, проектных) задач.

Деление на группы целесообразно проводить также с использованием игровых ситуаций. Например, предложить собрать заранее подготовленные пазлы, разрезанные картинки и т.д. Или по принципам: «Первой буквы имени», «Любимого времени года» и т.д.

Основная часть тренинга проектируется с учетом поставленной цели и задач. Разрабатываются такие формы взаимодействия, когда каждый педагог приобретает и заимствует от других то, что не может

быть приобретено вне группы, а успешность совместной деятельности определяется не столько активностью каждого члена, сколько оптимальностью их взаимодействия друг с другом, стратегией и тактикой совместных групповых усилий, а также временем, затрачиваемым на взаимодействие. Обучающиеся осваивают разнообразные стратегии обсуждения при принятии коллективных решений, участвуют в дискуссиях, овладевают искусством достижения компромисса (взаимная уступка), консенсуса (взаимоприемлемое решение), и (или) выбора оптимального (наилучшего в данных условиях) решения. Такая методика обучения способствует развитию аналитического интеллекта и критического мышления, является важным условием развития профессионализма.

К ним относится методика стимулирования процесса мышления и поиска решений с использованием интеллект-карт (Mind-map, ментальной карты). Она признана во всем мире как высокоэффективное средство работы с информацией, систематизации данных и решения задач подготовки и проведения презентаций, планирования времени, запоминания больших объемов сведений, разработки сложных проектов и др. Это особый вид систематизации знаний в виде *радиантной структуры* (от центра к краям), постепенно конкретизируя детали и более мелкие части (рис. 6.6).

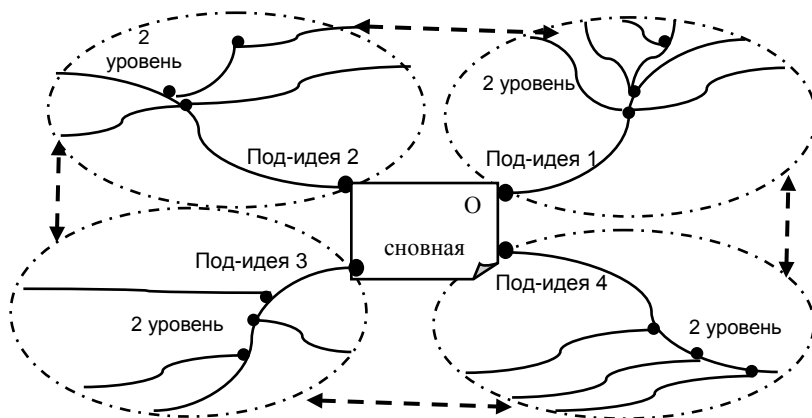


Рис. 6.6. Структура Mind-тар (ментальной) карты

Такая форма работы позволяет освоить прием, помогающий мыслить, максимально используя творческий и интеллектуальный потенциал личности. Причем, современные технические достижения, позволяют не только освоить на практике интеллект-карты, но и рассмотреть возможность их использования как онлайн-инструментов решения проблем.

В самом начале необходимо провести краткое пояснение о сути методики и правилах составления ментальной карты, далее организуется работа над ней, включая обсуждение и принятие решений в группе. Алгоритм деятельности включает следующие действия:

1. В центре, на листе ватмана или А4, размещается основное понятие или идея.

2. От него в любую сторону (от центра к периферии) проводятся главные линии под-идей (после обсуждения в группе). Далее продуцируются ассоциативные понятия, которые линиями отходят в сторону от центральной под-идеи. Важно, чтобы каждая линия соответствовала одному понятию, общему смыслу ключевой под-идеи и центральному понятию (основной идее). При этом следует напомнить участника, что в отличие от технологии «мозгового штурма», когда записывается первая попавшаяся ассоциация, в данном случае, выбирается та, которая позволяет максимально подробно структурировать исследуемое явление или понятие.

3. Далее карта строится по изложенному выше принципу. Главное – избегать вписывания длинных фраз. Идеально, если одна линия – это одна ассоциация и только одно ключевое слово. Приветствуются разные цвета и форма линий ассоциаций (ветвей) карты; разные шрифты (по величине, написанию); усиление эффекта за счет визуализации (добавление картинок, рисунков, символов и т.д.).

Структурирование информации позволяет понять суть, «разложить по полочкам» сложную проблему. Чем более емким будет ключевое слово, тем легче анализировать материал, обобщать его и делать выводы.

4. С целью принятия оптимального решения, эффективно сочетать создание интеллект-карт с разнообразными способами принятия решений. Например, метод присвоения числовых весов, предполагает, что каждому ключевому слову (начиная с самых «крайних») присваивается какое-то количество баллов «оценивания» – от 1 до 10 (можно для закрепления эффекта применить ещё и знаки «+» или «-» в зависимости от влияния на основное понятие). Затем – производится подсчет баллов по каждой под-идее и результаты сравнивают.

Под-идея 1 = +2-1+1-2= 0

Под-идея 2 = +6-5+0+1=+2 и т.д.

Для поддержания игровой ситуации, в качестве оценивания можно подготовить цветные фишки с заранее оговоренными значениями, например: красная – «интересно»; серая – «нейтрально»; черная – «не интересно» и т.д.

Далее – предполагается освоение онлайн-инструментов, развивающих информационно-коммуникационные компетенции участников. В данном контексте, следует обратить их внимание, что в настоящее время существуют специализированные программы, позволяющие разрабатывать интеллект-карты, использующие не только тексты, но различные элементы визуализации (изображения, ссылки и видео). Кроме того, существуют возможности группового

взаимодействия в работе над картами, размещения их в социальных сетях, встраивания в сайты и т.д. Бесплатно удобные и красивые интеллект (ментальные) карты онлайн позволяет создавать Coggle, WiseMapping и Bubble.us. Результат – красивые или простые mind-map, которые предоставляют возможность экспортировать в формате PNG, PDF и др. изображения.

По окончании тренинга – результат представляется группами и обсуждается всеми участниками. Для поддержания дискуссии, ведущий поочередно предоставляет слово представителям команд. При этом задает наводящие вопросы, уточняет и конкретизирует приводимые аргументы. Для усиления эффекта, можно в реальном масштабе времени отражать результаты дискуссии на интерактивной доске в виде списка – выводов, диаграммы или схемы. Постепенно, дискуссия «переводится» ведущим в режим рефлексии и оценки, исследуя отношение к происходящему, ощущения и пожелания.

Таким образом, можно констатировать, что представленный тренинг, формирует компетенции использования механизмов и инструментов подготовки качественных, грамотных, «говорящих» интеллект-карт, визуально раскрывающих суть проблемных идей, в том числе, с использованием современных информационных технологий, которые с успехом могут вводиться в практическую работу обучающихся либо сотрудников организации над сложными текстами, информационными базами данных и др.

В логике изложения проблемы, следует также остановиться на важности определения необходимых организационно-педагогических условий эффективного проектирование тренингов профессионального развития на основе креативных методик.

Они должны отражать базовые направления:

- социальное,
- дидактическое
- пространственно-предметное с точки зрения достижения запланированных результатов (рис. 6.6). Наиболее значимы, те, которые отражают:

- практико-ориентированность данного процесса;
- необходимость использования креативных технологий и методик, так как синергетический эффект возникает только в ходе творческой инновационной деятельности;
- организации эффективного взаимодействия (рациональность, сознательное управление ходом взаимодействия, сведение к минимуму элемента случайности, поиск средств повышения продуктивности сотрудничества на занятиях).

Следует подчеркнуть важность системной, взаимосвязанной деятельности, опирающейся на алгоритм развивающего обучения и педагогического проектирования: от создания идеи – проекта через описание механизма и инструментов до получения полезного педагогического результата. Причем, анализ, диагностика, прогнозирование, планирование, конструирование, управление изменениями и экспертиза также включаются как структурные

элементы, имеющие прикладной характер в целенаправленных преобразованиях.

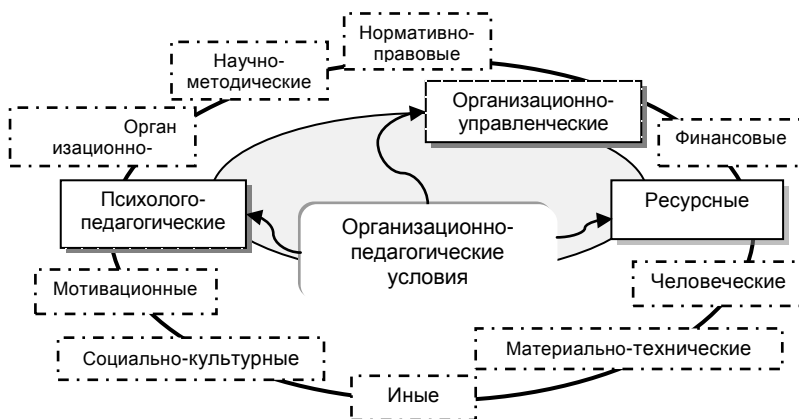


Рис. 6.7. Структура организационно-педагогических условий обеспечения эффективности тренингов профессионального развития

Использование в профессиональном развитии тренингов оправдано расширением способов обучения, интегрирующих исследовательскую, опытно-экспериментальную, игровую и проектную деятельность. Это позволяет реализовать замысел, содержательно, организационно, методически «наполняя» задуманное с целью целостного решения определенной педагогической задачи.

6.4. Информационные технологии и Интернет и их роль в образовательном процессе ВУЗа

Под средствами информационных обучающих технологий традиционно понимают программно-аппаратные компьютерные средства, телекоммуникации, сети информационного обмена, аудио- и видеотехнику, которые используются в образовательном процессе. Они используются в качестве носителей информации и инструментов деятельности педагогов и обучающихся.

Наблюдаются определенные тенденции: интерфейс – интуитивный, программы – удобные, отражающие различные вкусы и предпочтения, защищенные от сбоев. Но самое главное, что эти устройства интерактивны.

В сфере образования интерактивные поверхности позволяют педагогам и обучающимся писать, рисовать, строить графики, смотреть фильмы и презентации, а также использовать различные поверхности

как экран компьютера. Специальные программы увеличивают или уменьшают необходимые детали, фото, картинки, связывают через Интернет в считанные секунды любые точки земного шара.

Таким образом, в качестве средств обучения выделяют материальные объекты, в том числе искусственные, специально созданные для учебных целей, вовлекаемые в образовательный процесс.

Основные функции средств обучения – информационная, обучающая, контрольная, а также мотивационная и оптимизирующая учебный процесс. Именно они образуют *развивающую высокотехнологичную образовательную среду*.

В настоящее время разработаны самые разные программные продукты учебного назначения: автоматизированные обучающие системы, электронные учебные курсы, электронные учебные комплексы, электронные учебники, цифровые образовательные ресурсы, информационно-справочные системы, банки и базы данных. На рис. 6.8. представлен вариант классификации существующих программных средств. С развитием мультимедийных технологий представляется принцип оптимального использования их возможностей.



Рис. 6.8. Классификация прикладных программных средств, являющихся элементами интерактивных образовательных технологий

Демонстрационные программы позволяют естественным образом показать процессы в динамике их развития. Они особенно необходимы, когда другими средствами достичь этого невозможно. Практически незаменимы компьютерные средства и модели в тех случаях, когда обучающийся физически не может непосредственно наблюдать процессы.

Программные продукты на основе технологий искусственного интеллекта объединяют широкий класс средств, к которым относятся системы поддержки принятия решения, информационно-аналитические и экспертные системы, а также специальные средства типа «изобретающей машины», основанных на методах теории решения изобретательских задач. Они обладают определенной эвристической способностью к нахождению оригинальных, близких к оптимальному, решений в различных областях. Подобные программные продукты достаточно дороги, однако использование демонстрационных версий вполне доступно. Например, информационно-справочные программные

продукты «Гарант» и «Консультант» активно используются в образовательном процессе.

Таким образом, можно констатировать, что в современной образовательной деятельности активно реализуется электронное обучение (E-Education), включающее работу в Интернет-среде, электронных библиотеках, разработку и использование учебно-методических мультимедиа-материалов, удаленных лабораторных практикумов и т.д.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет особенности применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (статья 16. «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»).

Успешность, высокое качество и эффективность деятельности специалистов дополнительного образования во многом зависит от уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности как важного компонента педагогической профессии. Она включает в себя способность и готовность проектировать свою деятельность с использованием компьютерных технологий, эффективно осваивать и использовать компьютерные программные приложения, которые решают задачи управления проектами и их информационного обеспечения. Важно понимание взаимообусловленности процесса использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): во-первых, следует понимать логику действий, задаваемую компьютером и уметь подчинять ей свои действия; во-вторых – знать о способах и формах эффективного использования его в педагогической деятельности, получая новые возможности в достижении результатов. Современный педагог, недостаточно включенный в информационную культуру, оказывается неспособен «подключиться» к информационной среде, невозможна его качественная профессиональная самореализация, подобно тому, как неграмотный человек не может пользоваться письменным документом. Интернет применяется как для связи между сотрудниками внутри организации, так и с внешними партнерами, потребителями и клиентами. Он позволяет заявить о себе на своих просторах, а также осуществлять текущее информирование о состоянии проекта по внутренней (локальной) интрасети всем заинтересованным участникам. В данном контексте, важно помнить, что развитие глобальной сети Интернет, появление социальных сетей, внедрение новых электронных сервисов, безусловно, расширяет возможности пользователей, но и предъявляет более жесткие требования к обеспечению безопасности и защиты информации.

Популярное нынче сетевое обучение следует рассматривать как способ организации обучения с использованием информационных технологий, посредством определенного канала связи, обеспечивающего взаимодействие педагогов и обучающихся, в также сопровождение процесса учебно-методическими материалами. В данном контексте следует отметить высокую эффективность социальных проектов в интернете в отношении людей с ограниченными возможностями, тех,

кто проживает в отдаленных районах или не имеющим возможности надолго прервать профессиональную деятельность, но желающих активно участвовать в жизни, повышать свой интеллектуальный и профессиональный уровень.

Практикум

Задание 1. «Изобретатели»

Студенты разбиваются на группы по 5—6 человек. В каждой «научно-исследовательской лаборатории» необходимо изобрести то, чего сегодня не существует (новое слово, новый закон, новый предмет, новую профессию, новое средство передвижения, новый продукт питания, растение или животное и т.д.). Нужно обосновать необходимость этого изобретения, привести примеры, описать, как выглядит, как будет использоваться и т.д.

Когда все группы готовы, проводится презентация новой продукции, остальные должны сомневаться в ее нужности, задавать вопросы, уточнять. «Изобретатели» отстаивают, доказывают важность своего изобретения.

Если изобретение принимается общей комиссией, группе дается задание придумать и продемонстрировать рекламный ролик своей продукции для телевидения или радио.

Задание развивает способность видеть в привычном необычное, умение отстаивать свою точку зрения, доказывать, аргументировать, а также умение отказываться от идеи, если она оказалась несостоятельной.

Задание 2. Используя технологию «mind-map» разработать идею решения собственной актуальной проблемы.

Приветствуется обращение к компьютерным технологиям.

РАЗДЕЛ 7. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ

7.1. Методы, методики, средства в обучении

Методы обучения представляют собой способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на овладение учебным материалом.

В современной педагогике ученые, определяя методы обучения, стремятся подчеркнуть их отдельные сущностные стороны. Ю.К. Бабанский определяет образовательные методы как способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по достижению задач обучения, воспитания и развития.

С точки зрения И.Я. Лернера, метод обучения – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Следует подчеркнуть, что классическая дидактика видела в методе обучения преимущественно действия учителя по передаче знаний ученикам. Современная педагогика, исходя из понимания обучения как взаимодействия учителя и ученика, *рассматривают методы обучения как способы совместной деятельности, как систему взаимосвязанных действий педагога и обучающихся для достижения целей обучения.*

Метод состоит из *приемов обучения*, которые определяют как часть метода, средство и форму его воплощения, вариативную, индивидуализированную реализацию метода в опыте учителя. Как правило, под *приемом* понимаются достаточно кратковременные локальные педагогические действия: использование примеров, аналогий, проблемных вопросов, метафор и сравнений. В то же время, *границы между методом и приёмом неопределённые, подвижны.*

Существует множество классификаций методов по различным основаниям.

Одна из наиболее простых классификаций методов обучения – это *классификация методов обучения по уровню активности учащихся:*

➤ пассивные – при которых обучающиеся только слушают и смотрят;

➤ активные – организующие и стимулирующие самостоятельную работу обучающихся.

По дидактической цели выделяют методы:

- приобретения новых знаний;
- формирования умений и навыков;
- применения знаний;
- закрепления и проверки знаний, умений, навыков.
- дидактических задач.

Подобный подход в известной степени устраняет разрыв между отдельными группами методов, а деятельность педагога направляется на решение дидактических задач.

По *источнику получения знаний* (Е.Я. Голант и др.) методы можно разделить на повествовательные, словесные (рассказ, лекция, беседа, дискуссия), наглядные (демонстрация, иллюстрация), практические (упражнение, лабораторная, практическая работа).

По *характеру познавательной деятельности* И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин выделяют методы:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- проблемное изложение;
- поисковый (эвристический);
- исследовательский.

По *месту в структуре обучающей деятельности* Ю.К. Бабанским предложено классифицировать методы, исходя из функционального значения компонентов процесса обучения:

- методы организации и осуществления учебной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации обучающихся;
- методы контроля и самоконтроля учебной деятельности).

Традиционный метод – *объяснительно-иллюстративный*, подразумевающий, что педагог сообщает готовую информацию, а обучающиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Процесс осуществляется с помощью устного слова (лекция, объяснение, диспут); печатного слова (учебник, дополнительные пособия); наглядных средств (таблицы, схемы, картины, видеоматериалы); практического показа способов деятельности (показ опыта, работы с техникой, способа решения задачи и т.п.).

Познавательная деятельность обучающихся сводится к запоминанию (которое может быть и неосознанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

Одним из путей стимулирования познавательной деятельности являются «активные методы», при использовании которых деятельность участников образовательного взаимодействия носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К ним относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, ролевое разыгрывание и т.п., их детализация будет представлена далее.

Методика обучения представляет собой совокупность приемов и методов, которые определенным образом организованы и используются для достижения конкретных педагогических целей (освоение темы, курса, формирование компетенций и т.п.). В отличие от технологии в методике обеспечивается большая свобода и вариативность использования методов и средств обучения.

Важной тенденцией современной педагогики является использование «интенсивных методик», предполагающих организацию обучения в короткие сроки с длительными сеансами «погружения» с использованием активных методов. Активизация и интенсификация обучения означает также опору на эмоции и подсознание. С помощью

приемов психологического тренинга, интенсивного общения активизируется восприятие, переработка, запоминание и применение информации.

Методы обучения должны выбираться таким образом, чтобы реализовать возможности развивающей, поисковой модели в технологических рамках.

В соответствии с этим важнейшими требованиями к ним должны стать проблемность, обеспечение возможностей для самостоятельного анализа, творческой самореализации в процессе синтеза в проектной деятельности.

Конструктивный анализ адекватности форм обучения показывает, что наиболее органично вписываются в развивающие технологии игровые методы, которые будут подробно рассмотрены в последующих главах.

Методы и методики применяются в тесном единстве со *средствами обучения (дидактическими средствами)*, которые являются частью педагогического процесса, *средствами труда педагогов, элементами учебной среды*. К ним относится инфраструктура – здания, участки, оборудование, аппаратура, учебные принадлежности, а также *методическое обеспечение образовательного процесса*, в том числе документы, учебные и тематические планы, образовательные программы и другие учебно-методические материалы.

Основные функции средств обучения определяют их значимость и эффективность в обучении, воспитании и развитии (рис. 7.1.), оптимизируя возможности образовательного процесса и создавая *развивающую образовательную среду*.

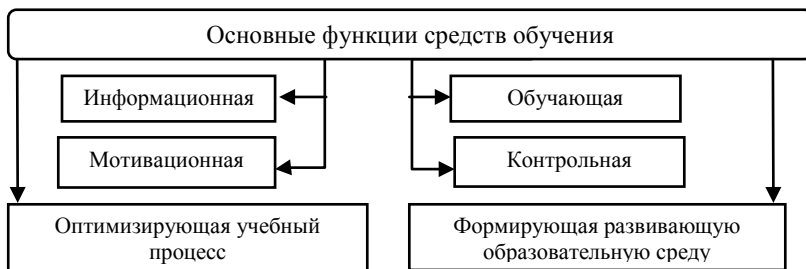


Рис. 7.1. Классификация функций средств обучения

В качестве средств обучения выделяют материальные объекты, в том числе искусственные, специально созданные для учебных целей, вовлекаемые в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструментов деятельности педагога и учеников. Наличие технических средств и программной образовательной среды стало основой для развития дистанционных образовательных технологий, которые определяют как *особую форму организации обучения*.

Дистанционное обучение – обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов. Главные признаки дистанционного образования – удаленность участников процесса друг от друга и от образовательных ресурсов, использование информационных технологий и сети Интернет для взаимодействия в учебном процессе. В то же время необходимо понимать, что дистанционные образовательные технологии полностью не заменяют непосредственное обучение.

Метод представляет собой совокупность приемов, правил и способов, способствующих получению объективных и истинных знаний. Методы обучения как упорядоченные взаимосвязанные способы педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности обучающихся по достижению образовательных целей могут быть представлены в различных классификациях в зависимости от выбора основного критерия (рис 7.2.).

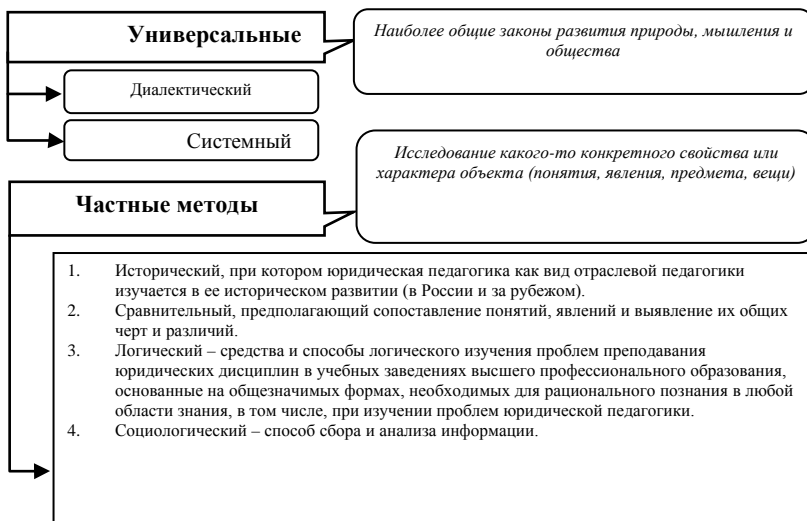


Рис. 7.2. Система методов исследования в юридической педагогике

Классификация методов – это упорядоченная по определенному основанию (признаку) система. Как видно из рисунка 7.2., в педагогике, в том числе и юридической, выделяют универсальный и частные методы исследования. Приведенная выше классификация необходима прежде всего с целью рационализации и повышения качества учебно-воспитательного процесса. Учитывая, что обучение – это чрезвычайно изменчивый и многофакторный процесс, система методов должна быть

динамической, не стремящейся к единственно верной и неизменной структуре.

Анализ информации проводится следующими методами:

- ранжирования;
- типологизации и классификации;
- статистических группировок;
- шкалирования и индексирования;
- выявления количественных зависимостей и т.д.

Для её сбора используют различные формы опросов:

- экспертные опросы;
- массовое анкетирование;
- интервью и т.д.

Юридическая педагогика как научная отрасль располагает достаточно большим объемом научно обоснованных рекомендаций по их оптимизации и совершенствованию. В свою очередь, преподаватели-профессионалы должны обладать педагогической культурой, чтобы на высоком научно-педагогическом уровне проектировать и осуществлять образовательный процесс для подготовки профессиональных кадров юристов.

7.2. Педагогический контроль и диагностика компетенций в структуре образовательной деятельности педагога

Результаты обучения обычно выражаются в терминах навыков и компетенций. Компетенции представляют собой комбинацию характеристик (относительно знаний и их применения, навыков, обязанностей и позиций) и используются для описания уровня или степени, в какой человек может продемонстрировать их. В этом контексте набор компетенций означает, что человек может проявить определенные способности или навыки и выполнить задание так, что это позволит оценить уровень достижений. Компетенции могут демонстрироваться и оперативно оцениваться. *Педагогический контроль* рассматривается как система мероприятий, обеспечивающих проверку запланированных показателей.

В зарубежной практике профессиональной подготовки распространен следующий перечень уровней учебных результатов:

Ознакомление с основными понятиями и процедурами в данной предметной области.

Освоение основ – более высокий уровень, предполагающий способность воспроизвести основные понятия, факты и процедуры в данной предметной области.

Овладение – успешное применение основных понятий и процедур в данной предметной области.

Полное овладение – мастерство, успешное продуктивное применение основных понятий и процедур в данной предметной области на творческом уровне.

В качестве примера приведем глаголы, рекомендуемые для описания целей уровня овладения мастерством: «анализировать»,

«синтезировать», «диагностировать», «экстраполировать», «объяснять», «консультировать» и т.п. Очевидно, что данный перечень во многом соответствует целям творческого уровня.

В ряде случаев недостаточно одного уточненного представления о деятельности, необходимо дополнительно определить способы и процедуры оценивания. В этом случае диагностическая цель становится эталоном достигаемых результатов и включает следующие элементы:

5. Характеристику внешних условий.
6. Ожидаемые учебные результаты, наблюдаемые действия.
7. Их эталонные признаки – критерии.
8. Методы оценки, измерения.

При разработке результатов образования рекомендуется применять таксономию Блума, и на сегодняшний день считающуюся одним из лучших средств описания результатов обучения (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), которые можно использовать на любом академическом уровне (табл. 7.1.).

Таблица 7.1.

Использование таксономии Блума для выражения компетенций

Знание и понимание		Интеллектуальные знания			
Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Воспроизведение важной информации	Объяснение важной интерпретации	Решение закрытых проблем	Решение открытых проблем	Нахождение уникальных ответов к проблемам	Вынесение критических суждений, основанных на прочих знаниях
Дать определение, повторить, фиксировать, перечислить, запомнить, назвать, рассказать, акцентировать	Толковать, обсудить, описать, переформулировать, распознавать, объяснить, выразить, опознавать, обнаружить, сообщить, рецензировать	Интерпретировать, применять, употреблять, демонстрировать, инициировать, применить на практике, проиллюстрировать, действовать, разработать план, описать в общих чертах	Распознавать, анализировать, различать, оценить, вычислить, привести, экспериментировать, проверить, сравнить, сопоставить, критиковать, избирать, обследовать, дискутировать, ставить вопрос, соотносить, решить, исследовать, классифицировать	Составить, распланировать, предположить, разработать, сформулировать, систематизировать, компоновать, собирать, составить, создавать, наладить, организовать, управлять, подготовить	Составить суждение, определить ценность, дать оценку, произвести оценку, сравнить, пересмотреть, оценить, подсчитать

Первые две категории относятся к собственному знанию и пониманию, а остальные четыре – к интеллектуальным навыкам. Первые два – более низкого уровня, и поэтому с первого курса необходимо вовлекать студентов в сложную интеллектуальную деятельность, хотя и в ограниченных масштабах.

При описании результатов обучения следует иметь в виду конкретные дескрипторы UCE для данного уровня обучения, а использование таксономии Блума поможет преподавателю в

составлении компетенций, соответствующих первой части дескрипторов уровня, которая относится к знанию и пониманию и интеллектуальным (мыслительным) навыкам.

Дескрипторы уровня – это общие формулировки, описывающие характеристики и контекст обученности, ожидаемой на каждом уровне. Они помогают преподавателям формировать ожидания относительно студентов и позволяют обеспечить эквивалентность и согласованность стандартов в предметных областях. Дескрипторы уровня излагаются в академических нормах и методиках университета и базируются на тех дескрипторах, которые реализованы Агентством по обеспечению качества.

Первый раздел дескрипторов для каждого уровня – формулировка результатов, которые должны продемонстрировать студенты для аккредитации на данном уровне. Это относится к знанию и пониманию, а также и к интеллектуальным навыкам, необходимым для применения этого знания и понимания.

Второй раздел дескрипторов определяет более широкие умения, которые, как ожидается, должны быть выработаны у студента на данном уровне. Сюда входят и практические навыки, относящиеся к компетенции в конкретной области. Это лабораторные навыки, навыки исполнения и более общие ключевые (переносимые) навыки (коммуникация, решение проблем, самооценка).

Для результатов обучения, относящихся к специфическим навыкам (вторая часть) формулировки должны описывать, каким образом реализуется каждый навык (например, «сможет эффективно и кратко передавать информацию посредством устного выступления»).

Как уже отмечалось, для результатов модуля должны быть разработаны соответствующие оценочные задания. Для этого необходимо связать критерии оценивания с результатами обучения. Это может быть простое взаимно-однозначное соответствие с результатом и критерием, либо преподаватель может предусмотреть более одного критерия для каждого результата. При подготовке оценивания часто полезно сочетать интеллектуальные результаты и результаты на базе навыков. Тогда одно оценивание проверяет достижение нескольких результатов.

Критерии оценивания – это описание того, что должен делать обучающийся, чтобы подтвердить достижения результатов обучения. Они устанавливаются на пороговом уровне достижений (т.е. минимальный проходной балл), а успеваемость выше этого уровня дифференцируется с помощью оценочных критериев. Студенты видят критерии для высшей оценки или для оценки с отличием и могут направить свои усилия на достижение более высокого уровня (табл. 7.2).

В рамках проекта TUNINC были сформулированы результаты обучения для первой и второй ступеней (общие дескрипторы квалификаций высшего образования), которые применяются в проектах ГОС ВПО третьего поколения.

Таблица 7.2.

Критерии оценивания

Результаты обучения	Критерий оценивания				
	Неудовлетворительно	Третий	Низший второй	Высший второй	Первый
К концу модуля студенты смогут: использовать надлежащие доказательства в подтверждение некоторого аргумента	Безосновательные или неверные выводы, базирующиеся только на казуистике и обобщениях	Ограниченное подтверждение данных и выводов теорией или литературой	Подтверждение данных и выводов теорией или литературой	Хорошее развитие аргумента на базе теории или литературы, начала синтеза	Ясные аналитические выводы, подкрепленные теорией и литературой и демонстрирующие развитие новых концепций

В предложенных проектах используются три ряда компетенций: общие (универсальные); предметные; авторские.

Для бакалавра и магистра выделены инвариантные к области деятельности (социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные) и специальные (в области деятельности для конкретных направлений и специальностей) компетенции.

У бакалавра к специальным компетенциям относятся производственно-технологические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные; магистр должен обладать производственно-технологическими, проектно-конструкторскими, проектно-технологическими и научно-исследовательскими компетенциями.

Во избежание расширительных интерпретаций воспользуемся определением компетенций, приводимым В.И. Байденко.

Социально-личностные компетенции раскрывают способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность ее к жизнедеятельности во многих контекстах ее социального взаимодействия, достижения согласия с другими.

Экономические компетенции – это способность личности к эффективному экономическому поведению.

Общенаучные компетенции выражают готовность и способность личности в условиях «общества Знания» к конструктивному использованию знания, методов и технологий, находящихся в динамичном обновлении и развитии.

Организационно-управленческие компетенции представляют собой способность личности к целесообразной деятельности по

формированию производственных коллективов, команд, обменивая их эффективную работу в условиях рисков и неопределенностей.

Общепрофессиональные компетенции очерчивают круг способностей личности к теоретическому, методологическому использованию теоретических основ их профессиональной деятельности.

Специальные компетенции выражают собственно профессиональный профиль выпускников, его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне.

Следует отметить, что принятая в проектах ГОС ВПО классификация компетенций не совпадает с рабочей квалификацией, принятой в TUNINC.

Инструментальные компетенции, имеющие инструментальную функцию:

когнитивные способности: способность понимать и использовать идеи и мысли;

методологические способности: обращение с внешней средой, организацию времени, стратегию учебы, принятие решений или решение проблем;

технологические навыки: использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютерами;

лингвистические навыки: устную или письменную коммуникацию, знание второго языка.

Межличностные компетенции:

индивидуальные способности, такие как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике;

социальные навыки: межличностные навыки, работу в команде, приверженность общественным или этическим ценностям.

Эти компетенции способствуют процессам социального взаимодействия и сотрудничества.

Системные компетенции – навыки и способности, относящиеся к системам в целом. Они предполагают комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет личности видеть части целого в их связи и единстве. Эта способность включает умение планировать изменение с тем, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций.

Оценка на первых трех уровнях модели Киркпатрика: реакции, усвоения и поведения является своего рода «мягким» измерением. Она позволяет оценить успешность и полезность осуществленной деятельности для планирования дальнейших программ обучения и оценки квалификации обучающихся и определения новых рабочих заданий, для планирования дальнейшего развития студентов или человеческих ресурсов компании.

Существует еще одна модель оценки обучения, практически неизвестная в России – «Таксономия Блума» (bloom's Taxonomy). Она

состоит из трех частей – перекрывающихся сфер, которые часто называют ЗУН (знания, установки, навыки).

Таблица 7.3.

Таксономия Блюма

Когнитивная сфера (знания)	Эмоциональная сфера (установки)	Психомоторная сфера (навыки)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Вспоминание информации. ➤ Понимание. ➤ Использование на практике. ➤ Анализ информации (структуры/элементов). <p>Синтез (создание/построение). Оценка (сравнение).</p>	<p>Восприятие (осознание). Ответ (реакция). 3. Оценка ценности (понимание и действие). 4. Сочленение (комбинирование, интеграция схожих навыков). 5. Усвоение системы ценностей (адаптация поведения).</p>	<p>1. Имитация (копирование). Управление (следование инструкциям). Развитие точности, четкости. Организация личной системы ценностей. Натурализация (доведение до автоматизма, экспертное знание).</p>

Каждая из трех сфер основана на предпосылке о том, что все категории внутри каждой сферы расположены строго в определенном порядке по степени нарастания сложности. Эти категории являются последовательными уровнями развития личности в процессе обучения.

В практическом смысле модель похожа на модель Д. Киркпатрика. Она также требует составления по каждой из составляющих определенных вопросов, тестов или упражнений, но не дает финансовой оценки эффективности обучения.

Таким образом, для оценки эффективности обучения можно использовать различные модели, каждая из которых обладает своими достоинствами и недостатками. Выбор той или иной модели всецело зависит от целей, которые ставит перед собой специалист, занимающийся оценкой.

Модель Д. Киркпатрика позволяет быстро получить наглядное представление об эффективности обучающих мероприятий.

Модель «Таксономия Блюма» делает возможным более подробную оценку эффективности, а также выбор определенной стратегии обучения сотрудников.

Модель Дж. Филипса направлена на оценку финансовой стороны обучения, а именно – эффективности вложений в персонал.

7.3. Оценка качества образования

Основные проблемы качества во многом определяются традиционными, во многом устаревшими подходами к его обеспечению и существующими в образовательной сфере управленческими стереотипами.

Главное внимание уделяется результатам образовательной деятельности. Они составляют основу статистических данных, и они же являются главными показателями деятельности образовательных учреждений (ОУ), муниципальных и региональных образовательных систем.

Таким образом, преобладает оценка деятельности ОУ по результатам, зафиксированным в конце четверти, года. В то же время *обеспечение качества с практической точки зрения должно быть основано на принципах системного и процессного подхода, принципе непрерывного управления, оперативного реагирования на изменение ситуации.*

Сущность системно-процессного подхода можно представить в виде взаимосвязанных составляющих – систем, процессов, результатов (рис. 7.3).



Рис. 7.3. Основные составляющие качества образования, их взаимосвязь и взаимообусловленность

Образовательные системы включают в себя педагогические коллективы, учащихся, учебные программы и планы, учебно-методические материалы, дидактические средства, подсистемы материально-технического и финансового обеспечения, инфраструктуру, а также системы управления различного уровня. Качество этих сложных систем во многом определяет качество образовательных результатов.

Качество системы – свойство или совокупность свойств, характеризующих её пригодность к использованию по назначению,

способность удовлетворять определенные потребности. Для образовательных систем это прежде всего образовательные потребности. *В современной практике образовательной деятельности качество определяется как степень соответствия заявленным в стандартах требованиям.*

Результатом функционирования образовательных систем является получение образования, таким образом, качество результатов – качество образования.

Под *качеством образования* понимается совокупность характеристик, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.

Другая составляющая качества результатов – *процессы*. Без соответствующей организации и реализации процессов нельзя получить нужные результаты.

Для обеспечения качества процессов каждый педагог, руководитель должен четко представлять:

какие процессы выполняются;

каковы цели этих процессов;

как эти процессы взаимосвязаны, ориентированы по отношению к стратегической цели образовательной системы;

как они регламентированы документально;

что предполагается делать для улучшения этих процессов.

Если руководитель не имеет такого представления, то он не обладает основами для принятия решений, а у педагогов отсутствует четкое представление о том, что они делают и зачем.

Процессы функционирования образовательных систем подразделяются на основные, вспомогательные (обеспечивающие), управленческие и улучшающие.

Основным является *образовательный процесс*, представляющий собой единство подпроцессов:

обучения,

воспитания

развития обучающихся.

Вспомогательные процессы – информационное, научно-методическое, материально-техническое, финансовое, кадровое обеспечение.

Управленческие процессы – планирование, организация, руководство, контроль, учет, анализ образовательной и хозяйственной деятельности.

Процессы улучшения включают инновационную деятельность, разработку и внедрение новых педагогических технологий, совершенствование учебно-материальной базы.

Качество всех видов процессов вносит существенный вклад в качество результатов. Качество процессов принято характеризовать понятиями *результативности* и *эффективности*

Взаимосвязь базовых понятий управления качеством в соответствии с подходами международных стандартов ИСО 9004: 2000 представлена на рис. 7.4.



Рис. 7.4. Процессный и системный подход в управлении качеством образования

Понятие эффективности тесно связано с *результативностью* процесса.

Результативность – свойство, процесса, характеризующее его способность достигать целей функционирования. Иными словами, результативность – степень достижения целей функционирования.

Понятие *эффективности* представляет собой отношение результативности к затратам всех видов ресурсов (временных, физических, материальных, финансовых).

Таким образом, применительно к *системам и результатам* используется термин *качество*, в то же время *качество процессов* характеризуется *результативностью и эффективностью*.

В оценочной деятельности используются различные показатели качества и эффективности. Достоверная целостная оценка качества образования, деятельности образовательного учреждения предполагает использование системы обобщенных (интегральных) и частных показателей. Важно понимание соотношения понятий «показатель», «критерий», «индикатор» и их правильное использование.

Показатель качества (эффективности) – количественная или качественная характеристика системы, объекта, процесса. Например, степень освоения учебных программ по результатам промежуточной и итоговой аттестации учащихся применительно к конкретному ученику – это частный, индивидуальный показатель, применительно к образовательному учреждению в целом – обобщенный. Другой пример:

количество учеников, приходящихся на один компьютер, – показатель, характеризующий уровень оснащённости информационно-вычислительными средствами.

Показатели могут быть количественными или качественными, они измеряются с помощью определенных шкал. Качественные показатели чаще всего оцениваются экспертами.

Критерии представляют собой решающие правила, по которым оценивается значение показателей. Различают следующие виды критериев.

Критерий соответствия требованиям. Такими критериями могут быть конкретные числовые критериальные значения. В частности, для выставления ученику оценки удовлетворительно им должно быть усвоено не менее 50% учебной информации, для признания уровня оснащённости образовательного учреждения вычислительной техникой хорошим необходимо, чтобы в школе было не менее одного компьютера на двух учеников.

Критерий максимума (минимума). Например, ставится задача обеспечить максимальное возможное количество компьютеров, или обеспечить стопроцентную успеваемость в образовательном учреждении. Кстати, стопроцентная компьютеризация на самом деле не является невыполнимой задачей, если сформулировать ее так, то каждому ученику должен быть предоставлен отдельный компьютер на тех уроках, где это необходимо.

Критерий превосходства используется для сравнительных оценок. В одном образовательном учреждении значения показателей успеваемости 77%, в другом – 69%. Понятно, где состояние дел лучше. В отдельных случаях термин «критерий» употребляется в обобщенном смысле как *показатель и правило его оценивания*.

Таким образом, *выбор показателей* решает задачу *формирования наиболее полного и точного описания образовательной системы*, процесса или результата, а выбор и использование критериев – задачи определения соответствия значений показателей требованиям, выявления сильных и слабых сторон деятельности, определения лучших и худших объектов, сравнения с лучшими образцами («бенчмаркинг»). Взаимосвязь этих понятий представлена на рис. 7.5.

В квалиметрической практике часто используется термин «индикатор». *Индикатор* – прямой или косвенный признак, который указывает на достижение показателем определенных значений. В отличие от показателя он не измеряется, а лишь свидетельствует о значении показателя. Примеры: позитивные высказывания родителей – один из индикаторов хорошего состояния дел в образовательном учреждении, тишина в классе – индикатор внимания и т.п. В то же время под индикаторами часто понимают относительные (дифференциальные) показатели – темпы роста или снижения. В отдельных случаях используется термин «целевые индикаторы», под которыми понимают критериальные значения, свидетельствующие о достижении целей обучения, например, для участия в конкурсе

необходимо, чтобы в образовательном учреждении уровень успеваемости на «хорошо» и «отлично» был не менее 60%.



Рис. 7.5. Взаимосвязь показателей и критериев в образовательной деятельности

Таким образом, в процессе оценивания учащихся, деятельности образовательных учреждений важен как рациональный выбор систем (комплексов) показателей оценки, так и использование адекватных задач оценивания критериев.

Мониторинг – непрерывное наблюдение за состоянием образовательной системы в процессе ее функционирования с целью поддержания основных характеристик в заданных пределах и предупреждения их отклонений от нормы.

В содержательном смысле мониторинг представляет собой процесс сбора, хранения, обработки, распространения и использования информации о функционировании образовательных систем.

Материальную основу мониторинга составляет система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на управление ею, позволяющая судить о ее состоянии в любой момент времени и дающая возможность прогнозирования ее развития.

Основными *функциями мониторинга* являются оценка и прогнозирование состояний образовательной системы и ее подсистем, выявление возможных нарушений, отклонений, предупреждение потенциальных негативных тенденций. Осуществление мониторинга позволяет получать текущие оценки эффективности функционирования системы.

Информация, данные, полученные в ходе мониторинга должны использоваться в управлении. Мониторинг целесообразен и эффективен только во взаимодействии с системой управления и процессами принятия решений. В противном случае теряется его основной смысл, система управления перегружается избыточной невостребованной информацией.

Проблемы необходимой достаточности информации, эффективности ее использования в управлении, минимизации затрат на организацию и осуществления мониторинга являются ключевыми.

Мониторинг является инструментом проверки и оценки эффективности внедряемого содержания образования, используемых методик, служит основой для принятия эффективных управленческих решений. Ученые и практики предлагают различные подходы к мониторингу в образовании. Большинство из них в своих исследованиях рассматривают мониторинг как средство совершенствования системы информационного обеспечения управления образованием, повышения эффективности стратегического планирования развития образования, качества управленческих решений, в том числе при реализации педагогических инноваций, оценке качества образования.

Мониторинг в той или иной форме является составной частью деятельности органов управления образованием муниципального уровня и администрации образовательных учреждений.

Кратко охарактеризуем его цели, функции, методы, структуры.

Основные цели мониторинга:

обеспечение всех уровней управления информацией о количественных и качественных параметрах образования;

формирование ориентации управленческих структур на количественные оценки;

формирование модели всестороннего, обеспечения и управления качеством образования.

Основные функции мониторинга:

квалиметрическая (оценочная);

контрольно-наблюдательная;

управленческая;

прогностическая;

информационная;

социальная.

Основные объекты мониторинга:

уровень образованность ученика (сформированные знания, навыки, умения, компетенции);

образовательная среда;

образовательная система (региональная, муниципальная, образовательное учреждение);

воздействие образования на процессы изменения и развития в обществе, в регионе.

Основные критерии качества самого мониторинга:

степень соответствия целям, задачам, требованиям, нормам;

способность оценивать изменения состояния образовательных систем.

Иерархия систем мониторинга должна быть представлена следующими уровнями:

федеральным;

региональным;

муниципальных органов управлений образования;

образовательного учреждения;

класса;
ученика.

Основные источники информации для системы мониторинга: статистические данные, накапливаемые в процессе функционирования образовательных систем (данные о текущей успеваемости, организации и осуществлении образовательного процесса и т. п.); данные социологических исследований; материалы аттестации и аккредитации образовательных учреждений; отчеты учебных заведений; материалы и отчеты государственной итоговой аттестации выпускников; материалы аттестации педагогических кадров; результаты тестирования; материалы итоговой государственной аттестации выпускников; материалы сравнительных международных исследований; результаты олимпиад и конкурсов; ведомственная статистика; региональная статистика; доклады и аналитические записки отечественных и международных экспертов и другие источники.

Методы и технологии мониторинга

Методы и технологии мониторинга весьма разнообразны. Во многом они зависят от квалиметрической подготовки персонала и возможностей технических систем. В качестве основных следует выделить следующие *методы мониторинговых исследований*:

метод сравнительных оценок (сравнение с нормами качества образования как базами оценки);
метод экспертных оценок;
анализ документальных источников, например, содержательный и контент анализ образовательных программ и других документов.
анализ результатов предметных тестов и данных успеваемости;
сбор и анализ статистических данных о различных видах деятельности образовательных систем;
анализ баз и банков данных;
имитационное моделирование на ЭВМ;
социологические методы (социологический и социометрический опрос, факторный и корреляционный анализ, социальное прогнозирование).

Технологии организации мониторинга могут быть различными. Например, это представление статистических данных и отчетов за определенные периоды деятельности или накопление оценок и определение рейтинга учащихся в рейтинговых системах учета успеваемости. Так как дискретность сбора информации в ходе мониторинга может быть весьма различной в течение урока, ежедневно, еженедельно, в течение четверти, полугодия, учебного года, то различны и объемы этой информации. В любом случае должен соблюдаться разумный баланс между требуемой периодичностью сбора

данных, их объемом и необходимостью представления в вышестоящий орган управления.

Формы представления результатов мониторинга:
сформированные и постоянно пополняющиеся базы данных о функционировании образовательных систем различного уровня; статистические и научные отчеты (например, ежегодно могут издаваться сборники статистических показателей деятельности ОУ области и аналогичные сборники по районам).

Данные о мониторинге деятельности образовательных учреждений могут размещаться на их сайтах, публиковаться в школьных и муниципальных изданиях, в таких формах они доступны для родителей, потенциальных работодателей, возможных социальных партнеров.

Важной формой обобщения результатов мониторинга могут быть ежегодные аналитические доклады, содержащие анализ выявленных причинно-следственных связей. Такой анализ может проводиться на различных уровнях:

- на уровне образовательного учреждения, специалиста-предметника, анализирующего содержательную сторону результатов выполнения диагностических работ; исследующего возможные причины как высокого, так и низкого уровня предметной обученности; формирующего рекомендации по предмету;

- на уровне муниципального органа управления образованием, это основа для управленческих решений, характеризующая соответствие результатов диагностики аттестационным критериям образовательных учреждений;

- на региональном уровне, уровне областного центра мониторинга, формируется обобщенная оценка, анализируется вся совокупность результатов, выявляются общие тенденции обучения, его результативность по различным предметам, в зависимости от различных параметров, выявляются взаимосвязи результатов и социально-демографических условий функционирования образовательных систем.

Для муниципального уровня управления наиболее важны следующие возможные направления и объекты мониторинга:

- уровень обученности и воспитанности учащихся;
- условия образовательного процесса;
- характеристика контингента обучающихся;
- состояние здоровья учащихся;
- используемые образовательные технологии, уровень преподавания;
- взаимодействие с социумом муниципального образования, социальное партнерство;
- эффективность сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации профильного обучения;
- изучение рынка труда и обновление содержания образования;
- состояние подготовки специалистов по конкретным профессиям, востребованность выпускников (для системы СПО);
- результаты аттестации и государственная аккредитация образовательных учреждений;

воспитательная деятельность в образовательных учреждениях;
ресурсное обеспечение образовательного процесса;
самообследование деятельности образовательных учреждений.

В качестве вывода следует отметить, что представленный подход к проблемам мониторинга качества образования представляет собой открытую систему, в которой охарактеризованы лишь главные ее составляющие, оказывающие решающее влияние на его результативность. Тем не менее, они позволяют проектировать систему оценки, осуществлять педагогический контроль на достаточно высоком уровне.

Контрольные вопросы:

Сформулируйте определение термина «методы».

Назовите основные подходы и принципы к их классификации.

Определите, какие методы и технологии используются в вашем обучении.

Какова система методов исследования в юридической педагогике?

Дайте определение понятию «средства обучения».

Что такое «методика обучения»?

Какими показателями характеризуется образовательная деятельность?

Как используется таксономия Блума в разработке результатов образования?

Определите основные критерии качества мониторинга.

Что является основными источниками информации для системы мониторинга?

РАЗДЕЛ 8. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОРГАНИЗАТОР И РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

8.1. Технологии оценки качества профессиональной деятельности педагога

В конце прошлого века среди вузовской общественности имела хождение весьма спорная в современных условиях педагогическая максима «Знаешь предмет – можешь учить». В книге ректора Московского государственного университета (МГУ) В.А. Садовниченко и др. читаем: «Практически все преподаватели МГУ – преподаватели-самоучки. Как это может быть? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно еще раз посмотреть, на основе каких критериев выпускник аспирантуры отбирается для работы в университет, в частности, для преподавательской работы. Главным критерием являются успехи в исследовательской работе, его научные успехи. В то же время, его способность к преподаванию, его желание (или нежелание) заниматься педагогическим ремеслом, умение или неумение объяснять – все эти понятия в расчет, как правило, не берутся и в число имеющих значение критериев не входят...».

С тех пор многое изменилось. Предприняты определенные меры развития педагогики высшей школы. Был создан Научно-исследовательский институт высшего образования, создана система повышения квалификации преподавателей. Однако общая проблема психолого-педагогической, методической подготовки педагогов до конца не решена.

Ведущий фактор в этом процессе – личность самого педагога. Его инновационное поведение – это интеграция педагогического творчества, обусловленного инновационным потенциалом, способностью воспринимать, создавать и реализовывать новшества, а также осознанно изменять устаревший и нецелесообразный опыт. Профессиональная готовность к такой деятельности опирается на внутреннее активное состояние, специальную подготовку, самоопределение, образование и самообразование, а также осознание того факта, что нельзя бездумно воспроизводить однажды усвоенные методы работы. Иначе, во-первых, упускаются существующие возможности достижения качественных результатов обучения студентов и, во-вторых, сам педагог как личность и профессионал будет лишен возможности дальнейшего развития.

Готовность педагога к инновационной деятельности опирается на трансформацию уже имеющихся качеств, необходимых для этой деятельности (рис. 8.1.).

Важным компонентом инновационной компетентности педагога является его осведомленность об инновационных педагогических технологиях, их содержании и методиках применения, навыки использования и профессионально-личностная убежденность в

необходимости их применения, а также наличие определенной степени свободы действий.

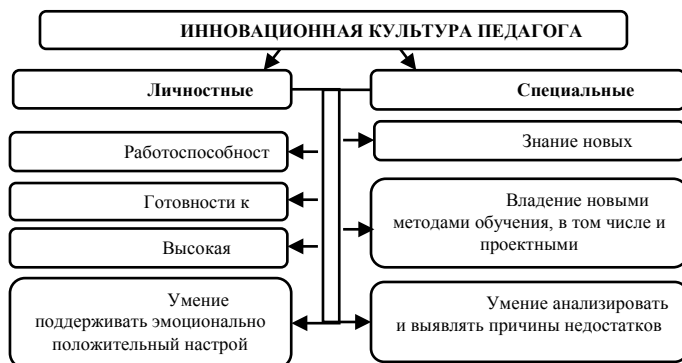


Рис. 8.1. Модель качеств педагога, осуществляющего инновационную деятельность

Инновационный потенциал педагога связывают с творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах; с открытостью новому; с гибкостью ее мышления; с готовностью совершенствовать свою деятельность, наличием внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов.

Под педагогической инновацией понимается педагогическое нововведение; прогрессивное и целенаправленное изменение, нацеленное на улучшение характеристики как отдельных частей (компонентов), так и самой образовательной системы в целом. В силу специфики инновационной деятельности она осуществляется очень часто на ощупь, за пределами существующего опыта, поэтому лишь частично может оцениваться и контролироваться. Необходимо осознание того факта, что условием успешной работы педагога в таком режиме является навык принятия инновационного решения, готовность идти на риск, умение благоприятного разрешения конфликтных ситуаций. Педагоги часто сталкиваются с тем, что попытки использовать в имеющихся условиях педагогические новшества (технологии, элементы содержания обучения), которые оказались эффективными в других дисциплинах или разработаны в совершенно иных условиях, при их механическом перенесении приводят к потере смысла, глубины и сути инновации. Как следствие – разочарование, недоверие новому и консерватизм. Новациям, несомненно, надо учить. Но не фрагментарно, а в рамках специально организованной работы, составляющей один из базовых элементов профессиональной культуры современного педагога. Наиболее эффективный путь – соединение интенсивных и экстенсивных форм реализации образовательного процесса, осуществление «интегрированных инноваций», которые осуществляются на стыке опыта и новшеств. При таком подходе

инновации станут осознанными преобразованиями, опирающимися на насущные потребности. В качестве педагогических инноваций могут выступать педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы. Их использование позволяет повысить эффективность и качество образования, а успешность и эффективность зависит от уровня профессиональной и личностной культуры педагога, от созданных психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления обучаемых, от навыков оптимизации уже известных форм работы, способствующих активности, самостоятельности и ответственности студентов.

Сформированная инновационная культура педагога – важный компонент, способствующий значимым прогрессивным изменениям в образовательной практике. Она опирается на инициативу, навыки творческой работы и стремление к обновлению и новаторству.

Творчество в широком смысле – это деятельность (практическая или теоретическая), нацеленная на получение новых результатов в материальной и духовной сферах. Творчество педагога опирается на знания и опыт других поколений и проявляется как процесс преобразования сложившейся практики. Педагогов – новаторов объединяет не просто равнодушное отношение к делу, но еще и стремление постоянного улучшения уже достигнутых результатов.

Инновационное отношение педагога к своему делу позволяет формировать у студентов познавательный интерес к обучению, собственной профессии, потребность в постоянном обновлении имеющихся знаний, навыки использования способностей и развития потенциала, умение проектировать перспективы внутреннего роста.

Такие подходы к осуществлению образовательного процесса тесно взаимосвязаны с концепцией непрерывного образования. В профессиональной деятельности педагога наряду с традиционными формами формируется определенная совокупность новых функций, обусловленных требованиями времени. Происходит это, во-первых, из-за необходимости осваивать постоянно усложняющиеся знания и технологии, во-вторых, из-за быстрой изменчивости социальной среды и постоянно обновляемых социальных, в том числе, и профессиональных, а также нравственно-этических требований общества к специалистам и профессиям. В американской профессиональной литературе единица измерения устаревания знаний специалиста называется «период полураспада компетентности». Содержательно термин означает, что после окончания вуза, в результате устаревания знаний и по мере появления новой информации, компетентность профессионала снижается до 50% в течение определенного промежутка времени. Поэтому постоянное овладение новыми знаниями становится необходимым условием сохранения и повышения квалификации, что подразумевает возможность смены, расширения и приобретения новых профессиональных функций, творческое осуществление задуманного, расширение поля деятельности, рост авторитета и уважения окружающих. Проявляются новые профессионально-педагогические компетенции:

- в определении содержания обучения;
- в использовании современных образовательных технологий;
- в выборе способов оценки и учета достижений студентов;
- в формировании открытой образовательной среды;
- в организации инновационных форм работы студентов,
- в выборе способов оценки и учета достижений обучающихся.

Включение современных технических средств сопровождения образовательного процесса, развивающих технологий и интерактивных методов обучения позволяет эффективно использовать инновации, значительно повышая качество и результативность.

Основная схема использования современных информационно-коммуникационных технологий как средства обучения опирается на определенную логику организации деятельности.

Педагог, проектируя задания для студентов, соотносит их с характеристиками используемой техники, учитывает цели и задачи дисциплины. Затем он предлагает получить необходимые результаты с использованием новых возможностей.

Рекомендуя информационные ресурсы, в частности Интернет-ресурсы, педагог отмечает необходимость особого внимания к качеству и релевантности электронных изданий.

Нацеленность на инновационную педагогическую деятельность, непрерывное повышение профессионального мастерства, активное освоение новых функций и использование полученных знаний способствуют решению современных задач высшего образования, в том числе:

- развитие познавательной активности и мышления студентов;
- формирование их мотивации к исследовательскому поиску и творческому решению возникающих проблем;
- становление их социализации и профессиональной мобильности.

С точки зрения системно-функционального подхода, среди необходимых условий обеспечения требуемого качества образования следует выделить следующие составляющие.

Уровень мотивации педагогов и обучающихся. Его функциональная зависимость от многих факторов весьма сложна. Среди этих факторов следует выделить: личные и общественные цели, уровень оплаты труда, отношение общества и государства, воспитанность, мировоззрение, стремление к получению профессиональных навыков, интерес, любопытство и ряд других. Выявление механизмов действия этих факторов – одна из задач анализа функционирования образовательных систем.

Уровень профессиональной подготовки и личностные качества педагогов. Профессиональная компетентность одна из основных составляющих, определяющих качество образования. Высшим уровнем

компетентности является педагогическое мастерство. Уровень педагогического мастерства определяющее условие реализации высокого качества образования. Именно этот показатель лежит в основе потенциала качества.

Качество планирования (проектирования), организации, контроля и управления образовательным процессом. В данном сложном показателе необходимо выделить дидактическое качество проектирования образовательного процесса в смысле оптимизации структурно-логических связей между дисциплинами, предметами, курсами, разделами, темами.

Состояние учебно-методической базы и ее соответствие дидактическим задачам по степени морального и физического устаревания, по пропускной способности, по возможностям реализации образовательных целей.

Исходный уровень подготовки и личностные качества учеников. Данный показатель включает в себя частные показатели интеллектуального развития, уровня дошкольной (предыдущей при переходе из класса в класс) подготовки по различным предметам, психологических и физиологических особенности личности, состояния здоровья, степени овладения навыками продуктивной учебно-познавательной деятельности.

Среди перечисленных составляющих ключевую роль играет *профессиональный уровень педагогов*, который составляют следующие *частные показатели*:

- профессиональная компетентность;
- педагогическое мастерство;
- активность при участии в научных исследованиях;
- динамика профессионального роста;
- уровень организованности, инициативы, исполнительности, общей и профессиональной культуры, здоровья, физической формы.

Особо значима категория *педагогического мастерства*, основой которого, безусловно, является компетентность, позволяющая оптимально решать педагогические задачи с учетом различных факторов. В этом смысле педагогическое мастерство включает в себя систему личностных качеств преподавателя; психолого-педагогическую подготовленность; способность оптимально, творчески решать педагогические задачи.

В процессе знакомства с педагогами, оценки их работы, необходимо выделять личностные профессионально значимые качества, особенности интеллекта и мышления, составляющие основу педагогического мастерства. Прежде всего это объем, широта, глубина и системность профессиональных знаний, педагогическая и психологическая эрудиция, сообразительность, развитость речи, способность к эффективной коммуникации.

Безусловно, важна сформированность научного стиля мышления, основными чертами которого являются системность, логика, многоаспектность, диалектичность, функциональность,

инструментальность, конструктивность, прогностичность, аналитичность, рефлексивность, эвристичность, синтезирующая направленность.

Психолого-педагогическую подготовленность целесообразно охарактеризовать системой профессионально-педагогических знаний и умений. К первым относятся прежде всего знание теории педагогических систем, сущности процессов обучения, воспитания и развития, основных тенденций развития образовательной и профессиональной области, возрастных, психологических и интеллектуальных особенностей личности школьников, научных методов психолого-педагогической диагностики, основ педагогического управления, закономерностей развивающего обучения и креативной педагогики.

Среди основных общепедагогических умений следует выделить умение формировать интерес к предмету, мотивацию, умение планировать и осуществлять учебно-воспитательную работу, владение методами активизации познавательной деятельности, развития у обучающихся системного, логического, дивергентного, творческого мышления.

Большое значение имеет способность учитывать особенности личности и психики учеников и оптимально выбирать средства педагогического воздействия. Важным показателем педагогического мастерства является овладение системно-моделирующим, экстраполяционным и системно-креативным уровнями обучения.

Кроме того, системно-процессный подход к качеству, предполагает формирование заинтересованности педагогов и руководителей в повышении эффективности образовательного процесса с помощью механизмов материального стимулирования, активизации потенциала личностного роста, проявляющегося в способности эффективно решать профессиональные задачи в различных условиях. Рассмотрим различные типы компетенций, предполагающих наличие опыта соответствующей деятельности (табл. 8.1.).

Таблица 8.1.

Виды необходимых компетенций

Наименование компетенции	Суть и содержание деятельности
Предметная компетенция	Действовать самоорганизованно с точки зрения знания дела, т.е. уметь креативно решать проблемы, применяя знания и умения по предмету, умение систематизировать и оценить знания
Методическая компетенция	Действовать самоорганизованно с точки зрения инструментария, креативное применение методов для организации деятельности, принятия решений, структурирование умственных процессов
Социальная компетенция	Действовать с точки зрения коммуникации и кооперации, творческий подход к общению, поведение, ориентированное на общение, на группы, с целью развития планов деятельности
Личная компетенция (Индивидуальная компетенция)	Анализ, оценка самого себя, продуктивная позиция, система ценностей, развитие мотивов и представлений, развитие собственного таланта, формирование мотивации и раскрытие самого себя в рамках работы, умение учиться дальше
Компетенция, связанная с деятельностью	Подразумевает интеграцию всех выше названных компетенций

8.2. Средства оценки компетенций

Возможности провести быстрый анализ собственных компетенций предоставляет тест «Колесо компетенций» (рис. 8.2.).

Этот метод служит для быстрого субъективного анализа различных проявлений, сфер компетенций. Оценка личных компетенций необходима для дальнейшего планирования личностного роста.

Целью данного инструмента является определение того, какие компетенции необходимы для выполнения тех или иных функций; в какой мере данное лицо обладает этими компетенциями; какие компетенции должны получить дальнейшее развитие.



Рис. 8.2. Колесо компетенций

С помощью представленного инструмента можно получить ответы на вопросы, связанные с настоящим положением и проектировать перспективы, т.е. то, к чему необходимо стремиться.

Алгоритм использования очень прост.

С помощью любого знака можно оценить в каждом сегменте собственный уровень компетенций на сегодняшний момент. Чем ближе значок будет к центру колеса, тем ниже оценка компетенции.

1. Соединив значки одной линией, можно получить рисунок собственной компетентности, связанной с деятельностью.

2. С помощью крестиков отмечается желаемый уровень компетенций. Проведя анализ рисунков можно делать выводы о разнице в имеющемся и планируемом уровне собственного развития.

Этот инструмент может использоваться, в том числе, и при активном планировании карьеры.

Следующий простой и эффективный инструмент для проведения рефлексии и самоанализа, представленная ниже – Анкета (табл. 8.2.).

Таблица 8.2.

Анкета для самоанализа компетенций

Личные компетенции	++	+	--	-
Готовность к достижениям				
Я продвигаю идеи и развитие				
Я обладаю способностями для формирования команды				
Управление процессом нацелено на результат				
Мотивация				
Я могу мотивировать других сотрудников				
Я могу переложить ответственность				
Я оказываю содействие сильным сторонам других сотрудников				
Самооценка, значимость				
Я серьёзно отношусь к моим задачам				
Я уважаю мнение других				
Я могу активно внимательно слушать				
Социальная компетенция				
Контактность				
Я могу создать приятную атмосферу для работы				
Для меня важны контакты				
Для меня важно сотрудничество				
Доверие – чувства/отношения				
Я доверяю моим сотрудникам				
Я принимаю точку зрения других людей				
Я отношусь терпимо				
Уверенность				
Я аргументирую моё мнение				
Я несу ответственность				
Я могу продвинуться, пробиться				
Предметная и методическая компетенции				
Уверенность при принятии решений				
Я знаю законы				
Я действую согласно ситуации и продуманно				
Я принимаю решения				
Решение проблем				
Я могу найти решение проблем, связанных с общением				
Я вижу конфликты и работаю над ними				
Я знаю слабые места и работаю над этим				
Планирование /структурирование хода действий				
Я эффективно строю ход работы				
Я понимаю, когда необходимо принять решение				
Я сразу вижу самое главное				

Подумайте, какие компетенции Вы бы хотели расширить и зафиксировать, что бы Вы хотели сделать:

- Тема:
- Цель:
- Мера, мероприятие:

Безусловно, использование данных инструментов не дает полного представления о компетенциях, которые проявляются только в результатах практической деятельности. Однако их использование позволяет получить данные личностной самооценки.

В целом развитие компетенций является важной составляющей подготовки инспектора. Уровень его компетентности определяет способность эффективно решать профессиональные задачи.

8.3. Коммуникативно-речевая компетентность педагога

Речь – это связанное целое, и каждое слово в ней, любая конструкция должны быть уместны и обоснованы в каждом конкретном случае и ситуации. Соблюдение этого правила предполагает хорошее владение речевой культурой и знание стилей литературного языка.

Важна также чистота и правильность речи, без слов-паразитов, речевых штампов, канцеляризмов, употребление которых свидетельствует о бедности и ограниченности словарного запаса.

Аналогичные требования правильности речи распространяются и на письменные формы общения.

В настоящее время в деловом межкультурном общении, в том числе, и сфере юриспруденции, сосуществуют огромные массы самых различных по образовательному уровню и социальному статусу людей, носителей различных типов речевых национальных культур.

Владение элитарной речевой культурой (рис. 8.3) означает, что деловой человек одинаково легко подготовит научный доклад, статью, презентационную речь, поздравление, выступление на пресс-конференции, справится с интервью и напишет адрес. Навыки профессиональной речевой деятельности (составление документов, проведений переговоров, совещаний, деловых встреч) так же его «конек». По сути, носитель владеет искусством использования языка, всех его возможностей и строго соблюдает принципы и правила общения. В его речи отсутствуют общеупотребительные штампы. Он получает удовольствие от восприятия сложных текстов и теоретических дискуссий, обладает богатством как активного, так и пассивного словаря.



Рис. 8.3. Особенности элитарного типа речевой культуры

Носитель с нелюбовью относится к примитивным диалогам, автоматически фиксирует речевые ошибки в устной и письменной речи окружающих. У него ярко выраженные способности к языковой игре (игре со словом). Он отслеживает и комментирует изменения в состоянии современного языка.

Хорошая речь не появляется без соответствующих знаний, умений и навыков, только как результат труда формируется умение выступать публично, в том числе без длительной подготовки, контроль над собственной речью и желание публичных выступлений.

К сожалению, в настоящее время в практике деловой устной и письменной речи не используется элитарная речевая культура, и это объяснимо, так как это идеальная модель, к которой надо стремиться, но в полном объеме воплотить могут, наверное, только единицы.

Для цивилизованного общества вполне достаточен литературный или среднелитературный типы речевых культур, при этом последний можно рассматривать как незавершенный в своем формировании литературный тип.

Литературная речевая культура, как утверждают ученые, формируется примерно к 25-30 годам и даже позже. Причем ни образование, ни профессиональная необходимость развития коммуникативных навыков еще не гарантируют успеха. Возможно, личные способности обуславливают основные достижения или социально-общественные факторы, которые еще необходимо изучать.

Среднелитературная речевая культура – тоже достаточно высокий тип речевой культуры, который характеризуется меньшей строгостью соблюдения всех правил и норм: в устной речи используются книжные штампы, причастные или деепричастные обороты, а в письменной встречаются разговорные конструкции и жаргонизмы, которые проникают даже в документы. Поэтому он не является эталоном. Тем не менее, им пользуются большинство людей в официальной жизни: и с экранов телевизора и на официальных мероприятиях тиражируются ошибки («разговор по экономике», «отмечаю о том», «расчет по плитам»). Происходит фиксация языковых нововведений в речи через СМИ.

Носителей этого типа речевой культуры характеризует способность достаточно легко менять стиль и жанр речи в случае изменений в коммуникативно-деловой ситуации, но в то же время характерно отсутствие общей и языковой самоуверенности.

Подобный тип речевой культуры никак не может быть предметом обучения, однако можно, изучая идеальную модель (элитарный тип речевой культуры), проектировать в процессе обучения, развития, воспитания и социализации личности реальные возможности по формированию высоких типов речевой культуры.

Носители литературно-разговорного и фамильярно-разговорного типов речевой культуры владеют только разговорным стилем и хорошую речь могут продуцировать только в непринужденном персонально адресованном общении в неофициальной обстановке.

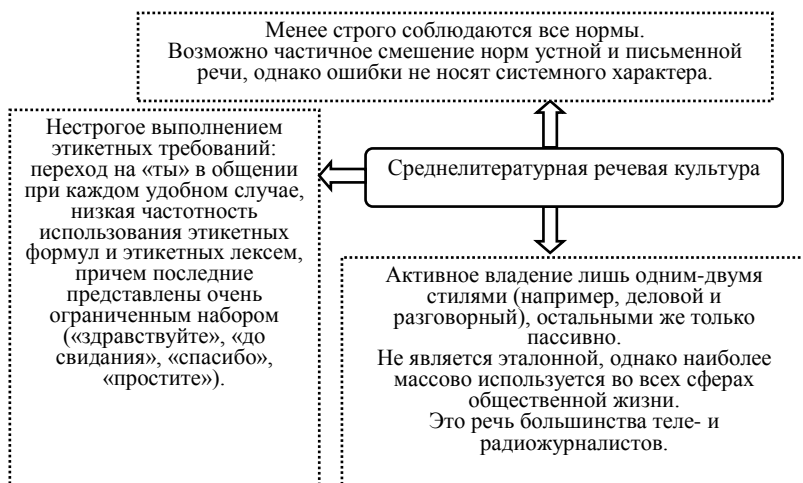


Рис. 8.4. Среднелитературный тип речевой культуры

Общей чертой является стилистическая сниженность и огрубленность речи, что сближает с просторечием. В общении, независимо от возраста собеседника и степени знакомства с ним, легко используются «ты» как обращение. Тем не менее, важно понимание, что носитель литературно-разговорного типа может демонстрировать хорошую речь в обычной повседневной коммуникации, тогда как представитель фамильно-разговорного типа способен на это только в условиях близкородственного или близкого дружеского общения.



Рис. 8.5. Литературно-разговорная и фамильно-разговорная типы речевой культуры

Основные коммуникаторы – молодежь, однако заметно активное проникновение этих типов речевых культур в средства массовой информации, что в последние десятилетия способствует их активному воспроизведению и распространению.

Просторечие – явный признак низкого образовательного и культурного уровня, но нередко можно столкнуться с неумеренным употреблением жаргонных и грубых слов у молодежи, студентов и молодых выпускников вуза, причем даже девушки в «своем кругу» не стесняются выражаться подобным образом.

Интуитивно понимая ущербность своей речевой культуры, носители начинают использовать в речи иностранные и книжные слова, о лексическом значении которых только догадываются («мы без вашего контингента обойдемся»; «без консенсуса не договоримся»; «конкретно сделали»). Как показывают исследования, оказавшись в любой официальной ситуации, они становятся совершенно беспомощными, так как с трудом справляются с письменными формами коммуникации (причина: привычка к диалогической форме общения, «рваная» и сбивчивая речь в совокупности с отсутствием логики текстообразования).

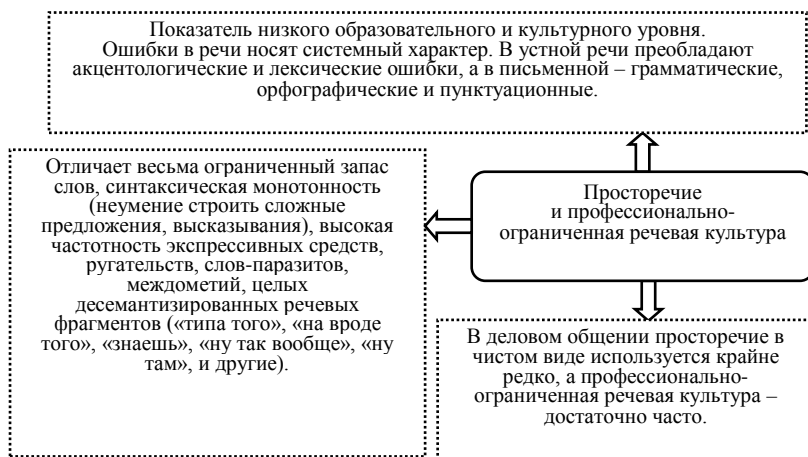


Рис. 8.6. Просторечие как тип речевой культуры

В их устном общении в официальной обстановке может не быть нарушений языковых норм, но форма и содержание, как правило, соответствуют обстановке и условиям коммуникации.

Лингвисты уже десятки лет «бьют тревогу», отслеживая общий процесс снижения речевой культуры общества, который, к сожалению, продолжает набирать темп.

Кроме того, анализ проблемы показал, что в современной деловой среде широко распространен административно-деловой жаргон

(АД) или аргю – форма речевого общения, привычная для определенной общественной, социальной или профессиональной группы, содержащая большое количество слов и выражений, свойственных только этой группе. Это особые, искусственные и условные, зачастую, закрытые для непосвященных и понятные только членам группы слова и термины, обусловленные социальной занятостью и видом профессиональной деятельности.

Деловое взаимодействие формируется в ходе выполнения служебных обязанностей, регламентированных инструкциями, уставом, постановлением. В каждой социальной или профессиональной группе распределяются функции ее членов Лицам, занимающим ту или иную должность, необходимо выполнять определенную работу и устанавливать вытекающие из служебных обязанностей деловые контакты. Часто жаргон используется для создания положительной направленности в группе, определения «свой – чужой», успешного выполнения стоящей задачи. В нем отражается социально-профессиональный спектр носителей и основная сфера корпоративной деятельности: от государственных служащих до служащих частных компаний и политики. Это администраторы любого уровня – все категории чиновников-управленцев.

Изучение вопроса об административно-деловом жаргоне предполагает разграничение понятий «профессиональный жаргон», «профессионализм» и «профессиональный термин».

Понятие «термин» происходит от греч. *oros* и лат. *terminus* – граница, предел, конец. В современном, наиболее широком употреблении, «термин» – синоним слова, но с оттенком специального (научного) значения. Важная особенность – ограниченное использование в узкой области.

Профессионализмы – это слова или выражения, свойственные речи той или иной профессиональной группы людей, объединённых какой-либо одной специальностью или профессией. Они, как правило, характеризуют определенные предметы и процессы деятельности в данной профессии или роде занятий. Они проникают в общелитературный язык в качестве специализированной нелитературной лексики.

Понятия «термин» и «профессионализм» трудно разграничить. Часто они употребляются как синонимы. С точки зрения современного русского языка, трудно объяснить, почему название медицинского инструмента «скарпель» – профессионализм, а слово «кривошип» – термин.

Наиболее верным будет определение «термина» как специализированной части литературно-книжной лексики и официального названия каких-либо специальных понятий, узаконенных в определенной области. А «профессионализмы» – просторечные эквиваленты, синонимы основного обозначения, полуофициальные слова разговорной речи людей определённой профессии. Интересная особенность «профессиональных заместителей» – содержание оценочного отношения или образной

характеристики предметов, явлений или событий содержится в самой природе их создания (рис. 8.7).

Часто сопоставление профессионализмов и жаргонной лексикой отдельных профессий в устной речи встречаются как равноправные элементы, так как имеют профессиональную направленность и ограниченность сферы употребления. Единственным отличием жаргонов может быть экспрессивность и грубость синонимов терминам и профессионализмам.

Что касается понятия «жаргон», то это традиционные и наиболее приемлемые для корпоративного лексикона обозначения и наименования, используемые в рамках какой-либо социально-профессиональной группы. Жаргон позволяет установить контакт и осуществлять общение, обмен информацией, взаимовлияние, взаимопереживание, взаимопонимание в комфортных условиях с целью влияния на знания, мнения, отношения, чувства и другие проявления направленности личности. Это неотъемлемый фрагмент культуры и особенности тесно связаны с его социокультурной ролью.

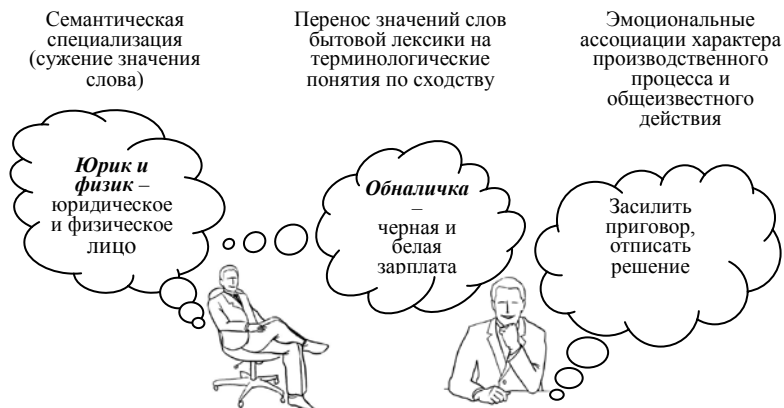


Рис. 8.7. Факторы возникновения «профессиональных заместителей»

В большом энциклопедическом словаре по языкознанию говорится, что «жаргон (франц. jargon) – разновидность речи, используемой преимущественно в устном общении отдельной относительно устойчивой группой людей по признаку профессии, положения в обществе, интересов или возраста». «Толковый словарь русского языка» под редакцией С.Г. Бархударова трактует этот термин «как условный язык какой-либо небольшой социальной группы, отличающийся от общенародного языка лексикой, но не обладающий собственной фонетической и грамматической системой, что не позволяет жаргону стать самостоятельным языком».

Э. Розенталь считает, что жаргон – это арг с оттенком уничижения: «этот термин пришел в русскую лингвистику из

французского языка. Существует множество противоречивых мнений о значении этого слова. Малый французский словарь Роббера дает значение этого слова как «язык криминала». Этимологически аргю (corporation des queux) – шайка злоумышленников».

Любой жаргон имеет ограниченную сферу распространения с точки зрения его носителей, которых объединяет нечто общее, например, носителей молодёжного жаргона – возраст; носителей жаргона программистов – профессия.

Этой лексике всегда присуща яркая экспрессивно-стилистическая окраска (нередко – грубая экспрессия), она отличаются неустойчивостью, быстрой изменчивостью и сложностью восприятия и понимания людьми иной социальной группы. Формируется через метафорическое переосмысление общеупотребительных слов в переносном значении. Например: забить стрелку (договориться о встрече), слить (скопировать цифровую информацию), социалка (социальная помощь), ствол (единица огнестрельного оружия). Административно-деловой жаргон, как правило, ограничивается специальной лексикой, фразеологией и особыми приемами словообразования:

- метафоры (наработки, пробить, подвижки, прокрутка, первичка, заострить, озвучить, загрузить),
- многочисленные варианты словообразования (задействовать, запросить, отслеживать, проплатить, прописать, пенсионник, неликвид),
- морфолого-синтаксические новообразования слов (нобелевка, бюджетник, дебеторка, ежедневка, платник, конкретика, социалка);
- сниженные «административные» идиомы (поймать в виду, разбор полетов, вставить клизму, сделать втык, доступ к телу, вызвать на ковер);
- грамматические трансформации (проговорить что, в части чего, проголосовать что, плюс кому).

Все перечисленные способы образования жаргонных слов широко используются различными субкультурами, но некоторые приемы наиболее характерны для административно-делового общения и могут рассматриваться как своеобразные маркеры опознания речевого поведения чиновника-управленца. К ним относятся морфологические производные с приставками:

за-: просить – **запросить**, читать – **зачитать**;

от-: следить – **отследить**, смотреть – **отсмотреть**;

про-: писать – **прописать**, платить – **проплатить** и т.п.

Одним из наиболее характерных признаков жаргонного изменения деловой речи является использование универбатов (морфолого-синтаксическое стяжение атрибутивных сочетаний) и образование конструкций от прилагательных, в состав которых входят существительные с помощью суффикса **-ка-**, например: пищевая промышленность – **пищевка**; платежное поручение – **платежка**.

Средства массовой информации, используя из профессиональной сферы АД жаргоны и ненормативные синтаксические конструкции, способствуют внедрению их в языковую практику социальной жизни общества и закреплению в терминологических стандартах. Например, правильное выражение «следует решить проблему правового аспекта» часто звучит как «следует решить правовой аспект».

В повседневной коммуникации, наряду с уголовным жаргоном и молодежным сленгом, часто употребляется административно-деловой жаргон. Часто слышатся фразы: «изложить конкретику», «проговорить вопросы с начальством», «проплатить обучение». Муж «отзванивается» жене.

В художественной сфере (киноискусстве, театральных постановках) жаргонизмы часто используются как изобразительное средство, например: хвост – у студентов, окно – у педагогов, гастролер – у юристов, утка – в газете.

Никого не удивляют высказывания с характерной административно-деловой окраской: «ездить на персоналке», «дожать родителей», «определиться с женитьбой», «набрать кого-то» в значении «позвонить», «состыковаться с друзьями», «отзвониться насчет встречи», «озвучить новость», «разрулить проблему».

Из медицины в обыденную речь пришли профессиональные жаргоны с неверным ударением: роженица – вместо роженица, новорожденный – вместо новорожденный; шприцы – шприцы.

Широкое цитирование в СМИ профессионального АД жаргона приводит к появлению стиля псевдоделовой речи, проникновению его не только в бытовую, но и в общелитературный язык. Например, на основе юридического жаргона «прописать» (в значении написать, зафиксировать в документе, в законе) появилось выражение «порядок оформления сделки не прописан в законе» (вместо слова «описан»). Однако слово «прописать» – скорее профессионализм, чем АД жаргон, но различия между ними достаточно условны. Нередко нет достаточного основания для разграничения понятий «профессиональные жаргоны» и «профессионализмы».

В научной литературе можно встретить более модные, «современенные» определения – молодежный сленг, профессиональный сленг.

Сленг рассматривается как общий жаргон, как «внелитературный вариант национального языка, обслуживающий сферу бытового, неофициального, непринуждённого общения. В отличие от жаргона, у сленга нет ограничений в отношении его носителей». Используя сленг, общаются люди разного возраста, социального положения, образования и профессий. В устной речи он служит средством неформального, дружеского общения. Если отдельные жаргонные слова начинают использоваться повсеместно (например: баксы, тачка, кайф, тусовка, комп, кликать, чайник), они переходят в разряд сленга.

Гальперин И.Р. предлагает считать сленгом «ту часть словарного состава языка, которая, будучи противопоставлена литературному словарю, не содержит вульгаризмов, жаргонизмов, профессионализмов и диалектизмов».

В профессиональном общении соотношение нормативных и ненормативных, нейтральных и эмоционально-экспрессивных, общезыковых и профессиональных речевых проявлений, способы и формы их формирования зависят от множества причин: условий, ситуации, места общения, уровня образования и общей культуры.

В процессе неформального профессионального общения жаргон способствует формированию профессиональной субкультуры со своим двуязычием, например: продавить, безнал, недвижка, расписать. Реже встречаются необычные словообразования: наработок, прокрутка, подвизжи, отзвониться, пересечься, заволокотить, проплатить, задействовать, пенсионник. Человек, не обладающий достаточным уровнем использования этих слов, чувствует себя неспособным «подключиться» к определенной информационной среде, подобно тому, как неграмотный человек не может пользоваться письменным документом.

Поскольку язык любого современного общества распадается на диалекты субкультур, употребление тех или иных слов, свойственных различным группам и коллективам людей, становится одним из признаков принадлежности говорящего к тому или другому сообществу. Поэтому закрепляется подсознательная положительная оценка своего словаря как единственно правильной формы выражения и отрицательная – других.

Общаясь на работе на арго, люди привносят привычные профессиональные жаргонизмы и в повседневное общение. Часто можно услышать такие слова как столяра, бухгалтера, мотальщицы, контейнера, дюпеля, торта вместо столяра, бухгалтера, мотальщицы, контейнера, дюпеля, торта.

К сожалению, некоторые жаргонные слова, в том числе и благодаря СМИ, прочно укореняются в языке, например, из жаргона карточных шулеров вошло в нашу жизнь выражение «втирать очки», да и само слово «жулики» – тоже жаргон, и его употребление в обществе считалось неприличным.

А «модное» нынче слово «прикольню» вошло в обиход из среды наркоманов.

Сложно предсказать судьбу того или другого слова, его могут забыть через год или оно станет популярным и надолго закрепится в сознании людей. Профессиональная речь и административно-деловой жаргон, как правило, ограничены тематикой соответствующей области и не являются самодостаточной языковой системой. В современной, стремительной, «прыгающей» жизни они формируются хаотично и стихийно из элементов различных стилей, диалектной речи, просторечия и специфических терминов. Поэтому в административно-деловом жаргоне тесно переплетаются контрастирующие признаки книжно-письменной и устно-разговорной речи, которые затем

становятся общеупотребительными в обиходе. Причины этих процессов различны.

Из уст политиков, со страниц газет, журналов и с экранов телевизоров они постепенно внедряются в обиходную речь и сознание людей. Становится модным использовать из нормативно-правовой сферы управленцев словосочетания: «проголосовать поправку», «озвучить информацию», «прописать в законе», «снять вопрос».

Выход административно-делового жаргона за пределы его субкультуры обусловлен множеством причин, среди них и невысокий уровень речевой культуры чиновников, подобострастное тиражирование жаргонизмов в СМИ, сниженный уровень самоконтроля, присущий русскому коммуникативному поведению в целом.

Как утверждают исследователи, административно-деловой жаргон наряду с молодежным сленгом и уголовным – популярный источник засорения русской речи, а также один из наиболее активных источников пополнения словаря современного бытового общения.

Исторически профессиональный жаргон начал складываться в России в XVI-XVII вв. в период распространения приказного языка – административно-правовой жизни Московского государства того времени. Позже Н.В. Гоголь в поэме «Мертвые души» высмеивал особую манеру чиновников: «Говорили они все как-то сурово, таким голосом, как бы собирались кого прибить».

Советские годы – расцвет канцелярита – делового жаргона с клишированными официально-деловыми словами и выражениями: «в силу вышесказанного», «заострить вопрос», «при наличии средств», «исходя из положения», «спустить инструкцию», «наработки», «негатив», «подвижки», «пробуксовка», «конкретика», «оперативка», «проработка».

Современная понятийно-тематическая типология административно-делового жаргона опирается на профессионально – речевые потребности носителей, главными функциями которых являются организация и управление (рис. 8.8.).

Пополняется словарь жаргонизмов и другими путями. Например, упрощают или коверкают обычные слова: «чел» – вместо «человек», повсеместное «рэ» – «рубль» и «общага» – «общезитие». Городской фольклор придумывает красочные эпитеты: троллейбус – «рогатый», куртка с косой молнией – «косуха», толстая книга – «кирпич».

Активно проникающая американская культура служит еще одним источником языковой экспансии. Образуются особо популярные в молодежных субкультурах слова: «пиллы» (люди), «шузы» (обувь), «тинейджер» (подросток), «юзать» (использовать). Англоязычные фильмы и песни влияют на изменение языковых интонаций у молодежи и даже на телевидении, радио можно часто услышать имитирующие английскую интонацию выступления и речи ведущих.

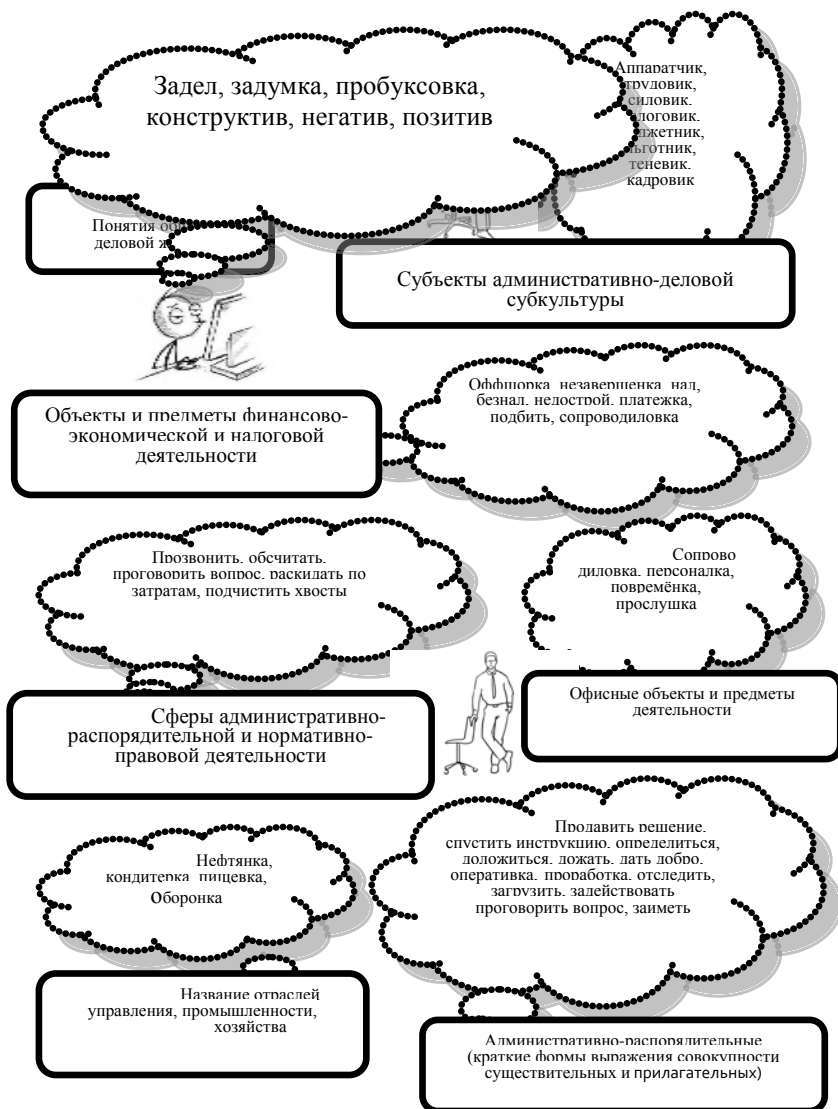


Рис. 8.8. Способы и формы образования административно-делового жаргона

Основное отличие АД жаргона от других – его тяготение к официально-деловому стилю в письменной речи, а в устной – использование разговорно-фамильярных и сниженных речевых

структур, которые сближают его с большинством жаргонных культур в структуре национального русского языка. Этому способствует и распространенное в чиновничьей и административно-политической среде обращения руководителей на «ты» к подчиненным, грубость по отношению к низлежащим на служебной лестнице.

Жаргон обедняет язык, который из-за обилия нелитературных вторжений искажается и теряет свою нормативность, подрывая культурную, национальную и духовную основу жизни общества.

Отдельный человек не может серьезно повлиять на языковые искажения в средствах массовой информации. Но каждый человек может отказаться от использования жаргонов даже в шутку в кругу друзей.

Культура языка – базовая часть культуры народа, отражение его образа жизни, кладезь мудрости, великое достояние и духовное богатство. Поэтому здоровая языковая среда общества должна быть без вредных примесей, понятной и пригодной для комфортной жизни. Языковая культура и здоровый речевой быт – важная морально-нравственная, общекультурная, воспитательная и личностная задача.

Лексика как базовая часть языка формирует и передает знания, в ней наиболее четко проявляется связь языка и «практического сознания». Каждый педагог знает, что эффективная коммуникация благоприятно влияет на общую обстановку и качество работы. В каждой профессиональной области есть особая языковая прослойка – «кодовые» лексические единицы, несущие конкретное смысловое содержание для участников этого сообщества.

Например, в редакции любого печатного издания знают, что фраза «все фотки отравить» – это операция по отделению определенной части изображения от основного фона. Дальнейшие распоряжения у непосвященного могут вызвать чувство абсурдности происходящего. Распоряжение: «Текст залить сплошной простыней и сделать там рыбы под врезы» в переводе на нормальный язык означает, что текст надо сверстать единым блоком, не разбивая на части и сделать черновые варианты отдельных частей.

Каким бы необходимым не казался «посвященным» такой уровень общения, важно помнить, что в языке, как и в природе, существуют предельные уровни загрязнения, превышение которых может привести к необратимым процессам и разрушению. Пределы стилистических искажений, огрубления и снижения языковых норм способствует накоплению в «языковой атмосфере» непонятных, зачастую грубых, язвительных, «режущих» слух» слов, губительных для общенациональной культуры и отдельной личности.

То же можно сказать и о «мутировавших» фразеологизмах. В офисе появилось выражение: «Ноу асап – ноу факап», близкое по содержанию к русской народной поговорке: «Поспешишь – людей насмешишь». Но современному менеджеру кажется, что употребление первого выражения придает ему солидности и значимости. Поэтому выбор однозначен.

«Украшают» офисное общение и юмористические «ярлыки» – жаргоны, например, «глаз» – монитор.

С одной стороны, эти слова словно оживляют жесткий мир техники, окружающий чиновников, администраторов, менеджеров и т.д., но, с другой стороны, они также вносят свой «засоряющий» эффект в национальный язык. Почему это вызывает тревогу ученых, филологов и педагогов?

В процессе практической деятельности людей, на основе их собственного опыта и традиций, унаследованных от предшествующих поколений, происходит становление определенных форм переживания мира личностью, которые фиксируются соответствующей культурной картиной мира. Основа его восприятия – язык. Его изменения приводят к искажению архетипической памяти общества, процессу организации и сохранения образов поведения, мышления, видения мира. Речь идет о понятиях добра и зла, света и тьмы, благородного и низменного. Язык отражает сложившуюся картину мира говорящих на нем людей и в этом основная опасность жаргонизации коммуникативной среды.

В истории человечества известно несколько информационных революций, связанных с изменениями способов общения. Все они решающим образом воздействовали на весь уклад жизни, язык и формы общения.

Стремительно меняющийся мир диктует свои законы. Современный «служитель офиса» работает в сложной коммуникативной среде, используя средства и каналы коммуникации, накопленные за тысячелетия – от устной передачи информации до использования современных «гаджетов» и программных приложений. При этом коммуникативный арсенал меняется, обновляется не просто быстро, а можно сказать – стремительно, поэтому и язык, как основное средство общения, трансформируется.

Новые жаргонные и сленговые слова, утверждают ученые, зарождаются в столицах, а позднее перемещаются на периферию и часто при этом их значение меняется и «обогащается». Так, изначальный тюремно-лагерный жаргон «темнить» активно используется не только в просторечии, но и в административном общении в смысле: «говорить неясно, увиливать от ответа». Даже в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой можно найти это слово в значении «путать, обманывать».

Отдельные исследователи утверждают, что перемещение жаргонизмов из специальной среды в обыденную жизнь в среднем занимает 6 месяцев, но современные научно-технические и коммуникативные средства существенно сокращают эти сроки.

Изначально в лексике выделяют литературный и нелитературный язык.

Грамотный деловой стиль, используемый в письменной речи, в сферах официального общения, в отличие от устной речи, опирается, как правило, на нормы словоупотребления те же, что и в литературном русском языке.

Слово используется с учетом его лексического значения; с учетом его стилистической окраски (принадлежности); с учетом лексической сочетаемости.

Современный административно-деловой жаргон – пиршество метафор и экспрессии. Он активно наполняет коммуникативную культуру современного российского общества. Вспомним слова:

➤ «обезьянник» или «аквариум» – место в милиции для задержанных;

➤ «гасить» – бить;

➤ «доставка» – пакет, письмо, бандероль, посылка;

➤ «голяк» – полное отсутствие чего-либо.

Эти слова, не задумываясь, произносят домохозяйки и политики.

Переход к информационному обществу, повсеместно используемые компьютерные технологии, бурно развивающиеся со второй половине XX века, внесли в лексику большое количество специальных терминов и выражений. Персональные компьютеры, интернет объединяют людей различных национальностей и культурных ориентаций в единое целое, гигантские социокультурные системы. Стали привычными понятия: сетевая карта, микропроцессор, операционная система, форматирование, инсталляция, винчестер, пиксели, диалоговое окно и многие другие. Большинство из них – англицизмы. Общение специалистов и просто заинтересованных в общении на определенные темы станет просто невозможным без использования этой специфической лексики.

Иноязычные заимствования быстро превращаются в термины и приносят определенную пользу, функционируя в новых российских сферах: рыночной экономике («маркетинг», «брокер», «маклер»), современных информационно-технических областях («файл», «сайт», «сервер»).

В век сверхскоростей можно считать положительным свойством профессиональных жаргонов – лаконичность. Это трансформация большого по объему или трудно произносимого термина в более удобную форму. К ним можно отнести хорошо всем известные жаргоны:

➤ «комп» – компьютер;

➤ «винт» – винчестер;

➤ «мак» – макинтош;

➤ «струйник» – струйный принтер;

➤ «мать» – материнская плата;

➤ «стратегия» – стратегическая игра, а «ролевик» – ролевая;

➤ «громозека» – состояние абсолютной загруженности горящими делами и проектами.

Одна из особенностей жаргона – универсальность многих слов и фраз, используемых и понятных в любом социальном секторе: административном офисе чиновников, в сфере бизнеса или политики.

Часто расширение профессионального русского языка и «укоренение» жаргонов происходит из-за «схожести» звучания слов в английском, американском или иных языках (рис. 8.9).



Рис. 8.9. Иностранное заимствование жаргонов

В качестве примеров можно рассмотреть английские слова:

- to connect (присоединяться) – коннектиться;
- programmer – программист;
- to bill – билить (в аудите и консалтинге – учитывать часы, отработанные на клиента или выставлять клиенту счет за отработанные часы);
- to click – кликать (щелкать);
- downside – даунсайд (негативная сторона явления);
- «cheap» – чипово (дешевый).
- «luxury» – лахари (роскошь).

В деловой лексике заимствования из английского компьютерного жаргона поддерживаются необходимостью общения в международной профессиональной среде. Частичное морфофонетическое совпадение привело к возникновению поистине «общенародных слов»:

- квак – игра Quake;
- сидюк – компакт диск или устройство чтения компакт дисков;
- лазарь или лазерник – лазерный принтер,
- вакса – операционная система VAX,
- пентюх – Pentium.

Можно вспомнить и обратное явление – первоначальное ироничное название в России операционной системы Windows – «форточка».

Часто происходит словообразовательная русификация и «грамматическое освоение» некоторых жаргонизмов, например:

- zip (зип) – зиповать, зазипованный, зиповский;

- user (юзер) – юзерски;
- to vouch (ваучь) – ваучить, то есть проводить трудоемкую и долгую процедуру, в сложных случаях аудита компаний.

Отдельные английские аббревиатуры приобретают смысловое содержание:

FYI – (for your information) – звучит как «фуй» и означает: конфиденциальная информация, только для твоих ушей или – между нами;

ASAP – (as soon as possible) – «асап» – основной посыл: как можно быстрее, при первой возможности.

Прочно входят в коммуникацию те жаргоны, которые «упрощают» общение и понимание:

- «апельсин» – человек, фиктивно управляющий чьей-то компанией;

- «железо» – подразумевает понятия «компьютер» или «составляющие компьютера», а кнопками называют клавиатуру;

- «бортануть» – отодвинуть от выгодной сделки, работы или заказа.

Каждый клерк знает, что сленговое прозвище «гоблин» означает низко профессионального менеджера среднего звена с неуживчивым, негибким характером. Часто это «осколок плановой экономики» с партийным прошлым.

Можно долго и сложно рассказывать новому сотруднику об особенностях характера и привычках такого руководителя, но только будет произнесен жаргонный «эквивалент», память сразу рисует образ существа несуразного, приземленного, не слишком умного и разборчивого, одним словом – гоблина в сказках.

По такому же принципу происходит «рождение» многочисленных глагольных метафор:

- крайне медленная работа компьютера или программы – «тормозить»;

- перераспределять чьи-либо денежные средства в свою пользу (быстренько израсходовать бюджет, превратив большую его часть в свою прибыль) – «дербанить»;

- удаление информации с диска – «сносить» или «убивать»;

- «повис», «завис», «встал», «упал», «рухнул» – говорят о компьютере, который не реагирует ни на какие команды, кроме кнопки reset;

- «зачищать» – исправлять ошибки, особенно перед проверкой.

Важный момент возникновения и упорного употребления АД жаргона – внутренняя мотивация «избранности» – знания смыслов, понятных только посвященным:

- «синий экран смерти» подразумевает текст сообщения об ошибке Windows на синем фоне перед зависанием компьютера;

➤ «комбинация из трех пальцев» или «послать на три пальца» (Ctrl+alt+delete) – экстренное завершение любой запущенной программы;

➤ «идти в ночное» – результат форс – мажора, необходимость выполнить срочную работу к завтрашнему сроку;

➤ «бэк – офис» – вспомогательные финансовые и расчетные службы, поддерживающие жизнедеятельность компании;

➤ «бизнес – ориентировать» – настроить подчиненного на рабочий лад таким образом, чтобы он вышел из кабинета с мыслью только о работы и её срочном выполнении. Звучит это примерно так: «После беседы у шефа – он вышел очень бизнес-ориентированный».

Фонетические модуляции могут появляться и использоваться в пределах только одной профессиональной области или конкретной компании:

➤ «факап» или «эпик фейл» – провал, неудача;

➤ «дэй-оф» – отгул;

➤ «топтать батоны» – работать на клавиатуре button;

➤ «вобла целиком» – «волгателеком»;

➤ «арбуз» – Airbus;

➤ «бобик» – Boeing;

➤ «орк» – специалист отдела по работе с корпоративными клиентами ОРКК;

➤ «Мамба» – биржа ММВБ.

Средний возраст основной массы компьютерщиков и активное омоложение административно-чиновничьей среды формируют основное направление лексики, отличающееся экспрессивностью, грубо-просторечной и разговорной окраской, характерной для молодежного сленга. Это своего рода языковые мутации, когда цель их использования в русском языке труднообъяснима. Часто это иностранные слова с искаженным произношением, обозначающие знакомые явления и понятия:

➤ «скипнуть презу, чтобы лукнуть ее побыстрее» в переводе означает «пролистать в электронной презентации слайды, чтобы побыстрее её посмотреть»;

➤ «заапрувить энгеджмент» – речь идет о подтверждении участия в проекте.

На современном этапе административно-деловой жаргон тесно взаимодействует с языком бизнеса, компьютерными сферами, миром онлайн.

Фраза «Sorry, I have zero cycles for this» подразумевает нехватку времени, но термин «zero cycles» – технический, означающий, что компьютеры работают в командном цикле.

Просьба поговорить о проблеме позднее и с глазу на глаз – «Let's take this offline».

Часто в деловых сферах можно услышать слово «Unplug» («отсоединять, отключать, вытаскивать вилку из розетки»), употребляемое в значении «сделать перерыв постоянного общения в Twitter и Facebook, по электронной почте или смартфону».

Мир финансов, стремительно набирающий обороты в нашей стране, активно «обогащает» деловой язык. Исторически финансовые термины «переходят» в офисный жаргон. Например, финансовый термин «leverage» означавший «играть на бирже заимствованными деньгами», сегодня принят в бизнесе в значении «использовать, эксплуатировать».

«The bottom line» означает чистую прибыль или доход компании. Сегодня используется в административной среде как часть отчета для обозначения самой важной информации.

Маркетинг – это область бизнеса, нацеленная на создание ярких рекламных кампаний с целью продажи продукции. Даже на первый взгляд можно отметить особую смысловую нагрузку этого АД жаргона. Подчеркивая «нарочитую» креативность, в тоже время, недвусмысленно вклинивается напоминание о реальных целях – продаже товара и получении прибыли.

➤ «Blue-sky thinking» – свободное мышление, свободный полет мысли, образ мышления, не ограниченный практицизмом.

➤ «Ideation» – способность продуцировать новые, эффективные идеи при решении проблем.

➤ «The hard sell» означает «жесткая продажа» и подразумевает агрессивную маркетинговую стратегию, нацеленную того, чтобы потребители сразу покупали продукцию.

➤ «Thought shower» – общий сбор сотрудников для коллективного решения сложной ситуации, требующей найти выход из положения. В аналогичном смысле употребляется слово «brainstorm».

Помогает ли АД жаргон наладить коммуникации или, напротив, вызывает у окружающих раздражение?

Исследовательский центр Superjob проводит в Интернете исследования различных сторон общественной жизни по таким направлениям, как политика, общество, государство, экономика, образование, культура, религия и многое другое. Результаты социальных опросов, касавшиеся использования административно-делового жаргона отразили значительное упрощение способов и форм общения внутри профессиональных коллективов. Более 50% респондентов голосовало в пользу сленга и отметили, что являются его активными «пользователями». Несомненно, радует, что примерно 21% заявили, что никогда не войдут в число его носителей, занимая позицию или неприятия, или тактичного терпения. Только небольшая часть (примерно 3%) отметили крайнюю степень непримиримости к использованию жаргонов. Они считают, что их коллеги пытаются таким образом скрыть свой непрофессионализм и неграмотность. Удивительно, но значительное количество ответивших (около 30%) заявили, что им трудно определить свою позицию в этом вопросе («за» или «против»).

Свою позицию одни сотрудники подтверждают мнением, что офисный сленг – это модно, круто и всем понятно, а другая часть уверена, что сленг – не от большого ума.

По мнению психологов, чрезмерное употребление специфического АД жаргона может испортить отношения не только с клиентами, но и внутри коллектива.

Большинство слов из административно деловой и компьютерной сферы переходят в официальную терминологию, в повседневную устную речь, они встречаются в печати, звучат на конференциях и симпозиумах, нередко попадают в солидные научные издания, звучат с экранов телевизора. Все это меняет язык и людей на нем общающихся. Поэтому при всех положительных сторонах использования административно-делового жаргона основная задача общества – не просто сохранение чистого, нравственного национального русского языка, а активное личное влияние каждого человека на формирование и улучшение, духовное наполнение и преображение всех сфер коммуникации.

8.4. Коммуникативные компетенции профилактики и разрешения конфликтов

Предупредить конфликты гораздо легче, чем успешно их разрешить. Их профилактика – это структурная составляющая умения просчитать управленческие риски и требует меньших затрат сил, средств и времени, так как предупреждает даже те минимальные деструктивные последствия, которые имеет любой конструктивно разрешенный конфликт.

Цель профилактики конфликтов – создание таких условий взаимодействия, которые устранят деструктивное развитие противоречий между ними.

В случае возникновения проблемных ситуаций, педагог не всегда свободен, и, к сожалению, не всегда компетентен в выборе инструментов воздействия.

Во-первых, в его распоряжении могут быть весьма ограниченные ресурсы и возможности противодействия.

Во-вторых, реакции участников и наблюдателей конфликта на предпринимаемые меры могут быть весьма неоднозначны. Причина кроется в том, что обычаи, традиции, нормы морали, привычки, регулирующие поведение людей в спокойной обстановке, могут кардинально измениться в конфликтном противостоянии.

Необходимо учитывать все особенности конкретной ситуации, мнения, профессиональные и личностные компетентности, определенный социальный интерес, навыки ведения споров и дискуссий.

Подбор средств воздействия, от самых слабых мер воздействия до серьезного вмешательства, требует учета, кроме мнений, ещё большого количества различных составляющих: условий, факторов влияния, знаний принципов и методов управления конфликтами.

Первая и наиболее важная позиция – принятие многогранности проблематики и необходимость изучения целенаправленных воздействий на процесс конфликта, обеспечивающих решение задач.

Профилактика конфликтных ситуаций предполагает регулярный информационный мониторинг, в случае проблем – подбор методик смягчения, ослабления или перевода зарождающихся затруднений в другое русло и на другой уровень отношений. Это решения, позволяющие ограничить негативное влияние на профессиональные отношения и переориентировать противоборствующих на приемлемые формы взаимодействия.

Изучение неформальных объединений по интересам, ценностным ориентациям и убеждениям внутри коллектива помогает оказывать необходимое влияние на формирование мнений, суждений, оценок отдельных людей и групп, не позволяя развиваться конфликтам и превращая их в самоцель.

Осознание и признание возможности активного воздействия на конфликты – важное условие профилактики конфликтов.

Во-первых, это исключает отношение к конфликтам как фатально неизбежным, стихийно возникающим и столь же стихийно развивающимся.

Во-вторых, происходит активизация поиска эффективных путей и методов сознательного влияния на конфликтную ситуацию, зарождающуюся или уже реально существующую.

В-третьих, реализуется на практике возможность использования конфликта в качестве фактора стимулирования развития организации.

Главное – создание оптимальных условий для формирования конструктивного (позитивного) стиля общения.

Таким образом, *профилактика конфликта* – это деятельность, направленная на недопущение его возникновения, предотвращение разрушительного влияния и представляет собою активное вмешательство педагога в реальный процесс отношений людей. В этом случае стихийный ход событий прерывается (при условии разумного вмешательства).

Существуют различные способы, которые может эффективно использовать педагог для преодоления конфронтации и профилактики конфликтов:

- коммуникативные воздействия с воспитательной целью;
- разделение объекта спора;
- организационные воздействия и мероприятия.

Успешность бесед, убеждений с конфликтующими в общности цели, во взаимной выгоде от совместной работы, доказательство несерьезности предъявляемых претензий, анализ причин конфликта – это только часть возможных рычагов профилактики конфликтов.

В особый класс выделяют такие управляющие и профилактические воздействия, как пресечение, гашение, преодоление, устранение конфликтов (рис. 8.10.).

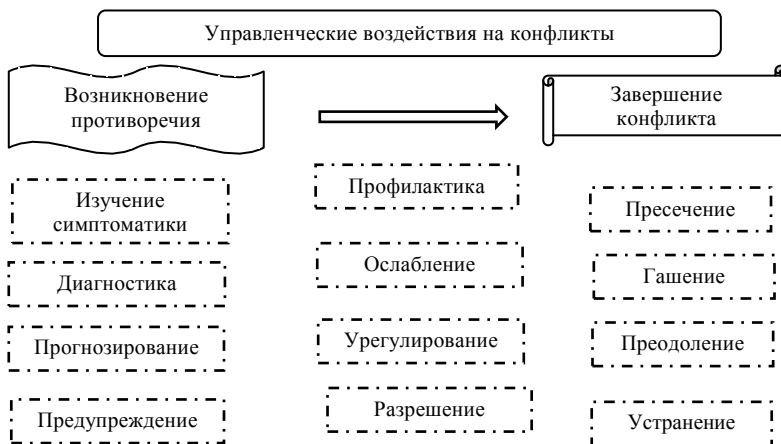


Рис. 8.10. Классы управленческих воздействий с целью предотвращения и профилактики конфликтных ситуаций

Немаловажно знание основных категорий конфликтов, возможные варианты развития событий, формы, методы профилактики и урегулирования.

Управление и профилактика конфликтов в деловой среде строится на определенных принципах этой деятельности.

В первую очередь речь идет об *адекватном представлении на основе объективного подхода*.

Основное место должно занимать прогнозирование, то есть представление с определенной вероятностью места и времени возникновения. Научная и практическая ценность прогноза определяется уровнем его обоснованности и достоверности. В числе основных методов прогнозирования:

- экстраполяция данной ситуации на будущее состояние системы (подсистемы);
- моделирование возможной конфликтной ситуации;
- статический метод;
- опрос и беседы.

Важно «не перегнуть палку», то есть нельзя переоценивать ситуацию, так как перестраховка может способствовать поиску мнимого конфликта в несущественных противоречиях или спорах.

Один из принципов – *гласность*. Любая попытка скрыть наличие конфликта, замаскировать его внешним благополучием ведет только к усилению конфронтации. И, напротив, своевременное и корректное влияние на конфликт, его причины и условия протекания предполагает создание благоприятных предпосылок для его урегулирования и успешного преодоления.

Гласность предполагает наличие информации о конфликтной ситуации, доведение ее до заинтересованных групп, формирование

соответствующего объективного отношения и профессионального мнения.

Демократическое воздействие на участников конфликта – один из принципов профилактики проблем во взаимодействии со сложными людьми. Весь механизм демократии, каждый из его элементов (например, принцип большинства, легитимность меньшинства, соблюдение правовых норм, равенство всех перед законом, плюрализм, прагматизм и компромисс), служат надежным инструментом управления в деловой среде. Сплоченность и согласование функционально-ролевых ожиданий достигается в условиях открытого обсуждения работы на официальных мероприятиях, в обстоятельствах неформального общения и четкого распределения обязанностей.

Если рассматривать внезапно возникшее противоречие, то важно вовремя определить, что эмоциональный накал противостояния начинает превышать допустимый, и грамотно прекратить его. Признаками обострения могут быть мимика, покраснение лица, жесты, содержание, темп и тембр речи.

Самая серьезная проблема коммуникации заключена в переводе смыслов с помощью языка от одного человека – другому. Термин «понимание» включает два смысла: как фактор интеллектуальный, познавательный, но и как сопереживание, «вчувствование».

Много достойных и образованных людей не самым достойным образом решают стоящие перед ними задачи, просто потому, что не могут наладить продуктивный диалог и с самого начала расположить к себе собеседника. Развитие навыков общения формирует сходные или общие установки, ценности, оценки, социальные переживания, нейтрализует влияние эмоций.

Сообщаемая партнером информация может теряться и искажаться, иногда существенно. Важно умение и желание понять партнера по взаимодействию и решимость не идти на конфликт, если нет уверенности в том, что мотивы действий партнера правильно поняты.

Кроме того, партнеры могут оценивать обсуждаемую проблему с разных позиций. Иногда необходимо сообщить партнеру, что он неправ, но не обязательно делать это при свидетелях, не следует настаивать, чтобы он публично признал свою неправоту.

Профессионалу необходимо знать и уметь использовать различные факторы профилактики конфликтов. Например, прекратить или сгладить «накаляющуюся» ситуацию можно различными коммуникативными приемами:

1. Можно сделать предположение и сказать, что в чем-то прав один из спорщиков, а в чем-то – другой, что обычно и бывает.
2. Свести проблему к шутке.
3. Перевести разговор на другую тему.
4. Попросить уступить, если проблема спора не особенно важна для кого-то и словесная уступка не обязывает к каким-то действиям.

5. Попытаться отложить на время решение, заявив, что необходимо всесторонне разобраться в проблеме, и предложить оппонентам вернуться к ее обсуждению позже.

Кроме всего перечисленного, необходимо точно оценить и выбрать подходящее время, обстановку, нужные слова и реплики, а также использовать знание законов невербальной передачи информации путем мимики, жестов, позы, движений с целью эффективной оценки истинных намерений собеседника и возможности осуществить прогноз возможных угроз.

Важная составляющая коммуникативной профилактики конфликтов – обучение эффективному процессу общения, включающему верную оценку настроения и мотивов поведения партнера, избегание или «уход» от обсуждения острых проблем, если существует вероятность агрессивной реакции со стороны оппонента, навыки ведения дискуссии без провоцирования конфликта.

В настоящее время психологами разработаны достаточно большое количество приемов регуляции эмоциональных состояний, которые могут эффективно использоваться в профилактике конфликтов: аутотренинг, медитация, «проецирование» и даже «заземление эмоций», а также извлечение уроков из ситуации с использованием технологии case-study и других.

Их цель – снизить влияние эмоциональной сферы на поведение и общение людей, наработать навыки эффективной коммуникации, адекватного восприятия конфликтной ситуации.

Хороший эффект достигается в психолого-педагогических коммуникативных тренингах. Они позволяют процесс общения превратить в обучение необходимым навыкам в непринужденной форме.

Если исходить из предположения, что не бывает абсолютно плохих или абсолютно хороших людей, то попытки найти конструктивные начала в поведении и намерениях противоположной стороны, может послужить основой предотвращения конфликтов. Навыки установления качественного коммуникативного контакта помогают избежать многих проблем, в том числе и проблемных ситуаций.

Начало такого взаимодействия лучше предварить обсуждением вопросов личного характера (о здоровье, успехах, семье, других интересах собеседника).

Они должны носить неформальный, искренний характер. Желательно воспользоваться приемом «глаза в глаза» (оба должны либо стоять, либо сидеть), чтобы глаза были примерно на одном уровне.

Целесообразен выбор гибкой позиции. Следует избегать типичной ошибки во взаимодействии – жесткости, непреклонности по отношению к оппоненту. Умение идти на компромиссы, уменьшит вероятность конфликта, увеличит шансы быть услышанным собеседником, поможет конструктивно урегулировать конфликт.

Важное достоинство – в компромиссном решении нет победителя и нет проигравшего, открыто обсуждаются спорные вопросы для обеих сторон, используются объективные и актуальные критерии, подчеркивается значимость взаимных интересов. Подобные навыки формируются на обучающих мероприятиях. В качестве примера можно рассмотреть ряд интересных форм работы.

Тренинг «Учимся слушать»

Работа осуществляется в парах. Участники образуют круг и поворачиваются лицом друг к другу, чтобы найти своего партнера. Затем пары перестраиваются таким образом, чтобы организовать два круга (внешний и внутренний).

Навыки снижения негативных эмоций противоположной стороны отрабатываются во взаимодействии, позволяющем научиться давать положительную оценку действиям другого человека, в готовности идти на уступки или сближение позиций, в опыте критического отношения к самому себе (табл. 8.3.).

Таблица 8.3.

Содержание упражнений «Учимся слушать»

Упражнение 1	Упражнение 2	Упражнение 3
В парах, по очереди, участники рассказывают, что они знают друг о друге. Затем внешний круг передвигается вправо на одного человека, и в новых парах продолжается обмен мнениями. Двигающиеся должны пройти полный круг.	По очереди, внимательно выслушивая друг друга до конца, каждый участник в паре рефлексировать (анализируя, что нового он открыл в себе после первого упражнения и какие чувства у него это вызвало).	В парах, каждый участник вспоминает самый смешной случай, который произошел с ним, анализирует его, дает оценку с точки зрения состояния в тот момент жизни и с сегодняшней точки зрения, описывая свои чувства.

Это одна из техник общения, позволяющая минимизировать негативные эмоции и отработать навык конструктивного выхода из предконфликтной ситуации, если таковая назревает.

Кейс-ситуации

Данный опыт, эффективен для работы со студентами или коллегами и демонстрирует отработку навыков подбора подходящих средств решения затруднения в официальном деловом общении, используя арсенал стратегических мер разрешения конфликтных ситуаций.

1. Участникам, предварительно объединённым в малые группы, предлагаются кейс-ситуации конфликта в различных стадиях его развития (предконфликтная – потенциальный конфликт, начало открытого противоборства – развивающийся конфликт, открытый или скрытый конфликт).

2. После выбора по первому пункту, группа обсуждает и определяет наиболее подходящий метод, технологию и способы решения с заполняя графу «Техники, технологии, способы и методы» таблицы 8.4.

Таблица 8.4.

Примерные вопросы и выбор возможных техник при разрешении конфликтной ситуации

Вопрос	Техники, технологии, способы и методы
	Пример заполнения
I. Как поступить с эмоциями в конфликте, которые препятствуют его разрешению?	Беседы, дискуссии. Техники охлаждения, «гашения» эмоций; аутотренинг; приемы релаксации Коллективные тренинги, ролевые и деловые игры
1. Как поступить с раздражением?	Техника успокоение или рассеивание раздражения: – беседа, предложение доверительного разговора; – сочувственное выслушивание; – возможности для выхода гнева; – убеждения. (Цель – <i>смягчение отрицательных эмоций или устранения недопонимания, вызывающего раздражение</i>)
2. Как поступить со страхом?	Техника самоуспокоения, аутотренингов и релаксации. Техника уменьшения страха, открытого и продуктивного обсуждения его. Ролевые и деловые игры на отработку техник успокоения других людей. (Цель – <i>преодоление чувства неуверенности перед общением</i>)
3. Как поступить с неприязнью?	Коллективные тренинги на взаимопознание, взаимоуважение (Цель – <i>формирование взаимоуважения</i>)
4. Как поступить с недоверием?	Техника преодоления недоверия, открытые дискуссии, круглые столы для продуктивного обсуждения. (Цель – <i>навыки преодоления чувства недоверия и агрессии</i>)
5. Какие другие эмоции могут наличествовать и как поступить с ними?	
II. Каковы скрытые мотивы и причины конфликта?	Анализ реальных нужд, интересов и желаний Техники на определение и навыки выражения своих потребностей
III. Вызван ли конфликт противоречиями в исполнении должностных обязанностей?	Анализ функциональных обязанностей и реальной возможности их выполнения
VI. Является ли конфликт следствием нежелания брать ответственность за какие-то действия?	Использование административных и общественных ресурсов для определения ответственности сторон и выработки соглашения
V. Какой стиль поведения, наиболее подходящий в данной конфликтной ситуации?	Изучение и оценка стилей поведения в конфликте, моделирование и выбор
VI. В чем особенность психологических свойств, конфликтующих?	Изучение особенностей и акцентуаций характера участников и вовлеченных в конфликт сотрудников Техники общения с особо трудными людьми
VII. Какие альтернативы разрешения противоречия возможны?	Техники активизации мыслительных процессов для генерирования идей (метод мозгового штурма, ТРИЗ – технологии и другие) Технологии ранжирования фактов и установление приоритетов среди предложенных возможностей

Залогом эффективного руководства в профилактике конфликтов служит креативность или способность к творческому решению задач и поощрение к аналогичному поведению подчиненных, а также желание

самосовершенствоваться, желание творить, в совокупности с активной позицией.

Важно в основе профилактической деятельности определить не борьбу с зачинщиками или инициаторами конфликтов, прогнозирование возможных осложнений и поиск путей разрешения противоречий, возникающих в процессе взаимодействия.

Поверхностный анализ, как итог недооценки конфликта, может привести к малопригодным выводам. Причины могут быть различными от ненадлежащего состояния информационных и коммуникационных систем до неспособности или нежелания честно и непредвзято оценить проблемную ситуацию. Очевиден вред как от недооценки, так и переоценки существующего положения дел и потребуется гораздо большие усилия для разрешения конфликта, чем это действительно необходимо.

Роль здорового чувства юмора в предупреждении конфликтов трудно переоценить. Удачная шутка, произнесенная в нужное время и в нужном месте, легко сгладит любое напряжение во взаимоотношениях.

Современная социально-экономическая ситуация в стране серьезным образом влияет на усиление тревожности и агрессивности людей. Это сказывается на характере отношений, повышает конфликтность.

Практикум

Задание 1. Выполните работу по заполнению таблицы 8.5.

Прежде чем приступить к выполнению, необходимо:

1. Внимательно изучить инструкцию.
2. Прочитать и проанализировать «Пример конкретной ситуации».
3. Выполнить задание.

Инструкция

В практике западных конфликтологов встречаются рекомендации по составлению карты конфликтов, помогающей в управлении ситуацией, что позволяет высказаться в процессе работы и «вытащить на поверхность» возможные иррациональные страхи.

Сначала определяется суть проблемы, вызвавшей конфликт. Описание составляется в общих чертах, определяющих природу противоречий (табл. 8.5).

После выяснения, кто вовлечен в конфликт, заполняется левый столбец карты. В зависимости от степени вовлеченности в конфликт, участники группируются в таблице вместе, так как возможно имеют общие потребности.

Таблица 8.5.

Карта конфликта

Проблема (описание в общих чертах)		
Главные участники конфликта	Потребности	Опасения (невозможность реализовать)
Конкретные люди		
Отделы		
Группы		
Другое		

Следующий этап – изучение потребностей и опасений противоборствующих, связанных с данной проблемой. С этой целью каждым в отдельности заполняются столбцы таблицы, отражающие потребности и опасения.

В графе «Опасения» возможны записи: «низкая заработная плата» и нежелание «провала и унижения», «боязнь оплошать» и ужас перед «финансовым крахом», «возможность быть отвергнутым» и «потеря контроля над ситуацией», «одинокость» и предположение, что «им (участником конфликта) будут командовать», «потеря работы» и страх «быть подвергнутым критике или осуждению», предположение «все придется начинать сначала». Используемые понятия в разделе «опасения», помогают выявить скрытые мотивы участников конфликта. Иногда для человека легче сказать, что он не терпит неуважения, чем признаться, что он очень нуждается в том, чтобы его заметили, признали и уважали. Отражение потребностей и опасений в таблице, создает предпосылки и условия для ограничения спора определенными формальными рамками, что помогает избежать чрезмерного проявления негативных эмоций.

Важно точно выявить проблему конфликта и степень вовлеченности каждого участника противостояния.

Чтобы эффективно управлять их развитием, надо максимально точно представлять руководителю сложившуюся ситуацию, так как между субъективной оценкой происходящего руководителем и объективным состоянием дел. Зачастую существует серьезная разница, что представляет практическую задачу, которую иногда очень трудно решить. Таким образом, карта позволяет выявить точки совпадения интересов, ценностей, направленности конфликтующих, четко проявляются страхи и опасения каждого. Анализ результатов помогает руководителю наметить возможные пути решения проблемы.

Пример практической ситуации

Отдел аналитики крупного предприятия состоит из 6 сотрудников. Начальник подразделения Петров В. К. – мужчина предпенсионного возраста, более 30 лет работающий в отделе и последние 10 – успешно справляющийся с руководством подразделением. Год назад, поступил на работу новый сотрудник – Коваленко С.А. (молодой, энергичный, активный, заканчивающий

заочно магистратуру в институте по профилю работы). В профессиональной атмосфере коллектива, его приход был встречен достаточно спокойно всеми сотрудниками отдела и начальником, у которого сын такого же возраста. Начальник отдела Петров В.К. некоторое время опекал нового сотрудника, помогал и поддерживал. Но спустя, 6 месяцев – наступил перелом в их взаимоотношениях, и по непонятным для молодого сотрудника – Коваленко С.А. причинам отношения резко ухудшились. Последовали постоянные придирки, унижительные реплики, личностные оскорбления, которые не давали спокойно работать. Для Коваленко С.А. встал вопрос о необходимости менять работу. Другие сотрудники отдела внешне никак не реагировали на создавшуюся ситуацию, так как знали о достаточно настойчивом и властном характере руководителя. Участниками этого конфликта являются Петров В.К., Коваленко С.А. и сотрудники отдела.

Основная проблема заключается во взаимоотношениях начальника и подчиненного. Потребности и опасения каждой из сторон представлены в таблице 8.6.

Таблица 8.6.

Карта конфликта (пример)

Проблема Проблемные взаимоотношения начальника и подчиненного		
Главные участники конфликта	Потребности	Опасения (невозможность реализовать)
Петров В.К.	Уважение подчиненных	1. Быть подвергнутой критике. 2. Потеря контроля.
Коваленко С.А.	1. Самореализация. 2. Интересная работа. 3. Самостоятельность.	1. Ущемление достоинства. 2. Невозможность нормально работать.
Коллектив отдела	Нормальные отношения	

Задание 2. Выполните работу по решению проблемной или конфликтной ситуации из собственной практики, используя таблицу 8.4., представленную в тексте раздела.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резюмируя содержание учебного пособия можно сделать ряд выводов.

1. В современной юридической педагогике, как и в педагогике, в целом, выделяются две основные дидактические модели поисковая (исследовательская) и технологическая. В соответствии с *принципом педагогической дополнительности*, высокоэффективный процесс развивающего обучения не может быть реализован в рамках только одной из них – необходимо их сочетание, взаимодополнение.

2. Важным принципом личносно развивающего обучения является переход от базовых целей приобретения заданного объема знаний, умений, навыков к целям формирования интеллектуальной (профессиональной) компетентности, представляющей собой особую форму организации знаний и интеллектуальных умений, обеспечивающую возможность эффективного решения профессиональных задач в различных условиях.

3. В системном плане задача развития личности обучающихся, их интеллектуальных способностей, творческого потенциала должна решаться с помощью соответствующих дидактических моделей и технологий.

4. Необходимая составляющая данной концепции – организация психологического обеспечения образовательного процесса, главной целью которого является изучение особенностей личности обучаемых, формирование индивидуальных образовательных траекторий, помощь в развитии сильных сторон интеллекта, гармонизация личности.

5. Одной из главных особенностей метатехнологии развивающего обучения является всестороннее изучение личности обучаемого, определение ведущих стратегий и стилей мышления. Эти данные используются для оптимизации образовательного процесса. Кроме того, в процессе обучения организуется оперативная диагностика достижения частных целей и коррекция обучающихся процедур и содержания материала.

6. Проектирование, разработка и внедрение эффективных образовательных технологий представляют собой сложный процесс, требующий объединения усилий специалистов – педагогов, психологов, социологов, программистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012 № 273-ФЗ // СЗ РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598; № 19. – Ст. 2326; № 30. – Ст.4036 (ред. от 23.07.2013).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Российская газета. Федеральный выпуск № 6261 (285). – 2013. – 18 декабря.
3. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2.
4. Амонашвили, Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
5. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. Учебно-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Асмолов, А.Г. Введение в мир по имени Амонашвили / А.Г. Асмолов // Школа Жизни. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
7. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества /А.Г. Асмолов. // Вопросы образования – 2008. – № 1. – С. 65-86.
8. Байденко, В.И. Компетентный подход к проектированию ГОС высшего профессионального образования. Изд. 2-е / В.И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2005. – 114 с.
9. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. Изд. 2-е / В.И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2003. – 674 с.
10. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
11. Беспалько, В.П., Татур, Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
12. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций /Е.П. Белозерцев. – СПб: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
13. Бондаревская, Е.В. Основы педагогической культуры / Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Белоусова, Т.И. Власова. – Ростов н/Д: РГПИ, 1993. – 16 с.
14. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3 – С. 37-43.
15. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д., 2000. – 351 с.
16. Введение в педагогическую культуру / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 172 с.
17. Веллер, М.И. Человек в системе / М.И. Веллер. – М.: «Издательство Астрель», 2010.
18. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
19. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
20. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике /А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ – УПИ», 2006. – 135 с.
21. Выготский, Л.С. Хрестоматия по вниманию / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 184-219.

22. Гавриков, А. Л. Региональный университетский комплекс: от концепции до ее воплощения / А.Л. Гавриков; Сев.-Зап. акад. гос. службы. – Санкт-Петербург: СЗАГС, 2001. – 181 с.
23. Гершунский, Б.С. Школа XXI века: проблемы управления / Б.С. Гершунский // Школа. – 1998. – № 5. – С. 13-16.
24. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? Философский аспект / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3-12.
25. Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКав ГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5.
26. Грунт, Е.В. Особенности профессиональной культуры, как феномена культуры / Е.В. Грунт, А.Н. Лымарь // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Материалы X международной конференции. – Екатеринбург, 2007. – С. 121-128.
27. Давыдов, В.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 31-37.
28. Данилов, Д.А. Проектирование и реализация образовательной среды в инновационном учебном заведении / Д.А. Данилов // Фундаментальные исследования. – № 3. – 2012. – С. 567-570.
29. Джонс, Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
30. Долматов, А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики. Монография / А.В. Долматов. – СПб.: Военная академия связи, 1998 – 198 с.
31. Долматов, А.В. Оценка реальной эффективности функционирования и развития вузов / А.В. Долматов // Сборник «Менеджмент XXI века: возможности и пределы преобразования университетов». Сборник научных статей по материалам XVII Международной научно-практической конференции. – СПб.: Издательство Российской государственной педагогической академии им. А. И. Герцена, 2017. – С. 108-113.
32. Долматов, А.В. Интегративные показатели эффективности образовательного процесса вузов / А.В. Долматов // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 4 (37). – С. 108-115.
33. Долматов, А.В. Механизм формирования компетентностей в системе модульного обучения в университете / А.В. Долматов // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 7. – С. 3-15.
34. Долматов, А.В. Долматов Е.А. Адаптивное управление качеством образования: проблемы, факторы, реальные характеристики / А.В. Долматов, Е.А. Долматов // Сборник «Традиции и инновации в образовании». Сборник статей юбилейной XX Международной научно-практической конференции. Посвящается 85-летию ЛОИРО. Научные редакторы О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, А.Е. Марон. 2017. – С. 143-152.
35. Долматов, А.В. Исследовательские и проектные модели обучения в высшем образовании: особенности и условия применения / А.В. Долматов, Е.А. Долматов // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 1 (34). – С. 111-117.
36. Долматов, А.В. Исследовательские образовательные модели в практике высшей школы / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 3 (36). – С. 96-102.
37. Долматов, А.В. Проектирование инновационной образовательной среды вуза и технологии развивающего обучения / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2012. – № 3 (16). – С. 95-97.
38. Долматов, А.В. Феноменология, проблемы развития и защиты интеллекта в системе образования / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 2 (35). – С. 109-116.
39. Долматов, Е.А. Проблемы правовой и технической защиты персональных данных / А.В. Долматов, Д.А. Долматов // Актуальные проблемы

юридического обеспечения прав человека: сборник статей по материалам международного круглого стола 18-19 декабря 2014 г. / Витебский гос. Ун-т; редкол. А.А. Бочков (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – С. 66-71.

40. Долматов, А.В. Проблемы и драйверы развития современного образования / А.В. Долматов, Е.А. Долматов // Менеджмент XXI века. Драйверы социально-экономического развития Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор В.Г. Зарубин; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт экономики и управления. – 2016. – С. 129-131.

41. Долматов, А.В. Интегративные показатели эффективности образовательного процесса вузов / А.В. Долматов // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 4 (37) – С. 96-101.

42. Долматов, А.В. Характеристика базовых компетенций современного студента / А.В. Долматов // Актуальные проблемы юридической науки и практики. IV Ежегодн. научн. чтения, посвящ. памяти Почетного президента Санкт-Петербургской юридической академии С.Ф. Зыбина. В 2-х томах Т. 1: сб. н. ст. по мат. междунар. н-практич. конф. 23 ноября 2017 г. – СПб.: АНО ВО «СЮА», 2017. – С. 59-65.

43. Долматов, А.В. Анализ основных дидактических проблем подготовки студентов и практика их разрешения / А.В. Долматов, Е.А. Долматов // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2016. – № 1 (30). – С. 113-118.

44. Долматов, А.В. Активные методы обучения: особенности применения интерактивных и проектных образовательных технологий / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 113. Сб. н. ст. по мат. заоч. междунар. научн.-практ. конф. «Интенсивные методы и технологии в обучении и профессиональном развитии личности: зарубежный и отечественный опыт». – СПб.: РООУ БПА, 2014. – С. 25-30.

45. Долматов, А.В. Интеграция проектных и игровых технологических моделей обучения студентов / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С. 151-160.

46. Долматов, А.В. Культура речи и риторическая компетентность педагога / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2015. – № 4 (29). – С. 104-109.

47. Долматов, А.В. Методика игрового проектирования в обучении студентов и подготовке педагогов / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2015 – № 3 (28). – С. 104-109.

48. Долматов, А.В. Проектирование инновационной образовательной среды вуза и технологии развивающего обучения / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2012. – № 3 (16). – С. 95-98.

49. Долматов, А.В. Проектирование моделей перспективных исследований в области креативной педагогики / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2013. – № 3 (20). – С. 107-115.

50. Долматов, А.В. Воспитание студентов на основе концепции интернационализации культур как фактор противодействия экстремизму / А.В. Долматов, Е.А. Долматов // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2014. – № 6 (27). – С. 108-114.

51. Долматов, А.В. Технологии игрового проектирования в высшей школе / А.В. Долматов, Л.А. Долматова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2012. – 1 (14). – С. 110-111.

52. Долматова Л.А., Долматов Е.А. Ретроспективный анализ развития педагогики о начала XX века: классические подходы и современность // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2015. – № 2 (27). – С. 108-114.

53. Долматова, Л.А. Интеграция игровых, проектных и технологических моделей обучения студентов / Л.А. Долматова, А.В. Долматов

- // Вестник Санкт–Петербургской юридической академии. – 2014. – № 3 (24).– С. 104-109.
54. Долматов, Е.А. Проектирование и оценка качества содержания профессиональных образовательных программ / Долматов Е.А. // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 2 (35). – С. 117-122.
55. Долматова, Л.А. Структура тренинга системного мышления в контексте метода проектов / Л.А. Долматова, А.В. Долматов // Научн. издание. Региональной общественной организации ученых «Балтийская педагогическая академия». Секция интенсивных и интерактивных технологий обучения и развития. – СПб.: БПА, 2013. – С. 81-84.
56. Долматов, А.В. Стратегии воспитания студентов в контексте геополитических угроз / А.В. Долматов, Е.А. Долматов // Актуальные проблемы юридической науки, практики и высшего образования: в 2-х томах. Т. 1. Актуальные проблемы национальной безопасности Российской Федерации на современном этапе: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 25 ноября 2015 г. – СПб.: НОУ СЮА, 2015. – С. 81-85.
57. Дьюи Дж. Школа и общество / Джон Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 174 с.
58. Дьюи, Дж. Моя педагогическая вера / Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / Дж. Дьюи. – М., 2007.
59. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской; редакция Ю.С. Рассказова. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 192 с.
60. Дьюи, Дж. Школа будущего / Джон Дьюи // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244-270.
61. Ефимова, Т. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах / Т. Ефимова. – М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2006
62. Зарубежная педагогическая мысль и образование первой половины XX века // URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3812/24322/>
63. Захаров, А.В. Формирование прогностических умений студентов педагогического ВУЗа (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Захаров. – Новокузнецк: Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова, 2009. – 24 с.
64. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 248 с.
65. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
66. Зимняя, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. Национальный исследовательский технический университет / И.А. Зимняя // URL: <http://misis.ru/gu/6850>
67. Иванова, Л.В. Модель развития проектной компетентности / Л.В. Иванова / Perspectives of Science and Educatio. – № 3 (9). – 2014. – С. 167-170.
68. Интернационализм vs. толерантность. Необходимость национализма // <http://e-kin.livejournal.com/181624.html> (дата обращения: 16.01.2014).
69. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М.: Московский педагог. гос. университет им. В.И. Ленина, 1993. – 217с.
70. Исаев, И.Ф. Школа как педагогическая система: Основы управление, учебное пособие / И.Ф. Исаев. – Белгород: Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
71. Исаева, Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дисс. ... докт. пед. наук / Т.Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 2003. – 410 с.

72. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе / Е.Г. Кагаров. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с.
73. Кедров, Б.М. О творчестве в науке и технике. Научно-популярные очерки для молодежи / Б.М. Кедров. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
74. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе (1928). «Педагогическая логия. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» / У.Х. Килпатрик // Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – 2003. – Вып. 4. – С. 6.
75. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
76. Классификация методов обучения (И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский) // URL <https://scibook.net/page/pedagogs/ist/ist-4--idz-ax251--nf-9.html>
77. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М.: Новая Москва, 1976.
78. Коменский, Я.А. Великая дидактика / пер. А. Щекинского / Я.А. Коменский. – М., 1893.
79. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Березнова. – М., 2006. – 394 с.
80. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общей ред. А.Н. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 512 с.
81. Крылова, Н.Б. Философско-педагогические аспекты культуры воспитания/ Н.Б. Крылова // Базовая культура личности: теоретические и исторические проблемы. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 150 с.
82. Кузьмина, Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. – 1995. – № 1. – С. 41-53.
83. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
84. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7-17.
85. Леонтьев, Д.А. Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 372-377.
86. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: сб. статей; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156-176.
87. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8-ми томах / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983.
88. Панфилова, А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса. Учебник / А.П. Панфилова, А.В. Долматов. – М.: Юрайт – 2014. – 487 с.
89. Парфенова, Т.А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза / Т.А. Парфенова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 4. – С. 223-228.
90. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ / Ф.И. Перегудов, Ф.П.Тарасенко. – М.: «Высшая школа», 1989. – 367 с.
91. Петти, Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М.: Ломоносов, 2010. – 624 с.
92. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 2006. – 380 с.
93. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М.М. Кашапова. – М.: Ин-т психол. РАН, 2003. – 396 с.
94. Роджер фон Эйк, Дайте себе подзатыльник, или как стать более креативным / Роджер фон Эйк. – М.: Попурри, 2009. – 288 с.

95. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
96. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
97. Слободчиков, В.И. Новое образование – путь к новому сообществу / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 3-6.
98. Словари и энциклопедии на Академике // URL http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy
99. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. / В.А. Сухомлинский // URL:<http://www.itmathrepetitor.ru/skachat-knigi-po-pedagogike/>
100. Толковый словарь // URL: <http://tolkslovar.ru/r783.html>
101. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М., 1956 // URL:<http://www.itmathrepetitor.ru/skachat-knigi-po-pedagogike/>
102. Филимонок, Л.А. Становление проектной культуры студентов через реализацию социально-педагогических проектов / Л.А. Филимонок, А.Г. Шахназарян // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 53-55.
103. Хомяков, М.Б. Толерантность – парадоксальная ценность / М.Б. Хомяков // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. 6. – № 4. – С. 98-112.
104. Хуторской, А.В. Дидактические основы эвристического обучения: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.В. Хуторской. – М.: МПГУ, 1998. – 37 с.
105. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. / А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – 327 с.
106. Цирель, С.В. Прогнозирование и прогноз / С.В.Цирель // История и Математика: Концептуальное пространство и направления поиска. – М., 2007. – 272 с.
107. Щедровицкий, П.Г. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов в 2-х т. Т. 2 / П.Г. Щедровицкий // Из архива Г.П. Щедровицкого. – М.: Наследие ММК, 2005. – 320 с.
108. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1976. – 304 с.
109. Darwall S. L. The second-person standpoint: morality, respect, and accountability // Stephen Darwall Cambridge, Mass. – London: Harvard university press, 2006.
110. Education at a Glance 2014: OECD Indicators («Взгляд на образование 2014: показатели ОЭСР») // URL:<http://otcdru.org/publics14.html>
111. Handbook of Human and Social Conditions in Assessment / Gavin T.L. Brown, Lois R. Harris – Taylor & Francis, 2016. – 586 с.
112. Harrold R. Curricular and Extracurricular Work / R.Harrold // The Bulletin. – 2002. – March.
113. Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation. – Paris: OTCD Publishing, 2014.

Учебное издание

ДОЛМАТОВ Александр Васильевич,
доктор педагогических наук, профессор

ДОЛМАТОВА Людмила Алексеевна

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

НАПИСАНИЕ на ЗАКАЗ:

1. Дипломы, курсовые, рефераты...
2. Диссертации и научные работы.

Тематика любая: ПРАВО, экономика,
техника, менеджмент, финансы, биология...

УЧЕБНИКИ, ДИПЛОМЫ, ДИССЕРТАЦИИ:
полные тексты в электронной библиотеке
www.учебники.информ2000.рф.

Редактор Семина Т.А.
Оригинал-макет: Перфилов В.И.

Подписано в печать 15.02.2019 г. Печать трафаретная. Формат 60x84 1/16
Объем 14,8 п.л. Тираж 100 экз. Заказ № 528.

Отпечатано в копировальном множительном участке
Санкт-Петербургской юридической академии

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ ЮРИДИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Санкт-Петербургская юридическая академия (далее – Академия) создана 7 июля 1997 года по инициативе заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора исторических наук, доктора юридических наук, профессора, Почётного президента Санкт-Петербургской юридической академии Станислава Федоровича Зыбина при участии федеральных и региональных органов государственной власти.

За 21 год образовательной деятельности Академия выпустила более 3700 выпускников. В числе выпускников – депутаты Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, депутаты законодательных (представительных) органов государственной власти субъектов Российской Федерации, депутаты муниципальных образований Санкт-Петербурга и Ленинградской области, государственные служащие, сотрудники Министерства юстиции РФ, Министерства внутренних дел РФ, Федеральной таможенной службы, военнослужащие Министерства обороны РФ и др.

Образовательная деятельность в Академии осуществляется на основании Лицензии Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации № 2394 от 20 сентября 2016 года (серия 90Л01, № 0009460) на осуществление образовательной деятельности по указанным в приложениях образовательным программам. Лицензия предоставлена бессрочно.

Академия имеет Свидетельство Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации о государственной аккредитации от 1 ноября 2016 года № 2322 (серия 90А01, № 0002445). Срок действия свидетельства о государственной аккредитации – до 31 января 2020 г.

В 2012 году Академия в соответствии с Положением об общественной аккредитации образовательных учреждений высшего профессионального образования, осуществляющих подготовку юридических кадров, утверждённым Президиумом Общероссийской общественной организации «Ассоциация юристов России» от 9 февраля 2011 года, прошла процедуру общественной аккредитации и получила Свидетельство № 95.

Академия с 5 марта 2010 года является членом Ассоциации юридических вузов России (ЮРВУЗ) (Свидетельство № 0264).

В 2007 году Академия награждена Почетным дипломом Законодательного Собрания Санкт-Петербурга «За выдающийся вклад в развитие высшего профессионального образования в Санкт-Петербурге».

Образовательная деятельность в Академии осуществляется высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом. Более 80% преподавателей Академии имеют ученые степени и ученые звания, среди которых известные научной и юридической общественности, вузовскому и профессиональному сообществу ученые: доктор юридических наук, профессор Э.В. Суслин; доктор педагогических наук, профессор А.В. Долматов; доктор юридических наук, профессор С.А. Роганов; доктор юридических наук, доцент С.Г. Александров; доктор юридических наук, профессор В.Г. Павлов; доктор юридических наук, доцент Е.В. Силина, доктор философских наук, профессор Барышков В.П.; доктор исторических наук, доцент Д.Н. Соловьев и др.

Продолжительное время в коллективе Академии трудятся педагоги, награжденные знаком отличия «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации»: Л.М. Дулич, П.В. Иванов, В.С. Кувшинов, Э.В. Суслин. Удостоены почетного звания «Заслуженный юрист Российской Федерации» профессор В.Г. Павлов, профессор П.В. Иванов.

Состояние материально-технического обеспечения и оснащённость образовательного процесса в Академии соответствуют требованиям, установленными федеральными образовательными стандартами высшего образования, и позволяют осуществлять качественную подготовку студентов.

Академия осуществляет обучение по направлениям подготовки:

40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата), профили обучения: гражданско-правовой, уголовно-правовой, государственно-правовой;

40.04.01 Юриспруденция (уровень магистратуры), профили обучения: правовое обеспечение гражданского оборота и предпринимательства, теория и практика применения законодательства в уголовно-правовой сфере.

40.06.01 Юриспруденция специальность (направленность):

12.00.01 Теория и история права и государства, история учений о праве и государстве;

12.00.09 Уголовный процесс;

12.00.12 Криминалистика; Судебно-экспертная деятельность; Оперативно-розыскная деятельность.

44.06.01 Образование и педагогические науки специальность
(направленность):

13.00.08 Теория и методика профессионального образования.

По окончании обучения выдается диплом государственного образца о высшем образовании.

Вступительные испытания:

Бакалавриат:

Очная форма обучения – результаты ЕГЭ по обществознанию, русскому языку, истории. Срок обучения – 4 года.

Очно-заочная форма обучения:

- На базе высшего профессионального (неюридического) образования – собеседование по основам конституционного права Российской Федерации, русскому языку, обществознанию.

Срок обучения – 3 года 2 месяца.

- На базе среднего профессионального (юридического) образования – собеседование по теории государства и права, русскому языку, обществознанию.

Срок обучения – 3 года 6 месяцев.

- На базе среднего общего или среднего профессионального (неюридического) образования – собеседование по обществознанию, русскому языку, истории.

Срок обучения – 4 года 6 месяцев.

Заочная форма обучения:

- На базе высшего профессионального (неюридического) образования – собеседование по основам конституционного права Российской Федерации, русскому языку, обществознанию.

Срок обучения – 3 года 2 месяца.

Магистратура:

Очная форма обучения – вступительные испытания по конституционному праву Российской Федерации (срок обучения – 2 года).

Заочная форма обучения – вступительные испытания по конституционному праву Российской Федерации (срок обучения – 2 года 5 месяцев).

Аспирантура:

Очная форма обучения – вступительные испытания по специальной дисциплине и иностранному языку (срок обучения – 3 года).

Заочная форма обучения – вступительные испытания по специальной дисциплине и иностранному языку (срок обучения – 4 года 5 месяцев).

Справочная информация:

➤ В Академии осуществляется обучение по программам дополнительного профессионального образования.

➤ Студентам очной формы обучения предоставляется отсрочка от призыва на военную службу.

➤ Действует гибкая система оплаты.

➤ Студентам очной формы обучения предоставляется общежитие.

Адрес Академии:

192012, Санкт-Петербург, пр. Обуховской Обороны, д. 114 литер А.

Приемная комиссия:

+7 (812) 677-00-07; +7 (921) 951-34-33; +7 (921) 564-31-01;

E-mail: jurac.spb@mail.ru, priem@jurac.ru

Официальный сайт Академии: www.jurac.ru

ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В НАШУ АКАДЕМИЮ!