

А. Г. Чернявская

ПСИХОЛОГИЯ И АНДРОГОГИКА ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СПО

2-е издание, исправленное и дополненное

*Рекомендовано Учебно–методическим отделом
среднего профессионального образования в качестве
учебного пособия для студентов образовательных учреждений
среднего профессионального образования*

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 37.013.83(075.32)

ББК 74.4я723

Ч-49

Автор:

Чернявская Анна Георгиевна — кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры методологии и дидактики бизнес-образования Международного института менеджмента ЛИНК (г. Жуковский).

Рецензенты:

Курсакова А. В. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Международного института менеджмента ЛИНК (г. Жуковский);

Павлова Л. А. — кандидат педагогических наук, директор муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Методического центра «Раменский дом учителя».

Чернявская, А. Г.

Ч-49 Психология и андрогогика лиц пожилого возраста : учеб. пособие для СПО / А. Г. Чернявская. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 174 с. — (Серия : Профессиональное образование).

ISBN 978-5-534-07325-6

Пособие направлено на передачу и присвоение обучающимися практических инструментов для проектирования и организации развивающего обучения взрослых. Издание включает разнообразные теоретические положения общей педагогики, педагогической психологии и дидактики, содержит технологии и техники обучения взрослых.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

Для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по гуманитарным специальностям, а также широкого круга читателей: менеджеров, работающих с персоналом, тьюторов системы дополнительного профессионального образования, всех, кто заботится о своем развитии.

УДК 37.013.83(075.32)

ББК 74.4я723



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

© Чернявская А. Г., 2013

© Чернявская А. Г., 2018,
с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

ISBN 978-5-534-07325-6

Оглавление

Предисловие	5
Раздел 1. Современные подходы к развитию образования взрослых.....	8
1.1. Деятельностный подход	8
1.2. Личностно ориентированный подход.....	12
1.3. Проблемно ориентированный подход.....	13
1.4. Компетентностный подход	15
Ключевые моменты	17
Раздел 2. Взрослый как субъект учебной деятельности: андрагогический подход.....	19
2.1. Особенности обучающихся взрослых	20
2.2. Особенности учебной деятельности взрослых.....	25
2.3. Стили обучения	29
Ключевые моменты	35
Раздел 3. Технологии обучения взрослых.....	37
3.1. Модели и формы организации образовательного процесса.....	37
3.2. Технологический подход: определения и классификация	43
3.3. Проблемно-поисковые технологии обучения	48
3.3.1. Понятийно-терминологическое поле.....	48
3.3.2. Проблемно-поисковые технологии как стратегия развития критического мышления и способностей обучающихся.....	51
3.3.3. Техники реализации проблемно-поисковых технологий.....	58
3.4. Коммуникативные технологии обучения	64
3.4.1. Техника организации дискуссии	65
3.4.2. Техника «Снежный ком» (или «Пирамида»)	70
3.4.3. Техника «Жужжащие группы»	71
3.4.4. Техника «Мозговой штурм».....	72
3.5. Имитационно-ролевые технологии обучения.....	74
3.6. Рефлексивные технологии обучения.....	78
Ключевые моменты	81
Раздел 4. Лекция как форма и метод обучения взрослых: история и современность	84
4.1. История вопроса.....	85
4.2. Лекция сегодня: поиски направлений модификации	86
4.3. Особенности современной лекции	90

4.4. Лекция в развивающем образовании взрослых.....	94
Ключевые моменты	98
Раздел 5. Технология проектирования различных форм обучения взрослых	100
5.1. Что такое проект и проектировочная деятельность?	100
5.2. Принципы проектирования.....	104
5.3. Задачи тьютора в роли проектировщика	108
5.4. Инструменты для проектирования	110
Раздел 6. Преподаватель? Андрагог? Тьютор?	120
6.1. О терминах и их смысловом наполнении	120
6.2. Роли тьютора в образовании взрослых	124
6.3. Обобщенный портрет тьютора	126
6.4. Я как Тьютор.....	128
Заключение.....	131
Источники и благодарности	133
Глоссарий	138
Приложение	148
Практикум.....	154
Рекомендуемая литература	172
Новые издания по дисциплине «Инновационные процессы в образовании»	174

Предисловие

Практическое пособие «Андрогогика» написано для широкого круга читателей.

Студенты факультетов «Менеджмент» и «Лингвистика» могут использовать это пособие в качестве поддержки при освоении ими дисциплин психолого-педагогического цикла.

Для тьюторов эта книга может оказаться полезной для приведения в систему собственного инструментария и опыта обучения взрослых, а также осознания преимуществ технологического подхода в обучении взрослых.

Некоторые из наших читателей могут иметь большой опыт работы по обучению студентов, персонала компании и обоснованно считать себя достаточно компетентными специалистами. Но мир меняется, и возникают ситуации, требующие переоценки себя, своих профессиональных и личностных качеств, своих сильных и слабых сторон с точки зрения новых требований. Поэтому мы надеемся, что в данном пособии Вы сможете познакомиться с новыми для Вас подходами, моделями, техниками, которые помогут Вам стать более компетентным в своей области.

Профессиональная деятельность других наших читателей, напротив, никак не связана с педагогической деятельностью, и они могут усомниться в полезности этой книги. Но это только внешнее впечатление. Педагогическая деятельность присутствует везде — в трудовом коллективе, в общении с друзьями, воспитании детей, взаимоотношениях в семье, а также в налаживании внутренней гармонии. Ведь образование является всеобщей и единственной формой развития Человека в человеке. В этом смысле образование надо рассматривать не как услугу, а как Благо. Педагогическая культура является существенной составляющей общей культуры любого человека. Поэтому для Вас эта книга может быть полезна в плане развития своего общекультурного уровня и освоения некоторых инструментов, которые помогут Вам решать жизненные и профессиональные проблемы педагогическими средствами.

Итак, идеи, собранные в пособии, носят универсальный характер и могут быть полезны как для студентов, так и для менеджеров, работающих с персоналом, тьюторов системы дополнительного профессионального образования, в общем, — для любого человека, заботящегося о своем развитии.

Пособие замыслено как практико-ориентированное, направленное на передачу и присвоение обучающимися практических инструментов для проектирования и организации развивающего обучения взрослых. Наряду с технологиями и техниками в содержание практического пособия включены самые разнообразные теоретические положения общей педагогики, педагогической психологии и дидактики. Замысел этого пособия простой — от целого к частям; он воплощается в книге следующим образом.

В *первом разделе* сделана попытка обрисовать сегодняшний образовательный контекст, а именно — новые подходы к развитию дополнительного профессионального образования взрослых.

Во *втором разделе* мы обсудим особенности обучающихся взрослых как основных субъектов системы дополнительного профессионального образования, познакомим Вас с основными стилями обучения и возможностями их использования.

В *третьем разделе* — «Технологии обучения взрослых» содержится классификация образовательных технологий, дается характеристика каждой группы технологий и адекватных им техник. Здесь Вы также познакомитесь с двумя образовательными парадигмами и сможете понять, в чем состоит их принципиальное отличие. В этот раздел мы еще включили сведения об основных моделях и формах обучения взрослых.

Четвертый раздел посвящен рассмотрению лекции как одной из организационных форм в системе профессионального образования, чтобы на ее примере показать, как на современном этапе модифицируются оргформы при переходе к новой образовательной парадигме.

Пятый раздел замыслен нами как особый, направленный на то, чтобы побудить Вас к освоению способов проектирования образовательных пространств и событий. Для этого в раздел включены краткие сведения о подходах к проектированию и предложен целый пакет конкретных инструментов.

Шестой раздел носит скорее рефлексивный и самоопределенческий характер. Здесь мы сделали попытку прорисовать роли и содержание деятельности Учителя, Андрагога, Педагога, Тьютора, в общем, человека, взявшего на себя ответственность за образование взрослых.

Понятно, что простое чтение книги даст Вам лишь общее представление о технологиях и техниках образования взрослых. Для выращивания педагогической компетентности потребуется Ваша активная самостоятельная работа по освоению основных идей, техник, инструментов, из которых Вы сможете составить собственную технологию работы с обучающимися взрослыми, собственный «портфель» инструментов.

Теперь можно сформулировать учебные цели данного пособия. В результате изучения обучающийся должен освоить:

трудовые действия

- владения диагностикой трудной жизненной ситуации и профилактики возникновения новых ТЖС;

- навыками осуществления социального патроната;
- навыками создания необходимых условий для адаптации лиц пожилого возраста к существующим реалиям жизни и их реабилитации;
- навыками координации работы по социально-бытовому обслуживанию клиента;

необходимые умения

- анализировать медико-социальные условия жизни лиц пожилого и старческого возраста;
- пользоваться нормативными документами разного уровня для осуществления правовой защиты граждан старшего поколения;
- выявлять людей старшего поколения, нуждающихся в социальной помощи и услугах;
- оказывать социальную помощь отдельным лицам, семьям старшего поколения путем поддержки, консультирования, реабилитации, др. видов адресной помощи и социальных услуг;
- активизировать потенциал собственных сил и возможностей пожилого человека;
- осуществлять профессиональную деятельность с позиции «рядом с клиентом»;

необходимые знания

- нормативно-правовое обеспечение социальной работы с пожилыми и нормы их правовой защиты;
- основные медико-социальные, социально-правовые, социально-психологические, социально-педагогические проблемы лиц пожилого возраста;
- особенности оказания различных видов социальной помощи лицам пожилого возраста;
- структуры, способные оказать помощь в преобразовании ситуации лицам пожилого возраста.

Освоив язык, идеи и техники актуальной образовательной инновационной среды, Вы можете быть уверены в том, что Ваша педагогическая компетентность будет по достоинству оценена этой средой.

Надеемся, что эта книга послужит для всех групп наших читателей хорошим подспорьем для рефлексии собственной педагогической компетентности и поможет Вам осознать, что Вы уже можете и что Вам еще предстоит освоить.

Раздел 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Прежде чем начать обсуждение чисто практических вопросов, связанных с реализацией образовательных технологий, т.е. искать ответ на вопрос «как?», все же важно поразмышлять над вопросами «для чего?» и «для кого?» — выявить основания и обсудить основные подходы к развитию образования взрослых.

Быстрые темпы развития современного общества предъявляют высокие требования к уровню подготовки специалистов. Требования эти относятся не только к области профессиональных знаний и к способности их применять, но и к личностным характеристикам специалистов — работа в команде, способность принимать решения, способности к инновациям, психологическая устойчивость, готовность к стрессовым ситуациям и т.д. Возникновение подобных требований обусловлено переходом к обществу с рыночной экономикой, развитием конкуренции, в том числе и на рынке образовательных услуг. В этих условиях недостаточно просто владеть определенным объемом знаний, умений, навыков. Требуются способности для жизни и деятельности в быстро меняющемся обществе, в условиях неопределенности, ограниченных ресурсов, умение делать выбор, сопоставлять факты, анализировать условия.

Очевидно, что выполнение этих требований посредством существующих и исторически сложившихся форм и методов обучения не представляется реальным. Необходимы новые формы, методы и в целом — новые подходы к образованию, отвечающему потребностям личности, общества, организаций и государства. Рассмотрим несколько подходов, лежащих в основе современных образовательных технологий:

- Деятельностный подход.
- Личностно ориентированный подход.
- Проблемно ориентированный подход.
- Компетентностный подход.

1.1. Деятельностный подход

Теория деятельности, или деятельностный подход, — школа советской психологии, основанная А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном

на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского. Деятельностный подход, опирающийся на работы Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и развитый в трудах В. В. Давыдова, Т. В. Габай, И. И. Ильясова, З. А. Решетовой, Н. Ф. Талызиной, Л. М. Фридмана, Д. Б. Эльконина и др., является целостной теорией учения, признанной во всем мире.

Деятельностный подход основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью же обусловлена.

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо. (С. Л. Рубинштейн)

Это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. По А. Н. Леонтьеву, человеческая жизнь — это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей». Основной принцип, сформулированный в рамках деятельностного подхода, звучит так: «единство сознания и деятельности». Психика и сознание, формируясь в деятельности, в деятельности и проявляются. Деятельность и сознание — это не две разные стороны, а органическое единство (но не тождество).

А. Н. Леонтьевым была предложена следующая структура любой деятельности: «деятельность — действие — операция» и схема структуры мотивационной сферы: «мотив-цель-условия». Их соотношение представлено следующим образом: «мотив-деятельность; цель-действие; условия-операции» [69].

Предоставим возможность рассказать о деятельностном подходе самим представителям деятельностной научной школы (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, Т. В. Габай и др.). Вот несколько цитат:

«Тем, что человек делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно формировать и его самого. На этом только и зиждется возможность педагогики».

С. Л. Рубинштейн

«Нужно понять само познание как деятельность, понять, что деятельность человека опосредуется в идеальном отображении ее предмета в сознании».

А. Н. Леонтьев

«Описание цели образования...означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности)».

Н. Ф. Талызина [1, с. 9]

«Сущность (деятельностного подхода) состоит в том, что психика рассматривается в прямой связи с жизнью... Учение рассматривается не только как процесс, но и — прежде всего — как деятельность».

Т. В. Габай [2, с. 16]

«Деятельность всегда направлена на решение жизненных задач, встающих перед человеком. Деятельностный подход позволяет подойти к целям образования... со стороны реальных жизненных задач, ради которых производится подготовка специалиста».

Н. Ф. Талызина [1, с. 7]

«Деятельностный подход к процессу учения требует принципиально иного рассмотрения соотношения знания и умения. Знания должны не противопоставляться умениям, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого.

Знать — это всегда выполнять какую-то деятельность или действие, связанное с данным знанием.

Таким образом, вместо двух проблем — передать знания и сформировать умения по их применению — перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение...»

Н. Ф. Талызина [1, с. 15]

Анализ приведенных высказываний приводит нас к выводу о том, что развитие человека в процессе обучения опосредовано его собственной активной деятельностью, направленной на освоение им знаний, умений, навыков, развитие способностей и личностных качеств. При этом эта деятельность должна быть адекватна усваиваемым знаниям. Преподаватель (тьютор) при этом реализует собственную деятельность, направленную на создание условий для развития обучающегося. По сути, в этом и состоит идея партнерства в обучении как одна из ведущих идей новой парадигмы образования (рис. 1.1).

Идея партнерства в образовании

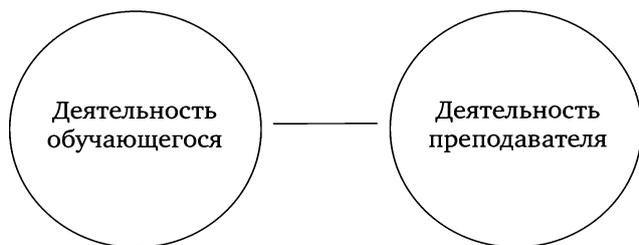


Рис. 1.1. Совместно-разделенная деятельность

Деятельностный подход (применительно к обучению взрослых) — это подход, основанный на признании обучения как совместно-разделенной деятельности (педагогической и учебной), в которой ведущую роль играет учебная деятельность — активная самостоятельная деятельность обучающихся по развитию собственной компетентности.

Какие принципиальные выводы мы можем сделать для себя применительно к образованию?

Первый вывод — это рассмотрение учения как самостоятельной деятельности, имеющей собственный мотив, цель, процесс, средства и способ ее преобразования, а главное — обучающегося как субъекта учебной деятельности. Подобным образом может быть рассмотрена и деятельность преподавателя, тьютора, а также совместно-разделенная деятельность обучающегося и преподавателя как сложная система деятельностей. Итак, это взаимосвязанные, но разные деятельности. Игнорирование этого положения при традиционном подходе к обучению взрослых приводит к тому, что самостоятельная активная деятельность обучающегося подменяется активностью преподавателя.

Второй важный вывод — о прямой зависимости целей образования взрослых от характера их социально-профессиональной деятельности и актуальных для них профессиональных задач. Вроде бы это положение представляется очевидным; вместе с тем, как Вам известно из собственного опыта обучения, многие годы образование развивалось без учета этого положения. Дополнительное профессиональное образование должно строиться на основе принципа интеграции учебной и социально-профессиональной деятельности обучающихся [27, 68]. Такой подход дает гарантии подготовки компетентного специалиста, способного успешно действовать в ситуациях неопределенности, приобретая для этого востребованные способности.

И, наконец, *третий вывод* состоит в том, что деятельностный подход является методологической основой всех других подходов, направленных на преобразование дополнительного профессионального образования взрослых.

1.2. Личностно ориентированный подход

Мы хотим познакомить Вас еще с одним подходом в образовании — личностно ориентированным, или, как часто его называют, — личностно-деятельностным подходом. В этом подходе синтезированы идеи гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.), деятельностного подхода и развивающего обучения (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др.).

Личность в рамках этого подхода рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностно ориентированный подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. обучающийся как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, тьютор (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого занятия при реализации личностно ориентированного подхода формулируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Причем в процессе целеполагания, прежде всего, участвует сам обучающийся, рефлексировавший свой исходный, актуальный уровень развития, способный обнаружить точки роста, затем оценить свои успехи, приращения и понять, чему он научился на конкретном занятии и какова зона его ближайшего развития.

Таким образом, согласно личностно ориентированному подходу, целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а приобретение умений и способностей к различным видам деятельности. П. Я. Гальперин в своих исследованиях поставил вопрос: для чего человек учится? И ответил на него так: для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого — узнать, как это надо делать. То есть цель обучения — приобрести умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям.

Для преподавателя, тьютора это означает, что в процессе обучения он должен решать задачу создания условий для развития у обучающихся обобщенных умений и способностей к осуществлению деятельности. При этом систему операций, которая обеспечивает решение задач определенного типа, называют способом действия. Таким образом, конечной целью обучения является присвоение обучающимися различных способов деятельности, позволяющих решать задачи и проблемы разного уровня сложности. Поэтому первичными с точки зрения целей обучения являются деятельность и действия, входящие в ее состав, а не знания.

Личностно ориентированный подход — это подход, при котором в центре учебного процесса находится обучающийся как субъект учебной деятельности. Ведущий принцип — ориентация на потребности, мотивы, опыт и уровень актуального развития обучающегося и обучение в зоне его ближайшего развития.

Подведем некоторые итоги. Личностно ориентированный подход предполагает следующее:

1. Целостный взгляд на обучающегося как на личность, развитие способности взрослого человека к самоорганизации, к умению самостоятельно находить решения возникающих профессиональных, жизненных задач и внутренних проблем личности. При этом образование рассматривается как средство решения этих задач и проблем.

2. Ведущим становится ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития личности обучающегося и построение образовательной траектории в зоне его ближайшего развития.

3. Знания перестают играть роль основных результатов обучения. Они выполняют функцию средств развития личности.

4. В качестве результата выступает развитие универсальных культурно-исторических способностей личности, прежде всего мыслительных, коммуникативных, творческих, рефлексивных, а также развитие мотивационно-ценностной сферы личности.

5. В личностно ориентированном образовании осуществляется субъект-субъектный тип взаимодействия, реализуемый в совместной деятельности. Здесь представлены два полномочных деятеля — обучающий и обучающийся, имеющих собственные мотивы, цели деятельности и соответствующие способности для ее осуществления.

1.3. Проблемно ориентированный подход

Современный специалист сегодня не столько решает стандартные задачи, сколько встает перед необходимостью разрешения проблемных ситуаций. Ведь ситуация неопределенности становится нормой нашей жизни. В связи с этим проблемно ориентированный подход в образовании взрослых в наши дни приобретает особую актуальность.

Приведем два наиболее распространенных определения понятия «проблемно ориентированный подход»:

- это подход, основанный на *структурированном исследовании* проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения;
- это подход, при котором обучающийся *учится решать* актуальные для него проблемы, как профессиональные, так и личностные.

В первом определении обращается внимание на то, что обучающийся применяет структурированное исследование — признанную в научном сообществе процедуру, или способ исследования. Таким

образом, первоочередная задача в обучении взрослых — создать условия для освоения обучающимися подобного способа решения проблем. Усваивая способ решения, обучающийся не только решает актуальные для него проблемы, но — главное, приобретает обобщенные умения и способности к решению подобных проблем.

Под *способностями* в данном контексте понимается владение универсальными (обобщенными) способами осуществления той или иной деятельности, включающими целые комплексы конкретных способов и соответствующих им навыков.

Эта идея отражена во втором из предложенных определений. Проблемно ориентированный подход характеризуется несколькими существенными *особенностями*, свойственными любой исследовательской деятельности:

- наличие недостающего для разрешения проблемной ситуации звена — *проблемность*;
- поиск и порождение нового знания как средства и способа разрешения проблемы — *творчество*;
- возможность одновременного существования множества истин, вариантов решения, так как одна проблемная ситуация может породить множество проблем и способов их решения — *вариативность*;
- обязательность публичного обоснования и оценки найденного решения за счет предъявления оснований, аргументов, раскрытия логики мышления — *доказательность*.

Существенное отличие проблемно ориентированного подхода состоит в том, что здесь ведущей становится учебная деятельность, имеющая своей целью и результатом уже не столько решенную социально-профессиональную проблему, сколько овладение обучающимся всеобщим способом разрешения сходных проблем и развитие соответствующих способностей.

При проблемно ориентированном подходе базовой становится продуктивная, творческая деятельность, а репродуктивная, направленная на отработку системы отдельных умений и навыков, выступает в роли вспомогательной по отношению к базовой деятельности.

Образовательный процесс представляет собой некоторый цикл — проблемная ситуация, деятельность обучающегося по анализу ситуации и постановке проблемы, решение проблемы, рефлексия способа решения и самоизменений, многократное прохождение которого обучающимся обеспечивает развитие способностей, рост его самостоятельности и субъективности.

Проблемно ориентированный подход — это подход, основанный на реальном осуществлении в обучении исследовательской деятельности по решению актуальных для обучающихся социально-профессиональных проблем с целью освоения обучающимися универсальных способов деятельности и развития творческих способностей.

1.4. Компетентностный подход

Все изменения в системе профессионального образования сегодня объединяет то, что они происходят в рамках перехода к компетентностному подходу. Известно, что термин «компетенция», согласно словарю Webster, возникает в 1596 году. Однако только в 70—80-х годах прошлого века в США, а затем и в Западной Европе понятие «компетентность» получило свое определение в зарубежной науке.

В отечественной науке, в 60-е годы прошлого века, независимо от зарубежных теорий, в рамках деятельностной научной психологической школы (А. Н. Леонтьев, П. Л. Гальперин, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Т. В. Габай, И. И. Ильясов и др.) был сформулирован целый ряд фундаментальных теоретических положений, послуживших в дальнейшем основой для реализации в образовании деятельностного, личностно ориентированного, проблемно ориентированного и компетентностного подходов. Как справедливо отмечают исследователи [75], теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и его последователей, теория и практика развивающего обучения Эльконина-Давыдова, работы М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского были фактически предтечами современного компетентностного подхода [31, 76, 77, 78 и др.].

В настоящее время компетентностный подход, интегрировавший идеи других подходов, из академической среды выходит в среду повседневной образовательной практики. Тенденция движения от понятий «квалификация», «профессионализм» к понятию «компетентность» принимает общеевропейский и даже общемировой характер. В докладе международной комиссии по образованию «Образование: скрытое сокровище», представленном ЮНЕСКО, говорится: «Все чаще специалистам нужна не квалификация, которая часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетается квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе и инициативность».

А. М. Новиков отмечает, что уже сегодня вместо понятия «профессионализм» все чаще начинают использовать понятие «компетентность»: «Когда говорят о профессионализме, то в первую очередь подразумеваются владение тем или иным человеком технологиями — будь то технология обработки материалов, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ. Компетентность же подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность

принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это — умение диалога и коммуникабельность, сотрудничество и т.д. Над собственно профессионально-технологической подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту» [3].

По существу, компетентностный подход ставит целью овладение способностями и личностными качествами, необходимыми для эффективного выполнения рабочих функций на рабочем месте. Этот подход отличается от традиционного, при котором наиболее важным считаются понимание теоретических основ и большой объем знаний. Этот подход, в сущности, представляет собой интеграцию обучения и профессиональной деятельности.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результатах обучения, в качестве которых рассматриваются не сумма усвоенных знаний, а способности человека успешно действовать в различных ситуациях.

Подведем некоторые итоги в виде трактовки различных терминов, принятых на сегодняшний день европейскими экспертами (проект TUNING) и разработчиками проектов Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) [4, 5, 6, 7].

Компетенция — комплексная характеристика способности выпускников демонстрировать и применять полученные в результате освоения образовательной программы знания, умения, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

Выделяют следующие *группы компетенций*: универсальные (общенаучные, социально-личностные и общекультурные, инструментальные) и профессиональные (общепрофессиональные, специализированные).

Результаты обучения — усвоенные знания, умения, навыки, способности и личностные качества. Для оценки результатов обучения целесообразно использовать шкалу развития компетентности, состоящую из четырех уровней компетентности (рис. 1.2):

- *1 уровень* — информационный: освоение знаний как онтологий, представлений о мире,
- *2 уровень* — деятельностный: формирование конкретных умений и навыков,
- *3 уровень* — творческий: развитие универсальных способностей (обобщенных умений) к различным видам деятельности,
- *4 уровень* — ценностно-смысловой: развитие личностных качеств, установок, ценностей.



Рис. 1.2. Шкала развития компетентности

Ключевые моменты

Вы, наверное, уже заметили, что каждый последующий подход как бы продолжает разговор о предыдущем, раскрывая те или иные грани современного образования, акцентируя внимание на тех или иных его отличительных признаках. И это, действительно, так. Деятельностный, личностно ориентированный, проблемно ориентированный и компетентностный подходы составляют методологическую основу современного образования взрослых.

Деятельностный подход предлагает нам рассматривать учебную деятельность как самостоятельную, где субъектом этой деятельности — главным активным действующим лицом — Деятелем — является сам обучающийся, ставящий и реализующий цель — развитие собственных способностей.

Личностно ориентированный подход, конкретизируя деятельностный подход, акцентирует наше внимание на понятии «субъект учебной деятельности». Ведущим становится ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития личности обучающегося и построение образовательной траектории в зоне его ближайшего развития. Знания перестают играть роль основных результатов обучения. Они выполняют функцию средств развития личности.

С позиций *проблемно ориентированного подхода* базовой становится продуктивная, творческая деятельность, а репродуктивная, направленная на запоминание знаний и отработку конкретных умений и навыков, выступает в роли вспомогательной по отношению к творческой деятельности. Творческая деятельность организуется по типу исследования актуальной для обучающихся профессиональной проблемной ситуации (анализ — постановка проблемы — поиск, доказательство и проверка решения — рефлексия способа решения), целью и конечным результатом которого являются овладение обучающимися универ-

сальными способами разрешения сходных проблем и развитие соответствующих способностей.

И, наконец, *компетентностный подход*, интегрируя основные положения первых трех подходов, основной акцент делает на результатах обучения, их измеримости и проявленности в реальной деятельности — практикоориентированности. Главное здесь — способность к применению знаний, умений, интеллектуальных и практических навыков, личностных качеств в стандартных и изменяющихся ситуациях социально-профессиональной деятельности.

На рис. 1.3 отобразена взаимосвязь четырех подходов к образованию взрослых.

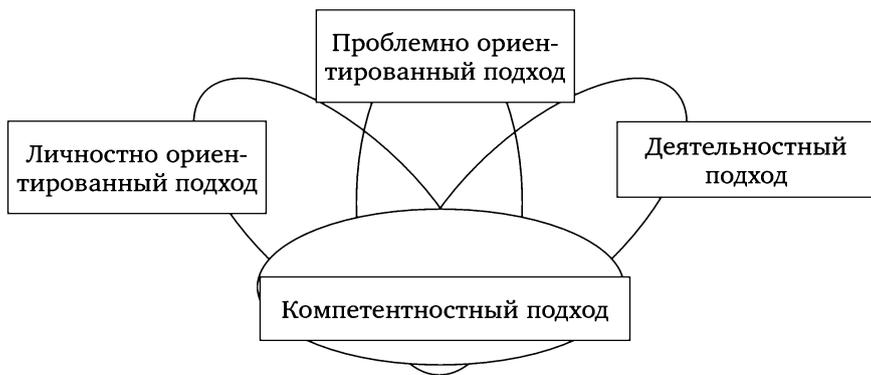


Рис. 1.3. Современные подходы к образованию взрослых

Очевидно, что вектор развития современного профессионального образования взрослых направлен от «школы знаний» и «школы действий» к «школе способностей» и «школе личности». Наглядно это представлено на рис. 1.4.

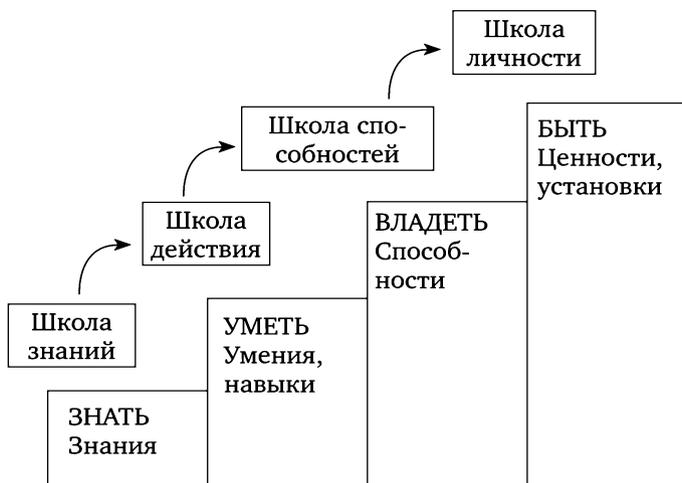


Рис. 1.4. Стратегия развития профессионального образования

Раздел 2

ВЗРОСЛЫЙ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Андрагогический подход как бы продолжает линию рассмотренных нами прежде подходов, являясь их реальным воплощением применительно к образованию взрослых. Необходимость непрерывного образования в течение всей жизни привела в образование взрослых людей. Оказалось, что включить их в систематический процесс обучения чрезвычайно трудно. Преподаватели столкнулись с явной оппозицией традиционному обучению. Взрослые предпочитают осваивать новое на основе собственного практического опыта, полагаясь и доверяя ему больше, чем абстрактным, по их мнению, рассуждениям преподавателей.

Следует отметить, что и преподаватели оказались не готовы к принятию взрослых слушателей, претензии которых, безусловно, имеют серьезные основания. Обучающиеся взрослые считают, что преподаватели строят между собой и реальным миром стену из кирпичиков теоретических знаний, они неоправданно часто избегают обсуждения конкретных проблем, подменяют их типовыми примерами и абстрактными рассуждениями. Разногласия в позициях оказались столь существенными, что потребовались специальные исследования. В конечном итоге появился новый подход к обучению взрослых — андрагогический. *Андрогогика* (греч. andros — мужчина, ago — веду, воспитываю) — сравнительно новая отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития.

Согласно андрагогике, *взрослый человек* — это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным и профессиональным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения [8].

Следует добавить, что основной характеристикой, определяющей все остальные, является свойственное взрослому человеку сочетание учебы с работой; от характера последней зависит степень выраженности всех остальных характеристик. У взрослого есть опыт профессиональной деятельности и потребность в профессиональном росте, развитии собственной компетентности, иными словами, есть мотиви-

рованность на обучение. Это одна точка зрения на понимание того, что такое взрослый.

Существует и другая точка зрения [9]. В контексте общей цивилизации «взрослый» определяется не по возрасту и не по уровню образования, а начинается с того момента, когда человек начинает осознавать смысл собственной жизни, свое место в социуме, свой человеческий и гражданский долг, то есть с момента «самоидентификации личности» и принятия ответственности за реализацию собственной жизни. При таком подходе предполагается, что:

- Образование взрослых ориентировано на самоидентификацию личности.
- Образование взрослых не должно идти вперед за уже развитыми потребностями. Оно должно формировать новые потребности.

2.1. Особенности обучающихся взрослых

Приведем несколько различных взглядов на особенности обучающихся взрослых, чтобы получить об этом более объективное представление; это поможет Вам определиться со своим отношением к работе с такими обучающимися.

Взгляд 1

Согласно представлениям западных образовательных школ [10], общие отличия в практике обучения взрослых состоят в следующем:

- Взрослым навязать обучение невозможно; взрослые люди должны захотеть учиться.
- Взрослые будут изучать только то, что им необходимо.
- Взрослые люди учатся в процессе работы.
- Учеба взрослых людей концентрируется на проблемах.
- Проблемы для взрослых реальны сегодня или в близком будущем.
- На учебу взрослых оказывает влияние предшествующий опыт.
- Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке. Взрослые похожи на детей: они любят разнообразие и в обучении тоже.
- Конкуренция негативно влияет на обучение взрослых.
- Взрослых людей не нужно оценивать. Зачеты, экзамены — это для взрослых людей, по меньшей мере, неприемлемо.

Взгляд 2

Взрослым безумно хочется знать, как у них идут дела, каковы их успехи. Вопрос, который задает взрослый, чаще всего звучит так: «Чем Ваша учеба поможет мне прямо сейчас?» Менеджер на самом деле ищет ответ на вопросы: «Что мне сегодня делать?», «Зачем мне это делать?», «Как мне это делать?» По данным А. Шире [10], через год взрослый забудет 50 % того, что он изучал «пассивно» (например, читал книгу или слушал лекции). Через два года он забудет 80 %. По нашим иссле-

дованиям, взрослые забывают то, что им рассказывалось, через 2 дня — 50 %, через неделю — 80 %, через месяц — 90 %. И на Западе, и в России стоит проблема удерживания информации в памяти взрослого человека. Но это еще не самая главная проблема. Взрослый человек — это странный человек. На первый взгляд, ему кажется, что он все знает, все умеет. У него большой жизненный опыт. Но этот опыт часто играет со взрослым злую шутку. Нарботанные схемы и приемы деятельности взрослый применяет на практике, полагая, что ничего в окружающей его жизни не изменилось.

Взгляд 3

Базовыми характеристиками обучающегося взрослого являются следующие [11]:

1. Потребности, мотивы и профессиональные проблемы взрослого играют ведущую роль в процессе обучения.

2. Взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе и в учебной деятельности.

3. Взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей.

5. Взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.

6. У взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.).

7. Процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего и носит характер партнерства.

8. Взрослый имеет ряд психологических барьеров, препятствующих эффективному обучению: стереотипы, установки, опасения.

Взгляд 4

Независимо от разнообразия идей и альтернатив, вытекающих из различных теорий обучения, существуют общие характеристики обучающихся взрослых [12].

1. Взрослый — это тот, кто находится в процессе взросления, самовыражения и самоопределения. Все вовлеченные в процесс обучения проявляют взрослость во взаимоотношениях.

2. Они вовлечены в непрерывный процесс развития, в динамичный процесс изменений.

3. Взрослые вносят в процесс обучения свои ценности. Негативная оценка или игнорирование вносимых ими в обучение своего опыта и ценностей разрушает в целом их индивидуальность. Чтобы быть эффективным, обучение должно быть построено именно на тех ценностях, которые вносят взрослые в свое обучение.

4. Они обычно приходят обучаться с определенными намерениями. Смысл и значение их обучения обуславливаются этими намерениями.

5. Они вносят определенные надежды и ожидания, касающиеся самого процесса обучения. Базируясь на прошлом опыте, взрослые вносят в свое обучение определенные ожидания относительно способов обучения и собственных способностей к обучению.

6. У них имеются конкурирующие интересы. Они предъявляют к обучению требования, которые обусловлены целым рядом взаимоотношений — с родными, друзьями, соседями и т.д., а также коллегами по работе.

7. Они обладают определенными собственными моделями обучения. Эффективный процесс обучения должен строиться с учетом предпочитаемого стиля обучения.

Взгляд 5

Алан Роджерс выделяет четыре общие особенности обучения взрослых [12]:

1. Обучение обычно эпизодично, а не непрерывно. Оно проходит в виде коротких интенсивных вспышек, поглощающих все внимание и заканчивающихся, как только цель достигнута.

2. Намеченная цель обычно связана с какой-либо конкретной задачей, проблемой, которая представляется в данный момент очень важной.

3. Взрослые стремятся использовать определенный ряд стилей и стратегий обучения.

4. В эпизодах проявляется лишь незначительный интерес к общим принципам и теориям. Усилия сконцентрированы на немедленном достижении конкретного, а не на долговременном достижении общего.

Теперь давайте попробуем вместе выделить требования к образованию взрослых с учетом их особенностей (Таблица 1).

Таблица 1

Требования к организации образования взрослых

Особенности обучения взрослых	Требования к организации образования взрослых
Стремление к самостоятельности в ходе обучения и самореализации	<ul style="list-style-type: none">• Предоставлять возможность занять ведущую роль в обучении.• Создать возможность личного включения в обучение.• Учитывать изначальные ожидания взрослых от обучения, их возможности и ограничения
Эпизодичность, дискретность обучения	<ul style="list-style-type: none">• Ориентироваться на короткие вспышки учебной активности.• Разбивать материал на выполнимые разделы; не нанизывать один раздел на другой

Особенности обучения взрослых	Требования к организации образования взрослых
Концентрация на собственных целях обучения, текущих проблемах, задачах	<ul style="list-style-type: none"> • Учитывать потребности и мотивацию слушателя. • Знать намерения обучающихся. • Прояснять цели обучающихся. • Приступать к обучению с интересующей обучающихся проблемы, темы — необязательно с начала курса. • Выполнять сразу же, а не откладывать конкретные задания
Предпочтение определенных стилей и стратегий обучения	<ul style="list-style-type: none"> • Знать различные стили обучения; развивать навыки обучения. • Связывать новый материал с имеющимися знаниями и опытом. • Чаще обращаться к опыту обучающихся взрослых. • Исследовательское обучение; обучающийся должен быть активным, а не пассивным. • Подкрепление и поощрение, основанное на обратной связи. • Необходимость практики: взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения. • Идти от упрощенных к более сложным моделям и образам. • Строить целое из частей; отделять значимые части от незначимых. • Для закрепления материала полагаться на понимание, а не на память. • Использовать демонстрационные приемы
Отсутствие интереса к общим принципам и общим теориям	<ul style="list-style-type: none"> • Идти от конкретного к общему, а не от общего к конкретному; поощрять вопросы об общих принципах; устанавливать общее в конкретных положениях. • Создавать мотивацию для дальнейшего обучения
Наличие конкурирующих интересов в обучении	<ul style="list-style-type: none"> • Помнить, что у взрослого много ограничений в учебе (социальных, временных, финансовых, психологических и др.). • Создавать компактные и эффективные циклы обучения взрослых

Теперь мы можем попытаться ответить на вопрос: «Что значит обучающийся как субъект?»

«Субъект» и «объект» — центральная оппозиция не только в философии. В образовании она выражает два противоположных взгляда на роль обучающихся взрослых, два противоположных подхода к организации их обучения. Определимся с терминами: «объект» — пассивный элемент в любой ситуации, над которым субъектами совершаются некоторые действия; «субъект» — активный элемент, совершающий действия над объектами. С этой точки зрения:

• Обучающийся как объект (объект образовательной системы) — пассивный участник образовательного процесса, по отношению к которому осуществляются действия, исходящие от образовательной системы, без учета его воли.

• Обучающийся как субъект (субъект собственной учебной деятельности) — это участник образовательного процесса, активный в творческом, конструктивном, деятельностном и других планах, то есть способный влиять на ход образовательного процесса и знающий, зачем, что и как делать.

Исходя из особенностей обучающегося взрослого, которые мы обсудили, ему отводится роль субъекта. Это является одним из принципиальных отличий моделей обучения взрослых по сравнению с другими образовательными системами. Обучающийся как субъект означает, по крайней мере, следующее:

• Он имеет не только мотив, но и цель учебной деятельности и владеет способами ее осуществления. Иначе говоря, он является обучающимся, а не обучаемым.

• Он влияет на содержание программы своего обучения.

• В ходе занятий с ним выстраиваются партнерские отношения (типа «взрослый» — «взрослый»).

• Его потребности являются центральным элементом в построении образовательных программ и выборе подходов к обучению.

Одной из основных целей деятельности преподавателя, тьютора, работающего со взрослой аудиторией, является создание условий для становления обучающихся как субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности [13].

Обучающийся как субъект учебной деятельности характеризуется следующими отличительными признаками [2, 14] (рис. 2.1):

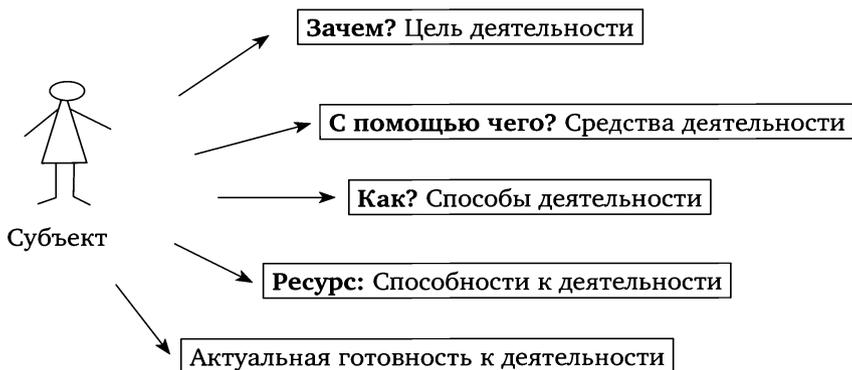


Рис. 2.1. Понятие «субъект деятельности»

• Формулирует ближайшие и долгосрочные цели своей учебной деятельности, т.е. определяет уровень собственного актуального развития и зону ближайшего развития (отвечает на вопрос «Зачем я пришел учиться?»).

- Владеет способами и средствами осуществления учебной деятельности (отвечает на вопрос «Как и с помощью чего осуществить учебную деятельность?»).
- Обладает соответствующими способностями к осуществлению этой деятельности.
- Находится в состоянии актуальной готовности осуществить учебную деятельность в данный момент времени.

Принципиальным моментом является тот факт, что обучающийся взрослый, включаясь в образовательное пространство, занимает скорее позицию потребителя образовательных услуг, а не субъекта собственной учебной деятельности. Поэтому приоритетная задача тьютора, преподавателя — создание условий для самоопределения и постепенного перехода обучающегося из позиции потребителя в позицию субъекта учебной деятельности по развитию собственной компетентности (рис. 2.2).

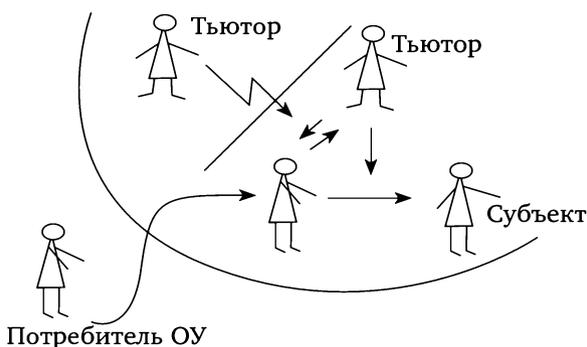


Рис. 2.2. Роль тьютора в становлении субъектности обучающегося

Воспользовавшись понятием «субъект учебной деятельности» как инструментом, Вы можете понять, в чем именно проблемы у конкретного обучающегося в плане самостоятельности осуществления им учебной деятельности, и оказать ему нужную поддержку.

2.2. Особенности учебной деятельности взрослых

Что такое учебная деятельность и чем она отличается от других видов деятельности?

Учебная деятельность — это активная познавательная деятельность обучающегося, направленная на освоение им знаний, умений, навыков, развитие способностей и личностных качеств.

Таким образом, учебная деятельность — это единственная деятельность, где предметом и результатом целенаправленного преобразования является *со-знание* человека.

В основе учебной деятельности взрослых лежит модель «обучение на опыте» (experiential learning), базирующаяся на подходе, разработанном Р. Ревансом [цит. по 15]. В соответствии с этим подходом обучающиеся работают в процессе обучения над реальными профессиональными задачами [13]. Характеристики «обучение на основе опыта» были развиты в различных направлениях рядом авторов: Колбом и Фрайем [16, 17], Педлером [15]. Фактически в этой модели реализована основополагающая идея деятельностного подхода к обучению, согласно которой развитие человека в процессе обучения происходит за счет включения его в реальную социально-профессиональную деятельность, адекватную усваиваемым знаниям.

Д. Колб и Р. Фрай [16] внесли уточнения в модель обучения на опыте, представив ее в виде цикла из 4-х этапов, которые проходит обучающийся (рис. 2.3).

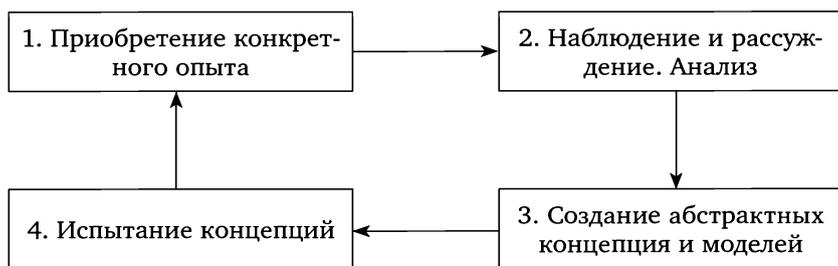


Рис. 2.3. Модель цикла обучения (Колб, Фрай)

Приведенная схема показывает, что обучение и развитие осуществляются в ходе циклического процесса, который основан на опыте и состоит из следующих этапов:

- конкретный опыт начинается со сбора данных, полученных из наблюдений и личного опыта обучающихся;
- рефлексивное наблюдение ведет к поиску смыслов и значения этих данных, т.е. к наблюдению, анализу и размышлению о них;
- на этапе абстрактной концептуализации рождаются концепции, модели и способы решения выявленных проблем;
- активное экспериментирование состоит в действиях, направленных на испытание найденных способов решения в новых ситуациях.

Эта модель имеет ряд ключевых особенностей. Обучение организуется как циклический процесс с последовательно взаимосвязанными этапами, причем каждый пройденный цикл является началом следующего. Процесс начинается с опыта и никогда не прерывается. Циклы не только сменяют друг друга в известной последовательности, но и попарно противостоят друг другу, когда конкретному опыту противостоит абстрактная концептуализация, а активному эксперименту — рефлексивное наблюдение.

Обучение помещено в контекст повседневной жизни и опыта и не рассматривается как нечто происходящее только в рамках фор-

мальных «учебных» занятий. Обучающийся конкретизирует область недостаточности имеющегося у него опыта и формулирует (часто с помощью преподавателя или группы) имеющиеся у него затруднения, с тем чтобы на следующем этапе осуществить поиск инструментов и способов снятия затруднения для развития этого опыта. При этом обучающийся использует теории и концепции, критически осмысливая возможности их применения, либо порождает собственные способы выхода из затруднений. Осуществляя рефлексию своего опыта, обучающийся тем самым формулирует или переопределяет (в процессе обучения) собственные учебные цели, но уже из позиции субъекта учебной деятельности и партнера по обучению.

Использование такого инструмента, как «Модель цикла обучения», позволяет реализовать принцип ориентации на компетентностный подход, когда выявленная индивидуально некомпетентность делает возможным выявить затруднение (разобраться в полученном неудачном опыте), тем самым выводя обучающегося в позицию целеполагающего «на себя», проектирующего шаг в своем развитии.

Обучающиеся взрослые не просто получают новую информацию или отработывают конкретные навыки. В процессе образования происходит смена ментальных моделей — меняются картины профессиональной деятельности, развиваются способности, меняются смысловые установки и ценности.

Предлагаем обсудить еще один инструмент, позволяющий яснее понять, как именно осуществляются процесс рефлексии опыта и переход к фазе абстрактной концептуализации.

Представление о развивающем характере образовательной деятельности воплощено на рис. 2.4, где нашли отображение три пространства, в которых осуществляется развивающаяся деятельность обучающегося: собственно деятельность; рефлексия деятельности; методология как совокупность ценностей, идей, концепций, методов и средств разрешения затруднений [18].

Процессуально схема (рис. 2.4) может быть прочитана следующим образом: обучающийся, выполняющий некоторую деятельность, сталкивается с затруднением, что побуждает его выйти в рефлексивную позицию и последовательно осуществить три процесса:

При этом из методологического «слоя» обучающийся черпает ресурс для рефлексии в виде понятий, концепций, методов, ценностей, средств.

Затруднение — это остановка в деятельности, вызванная недостаточностью имеющихся у обучающегося средств, способов или способностей для продолжения деятельности.

Данная модель позволяет конкретизировать и глубже понять, как именно осуществляются этапы рефлексии и абстрактной концептуализации в базовой модели цикла обучения Колба — Фрая.

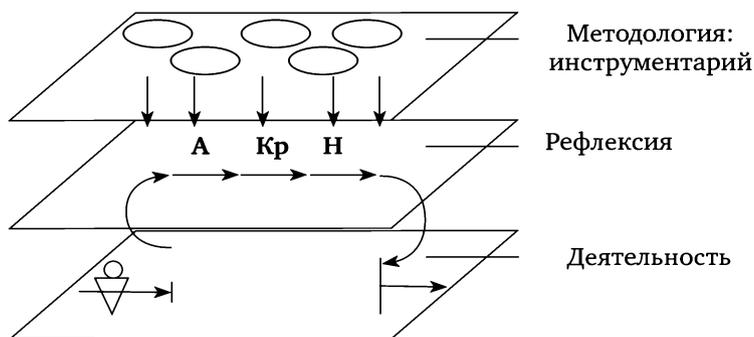


Рис. 2.4. Модель развития деятельности

(А) анализ — исследование собственной деятельности — реконструкция действий и поиск момента затруднения, ответы на вопросы «Что произошло?», «В чем мое затруднение?»

(Кр) критика — обнаружение причины затруднения: для этого необходимо сравнить свои действия (сущее) с нормой (должное: основания, критерии); найти точки несовпадения, зафиксировать противоречие и поставить проблему, ответы на вопросы «Почему?», «Какова причина затруднения?»

(Н) нормирование — развитие деятельности: выдвижение идей, гипотез, построение новой нормы, способа снятия затруднения, ответы на вопросы «Как?», «Что надо сделать, чтобы преодолеть затруднение?»

Обратимся еще к одной модели, которая поможет нам увидеть, как меняется совместная деятельность преподавателя и обучающегося в процессе развития самостоятельности обучающегося и роста его субъектности (рис. 2.5).

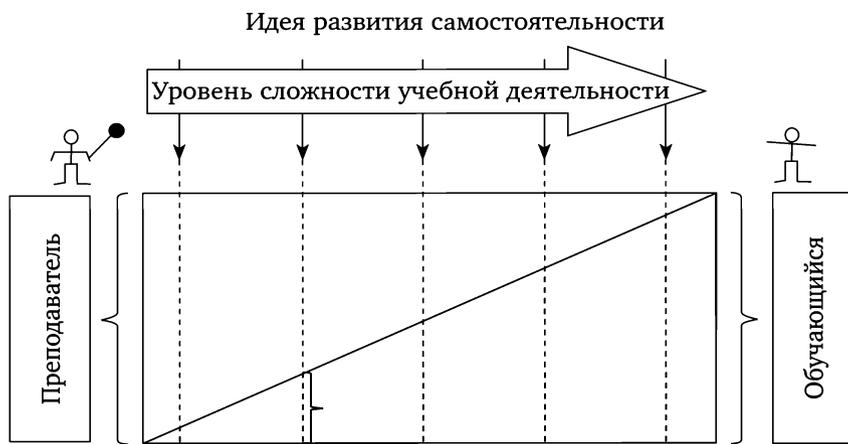


Рис. 2.5. Развитие самостоятельности обучающегося в процессе совместной деятельности

На рисунке показано, что по мере освоения обучающимся тех или иных видов деятельности и роста собственной компетентности возрастает его самостоятельность (фигурные скобки) при решении тех или

иных учебных задач. Если в начале пути обучающийся способен самостоятельно решить только часть учебной задачи, а для ее полного решения вынужден привлекать в качестве дополнительного ресурса преподавателя и других обучающихся, то в завершении цикла обучения он способен полностью самостоятельно решить поставленную учебную задачу, чтобы перейти на следующий виток своего развития.

Фактически этот рисунок иллюстрирует фундаментальное положение развивающего образования, сформулированное Л. С. Выготским, относительно *уровня актуального развития* («то, что я сегодня могу сделать сам») и *зоны ближайшего развития* («то, что я сегодня могу сделать с помощью другого»). Проектируя на каждом новом цикле обучения зону ближайшего развития обучающегося, преподаватель как бы маркирует всю траекторию развития и на каждом шаге определяет необходимую меру педагогической поддержки обучающемуся в развитии им собственной компетентности.

Предложенные Вашему вниманию три модели (рис. 2.3, 2.4, 2.5) являются инструментами для организации учебной деятельности взрослых.

Таким образом, проведенный анализ учебной деятельности взрослых позволяет выделить следующие ее *особенности* [13]:

- учебная деятельность как «обучение на опыте» (experiential learning, Р. Реванс, 1971, 1983; Макгилл и Бетти, 1992; Педлер и Боутол, 1992);

- учебная деятельность как циклическая деятельность и последовательное прохождение обучающимися всех этапов цикла обучения (Мамфорд, 1992; Колб и Фрай, 1973);

- учебная деятельность как деятельность развивающегося (исследовательского) типа, построенная на основе анализа затруднений и выхода обучающихся в рефлексивное пространство (О. С. Анисимов, Г. П. Щедровицкий и др.);

- учебная деятельность как траектория роста самостоятельности обучающегося за счет последовательного и циклического восхождения от уровня актуального развития к зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).

Выделенные особенности учебной деятельности обуславливают необходимость расширения представлений о традиционной педагогической деятельности и появление особой позиции в структуре педагогической деятельности — андрагога, тьютора, создающего условия для успешной реализации учебной деятельности обучающихся взрослых.

2.3. Стили обучения

Исследования Д. Колба и Р. Фрая показали, что различные люди отдают предпочтения определенным этапам цикла обучения, считая другие неприятными, трудными или ненужными. Эти предпочтения

являются результатом психофизиологических особенностей человека, его личного опыта, способностей и привычек, требований окружающих. Постепенно у человека складывается определенный стиль учения. Предпочитаемые стили довольно постоянны, хотя могут быть и изменены.

Д. Колб и Р. Фрай выделили четыре типа предпочтений, каждому из которых соответствует определенный «стиль обучения», или «учебный стиль». Впоследствии П. Хони и А. Мэмфорд разработали (1982) методику «Определитель стилей обучения» (Learning Styles Questionnaire), позволяющую диагностировать эти стили [17,20]. Она охватывает многие рабочие аспекты, в которых проявляется учебный эффект. «Наложив» результаты выполнения опросника на модель Д. Колба, можно понять, какой этап обучения находится в поле внимания данного человека и как целесообразнее строить его дальнейшее обучение.

Предложенная П. Хони и А. Мэмфордом типология, выделяющая Деятелей, Прагматиков, Теоретиков и Рефлексирующих, в настоящее время активно используется во многих странах мира. Она весьма полезна для работы преподавателя. Зная индивидуально-стилевые особенности учебной деятельности обучающихся взрослых, преподаватель имеет возможность создать условия, при которых в максимальной степени реализуются сильные стороны преобладающего стиля (этапа) обучения обучающегося и происходит развитие других этапов (стилей) учебной деятельности.

Рассмотрим немного подробнее каждый учебный стиль деятельности.

Деятели: импульсивные, нацеленные на поиск ощущений экстраверты полностью и без предубеждений погружаются в новый опыт. Они открыты, не скептически и полны энтузиазма, склонны вначале действовать, а уже потом анализировать последствия. Их дни заполнены действиями, они с удовольствием берутся за решение задач методом мозгового штурма. Как только возбуждение от одного задания спадает, они сразу же с нетерпением ждут следующего, расцветая от вызова, который им бросают новые проблемы, но выполнение и длительное использование сделанного им быстро надоедает. Деятели общительны, постоянно вовлекаются в работу с другими людьми, стремясь сконцентрировать всю деятельность в своих руках.

Сильные и слабые стороны учебного стиля «Деятель» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Стиль «Деятель»

Сильные стороны	Слабые стороны
Гибкость, открытость мышления	Склонность предпринимать немедленные и очевидные на первый взгляд действия без предварительных размышлений

Сильные стороны	Слабые стороны
Готовность рисковать	Склонность к неоправданному риску
Оптимизм по поводу всего нового	Склонность слишком много делать самостоятельно и стремление быть все время на виду
Маловероятное сопротивление изменениям	Склонность к поспешным действиям без какой-либо существенной подготовки; малый интерес к практической реализации идеи

Обучение **Деятеля** происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- дающих ему возможность находиться в центре внимания, например, руководить проектом, вести дискуссию;
- позволяющих ему узнать что-то новое (то, что он не знал или не умел делать до этого);
- большого разнообразия всевозможных упражнений;
- позволяющих вести себя раскованно, допускать ошибки, шутить;
- напряжения, быстрых изменений, чередования разнообразных задач;
- свободы генерирования идей, отсутствия необходимости подчиняться установленным правилам;
- нехватки ресурсов и в неблагоприятных обстоятельствах;
- взаимодействия с другими людьми, например, сбор идей, групповое решение проблемы;
- требующих проявления инициативы и активных действий.

Снижают эффективность обучения **Деятеля**:

- пассивное обучение, например, выслушивание монологов (лекций, объяснений), чтение, наблюдение;
- невозможность вмешаться в происходящее;
- необходимость усваивать, анализировать и интерпретировать большие объемы «запутанных» данных;
- индивидуальная работа, например, написание рефератов, самостоятельные размышления;
- сугубо теоретические рассуждения об истории проблемы, ее причинах;
- необходимость многократного выполнения одного и того же действия (практические упражнения);
- необходимость следовать точным инструкциям, оставляющим малое пространство для маневра;
- монотонная, кропотливая деятельность, тщательная проработка деталей.

Рефлексирующие стремятся держаться в стороне от происходящих событий. Они тщательно размышляют над ситуацией, рассматривая ее с разных точек зрения. Для тщательных размышлений используют дан-

ные, собранные самостоятельно и полученные от других людей. Скрупулезный подбор и анализ данных имеет для них основное значение, поэтому они стремятся отложить принятие окончательного решения настолько, насколько это возможно. Они стремятся быть незамеченными, им присуща некоторая отстраненность, терпимость и невозмутимость. Их действия основываются на полной картине ситуации, включающей в себя как прошлое, так и настоящее и учитывающей наблюдения окружающих наряду с их собственными.

Сильные и слабые стороны учебного стиля «Рефлексирующий» представлены в табл. 3.

Таблица 3

Стиль «Рефлексирующий»

Сильные стороны	Слабые стороны
Внимательность, вдумчивость, аккуратность	Склонность держаться в стороне и не принимать непосредственного участия в происходящем
Тщательность и методичность	Медленное формирование выводов и принятие решений
Умение слушать окружающих и собирать информацию	Склонность быть излишне осторожным и не брать на себя даже необходимый риск
Склонность не делать поспешных выводов	Недостаточная уверенность в себе, неумение поддерживать «светские» беседы

Обучение **Рефлексирующего** происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- предоставляющих возможность заранее подготовиться, изучить существо вопроса;
- позволяющих выслушать мнения других людей (желательно большого количества), представляющих широкое разнообразие взглядов;
- требующих поиска информации, тщательного исследования проблемы и необходимости добраться до сути явлений;
- позволяющих повторять и пересматривать изученное;
- дающих возможность тщательного наблюдения и обдумывания;
- позволяющих наблюдать действие со стороны, например, наблюдать работу группы или совещания, смотреть видеозапись;
- обеспечивающих «безопасный» обмен мнениями, например, по заранее согласованным правилам в виде структурированных учебных заданий;
- позволяющих принимать решения в собственном ритме, без давления извне и жестких окончательных сроков.

Снижают эффективность обучения Рефлексирующего:

- необходимость что-то делать без предварительной подготовки, например, выдавать мгновенные реакции на неожиданные стимулы, высказывать первые пришедшие на ум идеи, импровизировать на ходу;

- навязанная извне активность, например, исполнение функций ведущего или участие в ролевых играх перед аудиторией;
- недостаток данных для надежных выводов;
- конкретные инструкции, предписывающие определенный способ действий;
- ограничения по времени и необходимость быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;
- давление обстоятельств, вынуждающее ограничиться поверхностным анализом и результатом работы.

Теоретики, рассматривая проблемы по вертикали, поэтапно, формируют порой весьма сложные, но корректные с точки зрения логики теории, стремятся к совершенству и не могут быть спокойны до тех пор, пока все данные не будут классифицированы и вписаны в рациональную схему. Им нравится процесс анализа и синтеза. Они интересуются базовыми предположениями, принципами, фундаментальными теориями, моделями системного мышления. Они склонны оставаться беспристрастными, аналитичными и приверженными рациональной объективности, поэтому чувствуют себя дискомфортно перед субъективным суждением, нестрогими методами мышления, отклонениями от главной темы и тому подобным «легкомыслием». Сильные и слабые стороны учебного стиля «Теоретик» представлены в табл. 4.

Таблица 4

Стиль «Теоретик»

Сильные стороны	Слабые стороны
Логичное, «вертикальное» мышление	Ограниченность «горизонтального» мышления
Рациональность и объективность	Низкая терпимость к неопределенности и беспорядку
Умение задавать «зондирующие» вопросы, проясняющие глубинные основания предмета	Низкая терпимость к проявлениям интуиции и субъективности
Систематический подход к рассмотрению проблем	Излишняя схематизация реального мира

- Обучение **Теоретика** происходит наиболее эффективно в ситуациях:
- когда объект изучения дается в контексте систем, моделей, концепций;
 - наличия времени для методичного исследования связей между идеями, событиями и ситуациями;
 - позволяющих поставить под сомнение и проверить методологию и логику, лежащую в основании изучаемого предмета, например путем вопросов и ответов или поиска противоречий в текстах;
 - интеллектуального вызова, например, анализа сложных ситуаций, тестирования, беседы с компетентными специалистами;

- структурированного обучения, имеющего четко сформулированные цели и программу;
- изучения рациональных и логичных идей и концепций, изложенных аргументированно и элегантно;
- совместного обучения с людьми близкого уровня;
- позволяющих анализировать причины удач и ошибок, делать общие выводы;
- требующих исследования и изучения сложных, интересных вопросов.

Снижают эффективность обучения Теоретика:

- необходимость выполнять что-либо без понимания цели или общего контекста;
- необходимость участвовать в ситуациях, где основной акцент делается на чувства и эмоции;
- участие в слабоструктурированных заданиях и упражнениях, отличающихся высокой степенью неопределенности, например, работа с открытыми проблемами или тренинги сензитивности;
- необходимость действовать или принимать решения без опоры на какие-либо концепции или принципы;
- необходимость ознакомления с широким разнообразием противоречивых методик без возможности глубокого их изучения;
- сомнения в методологической обоснованности изучаемого предмета, например в валидности применяемых тестов;
- необходимость изучения поверхностного или излишне изощренного предмета.

Прагматики проявляют энтузиазм в проверке идей, теорий и техники, чтобы проверить их работоспособность на практике. Им нравится преуспевать, быстро и уверенно работать над идеями, которые их привлекли. Прагматики относятся к категории людей, которые возвращаются после обучения, переполненные новыми идеями, которые они обязательно хотят опробовать на практике. Прагматики не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, проявляют себя как люди, которые любят принимать конкретные решения, а не «разглагольствовать впустую». Они реагируют на возникающие проблемы и возможности, как на бросаемый им вызов. Сильные и слабые стороны учебного стиля «Прагматик» представлены в табл. 5.

Таблица 5

Стиль «Прагматик»

Сильные стороны	Слабые стороны
Стремление все опробовать на практике	Склонность отвергать идеи и предложения, не имеющие очевидного практического применения
Практичность и реалистичность	Незначительный интерес к теориям или базовым принципам

Сильные стороны	Слабые стороны
Деловой подход: стремление без промедления воплотить идеи на практике	Склонность хвататься за первое подходящее решение проблемы
Ориентация на практические техники и инструменты	Низкая терпимость к долгим обсуждениям, которые воспринимаются как пустая болтовня Ориентация преимущественно на задачу, а не на людей

Обучение **Прагматика** происходит наиболее эффективно в ситуациях:

- наличия очевидной связи между изучаемым предметом и проблемами, решаемыми в практической деятельности;
- когда предлагаются сведения и техники, позволяющие получить конкретные практические результаты, например сэкономить время, произвести хорошее впечатление, лучше общаться с трудными людьми;
- взаимодействия со специалистами, которые успешно используют то, чему учат, и могут это продемонстрировать;
- предоставляющих возможность опробовать новые методы на практике, желательно под руководством авторитетного специалиста;
- когда существует возможность немедленного практического применения изучаемого;
- позволяющих сосредоточиться на практических аспектах, например планировании действий для достижения конкретных целей, придумывании практических усовершенствований.

Снижают эффективность обучения Прагматика:

- отсутствие очевидной связи между изучаемой темой и насущными потребностями;
- восприятие организаторов обучения и преподавателей как оторванных от реальности теоретиков;
- отсутствие ясных инструкций и указаний;
- ощущение, что процесс обучения «идет по кругу» или движется вперед с недостаточной скоростью;
- политические, бюрократические или психологические препятствия на пути практической реализации решений;
- отсутствие явных улучшений в результате обучения.

В Приложении есть задание, позволяющее Вам определить свой стиль обучения с помощью теста-опросника «Стили деятельности».

Ключевые моменты

Попробуем нарисовать обобщенный портрет обучающегося взрослого как субъекта учебной деятельности по развитию собственной компетентности:

- Это человек взрослый, имеющий опыт профессиональной деятельности.

- Это человек, имеющий потребность в профессиональном росте и развитии собственной компетентности, то есть мотивированный на обучение и образование.

- Это человек, как правило, знакомый с другими подходами к обучению, обладающий определенным стилем обучения и не всегда готовый к роли, которая отводится ему в предлагаемой образовательной модели.

- Это человек, сконцентрированный на решении актуальных для него профессиональных проблем.

Согласитесь, знание каждой из этих особенностей очень важно для Вас, если Вы стремитесь стать преподавателем, андрагогом, тьютором, работающим со взрослой аудиторией. Ведь все они влияют на Ваше поведение и отношение к обучающимся, определяют круг Ваших задач.

Раздел 3

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В предыдущих разделах мы выявили некоторые «точки отсчета», основания, позволяющие нам перейти к обсуждению вопросов, связанных с технологиями обучения взрослых. Это, с одной стороны, представления о взрослом человеке, попадающем в образовательное пространство, а с другой, — современные подходы к развитию профессионального образования взрослых.

В этом разделе книги мы сначала предпримем попытку обобщения выявленных оснований, предложив Вашему вниманию две базовые образовательные модели и соответствующие им формы организации обучения, а затем перейдем к рассмотрению собственно технологий обучения взрослых.

3.1. Модели и формы организации образовательного процесса

В последние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. При всей сложности этого процесса, начало которому положено еще на рубеже XIX—XX веков, и пестроте современных инноваций отличия классической и новой парадигмы сводятся к следующему [21, с. 13]:

Классическая парадигма (традиционное обучение)	Новая, неклассическая парадигма (развивающее образование)
1. Основная миссия образования: <i>подготовка</i> подрастающего поколения к жизни и труду	1. Основная миссия образования: обеспечение условий для самоопределения, саморазвития и самореализации личности
2. Человек — <i>простая</i> система	2. Человек — <i>сложная</i> система
3. Знания — <i>из прошлого</i> («школа памяти»)	3. Знания — <i>из будущего</i> («школа мышления и развития личности»)
4. Образование — <i>передача</i> ученику известных образцов знаний, умений, навыков	4. Образование — <i>созидание</i> человеком образа мира в себе самом посредством активного освоения культурно-исторического опыта

Классическая парадигма (традиционное обучение)	Новая, неклассическая парадигма (развивающее образование)
5. Ученик — объект педагогического воздействия, обучаемый	5. Ученик — субъект познавательной деятельности, обучающийся
6. Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	6. Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося
7. «Ответная», репродуктивная деятельность обучаемого	7. Активная, творческая деятельность обучающегося

Вы, конечно, заметили, что все четыре подхода, которые мы с Вами обсуждали в первом разделе книги, относятся к новой образовательной парадигме. Обозначим эти подходы термином «развивающее образование», отделив тем самым эту новую реальность от традиционного обучения.

Теперь мы можем сравнивать концептуальные модели традиционного обучения и развивающего образования (рис. 3.1).

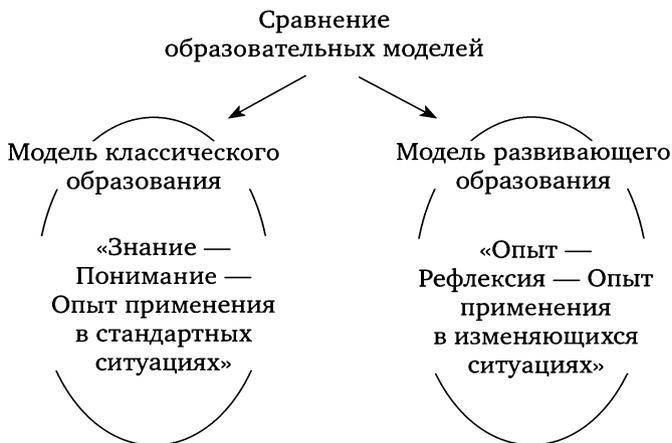


Рис. 3.1. Особенности основных образовательных моделей

Схема организации классического образования выглядит следующим образом: «ЗНАНИЕ — ПОНИМАНИЕ — ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В СТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ». Целью и результатом такого типа обучения являются знания и навыки решения стандартных задач.

Схема организации развивающего образования принципиально иная: «ОПЫТ — РЕФЛЕКСИЯ — ЗНАНИЕ — ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СИТУАЦИЯХ».

Целью и результатом подобной организации образовательного процесса является развитие компетентности специалиста как интегральной характеристики, выражающей способность человека успешно осуществлять конкретную производственную деятельность в рамках принятых стандартов в ситуации неопределенности.

Продолжая сопоставление двух базовых образовательных моделей, следует заметить, что они в реальном образовательном процессе воплощаются в виде различных организационных форм обучения. Как известно, основными формами организации профессионального обучения, или оргформами, являются лекция, семинары, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа слушателей (СРС), различного рода практики. Именно из них образуется «ткань» образовательного процесса (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Классические формы организации профессионального обучения

Под *организационными формами обучения (оргформами)* понимаются специфические варианты педагогического общения между обучающими и обучающимися в образовательном процессе, или целостные совокупности завершенных способов осуществления образовательной деятельности на ее различных этапах [22].

В оргформе как в инвариантной «клеточке» соединяются воедино цели, содержание образования, тип педагогического взаимодействия между участниками образовательного процесса и, наконец, методы и средства обучения и образования [23].

Если так, то каждая оргформа зависит от тех целей, содержания образования и прочих элементов, определяющих целостную образовательную модель. Это означает, что вслед за изменением образовательных моделей, на которых строит образовательную деятельность то или иное образовательное учреждение, неизбежно изменяются и оргформы: их состав, свойства, функции.

Но можно посмотреть на это и иначе: та или иная образовательная модель может быть выражена через совокупность тех или иных форм организации обучения. Через оргформы можно обнаружить сущность той или иной образовательной модели. Это — симметричная связь между оргформами и образовательными моделями.

Современное образование дает нам множество примеров этой связи между образовательной моделью и оргформами. Так, развивающееся быстрыми темпами Открытое дистанционное образование привнесло в педагогику новые оргформы, которые не могли возникнуть в другой образовательной модели. Речь идет о таких оргформах, как, например, виртуальный тьюториал, выездная Воскресная школа, синхронная видеоконференция, вебинар и пр. Процесс возникновения и развития оргформ не завершен, а, напротив, набирает скорость. Правда, за многими новыми названиями оргформ зачастую можно увидеть все те же: лекцию, семинар, практическое занятие... И все же в хорошем образовательном учреждении эти оргформы приобретают новые черты.

Очевидно, что такие оргформы, как лекция, семинар, практические и лабораторные занятия, самостоятельная работа слушателей (СРС) и практика, да еще и встроенные в расписание занятий в перечисленной последовательности и в привычном для нас содержательном наполнении, воплощают собой модель классического образования. Мы говорим о ней как о модели, ориентированной на освоение слушателями знаний, умений и навыков для повышения качества своей профессиональной деятельности. Однако следует заметить, что и сама эта модель в современных условиях изменяет свой облик. А вместе с ней изменяются и сущностные черты традиционных оргформ.

Концептуальная схема развивающего образования воплощается в ином сочетании оргформ (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Формы организации образования взрослых в контексте парадигмы развивающего образования

Эти различия между составом оргформ наглядно демонстрируют различия между основаниями образовательных моделей. Для преподавателя, тьютора важно понимать эти основания, с тем чтобы каждый раз определять функциональное предназначение и условия уместности применения той или иной оргформы.

Представленные на рис. 3.3 оргформы в явном виде воплощают три модели педагогического общения:

1-я модель общения — индивидуальная самостоятельная работа слушателей;

2-я модель общения — коллективная самостоятельная работа слушателей;

3-я модель общения — коллективная самостоятельная работа слушателей с участием преподавателя, тьютора.

Эти три модели педагогического общения в совокупности образуют полный цикл деятельности по развитию желаемого уровня компетентности, сообщая этому циклу свойства необходимости и достаточности. Посмотрим, как это происходит в реальности.

Обучающийся вначале осмысливает индивидуальный опыт и осуществляет сбор информации. При этом у него возникают затруднения, связанные с недостаточностью собственных знаний и способностей, что актуализирует потребность в «другом» — привлечении дополнительных знаний, опыта и способностей. В роли «другого» сначала выступает группа, а затем, по мере возникновения новых затруднений, — преподаватель как носитель интегрированного опыта и инструментария (знаний-средств и знаний-способов деятельности), позволяющих организовать рефлексию и найти адекватное решение проблемы. После этого слушатель снова должен вернуться к самостоятельному поиску для встречи с новыми затруднениями и открытиями.

Фактически эта «петля» наращивания компетентности [23] представляет собой универсальный механизм расширения индивидуального опыта и развития способностей человека, составляющий сущность образования как всеобщей формы развития (рис. 3.4).



Рис. 3.4. «Петля» наращивания компетентности

В табл. 3.1 предложена возможная версия использования различных оргформ для той или иной модели педагогического общения.

Выбор оргформ относительно моделей педагогического общения

Модели педагогического общения	Оргформы
Модель 1. Индивидуальная самостоятельная работа слушателей	Индивидуальная самостоятельная работа с информацией (восприятие, осмысление, опыт применения при решении стандартных задач). Письменные задания
Модель 2. Коллективная самостоятельная работа слушателей	Семинары. Интернет-конференции и форумы. Вебинары. Практикумы. Группы поддержки
Модели педагогического общения	Оргформы
Модель 3. Коллективная самостоятельная работа слушателей с участием преподавателя	Лекции (установочные, инструментальные, рефлексивные). Семинары (в том числе в форме тьюториалов). Интернет-конференции и форумы. Деловые игры. Тренинги. Практикумы. Выездные (Воскресные) школы

Однако действительной особенностью развивающего образования является не столько разнообразие оргформ, сколько специфика внутреннего «устройства» каждой из них. Например, самостоятельная деятельность слушателей происходит здесь не в виде пассивной работы с учебниками, а в форме активных групповых и индивидуальных занятий. На рис. 3.5 представлена одна из моделей организации активного группового занятия.

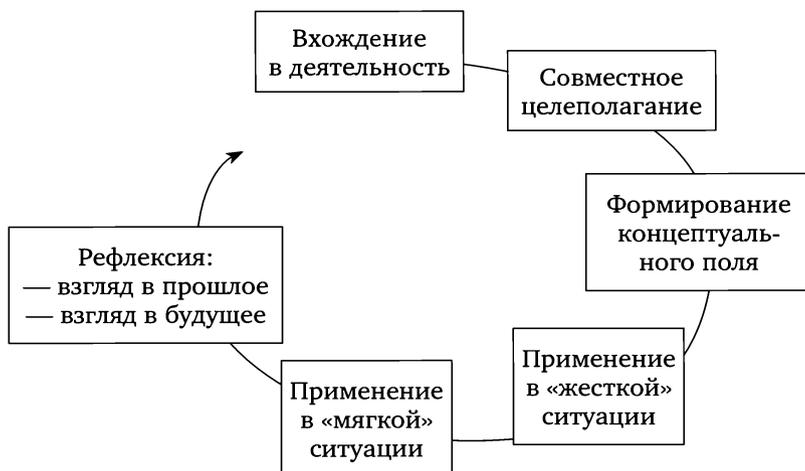


Рис. 3.5. Модель активного группового занятия

Подведем некоторые предварительные итоги обсуждения двух образовательных парадигм, соответствующих им двух базовых моделей и оргформ.

1. Существуют принципиальные отличия в целеполагании и концептуальных схемах организации образовательного процесса в рамках парадигм традиционного обучения и развивающего образования, что предопределяет различия в ведущих оргформах, их функционально-смысловом наполнении и последовательности введения.

2. Основным субъектом в развивающем образовании является сам обучающийся, который осуществляет учебную деятельность, направленную на развитие собственной компетентности. Преподаватель и учебная группа выступают в роли «другого», помогающего обучающемуся преодолевать этот сложный путь, компенсируя его временную неполную субъектность.

3. Ведущей оргформой в развивающем образовании начинает выступать самостоятельная работа обучающегося (индивидуальная и групповая, аудиторная и внеаудиторная), относительно которой все другие оргформы приобретают «второуровневое», или вспомогательное, значение.

Фактически все технологии обучения взрослых направлены на то, чтобы организовать активную самостоятельную деятельность слушателей, направленную на развитие собственной компетентности. В дальнейших разделах учебного пособия мы с Вами детально обсудим, как это происходит реально.

3.2. Технологический подход: определения и классификация

В различные исторические периоды развития общества преобладают разные типы форм организации деятельности, получившие в настоящее время название организационной культуры. Так, В. А. Никитин [24] приводит следующие исторические типы организационной культуры (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Характеристика организационных типов культуры (по В. А. Никитину)

Организационные типы культур	Способы нормирования и трансляции деятельности	Формы общественного устройства, воспроизводящие способ
Традиционная	Миф и ритуал	Коммунальные группы, формируемые по принципу «свой — чужой» на отношениях родства
Кооперативно-ремесленная	Образец и рецепт его воссоздания	Корпорация, имеющая формально иерархическое строение — мастер, подмастерье, ученик

Организационные типы культур	Способы нормирования и трансляции деятельности	Формы общественного устройства, воспроизводящие способ
Профессиональная	Теоретические знания в форме текста	Профессиональная организация, построенная на принципе онтологических отношений
Технологическая (проектно технологическая)	Проекты, программы	Технологическое общество, структурированное по принципу коммуникативности и профессиональных отношений

В середине XX века профессиональный тип организационной культуры сменился проектно-технологическим типом организационной культуры. «В этом новом типе организационной культуры, — отмечает А. М. Новиков, — ключевыми становятся понятия: проект, технологии и рефлексия» [25, с. 28]. «Ведущим способом организации деятельности являются технологии, развивающиеся в различных сферах человеческой деятельности: коммуникации, управление, образование и др». [24].

В настоящее время технологический подход интенсивно реализуется и в системе образования, причем как на уровне организации образовательного процесса, так и на уровне управления. Это связано с необходимостью обеспечения однородного качества профессиональной подготовки и переподготовки специалистов всех уровней, соответствующих принятым стандартам компетентности.

В модели традиционного обучения, главным образом, проектируется и технологически описывается содержание учебного предмета, а именно — его знаниевая составляющая, а также деятельность преподавателя по передаче этих знаний. В модели развивающего образования содержание учебного предмета выступает как средство для развития способностей обучающегося. Поэтому технологическому описанию подлежит прежде всего учебная деятельность, а также совместная деятельность обучающегося и обучаемого.

Тьютор, преподаватель в системе дополнительного образования взрослых в равной мере отвечает как за усвоение содержания, так и за развитие обучающихся посредством освоения ими различных способов деятельности, поэтому обе эти линии должны быть замыслены и оформлены технологически.

Таким образом, именно в развивающем образовании, ориентированном на деятельностный, личностно ориентированный, проблемно ориентированный и компетентностный подходы, использование образовательных технологий становится необходимым условием реализации этой модели.

Обратимся к некоторым общепринятым определениям понятия «технология обучения».

В американском «Словаре образования» технология обучения трактуется как область применения системы научных принципов к про-

граммированию процессов обучения и использованию их в образовательной практике с ориентацией на детальные и допускающие оценку цели. Она ориентирована в большей степени на учащегося, а не на изучаемый предмет, определяя практику в тесной связи с теорией обучения [цит. по 26, с. 14].

Приведем еще несколько определений понятия «педагогическая технология»:

- «Педагогическая технология — это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И. П. Волков).

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

- «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» (М. В. Кларин).

Итак, в качестве ведущих признаков, определяющих сущность понятия «педагогическая технология», выделяются следующие:

- ориентация на деятельность обучающегося в отличие от предметной ориентации;

- надпредметность: технология, в отличие от методики, напрямую не связана с содержанием какого-либо учебного предмета, она носит преимущественно универсальный характер и может быть применена на различных предметных содержаниях;

- процессуальность: сквозное проектирование образовательной траектории обучающегося;

- воспроизводимость: четкое описание программы, процедур и шагов к достижению целей, что обеспечивает возможность трансляции образовательных технологий;

- цикличность: повторяемость общей структуры деятельности обучающегося в каждом новом цикле обучения;

- наличие рефлексивной компоненты в структуре деятельности обучающегося, обеспечивающей развитие его компетентности и самостоятельности [21, с. 82].

Итак, технология — это категория деятельностного подхода — описание определенной деятельности с помощью языка деятельности: субъект, цель, процесс достижения цели, результаты деятельности, средства и способы достижения цели и пр. Передача опыта обучения возможна за счет технологизации этого опыта, т.е. описания его в виде технологии с помощью языка деятельности.

Образовательная технология — это нормативное описание деятельности (исходного, текущих и конечного состояния обучающегося, процесса, методов, средств и способов достижения результатов), направленной на достижение запланированных целей.

Любая технология должна отвечать на вопрос: «Как достичь определенной цели?» Тем самым цель предопределяет содержание той или иной технологии.

Если мы вспомним концептуальные схемы организации образовательного процесса в контекстах парадигм традиционного обучения и развивающего образования, то схема организации классического образования выглядит следующим образом: «ЗНАНИЕ — ПОНИМАНИЕ — ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В СТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ». Целью и результатом такого типа образования являются знания и навыки решения стандартных (типовых) задач.

Схема развивающего образования принципиально иная: «ОПЫТ — РЕФЛЕКСИЯ — ЗНАНИЕ — ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СИТУАЦИЯХ». Целью и результатом подобной организации образовательного процесса является развитая компетентность специалиста как интегральная характеристика, выражающая способность человека успешно осуществлять конкретную деятельность в рамках принятых стандартов в ситуации неопределенности.

Таким образом, можно выделить *два типа ситуаций*, с которыми сталкивается обучающийся [26, 27]:

Заданная ситуация: Анализ условий задачи — Припоминание способа решения — Решение — Сверка с эталоном ответа.

Проблемная ситуация: Анализ проблемной ситуации — Постановка проблемы — Поиск недостающего и выдвижение гипотез — Проверка гипотез и получение недостающего звена — Перевод проблемы в задачу — Подбор способа решения — Решение — Проверка решения — Доказательство оптимальности найденного решения.

Двум типам ситуаций соответствуют *два типа деятельности* — репродуктивная деятельность (заданный тип) и продуктивная, творческая деятельность (проблемный тип). Заданная деятельность характеризуется отсутствием затруднений у обучающегося и низкой его активностью. Проблемная (творческая) деятельность отличается высокой активностью обучающегося, связанной с наличием у него затруднений в деятельности.

Технологии «знаниевой» образовательной парадигмы построены на основе репродуктивной деятельности, а «развивающей» — на основе творческой деятельности.

Итак, условно все образовательные технологии можно разделить на *два класса*, назовем их: репродуктивные и творческие.

Следующим основанием для классификации имеющихся технологий может выступать понятие «виды деятельности». Становление субъекта, личности, развитие культурно-исторических (универсальных) способностей происходят через освоение человеком способов реализации

различных видов деятельности (учение, игра, общение, исследование, творчество, рефлексия и др.). Если технология — это деятельностная категория, то можно группировать все технологии в зависимости от того, какой вид деятельности является ведущим на данном этапе учебной деятельности обучающихся.

Перечислим *основные виды деятельности*:

- Понимание, распознавание;
- Воспроизведение;
- Исследование;
- Общение, в том числе коммуникация;
- Игра;
- Учение;
- Рефлексия.

Таким образом, в зависимости от ведущей (преобладающей) деятельности можно выделить следующие шесть *основных групп образовательных технологий*:

- Объяснительно-иллюстративные технологии (понимание, распознавание).
- Репродуктивные технологии (воспроизведение).
- Проблемно-поисковые технологии (исследование).
- Коммуникативные технологии (общение).
- Имитационно-ролевые технологии (игра).
- Рефлексивные технологии (учение).

Очевидно, что первым двум группам технологий соответствует репродуктивный тип деятельности и классическая образовательная парадигма, а последующим четырем группам — творческий тип деятельности и новая (развивающая) образовательная парадигма. На рис. 3.6 показано место каждой из шести групп образовательных технологий относительно активности обучающихся и уровня развития их компетентности.

Из рисунка видно, что первые две группы технологий — объяснительно-иллюстративные и репродуктивные, могут обеспечить достижение лишь 1 и 2 уровня развития компетентности (см. рис. 1.2 раздела 1) — приобретение знаний, конкретных умений и навыков при минимальной активности обучающегося. Следующие четыре группы технологий предполагают довольно высокую активность обучающихся, за счет чего достигаются и высокие уровни развития их компетентности — развитие способностей к различным видам деятельности и личностных качеств. Очевидно, что чем выше группа технологий, тем более сложная активная деятельность требуется от обучающегося и большее мастерство от тьютора, чтобы организовать продуктивную учебную деятельность слушателей.

В следующих параграфах данного раздела мы более подробно обсудим четыре группы образовательных технологий, относящихся к модели развивающего образования: проблемно-поисковые, коммуникативные, имитационно-ролевые и рефлексивные технологии. Особое

внимание мы уделим проблемно-поисковым технологиям, поскольку эта группа технологий является основной в ряду других развивающих образовательных технологий. Действительно, потребность в развернутой коммуникации, игровом моделировании и рефлексии возникает лишь с появлением проблемной ситуации, не имеющей однозначного решения.

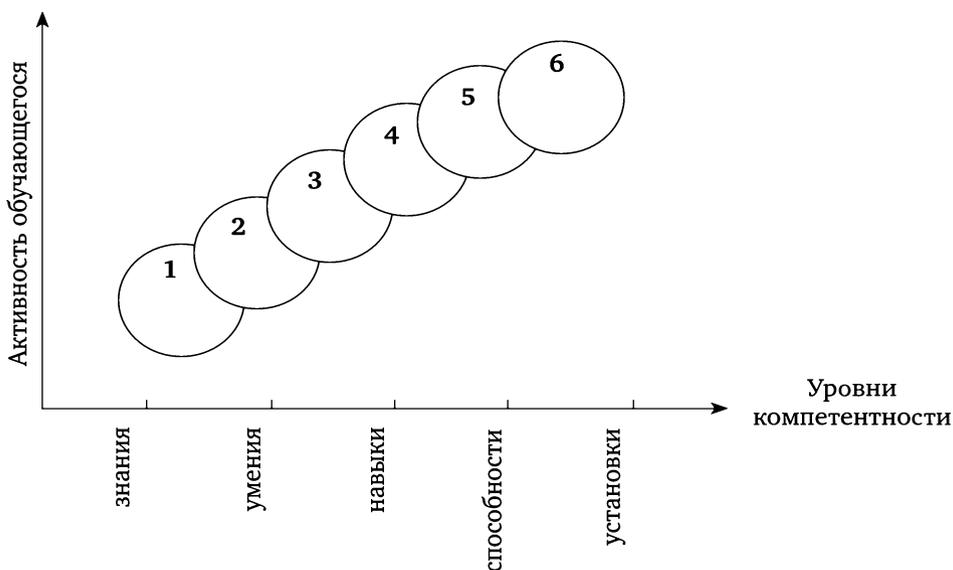


Рис. 3.6. Место образовательных технологий в пространстве активности обучающихся и уровней развития их компетентности

3.3. Проблемно-поисковые технологии обучения

Понимание проблемно-поисковых технологий и их значения для развития мышления и способностей обучающихся сильно различается среди преподавателей и исследователей. Это делает крайне актуальным прояснение и согласование основных терминов и понятий. Сначала мы обсудим несколько терминов, понятий и подходов к пониманию этой реальности, а затем попытаемся представить описание проблемно-поисковой технологии как целостности и некоторые техники ее реализации.

3.3.1. Понятийно-терминологическое поле

Существует достаточно мощный пласт научных исследований по проблемному обучению, проблемно-поисковым технологиям как у нас в стране, так и за рубежом, представленных в работах отечественных и зарубежных ученых: Дж. Дьюи, С. Л. Рубинштейна, Дж. Брунера, У. Александера и П. Хальверсона, Э. де Боно, Н. А. Менчинской,

Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, В. В. Давыдова, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, А. В. Брушлинского, Ю. Н. Кулюткина и др.

Для прояснения понимания сущности различных подходов обратимся к основным понятиям проблемно ориентированного подхода.

Проблемная ситуация — определенное психологическое состояние обучающегося, возникающее в процессе выполнения задания, предполагающего раскрытие нового отношения, способа действия, свойства и для которого у обучающегося нет готовых средств [22, с. 33].

В Российской педагогической энциклопедии проблемная ситуация в педагогике (в отличие от психологии) рассматривается не вообще как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной и практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Словесное выражение содержания проблемной ситуации составляет учебную проблему. Выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (того, что неизвестно), ее формулировкой и решением [28, с. 198]. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия. Проблемная ситуация в отличие от задачи включает, по мнению А. М. Матюшкина, три главных компонента:

а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;

б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

в) возможности обучающихся в выполнении проблемного задания (ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации) [29, с. 33—34].

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной деятельности. Т. В. Кудрявцев выделяет следующие *типы проблемных ситуаций*:

- несоответствие между уже имеющимися системами знаний у обучающихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

- при необходимости выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемы;

- при столкновении с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний на практике;

- при наличии противоречия между теоретически возможным путем решения проблемы и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа. А также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования (цит. по [30, с. 247]).

Процесс появления проблемной ситуации и ее преобразования в проблему представлен в работах исследователей психологии мышления (А. В. Брушлин-

ский, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, Л. М. Фридман и др.). Одно из описаний этого процесса представлено в работах А. В. Брушлинского: «Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся... на что-то непонятное, неизвестное... Возникшая проблемная ситуация переходит затем в осознаваемую человеком задачу (примечание: автор в данном контексте рассматривает задачи проблемного типа). Вторая появляется из первой, тесно связана с ней, но отличается от нее. Проблемная ситуация — это довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознаваемое впечатление, как бы сигнализирующее, что что-то не так, что-то не то. Процесс мышления начинается с анализа этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает (формулируется) задача (проблема) в собственном смысле слова. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчленив данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связей и отношений между известным и неизвестным становится возможным искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное» (цит. по [30, с. 246]).

Согласно И. Я. Лернеру [31, с. 102], «проблема» — осознанное и сформулированное субъектом затруднение, принятое к решению. Любая проблема содержит проблемную ситуацию, но не любая проблемная ситуация становится проблемой. Проблемные ситуации могут задаваться преподавателем в виде заданий, вопросов, ситуаций. Результатом принятия обучающимся проблемной ситуации становится появление у него потребности в новых знаниях и познавательная активность (готовность к учебной деятельности).

Проблема — разница между существующими и желаемыми результатами деятельности, сопровождающаяся психическими переживаниями этой разницы деятелем; это осознанное и сформулированное субъектом затруднение, принятое к решению [22, с. 32].

Также под *проблемой* можно понимать знание о незнании, т.е. знание о том, что наука (или практика, или обучающийся) в данный момент не знает, но что необходимо знать для ее развития [25, с. 561].

Анализ представленных выше подходов позволяет выделить как минимум две фазы в работе с проблемной ситуацией:

Фаза 1: вхождение в проблему: от создания педагогом проблемной ситуации до появления у обучающегося познавательного интереса и включения в деятельность по анализу условий задания.

Фаза 2, включающая два этапа:

постановка учебной проблемы: от анализа исходных условий до постановки учебной проблемы;

поиск решения: от формулирования идей, гипотез, планирования поисковых действий до решения проблемы.

Результатом последовательного прохождения обучающимися этих фаз становится решенная проблема, а также наращивание опыта постановки и решения проблем.

Возможны два варианта реализации этого способа: методом проб и ошибок, т.е. «стихийное» творчество, либо путем культурной организации исследовательских и рефлексивных процессов, когда обучающийся, встретившись с затруднениями в деятельности, проводит ее анализ, выявляет противоречия и определяет причину трудностей, ставит про-

блемы и находит пути их решения, используя для этого соответствующий инструментарий. Второй вариант способа решения проблем называется *структурированным исследованием* и представлен на рис. 3.7.

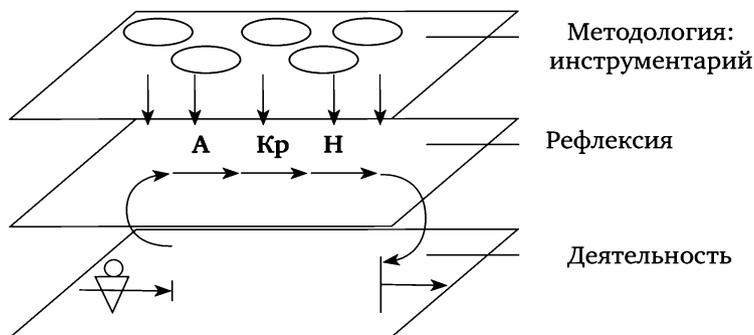


Рис. 3.7. Модель развития деятельности

Обозначения:

А — анализ.

Кр — критика (критический анализ).

Н — нормирование (конструирование)

Способ разрешения проблемных ситуаций, представленный на рис. 3.7, является универсальным, поскольку отражает логику исследования. Однако здесь возникает вопрос: «А как организовать обучение взрослых, чтобы они не только решили проблему, а освоили универсальный способ решения проблем и смогли его перенести на множество подобных ситуаций, а также развили необходимые для этого способности?» Можно сформулировать вопрос и так: «Что является результатом реализации проблемно-поисковых технологий: решенная проблема или способность решать проблемы?» Эти вопросы являются центральными для понимания сути проблемно-поисковых технологий и их отличий от проблемного обучения. Далее мы постараемся последовательно ответить на эти вопросы.

3.3.2. Проблемно-поисковые технологии как стратегия развития критического мышления и способностей обучающихся

Ранее мы отмечали (см. раздел 1), что проблемно ориентированный подход предполагает структурированное исследование проблемных ситуаций, не имеющих однозначного решения. Отсюда следует очень важный для понимания сути соответствующих технологий вывод об отсутствии единственно правильного решения проблемы. Следовательно, обучающиеся должны проанализировать все многообразие возможных решений, сформулировать для себя критерии выбора, аргументировать и доказать оптимальность сделанного выбора для других. Действительно, ведь если нет «правильного решения», то другие обучающиеся могут получить совершенно другой ответ, и он также может быть «правильным». Здесь уже речь идет о том, что для рассмотрения

всего многообразия возможных решений, аргументации и доказательства выбранного варианта решения обучающиеся должны обладать способностями к критическому мышлению. Проведем обзор различных точек зрения на понимание сущности критического мышления.

Хотя термин «критическое мышление» известен достаточно давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России это понятие стало употребляться сравнительно недавно. Культурноисторическим основанием того, что в XX в. определится под названием «критическое мышление», безусловно, является античная «критическая техника» (Г. В. Сорина, 2003 [33]).

Античная практика критического философствования находит свое выражение в стиле вопросительного философствования, представленного, в первую очередь, в диалогах Платона. Сократовскоплатоновский стиль вопросительного философствования становится образцом для всей последующей западной философской мысли. Этот стиль не просто демонстрирует фактическую значимость критики, системы вопросоответных процедур для проведения и рационального обоснования выдвинутой позиции, но и включает в себя общую стратегию вопрошания в рамках любой области рассуждения [33].

Сегодня в различных научных источниках можно найти разные определения критического мышления.

В основе большинства определений критического мышления лежит представление о нем как о разумном, доказательном, организованном подходе к принятию сложных решений.

Роберт Эннис определяет критическое мышление как «принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить» [34].

Профессор Ралф Х. Джонсон из Канады определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здоровое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [33].

Джуди А. Браус и Дэвид Вуд считают, что критическое мышление нужно понимать как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критическое мышление — это поиск здравого смысла — как рассудить объективно и поступить логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений [35].

Дэвид Кластер выделяет пять признаков критического мышления:

– во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас, мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер.

– во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления.

– в-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Подлинный познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. «Следовательно, сложность обучения критическому мышле-

нию состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем».

— в-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

— в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, — или, как пишет философ Ханна Арендт, «совершенство» может быть достигнуто только в чьем-то присутствии». Когда мы спорим, читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, а также различные виды публикаций письменных работ учащихся. Любой критический мыслитель работает в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности [36].

Развивая эту мысль, Д. М. Шакирова подчеркивает, что критическое мышление строится на основе принципа коммуникативности для осмысления проблемы и ее обсуждения; с учетом того, что это мышление индивидуальное и самостоятельное, но проявляется оно в спорах, дискуссиях, при обсуждениях и публичных выступлениях, коммуникативные навыки осмысления для формирования данного типа мышления играют решающую роль.

Дайана Халперн отмечает, что критическое мышление — это использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другое определение — «направленное мышление». Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. В этом и есть отличие критического мышления от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, очень часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление — это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловленно [37].

Известный американский психолог и педагог Джон Дьюи подчеркивает, что критическое мышление возникает тогда, когда ученики начинают заниматься конкретной проблемой. «Главный вопрос, который должен быть задан по поводу ситуации или явления, взятого за отправную точку процесса обучения, есть вопрос о том, какого рода проблемы это явление порождает». По мнению Дьюи, фокусирование на проблемах стимулирует природную любознательность учеников и побуждает их к критическому мышлению. «Только сражаясь с конкретной проблемой, отыскивая собственный выход из сложной ситуации, (ученик) действительно думает» [38].

По мнению Г. В. Сориной, «критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности,

умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей». Критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта. В рамках критического мышления исследуется то, «как мыслит человек», принимая решения, планируя свою жизнедеятельность и фактически реализуя свои практические планы [33].

Критическое мышление — целенаправленное, специально организованное мышление по поводу открытой проблемной ситуации, для осуществления которого используются объективные и социально признанные способы мышления и коммуникации (доказательство, аргументация, обоснованность, критериальность и др.), позволяющие обосновать имеющиеся точки зрения, решения и получить их оценку в социальной дискурсивной среде.

Таким образом, найденное в результате исследования решение является лишь промежуточным результатом и составляет всего лишь одну из фаз работы с проблемной ситуацией. Обучающийся при этом осуществляет такие мыслительные действия, как анализ, критика, нормирование.

Следующая фаза проблемно-поисковых технологий — это доказательство и оценка найденного решения, для успешной реализации которой обучающемуся нужны коммуникативные способности. Одной из ведущих задач преподавателя становится создание дискурсивной среды, позволяющей обучающимся (как правило, для работы над проблемной ситуацией они объединяются в малые группы) представить для публичного обсуждения, критики и оценки результаты своей работы в виде найденного решения.

Правильно организованная дискуссия позволяет обучающимся занять рефлексивную позицию по отношению к собственному акту мышления и начать разделять два процесса: процесс решения проблемы и способы (стратегии) решения проблем данного класса.

Но для разделения этих двух процессов существует еще одна фаза работы с проблемной ситуацией — рефлексия, направленная на осознание общих способов решения подобных проблем.

Теперь у нас появилась возможность представить целостное описание процесса реализации проблемно-поисковых технологий:

Фаза 1: вхождение в проблему: от создания педагогом проблемной ситуации до появления у обучающегося познавательного интереса и включения в деятельность по анализу условий задания.

Фаза 2, включающая в себя два этапа:

- постановка учебной проблемы: от анализа исходных условий задания до постановки учебной проблемы (проблемы для себя);

- поиск решения: от формулирования идей, гипотез, планирования поисковых действий до решения проблемы.

Фаза 3, включающая в себя два этапа:

- доказательство правомерности найденного решения посредством публичного обсуждения, критики и оценки результатов своей работы;
- сопоставление предложенного решения с решениями других групп, их оценки и поиска оснований для их синтеза в стратегии наращивания преимуществ.

Фаза 4: рефлексия способов решения проблем, критериального анализа, доказательства и оценки решений, собственных приращений в плане развития способностей к решению проблем.

Перечисленные фазы в совокупности представляют собой полный цикл деятельности, многократное повторение которого создает условия для развития у обучающихся критического мышления, творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей. Этот цикл может не совпадать с границами одного занятия, он может осуществляться в течение нескольких занятий или наоборот, — быть одним из элементов занятий. Ведущим фактором здесь становится не столько усвоение учебного материала, сколько шаг в развитии обучающихся, основанный на освоении ими новых способов деятельности и развитии на этой основе способностей к осуществлению творческой деятельности.

Актуальной задачей преподавателя, тьютора при проектировании зоны ближайшего развития обучающихся является перевод обучающихся на следующий, более высокий уровень самостоятельности на каждом цикле проблемно-поисковой деятельности за счет создания проблемных ситуаций более сложного уровня.

Подведем *некоторые итоги* в форме тезисов.

Процесс обучения при реализации проблемно-поисковых технологий носит циклический характер. При этом каждый цикл учебной деятельности должен содержать учебную проблемную ситуацию и задания к ней, общее коммуникативное пространство для обсуждения и критики предложенных решений, а также задания на рефлекссию способов ее решения. Иначе говоря, учебная деятельность при реализации проблемно-поисковых технологий осуществляется посредством освоения обучающимися четырех видов деятельности:

- Целеполагание.
- Исследование.
- Коммуникация.
- Рефлексия.

Наличие всех этих пространств деятельности и их последовательное освоение слушателями является условием успешной реализации проблемно-поисковых технологий.

Действительно, проблемная ситуация предлагается обучающимся не столько для того, чтобы они ее решили (ведь возможные варианты решения уже давно известны), сколько для того, чтобы они *научились*

работать с подобными ситуациями, то есть освоили способы работы с открытыми (проблемными) ситуациями.

Далее организуется коммуникация с целью доказательства и оценки правомерности найденного решения в коммуникативной среде. Завершается цикл учебной деятельности рефлексией, позволяющей отделить в сознании обучающихся решенную проблему и способы ее решения, а также осознать собственные приращения в компетентности.

Итак, мы рассмотрели четыре фазы работы с проблемной ситуацией [13, 39]:

Целеполагание — критический анализ условий задания как процесс, постановка «проблемы для себя» — как результат.

Исследование — как процесс; найденное решение — как результат.

Коммуникация — как процесс; доказательство правомерности найденного решения, его оценка в сопоставлении с другими возможными решениями — как результат.

Рефлексия — как процесс; осознание способов решения проблем данного класса — как результат; осознание границ переноса найденного способа решения для разрешения проблемных ситуаций подобного класса — как результат.

Очевидно, что для того, чтобы состоялся полный цикл деятельности, проблемно-поисковые технологии должны быть дополнены коммуникативными и рефлексивными технологиями. При этом ведущими выступают проблемно-поисковые технологии, а остальные являются вспомогательными.

Результатом целенаправленного применения комплекса педагогических технологий при ведущей роли проблемно-поисковых является развитие критического мышления обучающихся, творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей, базирующихся на следующих когнитивных умениях и навыках:

- умение проводить анализ проблемного задания, условий: отделять известное и неизвестное, увидеть «разрывы» в собственных знаниях, определять основное затруднение, переформулировать исходные условия и поставить учебную задачу, т.е. сформулировать проблему для себя;

- навыки анализа проблемной ситуации: выявление ключевых симптомов и причин, определение границ проблемной области, выделение системы противоречий, формулирование проблемы;

- умение порождать новые идеи, строить и проверять гипотезы (предположения);

- умение спланировать стратегию поиска решения проблемы (процесс, промежуточные результаты, средства, способы);
- умение предложить несколько альтернативных вариантов решения, провести их оценку — анализ их преимуществ и недостатков, выбрать оптимальный для данной ситуации;
- навыки использования различных методов проверки выдвинутых предположений (моделирование, конструирование, опытная проверка, эксперимент и пр.);
- навыки осуществления простой и сложной коммуникации; доказательства, аргументации;
- умение использовать в качестве инструментов мышления понятия, критерии, теории и концепции;
- умение анализировать собственную деятельность, выявлять разрывы, находить инвариантные способы организации своей деятельности.

Из данного перечня видно, что основные цели при применении проблемно-поисковых технологий связаны не столько с овладением предметными знаниями (они являются всего лишь средством для развития способностей), сколько с *присвоением обучающимся обобщенных способов деятельности, применимых и при анализе учебной ситуации, и в коммуникации, и в рефлексии*. Меняется предмет деятельности — то, по поводу чего осуществляется мышление: в исследовании — это учебная ситуация; в коммуникации — это предложенное решение; в рефлексии — это способы мышления (индивидуальный и коллективный опыт). Некоторые специфические особенности приобретают также используемые для каждого вида деятельности техники. Но макроспособы — *стратегия* организации творческой деятельности — являются инвариантными как в целеполагании и исследовании, так и в коммуникации и рефлексии, а именно:

- реконструктивный анализ: понимание — «Что есть?»;
- проблемный (критический) анализ: постановка проблемы — «Почему это так?»;
- нормирование (конструирование, принятие решений) — «Как должно быть?», «Как это можно решить?»

Овладение этим макроспособом организации деятельности, а также соответствующими техниками и составляет основу критического мышления, творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей.

Проблемно-поисковые технологии — это технологии, основанные на реальном осуществлении в обучении исследовательской деятельности по решению актуальных для обучающихся социально-профессиональных проблем с целью освоения обучающимися универсальных способов деятельности и развития на этой основе критического мышления, творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей.

3.3.3. Техники реализации проблемно-поисковых технологий

Наиболее распространенной техникой, относящейся к группе проблемно-поисковых технологий, является метод анализа конкретной ситуации (МАКС). Вместе с тем результаты анкетирования и опроса тьюторов, проведенные в системе открытого образования взрослых, показали, что наибольшие трудности при реализации проблемно ориентированных технологий связаны с описанием, критическим анализом проблемной ситуации и постановкой проблемы. Поэтому вначале мы рассмотрим технику МАКС, а затем приведем описание нескольких техник работы с проблемной ситуацией.

3.3.3.1. Техника МАКС

Метод анализа конкретных ситуаций — МАКС (или case study) — техника активного обучения, позволяющая получить опыт и навыки в следующих областях:

- Когнитивные навыки работы с информацией (анализ, сравнение, постановка проблемы, синтез и пр.).
- Навыки применения теории для решения практических задач.
- Опыт выявления и решения проблем.
- Опыт оценки альтернатив и принятия решений.
- Навыки групповой и командной работы.
- Освоение универсальных способов работы с открытыми (проблемными) ситуациями.

Работа в группе над конкретной ситуацией сближает людей, раскрепощает отношения, помогает установлению партнерских отношений с преподавателем и коллегами — обучающимися.

Компоненты МАКС

МАКС включает в себя четыре взаимосвязанных компонента (рис. 3.8).

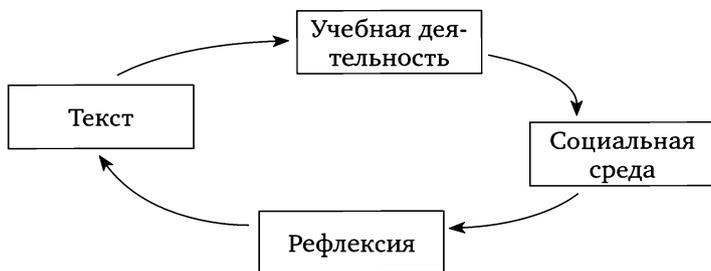


Рис. 3.8. Компоненты МАКС

Текст конкретной ситуации

В качестве конкретных ситуаций обычно используют тексты, открытые действия или видеосюжеты, которые могут служить материалом для отработки учебных задач с обучающимися.

Различают следующие *виды текстов* [19]:

- специальные тексты-ситуации, написанные для отработки вполне конкретных учебных задач;
- произвольные тексты; наиболее часто в этой функции выступают отрывки из литературных произведений;
- производственные примеры, представляющие собой описания реальных профессиональных ситуаций;
- видеосюжеты — информация, запечатленная на пленке, наиболее полно отражающая объект анализа;
- открытые действия («живые кейсы»);
- текущая информация как текст.

Для реализации техники МАКС тьютор предварительно проектирует и создает учебно-методический комплекс (УМК). *Логика проектирования УМК* такова:

- сначала формулируется педагогический замысел (для достижения каких целей нужен УМК?);
- затем анализируется и отбирается определенный опыт профессиональной деятельности, который с помощью определенных педагогических инструментов превращается в кейс — текст, содержащий уже модель этого опыта в виде учебной проблемной ситуации;
- и, наконец, разрабатывается методическая составляющая УМК — задания, комментарии, критерии оценки и пр. Структура УМК представлена на рис. 3.9.



Рис. 3.9. Структура УМК для реализации техники МАКС

Учебная проблемная ситуация — это ситуация, специально сконструированная преподавателем, в которой слушатели оказываются перед затруднением, выход из которого требует поиска специальных средств (знаний, методов, способов, условий).

Таким образом, эффективный УМК для реализации техники МАКС содержит основной текст (учебную проблемную ситуацию), целевую установку, задания, методические комментарии для тьютора и для обучающихся.

Требования к педагогическому замыслу:

- Что формируется? (должны быть «защиты» конкретные компетенции).
- На каком уровне? (должен быть задан уровень развития конкретных компетенций («уметь», «владеть», «быть»)).
- На каком содержании? (опыт какой деятельности должен быть описан).
- Относительно какой проблемы? (выявить центральную проблему, вокруг которой будет «накручиваться» информация).

Требования к основному тексту (учебной проблемной ситуации):

1. Реалистичность — событийное описание, наличие реальных фактов, а не модель.
2. Проблемность — наличие противоречия, дискуссионность, информационная недостаточность, побуждающая к поиску дополнительной информации, достраиванию недостающих звеньев.
3. Вариативность — должно быть множество вариантов решения.
4. Учебность — образовательный потенциал (чему научатся студенты?).

Требования к формулировке заданий

- Адекватность педагогическому замыслу и учебным целям.
- Нацеленность на деятельность, соответствующую запланированному уровню развития компетентности.
- Четкая, однозначно понимаемая формулировка.
- Регламентация формы отчетности и времени на выполнение.

Методика работы с конкретной ситуацией строится на основе модели цикла обучения взрослых Колба, Фрая (рис. 3.10). В разделе? настоящего пособия мы с Вами уже детально обсудили содержание этой модели [16].

Идея цикла обучения (Колб, 1985 г.)

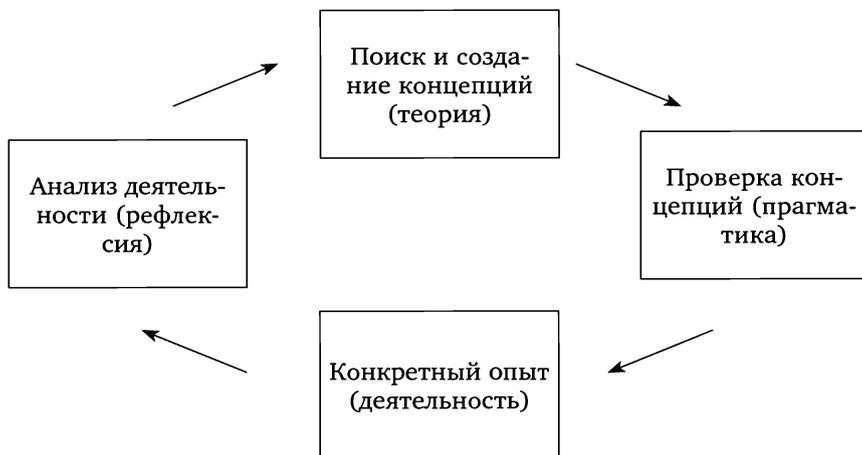


Рис. 3.10. Модель цикла обучения Колба, Фрая

5 шагов работы с КС:

1 шаг. Индивидуальная работа с текстом конкретной ситуации.

2 шаг. Обсуждение в малых группах.

3 шаг. Публичное выступление и групповая дискуссия.

4 шаг. Обобщение результатов работы с конкретной ситуацией (преподаватель или с привлечением слушателей).

5 шаг. Рефлексия способов решения и собственных изменений.

Организация учебной рефлексии: предмет рефлексии

- Содержание: какой получили результат?
- Способ работы: как был получен результат?, с помощью чего?, какие были трудности?, как можно применить этот способ в других ситуациях?

- Коммуникация: как мы общались?, в группе?, на пленарных дискуссиях?

- Групподинамика: как работала группа? этапы, изменения, трудности, достижения?

- Эмоционально-психологическое состояние.

- Личностно-профессиональное развитие: чему Вы сегодня научились?, приращения в Вашей компетентности?

Таким образом, текст конкретной ситуации должен быть дополнен целевой установкой, заданиями и комментариями, организующими учебную деятельность, а также рефлексией, что превращает МАКС в проблемно-поисковую технологию обучения взрослых.

3.3.3.2. Техника описания и анализа проблемной ситуации

Часто в повседневной жизни мы говорим: «У меня — проблема». Слово «проблема» может означать, что:

- появилось какое-то затруднение в жизни человека, его работе;
- изменились требования;
- необходимы улучшения в профессиональной сфере деятельности;
- необходим какой-то новый элемент, новое решение, в настоящее время отсутствующие.

Если придерживаться понятийной трактовки термина «проблема», то здесь речь идет не о проблеме, а о проблемной ситуации — определенном психологическом состоянии, означающем, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то неизвестное. Возникшая проблемная ситуация переходит затем в осознаваемую человеком проблему.

«Вторая появляется из первой, тесно связана с ней, но отличается от нее. Проблемная ситуация — это довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознаваемое впечатление, как бы сигнализирующее, что что-то не так, что-то не то. Процесс мышления начинается с анализа этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает (формулируется) проблема в собственном смысле слова» [30].

Для формулирования проблемы надо сначала *описать* проблемную ситуацию, затем провести ее *критический анализ*, результатом которого и может стать *формулировка проблемы*.

Описать проблемную ситуацию — это значит рассказать своими словами (не отбрасывая кажущуюся второстепенной и малозначительной информацию) о ситуации, событии, приведших к созданию в Вашей деятельности проблемной ситуации. Такое описание ситуации называется феноменальное, предполагающее ответы на вопросы: Что? Кто? Когда?:

- Что (события, действия) заставило Вас подумать о том, что возникла проблемная ситуация, требующая решения?
- Когда, как она возникла и кого затронула?
- Почему она важна (актуальна) для Вас?
- Действительно ли она связана с Вашей деятельностью и Вы являетесь обладателем этой проблемы?
- С какими аспектами Вашей деятельности связана эта проблема?

Результатом ответа на эти вопросы является текст, который может быть представлен в устной или письменной форме и выражен посредством рисунка, графической модели, словесного описания.

Вслед за описанием ситуации идет ее анализ, т.е. реконструкция, расчленение текста, с целью определения его структуры, составляющих (состав) и взаимоотношений их между собой (связи). На этом этапе важно хотя бы предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое), определить границы проблемы, сделать неограниченную проблему ограниченной по ключевым симптомам, определив *проблемную область*.

3.3.3.3. Техника проведения критического анализа проблемной ситуации

Главная задача критического анализа — объяснить суть возникшей проблемной ситуации, ответив на вопросы: Почему она возникла? Что лежит в ее основе? Каковы причины ее появления? Для того чтобы сделать проблему ясной (объяснить), надо найти расхождение, разрыв между существующей и желаемой ситуациями, т.е. между тем, что *есть*, и тем, что *требуется*. Человек, в нашем случае обучающийся взрослый, сравнивает существующее («есть») с некоторой нормой («должное»), выявляет разрывы и фиксирует систему противоречий. Исходя из связей и отношений между известным и неизвестным становится возможным искать и находить нечто новое, до этого скрытое, неизвестное.

Таким образом, проведение критического анализа позволяет понять суть и объяснить проблемную ситуацию, а также подготовить почву для собственно формулирования проблемы.

3.3.3.4. Техника формулирования проблемы

Описание, анализ и критический анализ проблемной ситуации проводятся ради того, чтобы, в конечном счете, сформулировать проблему.

Известно, что *проблема* — это расхождение, разрыв между существующей и желаемой ситуациями, т.е. между тем, что *есть*, и тем, что

требуется. Для того чтобы сформулировать проблему, важно обозначить и третью составляющую — недостающее звено, проблемную зону. Известно изречение, что сформулировать проблему — это значит наполовину ее решить. Таким образом, в формулировке проблемы должна прослеживаться цель (проблема — это антипод цели) как некоторый путь, стратегия ее решения. Итак, сформулированная проблема — это продукт мышления человека, содержащий *три части*: «есть», «требуется», недостающее звено (проблемная зона). В этом случае мы не только фиксируем проблемную зону, но и пробрасываем вперед цель, направление ее разрешения.

Проблема может быть сформулирована, например, в виде вопроса: «Какова модель..., позволяющая снимать такое-то противоречие?», «Каковы должны быть шаги (стратегия) поиска ресурсов для... в условиях...?»

На рис. 3.11. представлен целостный процесс работы с проблемной ситуацией: от описания проблемной ситуации до постановки проблемы¹.

В качестве подведения итогов обсуждения проблемно-поисковых технологий приведем перечень когнитивных (познавательных) навыков, развиваемых при систематическом использовании данной группы технологий (табл. 3.3).

Что значит сформулировать проблему?

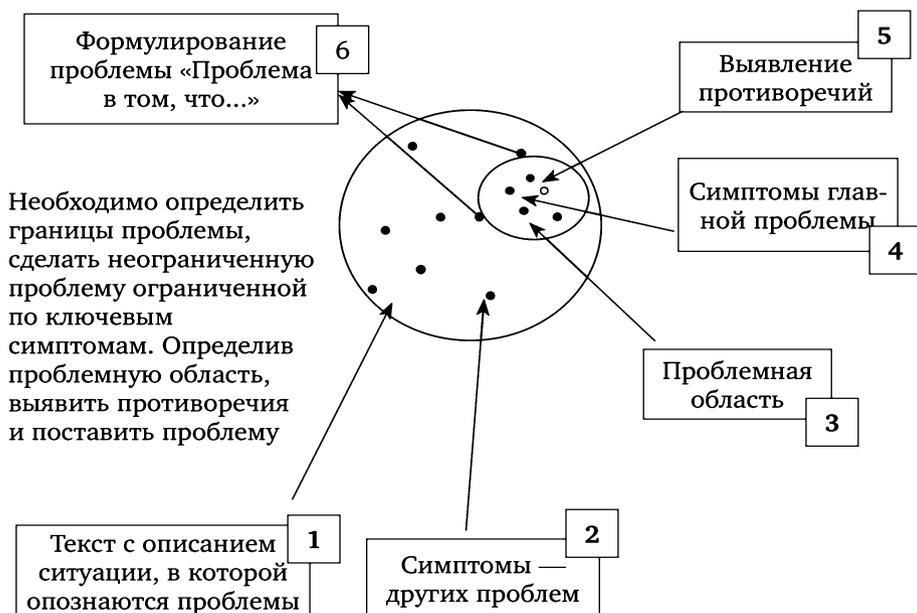


Рис. 3.11. Техника постановки проблемы

¹ Схема получена в результате виртуальной дискуссии тьюторов Программы Сертификата МИМ ЛИНК.

Когнитивные навыки и способности, развиваемые при использовании проблемно-поисковых технологий

Фазы исследования	Когнитивные навыки
Описание/анализ	Реконструкция (расчленение и последовательное воссоздание) структурирование (выделение элементов, взаимосвязей и взаимоотношений); визуализация; выявление смыслов; интерпретация; соотнесение; классификация; описание (фиксация понимания); определение границ проблемной ситуации; применение концепций в разных контекстах как инструмента деятельности
Критический анализ	Выделение затруднений, противоречий, проблемных зон; выявление смыслов, причинно-следственных связей; сравнение и оценка различных точек зрения; формулирование проблемы; применение концепций, теоретических моделей как инструментов деятельности в разных контекстах
Конструирование	Выдвижение предположений (построение гипотез); выделение аргументов и оснований; построение доказательств; проектирование; конструирование; совмещение конкурирующих точек зрения (синтез); применение концепций, теоретических моделей как инструментов деятельности в разных контекстах

3.4. Коммуникативные технологии обучения

Общение является одним из ведущих видов деятельности, поскольку именно в общении проявляется сущность человека как представителя рода. Ведущим понятием здесь становится понятие «другой», являющееся целью общения и средством (зеркалом) познания себя и мира человеческих отношений.

Общение — сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и понимания (В. Д. Парыгин).

Таким образом, в общении в зависимости от цели можно выделить три основных аспекта:

- коммуникативный: общение как обмен информацией;
- интерактивный: общение как взаимодействие между субъектами;
- перцептивный: общение как взаимопонимание и сопереживание.

Каждому соответствуют свойственные ему формы и способы организации общения:

Общение как коммуникация — простая и сложная коммуникация, диалог, дискуссия, полемика и др.

Общение как взаимодействие — сотрудничество (совместная деятельность, направленная на достижение групповой цели), конкуренция, или конфликт (взаимодействие, в котором сталкиваются противоположные точки зрения, позиции субъектов).

Общение как взаимопонимание — эмпатия, идентификация, рефлексия.

В этом разделе мы более подробно рассмотрим такой вид общения, как коммуникация, через призму коммуникативных технологий и техник.

Коммуникативные технологии — это комплекс коммуникативных техник, отобранных и выстроенных в логике достижения цели развития коммуникативных способностей.

3.4.1. Техника организации дискуссии

Принцип партнерства как основополагающий принцип парадигмы развивающего образования предполагает, что в образовательном процессе все его участники могут выступать как в позиции Автора, имеющего свою точку зрения на обсуждаемую проблему, так и в позициях Понимающего и Критика. Поэтому дискуссия, предполагающая все эти позиции, является основополагающей техникой развивающего обучения взрослых.

Для организации культурной коммуникации и управления ею существует такой инструмент, как схема сложной коммуникации (рис. 3.12) [18, 40].

Из схемы видно, что для коммуникации сначала должно быть авторское высказывание, точка зрения, предъявляемая в виде определенного устного или письменного текста (А). Понимание авторской точки зрения осуществляется через ее реконструкцию — построение первичного образа и его уточнение посредством вопросов на понимание (П). Далее, для проявления альтернативной точки зрения, вводится позиция критика (К). В дискуссии происходит совмещение конкурирующих точек зрения посредством синтеза, их оценка и конструирование новых смыслов (Д).

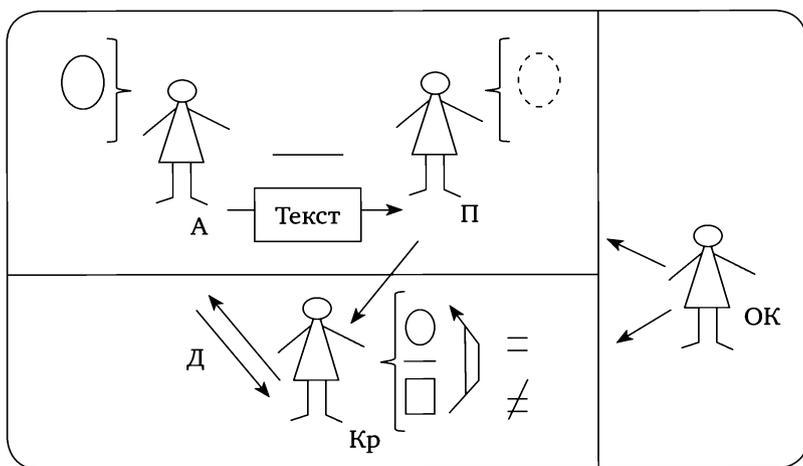


Рис. 3.12. Схема сложной коммуникации

Обозначения:

А — Автор. П — Понимающий.

Кр — Критик.

ОК — Организатор коммуникации.

Д — Дискуссия

Таким образом, сложная коммуникация предназначена для развития мысли посредством сохранения вклада каждого ее участника [40, с. 117]. Организация коммуникации, по О. С. Анисимову, это «согласование различных видов мыследействий коммуникантов в рамках соответствующих позиций (функциональных мест в структуре коммуникации), приводящее к эффекту совместного движения мысли» [там же].

Правила культурной коммуникации

1. Должна быть общая, понимаемая и признаваемая всеми тема для обсуждения (рамка).

2. Способ проведения обсуждения и применяемые средства должны признаваться всеми ее участниками (последовательное изложение точек зрения, решений, аргументов и оснований, недопустимость подмены первичного тезиса и оснований и пр.).

3. Должны быть в наличии четыре позиции, свойственные сложной коммуникации: автор, понимающий, критик, организатор коммуникации.

4. Позиции должны занимать последовательно: от автора к понимающему и затем к критику.

5. Организатор коммуникации управляет последовательностью и полнотой происхождения позиций.

6. Дискуссия возможна только после завершения фазы критики. Преподаватель здесь выступает в роли организатора коммуникации и следит за тем, чтобы удержать себя от роли «автора» и стараться максимально задействовать в обсуждении ресурс обучающихся, помогая им

постепенно осваивать позиции автора, понимающего и критика. Так можно обеспечить условия для разворачивания и прихода к дискуссии.

Процесс организации дискуссии включает в себя несколько последовательно разворачиваемых этапов (рис. 3.13):

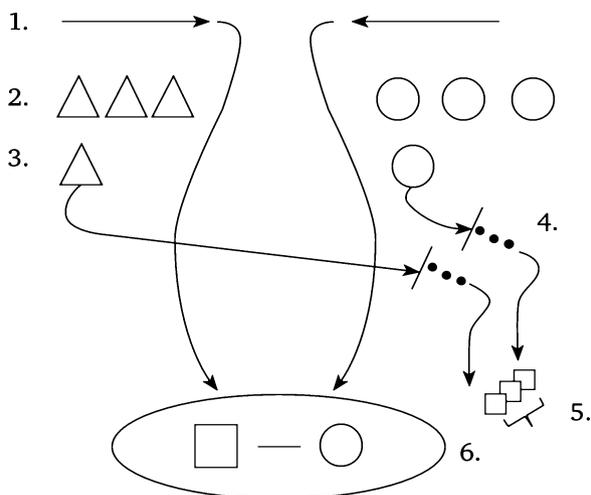


Рис. 3.13. Процесс дискуссии

1 — явное полагание тезиса и антитезиса (как результат критики в сложной коммуникации);

2 — предъявление каждой стороной аргументов, подтверждающих и усиливающих точку зрения;

3 — предъявление каждой стороной оснований;

4 — фиксация затруднения и постановка проблемы;

5 — поиск новых оснований, способов решения, взглядов на предмет;

6 — синтез.

Дискуссия — это целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, направленный на согласование противоположных точек зрения и приход к общему основанию (синтез) с целью развития исходных точек зрения.

Синтез — это создание нового целого, свойства которого отличаются от суммы свойств частей.

Правила проведения дискуссии [41]

1. Все, что сказано в этой комнате, остается в этой комнате. Конфиденциальность очень важна для плодотворной дискуссии.

Это правило может быть нарушено лишь в тех случаях, когда кто-то из участников планирует нанесение вреда самому себе или другому человеку.

2. Никаких личностных нападок.

Сарказм или недоброжелательные высказывания в чей-либо адрес не должны иметь места в ходе дискуссии. Если кто-то не согласен с высказыванием другого, то он или она могут высказать свое мнение по этому поводу, но не поводу самого человека. В ходе дискуссий допустимо «нападать» на идеи, но не на высказывающих их людей.

3. Не существует такой вещи, как глупый вопрос.

Вопросы — это самый лучший способ обучения.

4. Никого не принуждают говорить.

Любой участник может хранить молчание по любому вопросу. Однако имеет смысл обратить внимание на людей, которые никогда не высказываются, возможно, им нужна Ваша помощь.

5. В каждый момент времени говорит только один человек.

Мнение каждого человека ценно и заслуживает того, чтобы быть услышанным. Выслушивание коллег — это выражение уважения.

Способы поддержания групповой дискуссии [41]

1. Вопросы, помогающие прояснить сущность проблемы обсуждения:

— «Не могли бы Вы привести пример по этому поводу/на эту тему...?»

— «Что Вы понимаете под...?»

— «Почему Вы убеждены в том, что...?»

— «Не могли бы Вы изложить это более подробно?»

— «Какие у Вас есть основания для таких выводов/заклучений?»

— «Не могли бы Вы пояснить нам только что сказанное Вами?»

— «Не могли бы Вы несколько развить эту идею?»

2. Вопросы, помогающие урегулировать разногласия:

— «Действительно ли мы правильно расслышали то, что Вы пытались нам сказать?»

— «Я и не предполагал, что все будут столь решительно настроены по этому поводу. Давайте сделаем перерыв на х минут, а затем вновь вернемся к этому вопросу».

— «Похоже, нам необходимо более глубоко разобраться в этом вопросе. Давайте сейчас перейдем к следующему, а затем вновь вернемся к этому позже».

3. Вопросы, поощряющие более глубокое рассмотрение проблемы:

— «А что еще Вы думаете по этому поводу?»

— «Не могли бы Вы изложить нам это подробней?»

— «Не могли бы Вы объяснить, что Вы понимаете под...?»

— «Что еще Вы могли бы сообщить нам о...?»

4. Вопросы, позволяющие изменить направление дискуссии:

— «Лиза, а что Вы думаете по поводу только что сказанного Сергеем?»

— «Л хотел бы привлечь Игоря к нашему обсуждению. Что Вы думаете по поводу..., Игорь?»

— «Давайте послушаем, что думает Александр».

– «Николай, я очень рад, что Вы так много думали над этой проблемой. Интересно, хочет ли кто-либо добавить что-нибудь еще?»

Если группа отклонилась в сторону от темы, можно сказать что-нибудь вроде: «Это очень интересная дискуссия, но, похоже, мы несколько отклонились в сторону от нашей темы. Давайте вновь вернемся к вопросу/теме, с которой мы начали».

Преподаватель выступает в ходе групповой дискуссии в роли организатора коммуникации, то есть помощника по процессу. Преподаватель должен поддерживать дискуссию и направлять ее ход, задавая проясняющие вопросы, помогая участникам урегулировать разногласия, поощряя более глубокое рассмотрение проблем и вовлекая всех в групповой процесс.

Очень важно соблюдать баланс между определенной гибкостью, позволяющей обмениваться творческими идеями, и структурой обсуждения, которая дает возможность прийти к каким-то выводам и заключениям. Преподаватель, по меньшей мере, должен открывать дискуссию, подводить итоги всему сказанному в ее ходе и демонстрировать участникам основные уроки, которые можно из нее вынести.

Примерные вопросы для управления дискуссией

Вопросы на понимание

(вопросы, помогающие понять сущность предмета обсуждения):

- «Что Вы понимаете под...?»
- «Не могли бы Вы изложить это более подробно?»
- «Не могли бы Вы привести пример по этому поводу/на эту тему...?»
- «Не могли бы Вы пояснить нам только что сказанное Вами?»
- «Не могли бы Вы несколько развить эту идею?»
- «Поясните, пожалуйста, как это устроено (целое, части, структура, процессы, циклы, фазы,...)»
- «Поясните, пожалуйста, как взаимосвязаны несколько Ваших высказываний...»
- «В чем основная идея Вашего высказывания?»
- «Что еще Вы могли бы сообщить нам о...?»
- «Действительно ли мы правильно поняли то, что Вы пытались нам сказать?»
- «Правильно ли я понял, что Вы имеете в виду следующее...?»

Критические вопросы

(вопросы, помогающие проверить обоснованность, доказательность решения; найти точки разрывов и развития авторской позиции):

- «Почему Вы убеждены в том, что...?»
- «Какие у Вас есть основания для таких выводов/заключений?»
- «Почему Вы предлагаете такое решение? Какие факторы, причины способствовали этому...?»
- «Чем обоснована такая точка зрения, решение?»

- «Почему выбраны такие основания (концепции, теоретические модели)?»
- «Чем доказывается, аргументируется такое решение?»
- «В чем преимущества такого подхода, решения?»
- «Почему Вы считаете, что предложенное Вами решение продуктивнее тех, что предложены другими докладчиками?»
- «Из каких предпосылок следуют изложенные Вами выводы?»
- «Могли бы Вы согласиться с тем, что в Вашем высказывании есть разрывы между..., слабо аргументированные моменты...?»

Вопросы для сопоставления, оценки и синтеза

- «Как это решение (подход, точка зрения) соотносится с другими? В чем их отличия?»
- «Каковы преимущества и недостатки альтернативных решений?»
- «Что общего в предложенных подходах и решениях?»
- «Какие элементы принципиально различаются в предложенных подходах, решениях?»
- «Какие критерии можно использовать для оценки предложенных решений?»
- «Как можно было бы соединить преимущества продуктивных идей, содержащихся во всех докладах?»

Дискуссия позволяет углубленно рассмотреть проблему, создает предпосылки для развития критического мышления и способствует пониманию относительности любой истины.

3.4.2. Техника «Снежный ком» (или «Пирамида»)

Эта техника направлена на активное участие в работе всех членов группы. Участникам предлагается поработать над какой-либо темой или задачей, проходя последовательно четыре стадии (рис. 3.14):



Рис. 3.14. Техника «Снежный ком»

Стадия 1: Индивидуальная работа.

Участникам предлагается отвести некоторое время на индивидуальное продумывание и фиксирование вопросов/проблем, которые они хотели бы рассмотреть в связи с предложенной темой.

Стадия 2: В парах.

Участники делятся друг с другом своими индивидуальными наработками, сделанными на предыдущей стадии.

Стадия 3: В четверках.

Участники обмениваются своими наработками, сделанными на предыдущих стадиях, и формируют единый групповой список.

Стадия 4: В большой группе.

Каждая четверка представляет результаты своей работы.

Рекомендации к использованию техники «Снежный ком» [41]

Эта техника может быть использована для работы с самыми разнообразными темами и проблемами. К ее достоинствам можно отнести гибкость, так как при необходимости некоторые стадии могут быть опущены, например, можно опустить индивидуальную стадию и работу в четверках и перейти от пар сразу к большой группе. Если же используется полный вариант этой техники, то имеет смысл каждой из четверок дать особое задание (например, конкретный аспект обсуждаемой темы), а не просто требовать от всех групп представления одного и того же ответа. И, конечно же, в случае использования полного варианта техники желательно предлагать для рассмотрения более сложную и многогранную задачу/вопрос, чем в случае редуцированного варианта.

К первой стадии — индивидуальной работе — следует подходить с осторожностью. Во многих случаях, действительно, имеет смысл предоставить участникам возможность индивидуальных размышлений перед обменом мнениями. Однако если задача имеет «правильный» ответ, то предпочтительней начинать сразу с работы в парах. Это означает, что те обучающиеся, которые не сумели решить задачу или получили «неправильный» ответ, не будут «выставлены на показ» перед своими коллегами.

Обсуждение в парах — также хороший способ вовлечения всех участников в активную работу, поскольку большинство людей достаточно свободно беседуют с одним человеком, хотя и могут чувствовать себя несколько стесненно при обмене мнениями в большой группе. При обсуждении в большой группе полезно предложить каждой подгруппе по очереди называть по одному пункту из своего итогового списка, до тех пор, пока все пункты не будут исчерпаны. В качестве альтернативы устному представлению итогов работы подгруппы могут изложить свои идеи на плакатах и продемонстрировать их всей группе.

3.4.3. Техника «Жужжащие группы»

Эта техника заключается в разбиении большой группы на несколько малых для работы над определенными проблемами или вопросами.

Обсуждения в этих малых группах создают в аудитории звук, напоминающий жужжание роя пчел, отсюда и название этой техники. Когда шум прекращается, Вы можете считать, что группы готовы доложить результаты своей работы.

При использовании этой техники обычно предполагаются следующие шаги:

1. Решите, на сколько малых групп Вы собираетесь разбить Вашу основную группу.
2. Решите, какую проблему/вопрос будет рассматривать каждая группа и как долго она будет этим заниматься.
3. Договоритесь о правилах групповой работы.
4. Разбейте участников на группы и распределите между ними проблемы, которыми они будут заниматься.
5. Четко объясните, сколько времени отводится на работу каждой группе и какие именно результаты своей работы и в какой форме каждая группа затем должна сообщить остальным.
6. С наступлением оговоренного времени происходит представление результатов работы всех малых групп.

Эта техника особенно полезна в тех случаях, когда Вы хотите вовлечь Ваших обучающихся в активную работу. Ее применение может быть особенно актуально на ранних стадиях изучения курса, когда обучающиеся могут быть еще не готовы к открытому выражению себя перед большой группой. Результаты работы представляются от лица всей малой группы, но отдельные ее члены имеют возможность, если пожелают, дополнить или высказать свое особое мнение.

Эта техника также помогает обучающимся лучше запомнить обсуждаемое на занятии. Известно, что идеи, возникшие в ходе обсуждения и обмена мнениями в небольшой группе, как правило, запоминаются лучше, чем просто воспринятые в режиме пассивного слушания.

3.4.4. Техника «Мозговой штурм»

«Мозговой штурм» разработан для повышения вовлеченности членов группы в ее работу и более эффективного использования их творческого потенциала. «Мозговой штурм» поощряет людей предлагать новые и необычные идеи благодаря запрету на любую критику на стадии генерации идей, когда основной акцент делается скорее на количество идей, чем на их качество.

После стадии первоначальной генерации предложенные участниками идеи могут быть сгруппированы, оценены, отложены для дальнейшего их изучения или отобраны как возможное решение рассматриваемой проблемы.

«Мозговой штурм» обычно используется для того, чтобы:

- выявить различные альтернативы, перед тем как принимать решение;

- рассмотреть различные аспекты проблемы, перед тем как попытаться решить ее;

- активизировать групповую дискуссию.

Схема проведения «мозгового штурма» представлена на рис. 3.15.



Рис. 3.15. Техника «Мозговой штурм»

Методика проведения «мозгового штурма»

1. Убедитесь в том, что все участники точно поняли проблему или тему обсуждения. Напишите ее на доске или на плакате так, чтобы все могли ее видеть.

2. Предложите участникам высказывать любые идеи, которые только приходят им в голову.

3. Постарайтесь обеспечить, чтобы каждый имел возможность принять участие в процессе, но не ставьте участников в затруднительное положение, обращаясь непосредственно к ним лично с предложением высказаться.

4. Не допускайте обсуждения, критики или оценки идей. Помните, что Ваша основная цель на этой стадии — собрать как можно больше идей, а обсуждение и оценка идей могут помешать этому.

5. В самом начале огласите правила проведения «мозгового штурма». Гораздо легче предотвратить обсуждение и оценку идей, если группе заранее известно о том, что это недопустимо. Апеллируя к оглашенным заранее правилам, Вы сможете сделать обучающимся замечание, не задевая при этом их лично.

6. Настоятельно побуждайте обучающихся к тому, чтобы было высказано максимально возможное количество идей.

7. Поощряйте и не слишком привлекательные на первый взгляд идеи, в дальнейшем они могут привести к новым практическим решениям.

8. Поощряйте группу высказывать самые разнообразные идеи.

9. Фиксируйте идеи в том виде, в каком они предлагаются, используя слова и выражения, максимально близкие к высказываемым авторами. Их значение, если понадобится, может быть уточнено позднее.

10. Фиксируйте все идеи, даже те, которые кажутся не особенно пригодными. Отказ от них на этой стадии может быть преждевременным и обидеть их авторов, которые не захотят более вносить свой вклад в работу группы.

11. Если процесс иссякнет, отведите время на просмотр предложенных идей. Вы можете пройтись по всему списку, проверяя, не было ли что-нибудь пропущено. Такой повторный просмотр обычно способствует предложению дополнительных идей.

12. Если пожелаете, то и сами предлагайте идеи, однако избегайте монополизации этого процесса.

13. После проведения «мозгового штурма» проведите сортировку перечисленных идей — попросите группу составить из них более короткий список.

14. Поощряйте выявление схожих идей и их объединение в группы. Отметьте те идеи, которые в наибольшей степени соответствуют объявленной в начале обсуждения теме/ проблеме.

15. Поощряйте обсуждение основных идей и/или возможных решений проблемы.

16. Поощряйте создание из идей, которые не могут быть использованы непосредственно для Вашей проблемы /темы, определенного «банка идей», к которому можно будет обращаться в дальнейшем.

Мы рассмотрели несколько наиболее востребованных практикой коммуникативных техник. Для преподавателя, тьютора важен не случайный, а целевой подход к выбору той или иной коммуникативной техники. Комплекс коммуникативных техник, отобранных и выстроенных в логике достижения цели развития коммуникативных способностей, представляет собой целостную коммуникативную технологию.

Коммуникативные технологии, как мы уже отмечали ранее, чаще всего применяются в сочетании с проблемно-поисковыми технологиями, поскольку само понятие «проблемность» предполагает диалогичность и рефлексивность. Образовательные результаты существенно возрастают при комплексном использовании проблемно-поисковых, коммуникативных и рефлексивных технологий.

3.5. Имитационно-ролевые технологии обучения

Известно, что *игра* — форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закреплённых способах действий и поступках людей, в предметах культуры, науки и производства [19]. *Имитационно-ролевые технологии* предназначены для отработки моделей деятельности и поведения за счет моделирования обучающимися тех или иных лично или профессионально значимых ситуаций и их решение через занимание различных позиций и ролей («проживание»). Иначе говоря, имитационно-ролевые технологии предназначены для отработки образцов деятельности и поведения для расширения ролевого репертуара и переноса полученного опыта в профессиональные ситуации. Таким образом, в игре, с одной стороны, моделируется некоторая деятельность, а с другой, — отношения между участниками этой деятельности, которые проявля-

ются посредством позиций и ролей. *Роль* — поведенческая категория. *Позиция* — ценностно-смысловая категория.

Известны следующие *виды игр*:

Деловые игры — форма обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности, осуществляемая с целью изучения и освоения реальной деятельности, которую она отражает. В ходе деловой игры обучающиеся разбиваются на группы, представляющие обычно воображаемые организации и занимаемые в них позиции, роли. Обычно деловые игры носят соревновательный характер, и в них происходит спрессовывание реального времени (месяцы, годы, необходимые на какие-либо действия в реальной жизни, превращаются в часы) так, чтобы результаты принятых решений были видны.

Ролевые игры (разыгрывание ролей) — игровая форма организации учебной деятельности обучающихся, основная цель которой — обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ). В классе развивающих игр для взрослых ОДИ получили наибольшее распространение. Родоначальником и теоретиком ОДИ является Г. П. Щедровицкий. Игры из этого разряда относятся больше к исследовательскому типу деловых игр. Основное их назначение — получение нового продукта, не имевшегося в опыте ни игроков, ни ведущих игру. Такие игры проходят в условиях, когда нет ни заранее заданных моделей, ни людей, умеющих решать обсуждаемую проблему, следовательно, нет ни учителей, ни учеников, ни формулировки самой проблемы. Есть лишь тема («тематизм»), примерно очерчивающая область поиска и указывающая на функции того продукта, который должен быть получен в результате ОДИ.

Существует несколько разновидностей организационно-деятельностных игр:

- организационно-мыслительные игры (ОМИ),
- организационно-обучающие игры (ООИ),
- проблемно-деловые игры (ИДИ),
- инновационные игры (ИИ).

По своему происхождению и процедурам эти игры восходят корнями к организационно-деятельностным играм, поскольку их авторы (О. С. Анисимов, С. Д. Неверкович, А. А. Тюков, О. В. Шимельфенинг, В. С. Дудченко и др.) являются учениками и последователями Г. И. Щедровицкого.

Техника проведения «Аквариума» [41]

«Аквариум» — это техника, предполагающая одновременную работу двух групп — внутренней и внешней. Внутренняя группа участвует в обсуждении какой-либо темы/проблемы, при этом члены внешней группы выступают в роли наблюдателей за происходящим во внутренней (рис. 3.16).

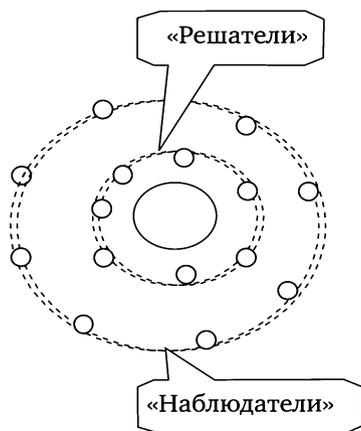


Рис 3.16. Техника «Аквариум»

При наиболее распространенном варианте этой техники наблюдатели внешним кольцом окружают представителей внутренней группы.

Первый вариант — группа обучающихся делится на две подгруппы: «Решатели» и «Наблюдатели». Первые выполняют некоторую деятельность, связанную с принятием какого-то группового решения. «Наблюдатели» стоят вокруг стола, за которым принимается решение, и наблюдают за ходом деятельности «Решателей» подобно тому, как мы наблюдаем обитателей аквариума. «Наблюдатели» не могут вмешиваться в деятельность «Решателей». Возможность наблюдать за деятельностью тех, кто находится в «аквариуме», позволяет увидеть и понять скрытые особенности принятия решений, командной работы, управления конфликтами и др.

Обе плоскости — «Решателей» и «Наблюдателей» должны быть продуманы и спроектированы так, чтобы создавать кумулятивный обучающий эффект.

Второй вариант: размещение одного свободного стула (иногда называемого «горячим стулом») в центре ведущей обсуждения внутренней группы, с тем чтобы любой представитель внешней группы в любой момент мог занять этот стул и высказать свое мнение.

Методика применения «Аквариума»

Техника «аквариум» может быть ориентирована на процесс или на содержание, или же и на то и другое одновременно [41].

Например, в качестве содержания «аквариума» может быть выбрана проблема обучения персонала, которую внутренней группе и предлагается обсудить в течение определенного времени, скажем, двадцати минут. Все это время внешняя группа молча наблюдает.

После того как отведенное на обсуждение время истекает, внешнюю группу просят прокомментировать рассмотрение проблемы внутренней группой, останавливаясь именно на содержательном аспекте обсуждения.

В случае использования «аквариума», ориентированного на процесс, внешняя группа наблюдает групповой процесс во внутренней группе и поведение отдельных ее членов. Наблюдатели могут заметить те аспекты в процессе работы группы, которые сами члены группы чаще всего упускают, будучи активно вовлеченными в обсуждение проблемы.

Действием, «происходящим в аквариуме», может быть групповая дискуссия, практическое упражнение, деловая игра и т.д. При этом можно предложить наблюдателям отслеживать различные аспекты работы внутренней группы, например эффективность действий лидера группы, активность участия ее членов, эффективность подходов к решению поставленной задачи и многое другое в зависимости от содержания задания и целей занятия.

После предоставления наблюдателями обратной связи и обсуждения уроков, которые можно вынести из этого упражнения, группы могут поменяться ролями (наблюдатели теперь станут участниками обсуждения и наоборот), если это уместно с точки зрения рассматриваемой темы и процесса работы над ней.

Эта техника лучше всего работает, когда:

- Количество участников в обеих группах невелико, скажем, всего суммарно не более двенадцати человек. Это дает возможность всем участникам принимать активное участие в работе и вносить в нее свой вклад;

- Необходимо решить две задачи — принятие коллективного решения и анализ процесса принятия решения;

- Важно представить группе обратную связь не в оценивающей, а в объективной манере;

- Обучающимся необходимо получить опыт коллективного принятия решения;

- Обучающимся важно приобрести или отработать навыки общения и объективной оценки деятельности, а также развить способности к рефлексии.

Инструкция

- Вначале необходимо проинструктировать участников с тем, чтобы каждый ясно себе представлял, что от него ожидается, какое время отводится на работу и какие ресурсы доступны;

- Наблюдателям необходимо четко прояснить их роли: что конкретно каждый из них или все вместе будут наблюдать и в каком виде предоставлять обратную связь;

- Везде, где это возможно, надо использовать письменные инструкции;

- Важно подчеркивать, что это упражнение является средством обучения и развития знаний, умений, навыков и способностей обучающихся, а не средством оценки;

- Необходимо заранее предупредить участников о возможности смены ролей с тем, чтобы каждый попробовал себя в разных ипостасях.

На рис. 3.17 приведен пример распределения позиций в «аквариуме». «Решателям» предлагается любая проблемная ситуация, соответствующая следующим требованиям: возможность нескольких вариантов решения, небольшой объем. Создается 4—5 групп наблюдателей по 2—3 человека в группе, каждой группе дается свой аспект наблюдения за группой «Решателей», а также предлагается для критериальной оценки использовать соответствующие концепции. После того, как «Решатели» завершат свою работу в «аквариуме» и получают согласованное решение, можно последовательно выслушать каждую из групп наблюдателей, исследовавшую свой аспект работы группы «Решателей». В завершении обсуждения важно предоставить слово группе «Решателей» для обратной связи в ответ на услышанные результаты наблюдений групп «Наблюдателей». В результате подобной работы «Решатели» имеют возможность получить разностороннюю обоснованную оценку своей деятельности, увидеть свои сильные и слабые стороны, определить для себя зону ближайшего развития. «Наблюдатели», в свою очередь, развивают навыки критериального анализа, аргументации и доказательства и пр.



Рис. 3.17. Пример распределения позиций в «аквариуме»

3.6. Рефлексивные технологии обучения

В основе критического мышления и способности к продуктивной деятельности лежит способность к рефлексии, или, по определению Дж. Дьюи, «рефлексивному мышлению» [38], позволяющая, с одной стороны, осознать и критически осмыслить профессиональную ситуацию, а с другой — понять собственные возможности и точки личностного и профессионального роста.

В рефлексии ведущей является учебная деятельность. Учебная деятельность отличается от всех других видов деятельности тем, что ее предметом и продуктом является сам обучающийся, изменение его сознания и способностей и как высшая цель — способностей к самоизменению (самообразованию, саморазвитию). Обучающийся, как субъект учебной деятельности, должен осознавать: «Что я уже могу? Что нет? Что я хотел бы развить в себе?», т.е. знать собственный уровень актуального развития и зону своего ближайшего развития (Л. С. Выготский).

Таким образом, наличие рефлексивных способностей является определяющим условием развития человека как субъекта любой деятельности, позволяет человеку ставить собственные цели на учебную и профессиональную деятельность, т.е. быть хозяином этой деятельности.

Обсудим подробнее, что же такое рефлексия.

Рефлексия — (reflexio — обращение назад, лат.) — это выход из осуществляемой деятельности, ее анализ, критика и нормирование с целью выработки новых образцов деятельности и поведения и преодоления возможных затруднений в новой деятельности.

Рефлексия означает остановку в деятельности, обращение назад (анализ, критика) и проектирование будущего шага ее развития (нормирование, или конструирование). Следовательно, рефлексия — это одновременно взгляд в прошлое и будущее (см. рис. 3.7, раздел 3.3).

Основой рефлексии является рефлексивное сознание как одна из форм сознания человека. По определению В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, рефлексия — это родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на свой внутренний мир, место во взаимоотношениях с другими людьми, формы и способы преобразующей деятельности [42, с. 372]. Рефлексия является смысловым центром личности и механизмом развития человека.

При этом сам процесс рефлексии выстраивается в ряд последовательных шагов [18, 40]:

- (А) анализ — исследование прошлого — реконструкция совершенных действий и поиск затруднений и успехов. Анализируя с обучающимися совершенную работу, необходимо ориентироваться на вопрос типа: «Что было или произошло, что удалось или не удалось?»;
- (Кр) критика — это второй шаг рефлексии, который предназначен для обнаружения причин затруднений или успехов. Размышления вслух здесь инициируются вопросом примерно такого вида: «Почему это произошло?»;
- (Н) нормирование — это третий шаг рефлексии. Увидев причины произошедшего, можно предложить новые способы разрешения возникшего затруднения, создать собственные нормы действий и тем

- смешанная — сначала индивидуальная письменная рефлексия, затем согласование индивидуальных мнений в группе и представление их для других групп.

Каково место рефлексии в структуре учебной деятельности? Существует, как минимум, два повода для организации рефлексии. Первый из них — в конце проведения каждого занятия или завершенного цикла учебного занятия. Второй — в любой момент возникновения затруднения в деятельности обучающихся в ходе проведения занятия. Предметом рефлексии может стать как определение причины затруднений, так и оценка эффективности найденного решения профессиональной проблемы, способы и средства решения проблем данного класса, способы организации собственной деятельности и мышления, взаимодействия участников группы (коммуникация, совместная деятельность, распределение ролей, динамика групп и пр.), а также самоизменения.

Таким образом, в состав всех рассмотренных нами ранее технологий, направленных на развитие личности обучающегося, входят рефлексивные технологии. В рефлексии предметом и результатом деятельности становится не столько тематическая проблемная, коммуникативная или имитационная ситуация, сколько способ и средства деятельности обучающегося по ее решению, и как результат — продвижение в собственном развитии за счет осознания и принятия культурных форм организации творческой, мыслительной и коммуникативной деятельности. За счет рефлексии возможна полнота реализации обучающимися учебной деятельности, поскольку именно здесь происходит осознание собственных приращений в компетентности — «Что я могу? В чем мои трудности? Какова зона моего ближайшего развития?» Поэтому применение рефлексивных технологий в комплексе с другими развивающими технологиями является необходимым условием развития компетентности обучающихся взрослых.

Проектируя рефлексивно-целевые «цепочки», преподаватель тем самым как бы маркирует пространство развития обучающихся, выстраивая траекторию и стратегию развития их компетентности, что обеспечивает преподавателю возможность управления образовательным процессом.

Ключевые моменты

1. Очевидно, что базовыми технологиями обучения взрослых являются проблемно-поисковые, коммуникативные, имитационно-ролевые и рефлексивные технологии обучения, а вспомогательными — объяснительно-иллюстративные и репродуктивные технологии.

2. Важно отметить, что коммуникативные, имитационно-ролевые и рефлексивные технологии обучения могут быть реализованы лишь при условии создания для обучающихся *проблемной ситуации*. В противном случае, если нет проблемы, то сложно организовать разверну-

тую коммуникацию, игровую деятельность и тем более — рефлексию. Поэтому в практике развивающего образования взрослых чаще всего используются технологические комплексы, организованные по принципу «матрешки», в центре которой содержатся проблемно-поисковые технологии, далее — коммуникативные технологии, в качестве «верхней матрешки» всегда выступают рефлексивные технологии (рис. 3.19).

3. Указанные технологии могут быть взяты за основу для построения системы конкретных учебных занятий со взрослыми. Важно, чтобы педагог осознанно выбрал ту или иную образовательную технологию, адекватную целям, образовательной ситуации, возможностям обучающихся и своим собственным.

«Матрешка» развивающих технологий (технологические комплексы)



Рис. 3.19. Технологические комплексы

Инструментарий

Итак, мы предложили Вам на выбор несколько технологий и техник проведения активных групповых занятий с обучающимися взрослыми, каждая из которых может выступать в качестве педагогического инструмента для организации коллективной самостоятельной работы слушателей с участием преподавателя. Это наиболее интенсивные техники работы, требующие максимальной активности как слушателей, так и преподавателя. Вместе с тем владение преподавателем именно этими техниками позволяет ему ставить и достигать наиболее трудные образовательные цели и задачи. Шкала компетентности, как мы уже отмечали в разделе 1, представляет собой некоторую «лестницу» его развития:

1-й уровень — освоение знаний как онтологий (представлений о мире),

2-й уровень — формирование умений и навыков,

3-й уровень — развитие универсальных способностей к различным видам деятельности,

4-й уровень — развитие личностных качеств, установок, ценностей.

Соотнеся предложенные техники с данным инструментом, Вы можете обнаружить, что они «работают» на достижение целей 3-го и 4-го уровней развития компетентности.

Если Вы приняли идею о развивающем образовании взрослых, то Вам открывается возможность для построения конструктивных линий организации образования взрослых, которые могут быть выстроены с помощью тех или иных технологий и техник обучения. Хорошим подспорьем для этого могут стать предложенные в данном разделе инструменты. Попробуем их перечислить.

Перечень инструментов:

- Особенности основных образовательных моделей (рис. 3.1).
- Классические формы организации профессионального обучения (рис. 3.2).
- Формы организации образования взрослых в контексте парадигмы развивающего образования (рис. 3.3).
- «Петля» наращивания компетентности (рис. 3.4).
- Три модели педагогического общения и выбор оргформ.
- Модель активного группового занятия (рис. 3.5).
- Шесть групп образовательных технологий.
- Место образовательных технологий в пространстве активности обучающихся и уровней развития их компетентности (рис. 3.6).
- Модель развития деятельности (рис. 3.7).

Четыре фазы работы с проблемной ситуацией.

- Компоненты МАКС (рис. 3.8).
- Структура УМК для реализации техники МАКС (рис. 3.9).
- Модель цикла обучения Колба, Фрая (рис. 3.10).
- 5 шагов работы с КС.
- Техника описания и анализа проблемной ситуации.
- Техника проведения критического анализа проблемной ситуации.
- Техника формулирования проблемы.
- Техника постановки проблемы (рис. 3.11).
- Перечень когнитивных навыков и способностей.
- Схема сложной коммуникации (рис. 3.12).
- Процесс дискуссии (рис. 3.13).
- Техника «Снежный ком» (рис. 3.14).
- Техника «Жужжащие группы».
- Техника «Мозговой штурм» (рис. 3.15).
- Техника «Аквариум» (рис. 3.16).
- 3 фазы рефлексии.
- Вопросы для организации рефлексии (рис. 3.18).

Теперь дело за Вами. Важно осуществить переход от восприятия этих знаний как онтологий (информации о мире) к применению этих знаний как инструментов для решения конкретных профессиональных задач.

Раздел 4

ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА И МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Этот раздел мы посвятили обсуждению лекции как одной из основных форм организации профессионального обучения [23], чтобы на ее примере показать, как могут модифицироваться функции, структура и содержательное наполнение оргформ и методов обучения взрослых в зависимости от особенностей обучающихся, целеполагания и выбранной образовательной модели.

Наш выбор связан с тем, что, во-первых, лекция и по настоящее время остается во многих образовательных учреждениях профессионального образования взрослых ведущей формой организации учебного процесса. Во-вторых, показав на примере лекции направления развития образовательной деятельности, мы надеемся, что Вам будет легко самим применить наш подход и к другим видам занятий, чтобы понять и усовершенствовать их.

Мы поведем наш разговор о лекции в виде ответов на следующие актуальные для современного профессионального образования вопросы:

- Какова история лекции и каково ее происхождение?
- Лекция сегодня: аргументы «за» и «против»; поиск оснований для синтеза.
- Каковы направления модификации лекции?
- Лекция в контексте развивающего образования взрослых.

Ответ на первый вопрос поможет нам понять сущностные корни современной лекции и сохранить ту преемственную связь, по которой на протяжении веков передавались лучшие образцы лекторского мастерства.

Ответ на второй вопрос может привести нас к обоснованному взгляду на образ «хорошей» лекции с современной точки зрения и послужит построению ряда правил, по которым Вы сможете отличать мастерство от ремесленничества в лекторском искусстве.

Ответы на остальные вопросы, скорее всего, придадут нашему разговору о развитии лекции объективную направленность и послужат импульсом к самоопределению в отношении развития собственного лекторского мастерства.

Мы надеемся, что наш исследовательский подход к пониманию лекции как развивающейся оргформы послужит для Вас примером для самостоятельного исследования и других оргформ.

4.1. История вопроса

Лекция как форма учебной деятельности возникла примерно в XIII—XIV вв., когда в Европе появились первые университеты. С тех пор и по сей день она является ведущей формой в системе профессионального образования.

Лекция (лат. *lectio* — чтение) появилась в Древней Греции, получила свое развитие в Древнем Риме в средние века. В России лекция как форма обучения начала развиваться со времен М. В. Ломоносова, после основания им первого отечественного университета. Ломоносов, ценивший живое слово преподавателей, считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению». Это он советовал лекторам «разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов» [44].

Выдающимися лекторами были историки О. В. Ключевский и Т. Н. Грановский. Лекции Грановского были столь блестящи, что отодвинули на второй план книгу, учебник. Они оказывали сильнейшее духовное и нравственное воздействие на слушателей.

С середины XIX века, по мере роста научных и технических знаний, во всем мире усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность студентов. Назначение лекции стало усматриваться в подготовке студентов к самостоятельной работе с книгой. Известный русский хирург и педагог Н. И. Пирогов утверждал, что лекция должна читаться только в том случае, если лектор владеет совершенно новым научным материалом или обладает особым даром слова.

В 30-е гг. XIX века в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Однако эксперимент себя не оправдал. Резко снизился уровень знаний у студентов, профессура восстала.

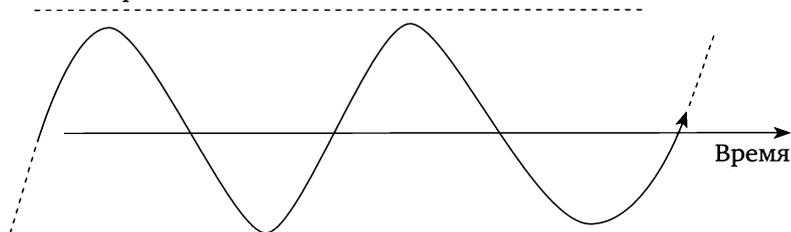
В 1896 году второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию выступил в защиту лекции, подчеркнув, что живое слово — это мощное средство для сообщения научных знаний, а по своей способности прочно запечатлевать наиболее существенные стороны предмета оно не может быть заменено никакой книгой.

Эти и другие примеры истории показывают, что интерес к лекции, а следовательно, и сама она переживали точно такие же периоды, как и все в природе: подъем, спад, новый подъем, новый спад (рис. 4.1).

Чрезвычайный интерес к практическим навыкам, которые ожидаются от современного специалиста, трансформация всей образовательной системы, вызовы, которые делает бизнес к системе профессионального образования, и другие признаки современности, казалось бы, должны были привести к отказу от лекций, а все формы образования

свести лишь к практическим. Однако лекция живет, и по-прежнему хорошие мастера-лекторы ценятся на уровне редких профессиональных менеджеров. В чем секрет такого успеха лекций и лекторов?

Высокий интерес



Низкий интерес

Рис. 4.1. «Траектория» изменений интереса к лекции

Либо за всей практической риторикой осознается значение лекции как события, формирующего необходимые мысленные модели для любого практика, либо сама лекция изменила свой облик и в современном исполнении не уступает высокой практике.

Изменчивость социальной среды и быстрые темпы перемен в образовании так или иначе затрагивают и традиционные его формы. Они меняются по существу, хотя, возможно, по форме остаются прежними. Для того чтобы увидеть эти перемены, попробуем исследовать облик современной лекции и направления ее модификации.

4.2. Лекция сегодня: поиски направлений модификации

В современном отечественном высшем дополнительном профессиональном образовании лектору принадлежит ведущая роль в обучении и на лекции отводится от одной трети до половины учебного времени. Сегодня вопрос о ведущей роли лекции обсуждается достаточно активно.

Аргументы «за» лекцию

Сторонники лекции утверждают, что только лекция позволяет дать обучающемуся ориентир в потоке информации, выбрать оптимальный путь и способ работы с ней. «Лекция — очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта сознания, чувств, воли, интуиции, убежденности, всего богатства личности педагога с внутренним миром студента» [45]. Так, В. И. Загвязинский считает, что лектор несет живое знание, обогащенное собственными ценностями, смыслами.

Кроме того, лектор предъявляет себя как исследователь, ученый, порождающий это новое знание и раскрывающий перед обучающимися способы мышления и исследовательской деятельности.

Сторонники лекции как ведущей оргформы выделяют следующие ее преимущества:

- «Лекция — это наиболее целесообразная форма занятия, когда необходимо дать систематический обзор по теме» [46, с. 44].
- Лекция представляет собой посвящение обучающихся в процесс научной работы, приобщение их к научному творчеству, род наглядного и даже экспериментального обучения методам работы [47].
- Это эффективный способ активизации внимания слушателей, перехода к новому разделу темы, помогающий «держат» аудиторию [47].
- Она призвана формировать потребность в использовании полученных знаний [47].
- Лекция особенно хороша в качестве короткого (15-минутного) введения — в начале курса и раздела, при подготовке последующих групповых занятий, например, модерации дискуссии.

Аргументы «против» лекции

Противники лекции утверждают, что в связи с появлением огромного количества новых и доступных для всех источников информации лекция как ведущая форма обучения сходит со сцены. Каковы их доводы?

- Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.
- Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.
- Лекции нужны, если нет учебников или их мало.
- Одни слушатели успевают осмыслить, другие — только механически записать слова лектора.

По всей вероятности, обе точки зрения имеют право на существование, если принять в расчет основания и контекст для этих утверждений. Здесь полезно вспомнить известную басню Эзопа.

Когда один крестьянин обнаружил у своей гусыни необычное яйцо, которое показалось ему золотым, он хотел выбросить его, но в последний момент остановился и решил показать его ювелиру. Оно действительно оказалось из чистого золота! Радость его не знала границ. Однако, когда он заглянул к гусыне на следующий день, там лежало точно такое же яйцо. Это стало повторяться каждый день. Крестьянин быстро разбогател, но вместе с богатством приобрел новое качество, он становился все более и более алчным. Ему становилось все нестерпимее ждать очередного яйца, и, наконец, он не выдержал и захотел получить все оставшиеся яйца сразу. И он зарезал гусыню! Но, конечно, ничего не нашел.

Эта басня Эзопа может служить началом разговора о роли и жанрах современной лекции, чтобы в азарте тотальных нововведений в отечественном образовании лекция не оказалась в положении гусыни.

Действительно, на рубеже веков, в связи с освоением образовательной общественностью развивающейся образовательной парадигмы и ориентацией на деятельностный и компетентностный подходы, статус лекции как ведущей оргформы подвергся серьезной критике. Большинство критически настроенных авторов предлагают рассматривать лекцию как вспомогательную оргформу, отдавая предпочтение индивидуальной самостоятельной работе обучающихся и различным формам групповых занятий, очных и виртуальных.

Если рассматривать лекцию как форму передачи и прямой трансляции информации, то такая позиция кажется вполне правомерной. Действительно, как источник информации лекция сегодня вряд ли может конкурировать с тем многообразием получения информации, которые нам предоставляют современные средства коммуникации.

В то же время, по мнению многих исследователей, рассмотрение лекции в качестве источника информации упрощает исходное предназначение лекции.

Исторические «портреты» лекции

Лекция как форма организации обучения и образования прошла достаточно сложный путь:

- лекция как ораторское мастерство (искусство красноречия),
- лекция как прямая передача информации,
- лекция как обобщение и авторская интерпретация,
- лекция как диалог,
- проблемная лекция,
- лекция как социальное событие.

Приведем несколько иллюстраций.

Как свидетельствуют современники, первую речь Демосфена публика встретила градом насмешек: картавость и слабый от природы голос говорившего не imponировали пламенным афинянам. Но в этом хилом с виду юноше жил поистине могучий дух. Неустанным трудом, непрерывной тренировкой он одержал победу над собой. У древних писателей находим: «Неясный, шепелявый выговор он одолевал, вкладывая в рот камешки, и так читал на память отрывки из поэтов, голос укреплял бегом, разговором на крутых подъемах...» [48].

Своим примером он подтвердил важнейший принцип: оратором может стать практически каждый, если не пожалеет для этого времени и труда. Последователей метода Демосфена можно встретить и в более поздние времена. Так, в начале прошлого века на берегу кавказской реки Рион произносил речи, набрав камней в рот, двенадцатилетний подросток. Подростка звали Владимир Маяковский [49].

Гай Грахк был первым в Древнем Риме, кто в буквальном смысле повернулся лицом к народу. До него ораторы выступали, обращаясь к сенату, судьям — их речи не были предназначены для людей на площади [49].

В городе Болонье на площади Семи церквей, покрытой средневековым булыжником, к одной из церквей пристроена каменная кафедра. Начиная с конца XII века — времени создания Болонского университета — на кафедре стоял лектор, держа в руках длинную указку, а перед ним на площади сидели

студизусы. Если лектор видел, что кто-то из них отвлекается, он пускал в ход длинную указку [50].

К. А. Тимирязев говорил по этому поводу, что лектор должен быть не фотографом, но художником, не простым акустическим инструментом, передавая устно почерпнутое из книг; все должно быть переплавлено творчеством. По Тимирязеву, в лекции должны сочетаться правильность разрешения научных проблем со страстностью, увлеченностью идеями. Именно такими достоинствами славилась лекция Д. И. Менделеева. По воспоминаниям слушателей, речь заурядного ученого — это садик с чахлыми былинками, к которым подвешены этикетки. На лекциях Менделеева на глазах у слушателей из зерен его мыслей вырастали могучие стволы, которые ветвились, бурно цвели и буквально заваливали слушателей золотыми плодами.

Знаменитая лекция Н. И. Костомарова о тысячелетнем пути России стоила ему университетской карьеры, но как гражданин он не мог не сказать то, что вызвало негодование власть держащих. Это текст не столько историка, это текст о Родине, о ее судьбе. Это общественный текст. (Здесь можно вспомнить лекции Нобелевских лауреатов — лекции-события.)

Одним из лучшим лекторов, как считают специалисты, был признан В. О. Ключевский. Известно, что Василий Осипович страдал легким заиканием. Зная об этом, он так выстраивал фразу, чтобы момент заикания приходился на паузу перед завершающим фразу словом. Студенты были убеждены, что знаменитые паузы лектора служат интриге и усиливают значимость завершающей концовки, а профессор делал незаметным свой физический недостаток [50].

Лекции Г. А. Белой (1931—2004, д. филол. н., профессор, директор ИФИ РГГУ), по воспоминаниям коллег и современников, со стороны казались лекторским монологом, который время от времени перебивается вопросами, обращенными к студентам или студенческими вопросами к лектору. На самом деле, эти лекции были сложно устроены и этим своим устройством напоминали поэтику музыкальной симфонии: была главная тема, которая постоянно перебивалась, казалось, «боковыми» сюжетами, но и главная тема рассыпалась на несколько вариаций, собиравшихся время от времени в контрапунктные точки многоголосия. При этом Галина Андреевна не упускала случая рассказать тот или иной жизненный эпизод, относящийся к персонажам лекции или к соответствующим событиям.

Можно утверждать, что такая лекция была пространством, в котором каждый студент находил и зону актуального, и зону ближайшего развития. В лекциях Галины Андреевны не было ни эмоциональных нажимов, выжимавших слезу у слушателей, ни резко однозначных и красочных характеристик, которые хорошо запоминаются, но всегда искажают реальную картину событий. Никогда она не пользовалась пышной риторикой для усиления убедительности своих утверждений. Но всегда в основе ее лекций лежали выверенные факты и тонкие наблюдения. Основная черта ее лекционного мастерства — мощная интеллектуальная работа, лежащая за каждым тезисом [50].

Вот еще несколько точек зрения относительно предназначения современной лекции:

- «Лекция все больше становится формой совместного “думания” вслух лектора и слушателей и призвана побуждать у последних вкус

к знанию, к соприкосновению с реальностью. Лекция должна инициировать вопросы и желание найти ответы на них — в книгах, в беседах с компетентными людьми, в наблюдениях, раздумьях и экспериментах; наконец, она должна развивать пытливость, учить отыскивать нужную информацию и оперировать ею» [51].

- Современная лекция — это публичное решение проблемы; сочетание внутреннего и внешнего диалога; форма порождения у обучающихся новых идей; интеллектуальное действие, мысли вслух; форма мышления и авторской интерпретации фактов, событий, отношений [50].

Многообразие оттенков «жизни» лекции проявляется по-разному в различных образовательных и социально-личностных ситуациях. Уместность того или иного оттенка определяется его востребованностью ситуацией — все зависит от жанра лекции, реализуемых ею функций и границ применения как формы организации образования относительно траектории развития обучающихся.

4.3. Особенности современной лекции

У лекции существуют определенные функции. Традиционно хорошая лекция выполняет следующий ряд функций.

Функции лекции:

- *информационная* — несет определенную информацию о своем предмете;
- *мотивационная* — развивает познавательные потребности и интерес слушателей к различным стратегиям мышления и способам организации деятельности;
- *организационно-ориентационная* — ориентирует в информации, источниках, подходах, школах, направлениях и пр.;
- *профессионально-воспитательная* — создает условия для профессионального самоопределения, развития профессиональной этики и специализированных способностей слушателей;
- *методологическая* — демонстрирует подход к освоению образцов и способов мышления (анализа, постановки проблемы, выбора стратегии решения проблемы, прогнозирования и пр.).

В наше время ведущее значение информационной функции лекции утрачивается. Это связано, прежде всего, с большим количеством источников информации, которые доступны обучающимся. В этой связи усиливается значение ориентационной функции. Кроме того, в связи с возрастанием роли самостоятельного обучения у лекции усиливается значение методологической функции. Слушатели все больше нуждаются в приобретении навыков и умений в том, как надо учиться.

В развитии общих представлений о функциях лекций важно понять, чем лекции отличаются друг от друга. Это позволит Вам: во-первых,

определился самому как возможному лектору с ее функцией, и, во-вторых, послужит основанием для оценивания лекций Ваших коллег.

Виды лекций

1. В зависимости от дидактического назначения различают следующие виды лекций:

- *Вводная*. Ее назначение состоит в том, чтобы вызвать интерес, побудить к самостоятельному мышлению и поиску ответов на поставленные вопросы, дать общую ориентировку в предмете. Во вводной лекции преобладают ориентационная и мотивирующая функции.

- *Тематическая*. Назначение такой лекции — демонстрация фактов, их анализ, выводы, доказательства по определенной проблеме и теме. В такой лекции преобладают информационная, организационно-ориентационная, методологическая функции.

- *Заключительная, или обобщающая* (по теме, разделу). Ее назначение — в максимально сжатой, концентрированной форме изложить стержневые идеи материала, прочитанного в семестре, структурировать учебный материал, выделить и систематизировать важнейшие существенные связи и отношения зависимости между объектами и явлениями [47].

2. В зависимости от реализации преобладающей функции лекции подразделяют на информационно-обзорные, проблемные, организационно-ориентационные (или установочные), лекции-консультации, лекции-диалоги, событийные лекции и др.

Особого внимания заслуживает *проблемная лекция*, в ходе которой лектором сначала создается проблемная ситуация, затем осуществляется постановка и анализ проблемы, выдвижение гипотез.

В США широко практикуется так называемая *лекция-панель*, когда в дискуссии участвуют несколько высококвалифицированных экспертов, имеющих собственную точку зрения на решение обсуждаемой проблемы. Достаточно распространена *парная лекция*, при которой каждый из преподавателей занимает определенную позицию в коммуникации (докладчик, критик, эксперт, проблематизатор и пр.).

Событийная лекция — это особый жанр, понимаемый в широком смысле как лекция-социальное событие. Мы уже приводили ранее пример лекций Костомарова и лауреатов Нобелевской премии. В образовательном пространстве в ситуации совместной деятельности педагога и студентов событийными можно назвать лекции, воздействующие на эмоционально-ценностную сферу личности обучающихся, развитие их познавательных потребностей, создание условий для самоопределения и выработки собственной ценностно-смысловой позиции. Безусловно, такая лекция может стать *со-бытием* лишь при условии совместного проживания и переживания личностно значимой для преподавателя и студентов ситуации. Но здесь уже речь идет о новой парадигме образования, месте и видах лекций в развивающем образовании.

Опираясь на разнообразие современных видов лекции, можно говорить о некотором ряде ее свойств, проявляемых в рамках классической образовательной модели (рис. 4.2).

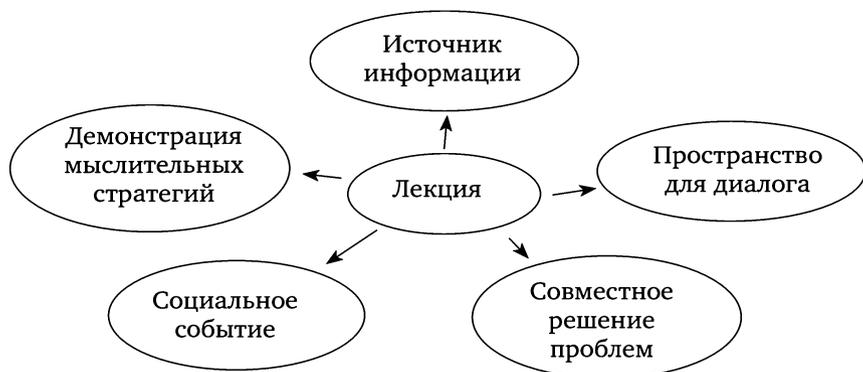


Рис. 4.2. Свойства лекций в рамках классической образовательной модели

В дополнение к этой краткой характеристике лекций следует отметить и то, что в современной образовательной среде идет интенсивное развитие видов и жанров лекции при сохранении ее как ведущей формы организации обучения в системе профессионального образования. Это закономерно и может служить одним из ярких подтверждений становления новой образовательной парадигмы.

Проследивая особенности трансформации лекции в современных условиях, можно заметить, что ее вид и функциональное предназначение напрямую определяют тип совместной деятельности преподавателя и слушателей в других оргформах — в самостоятельной работе слушателей, в семинарских и практических занятиях, в практиках и пр. Эти формы тоже изменяются и приобретают новые черты.

Еще следует заметить, что развитие лекции существенно ограничено рамками традиционной образовательной модели. Так, все модификации лекции в рамках парадигмы традиционного обучения дают эффект лишь в плане активизации познавательной деятельности слушателей, не меняя качественно тип взаимодействия, процесс и результат образовательной деятельности. Иначе говоря, цели, назначение лекции определяют процесс и формы организации образовательного процесса.

Теперь посмотрим на лекцию с другой стороны. Зададимся вопросом — при каких условиях лекция может выступать как инструмент управления процессом развития обучающихся?

Для ответа на этот вопрос предлагаем Вам вспомнить основные положения модели развивающего образования (см. рис. 3.1 раздела 3), а также модель цикла обучения Колба, Фрая (см. рис. 2.3 раздела 2).

Вспомним, что схема организации классического образования выглядит следующим образом: «знание — понимание — опыт при-

менения в стандартных ситуациях». Целью и результатом такого типа образования являются знания и навыки решения стандартных задач. Схема развивающего образования принципиально иная: «опыт — рефлексия — инструментальное знание — опыт применения в изменяющихся ситуациях». Соответственно, обучение взрослых происходит в виде некоторого цикла [16, 17]:

- Конкретный опыт начинается со сбора данных, полученных из наблюдений и личного опыта обучающихся.
- Рефлексивное наблюдение ведет к поиску смыслов и значения этих данных, т.е. к наблюдению, анализу и размышлению о них.
- На этапе абстрактной концептуализации рождаются концепции, модели и способы решения выявленных проблем.
- Активное экспериментирование состоит в действиях, направленных на испытание найденных способов решения в новых ситуациях («рискнем,попробуем»).

Взяв за основу эти различия, мы легко определим место лекции среди других форм организации развивающего образования взрослых (рис. 4.3).

Модель развивающего образования взрослых представлена посредством следующих оргформ:

- индивидуальная самостоятельная работа слушателей с учебной информацией, проблемными ситуациями;
- активные групповые занятия (очные или виртуальные), направленные на согласование понимания основных концепций, анализ проблемной ситуации и построение гипотез;
- лекции;
- активные групповые занятия (или индивидуальная работа), направленные на активное экспериментирование и апробацию полученных решений.



Рис. 4.3. Формы организации образования взрослых в контексте парадигмы развивающего образования

Таким образом, основным субъектом в развивающем образовании является сам обучающийся, который осуществляет учебную деятельность, направленную на развитие собственной компетентности. Преподаватель и учебная группа выступают в роли «другого», помогающего обучающемуся преодолеть этот сложный путь, компенсируя его временную неполную субъектность.

Ведущей оргформой в развивающем образовании начинает выступать самостоятельная работа обучающегося (индивидуальная и групповая, аудиторная и внеаудиторная), относительно которой все другие оргформы приобретают «второуровневое», или вспомогательное, значение. При этом лекция будет наиболее востребована, если обучающиеся (индивидуально или в группах) уже обсудили содержание учебного материала и (или) проанализировали предложенную проблемную ситуацию, собственный опыт и (или) сформулировали проблему и построили гипотезы. Иначе говоря, актуальность лекции существенно возрастает, если обучающиеся построили собственное представление о том или ином предмете и у них появились затруднения, а следовательно, и потребность в более обобщенном знании (этап концептуализации).

4.4. Лекция в развивающем образовании взрослых

Обсудим более подробно, как меняются функциональное предназначение и содержание лекции, помещенной в контекст развивающего образования взрослых.

Широкое внедрение в современную практику новых, в первую очередь, групповых образовательных технологий привело к появлению так называемых *мини-лекций*, отличных по своим свойствам от других видов лекций. Теперь этот вид лекций воплощает собой развивающую образовательную парадигму.

Прежде всего, почему лекция в развивающих моделях часто называется *мини-лекция*? Этим, во-первых, подчеркивается удельный вес лекций в общем комплексе оргформ, большинство из которых направлено на самостоятельную индивидуальную и групповую работу слушателей. Во-вторых, они, действительно, коротки — от 15 до 30 мин. Как Вы полагаете, почему так?

Мини-лекции так же, как и обычные лекции, бывают разными. Это определяется, в первую очередь, их предназначением.

В зависимости от типа возникающих у обучающегося затруднений можно выделить три основных функциональных предназначения и, соответственно, три вида мини-лекций.

Лекция — навигатор

Первое предназначение мини-лекции на первый взгляд представляется схожим с вводными лекциями в традиционном обучении. Но это только внешнее сходство: по сути это разные виды лекций. На тради-

ционной вводной лекции лектор, как правило, стремится дать общую ориентировку в предмете, представляя его целостную картину, взаимосвязь и последовательность изучения отдельных тем. При этом установка к организации учебной деятельности чаще всего ограничивается перечислением форм промежуточного и итогового контроля.

Обращение к схеме «Модель цикла обучения» позволяет нам иначе увидеть место и предназначение вводной мини-лекции. Предметом заботы лектора становится уже не столько содержание предмета, сколько установка к организации учебной деятельности (индивидуальной, групповой и коллективной) по освоению данного предметного содержания. Подобные лекции по своей сути являются навигаторами, позволяющими слушателям увидеть новые пространства деятельности, которые им предстоит освоить, самоопределившись, оценив свои возможности и точки роста, и проложить некоторые маркеры — вехи предстоящего пути. С помощью таких *лекций-навигаторов* задаются границы предстоящей деятельности, определяются требования к ней в виде заданий для самостоятельной индивидуальной и групповой работы. Поэтому место такой лекции, если она замыслена как установка на весь цикл, — в самом начале обучения, до того, как слушатели будут предъявлять свой опыт и идеи. Вместе с тем во вспомогательной функции лекция-навигатор уместна перед началом каждой фазы цикла обучения или в любой момент возникновения у обучающихся затруднений, связанных с организацией собственной учебной деятельности и самоопределением в ней.

Рефлексивная лекция

Второе предназначение мини-лекции в логике развивающего образования состоит в том, чтобы обеспечить равномерное вхождение каждого участника и группы в целом в зону их ближайшего развития. Представляется, что наиболее адекватное название для этого вида лекции — *рефлексивная*.

Поясним это на примере. Педагог (или тьютор), учитывая уровень актуального развития каждого участника группы, решает с помощью мини-лекции ряд образовательных задач:

- «подтягивание» отдельных участников группы для успешного перехода к следующему этапу совместной деятельности;
- проблематизация усвоенного ранее содержания и способов деятельности — создание затруднения как условия вхождения в зону ближайшего развития;
- пропедевтика — прокладывание «маршрута» восхождения студентов по лестнице развития.

Обращение к модели цикла обучения взрослых позволяет обнаружить место данного вида лекции относительно этапов цикла обучения. Очевидно, что подобная лекция уместна на этапе рефлексии опыта при переходе к этапу абстрактной концептуализации. Действительно, задача преподавателя состоит здесь в том, чтобы индивидуальные

и групповые рефлексивные оценки опыта и своих затруднений сделать общим предметом обсуждения, предложив для этого в качестве инструмента культурные формы организации рефлексии деятельности: анализ как реконструкция прошлой деятельности; критический анализ как способ обнаружения противоречий, недостаточности прежних способов, средств и постановки проблемы; нормирование как поиск идей и решений (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов и др.).

Подобный жанр лекции требует большой точности логики и содержания высказывания лектора, так как каждое слово становится как бы «посаженным» на индивидуальную траекторию развития и траекторию развития группы. Риторика такой лекции всегда связана с обращением к пройденному и предстоящему пути индивидуального и группового развития: «ранее Вы демонстрировали..., при этом выделяли следующие затруднения..., Владимир предложил идеи...» (сравним с риторикой традиционной лекции: «вчера мы обсудили такую-то тему..., тема сегодняшней лекции...связана с прошлой темой...»). На рефлексивной лекции создается эффект личной причастности каждого участника к тому, что говорится и обсуждается.

Безусловно, такой жанр лекции уместен лишь в ситуации лично ориентированного, развивающего образования, когда педагог проектирует траектории развития слушателей и управляет этим процессом, понимая каждый раз, в какой точке своего развития находится в данный момент и каждый участник, и группа в целом.

Инструментальная лекция

Третье предназначение мини-лекции состоит в концептуализации знаний — представлении усвоенных ранее знаний в функции инструмента для решения конкретных проблем. Известно, что человек первоначально воспринимает некоторую информацию как картину мира, т.е. как знание-онтологию. На этом в традиционном обучении, как правило, все и завершается. В лучшем случае, слушатель получает опыт применения этих знаний для решения стандартных задач, не осознавая в полной мере инструментальное значение полученных знаний и границ их применения.

В деятельностных, ориентированных на компетентностный подход образовательных моделях основная задача педагога заключается в том, чтобы помочь слушателям осознать многообразие функций и форм проявления полученных знаний.

Справка

На рис. 4.4 показано, что существует три базовых типа знаний, осваиваемых студентами:

- *Когнитивные* — знания как картины мира, т.е. «знания-онтологии».
- *Деятельностные* — знания как способы и средства организации профессиональной деятельности в различных изменяющихся контекстах, т.е. «знания-средства» и «знания-способы деятельности».
- *Ценностно-смысловые* — знания как способы и средства организации саморазвития, т.е. «знания-ценности».

Развитие и наращивание компетентности возможно при условии организации тьютором технологически обеспеченного перехода от «знаний-онтологий» к «знаниям-средствам», далее — к «знаниям-способам организации деятельности» и, наконец, — к «знаниям-ценностям». Траектория развития соответствует шкале развития компетентности по линии: «знать» — «уметь» — «владеть» — «быть».

Задача лектора здесь — демонстрация опыта применения знаний в функции инструментов для снятия затруднений и решения разноплановых задач и проблем. При этом ведущими критериями выступают условия уместности применения тех или иных инструментов в различных контекстах.

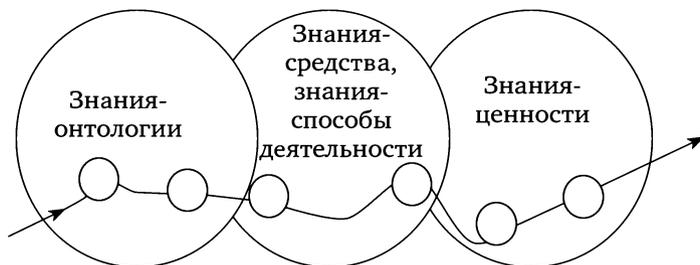


Рис. 4.4. Типы знаний

Инструментальные мини-лекции — достаточно сложный жанр лекции, предполагающий, как минимум, наличие у лектора развитых методологических способностей, позволяющих ему концептуализировать разрозненные знания, проводить их содержательное обобщение и инструментализацию. Подобные мини-лекции в наибольшей степени уместны на фазе абстрактной концептуализации — при поиске и создании инструментов — средств и способов решения сформулированной ранее проблемы.

Теперь у Вас появилась возможность иначе взглянуть и на другие формы организации современного образовательного процесса и, прежде всего, на те из них, которые позволяют организовать самостоятельную работу студентов, направленную на построение собственного образа.

Взгляд на самостоятельную работу

Самостоятельная работа слушателей (СРС) является ведущей формой организации образовательного процесса в профессиональном образовании. Действительно, если самообразование и саморазвитие являются предметом учебной деятельности самого обучающегося, то СРС становится ведущей формой организации. Причем эта оргформа может быть представлена двумя видами.

Первый из них — индивидуальная СРС («я — я»), когда обучающийся выступает как полный субъект учебной деятельности (знает, зачем и как учиться).

Второй — СРС, осуществляемая в совместно-разделенной деятельности в коллективных формах («я — другой»): компенсация индивидуальной несубъектности как временного состояния происходит за счет учебной группы и преподавателя.

Взгляд на семинар [23]

Изначальное назначение любого семинара состоит в расширении представлений о предмете за счет новых, необычных точек зрения. Здесь слушатели должны встретиться с содержательной и познавательной трудностью, имеющей отношение к предмету семинара. Здесь они должны выйти в рефлексивную для понимания «разрыва» между наличными средствами решения и типом задачи. Ситуация «разрыва» — это состояние, когда должна быть осуществлена некоторая деятельность, но в силу ряда причин она не может осуществиться. Именно это осознание «разрыва» — первая фаза развивающего семинара. Дальше семинар развивается бурно и конструктивно, если преподаватель сумеет повести участников по известному пути: рефлексия, построение теории вопроса, испытание теории и, наконец, объяснение явления, развитие опыта, расширение смысла.

Ключевые моменты

Мы надеемся, что обращение к парадигме развивающего образования дало Вам новый взгляд на лекцию, ее функциональное предназначение и место в образовательном процессе VIII. Лекция в контексте развивающего образования приобрела новое звучание и, вместе с тем, позволила вернуться в прошлое, к временам античности.

Вспомним диалоги Сократа и его метод *маевтики* как помощь Учителя в самостоятельном поиске Учеником Истины [52]. Качество и успешность образовательного процесса определялись (как и во все времена, если речь шла об образовании, а не об обучении) не количеством усвоенной информации, а качественными личностными приращениями, приобретенными человеком способностями.

Вот несколько важных для понимания сущности организации образования взрослых выводов:

- Лекция в развивающем образовании остается одной из важнейших оргформ, однако функциональное предназначение лекции и ее место в целостном образовательном процессе принципиально меняются.

- На смену лекции как источника информации приходят *лекции-навигаторы* (лекции-установки), *рефлексивные и инструментальные лекции*, позволяющие обеспечить процесс самообразования и саморазвития. Лекция как бы надстраивается над траекторией развития обучающегося в точках возникновения у него затруднений и потребности в «другом». Поэтому лекция в развивающем образовании — не монолог, а ответ на возникший вопрос — коммуникативное пространство

для совместноразделенной деятельности. Очевидно, что такие лекции всегда проблемны, диалогичны и событийны.

- Все другие разновидности лекций, а именно лекция-панель, лекция-провокация, лекция вдвоем и пр., становятся частным проявлением и модификацией лекции как оргформы.

Инструментарий

Если Вы приняли идею о расширении разнообразия оргформ для практики профессионального образования, то Вам открывается возможность для конструирования различных образовательных событий, которые могут быть выстроены с помощью тех или иных оргформ.

Хорошим подспорьем для этого могут стать предложенные в данном разделе инструменты. Попробуем их перечислить и обобщить.

Перечень инструментов:

- Виды лекций.
- Функции лекций.
- Свойства лекций в рамках классической образовательной модели (рис. 4.2).
- Модель цикла обучения, Колб, Фрай (рис. 2.3).
- Формы организации профессионального образования в контексте парадигмы развивающего образования (рис. 4.3).
- Три вида лекций в развивающем образовании: лекция-навигатор, рефлексивная лекция, инструментальная лекция.
- Три типа знаний: когнитивные, деятельностьные, ценностносмысловые (рис. 4.4).

Раздел 5

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В этом разделе мы хотим в более явном виде показать практикоориентированность введенных в предыдущих разделах идей и инструментов, а также возможность их использования в качестве средств и способов организации образовательной деятельности. Но этот раздел имеет и самостоятельное значение — помочь Вам войти в мир проектирования, освоив базовые понятия проектировочной деятельности. Поэтому вначале мы поговорим о проектировании, его особенностях, принципах и технологии, а затем обсудим ряд инструментов преподавателя в роли проектировщика.

5.1. Что такое проект и проектировочная деятельность?

В энциклопедии проектирование определяется как «процесс создания проекта — прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния». Слово «проект» в переводе с латинского обозначает «брошенный вперед». В связи с такой трактовкой Г. Саймон отмечает: «По существу, мы проектируем всякий раз, когда разрабатываем способы превращения данной ситуации в другую, более приемлемую» [53]. Понятие «проект» объединяет разнообразные виды деятельности, общими признаками которых являются: направленность на достижение конкретных целей и определенных результатов; координированное выполнение многочисленных, взаимосвязанных действий; ограниченная протяженность во времени с определенным началом и концом [54, с. 27].

Ознакомьтесь с детальным обзором подходов к определению понятий «проект» и «проектировочная деятельность».

В технической области проектирование чаще всего понимается как подготовительный этап производственной деятельности, или часть инженерного процесса, состоящего из трех этапов: изобретательство — нахождение идеи и создание общего способа решения проблемы; проектирование — материализация способа решения в виде проекта и опытного образца создаваемого объекта; конструирование — детальная разработка модели для массового производства.

На смену традиционному в технике пониманию проекта пришло современное понимание проекта как цикла продуктивной деятельности: «проект — это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [55]. Многообразии проектов, с которыми приходится сталкиваться в реальной жизни, чрезвычайно велико. Ниже приведена система классификации по [55]:

- Тип проекта (по основным сферам деятельности, в которых осуществляется проект): технический, организационный, экономический, социальный, смешанный.

- Класс проекта (по составу и структуре проекта и его предметной области): монопроект, мультипроект, мегапроект. Монопроект — это отдельный проект различного типа, вида, масштаба. Мультипроект — это комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов и требующий применения многопроектного управления. Мегапроект — целевые программы развития регионов, отраслей и др. образований, включающие в свой состав ряд моно- и мульти проектов. Напомним, что крупные проекты принято называть программами.

- Масштаб проекта (по размерам самого проекта, количеству участников и степени влияния на окружающий мир): мелкие проекты, средние проекты, крупные проекты и очень крупные проекты. Это разделение проектов очень условное.

- Длительность проекта (по продолжительности периода осуществления проекта): краткосрочные (до 3-х лет), среднесрочные (от 3-х до 5-ти лет), долгосрочные (свыше 5-ти лет).

- Сложность проекта (по степени сложности): простые, сложные и очень сложные.

- Вид проекта (по характеру предметной области проекта): инвестиционный, инновационный, научно-исследовательский, учебно-образовательный, смешанный.

Основываясь на определении понятия «проект», данном в работе [25], А. М. Новиков выделяет такие разновидности проектов, как:

- Научное исследование;
- Педагогические (образовательные) проекты;
- Учебные, образовательные проекты в деятельности каждого обучающегося.

Каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения проходит ряд ступеней развития, в совокупности образующих жизненный цикл проекта. Жизненный цикл принято разделять на фазы, фазы — на стадии, стадии — на этапы. Любой проект реализуется определенной совокупностью технологий. Автор делает вывод о том, что «... и методология научного проектирования, и методология практической педагогической деятельности, и, очевидно, методология учебной деятельности могут быть построены в логике категории про-

екта на триединстве его фаз: фазы проектирования — технологической фазы — рефлексивной фазы» [25, с. 31].

Идея проектирования легла в основу широкомасштабной инновационной деятельности по реформированию системы образования, развернувшейся в нашей стране, начиная с 80-х годов прошлого века. Как отмечал Г. П. Щедровицкий, принципиальной характеристикой проектирования является его направленность на преобразование, «проектирование всегда выступает как преобразование каких-то существующих объектов в новую форму» [56].

Проникновение в образование проектного подхода характеризуется дальнейшей проработкой идеей проектирования в рамках педагогической науки (В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, Г. Л. Ильин, Е. А. Крюкова, Н. А. Масюкова, О. Г. Прикот, И. Д. Чечель, Н. О. Яковлева и др.). Одним из первых в педагогическую науку ввел представление о проектировании и педагогических технологиях В. П. Беспалько [57]. Автор выделил компоненты проекта, включив в их состав концепцию, постановку и описание цели будущей педагогической системы, этапы процесса и соответствующие им промежуточные цели. Работы В. П. Беспалько в 70—80 гг. во многом способствовали разработке проектно-технологического подхода в образовании. Следует отметить, что на сегодняшний день одним из направлений использования проектного подхода является возврат и укоренение в системе школьного образования метода проектов как одного из ведущих методов развивающего образования, известного в педагогике с первой половины прошлого века. В последние годы он вновь возродился в общественной практике [7 и др.]. Другие направления реализации идей проектного подхода связаны в основном с организацией инновационной деятельности в системе среднего образования и повышения квалификации учителей.

Многие исследователи отмечают, что для педагогической сферы характерно отсутствие общепринятого понимания категорий «проект» и «проектирование». Приведем несколько определений термина «педагогическое проектирование»:

- Процесс выращивания новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, новых содержаний и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков);
- Предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов (В. С. Безрукова);
- Содержательное, организационно-методическое, материальнотехническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, которое может осуществляться на эмпирико-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов);
- Деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные

комплексы инновационных идей в образовании, социально-педагогическом движении, образовательных системах и институтах, педагогических технологиях и деятельности (Н. В. Борисова);

- Целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование [59, с. 33].

Проектирование, по мнению Н. А. Масюковой, «предстает как социокультурный феномен, основными характеристиками которого выступают:

- направленность целевых усилий на заранее планируемые преобразования;
- обращенность к реальности будущего, рождающегося в мышлении и обеспечиваемого благодаря рефлексии;
- нацеленность на развитие проектируемого объекта» [60].

В работе А. М. Новикова выделены такие четыре фазы проектирования, как концептуальная, моделирование, конструирование, фаза технологической подготовки [25].

В. С. Безрукова, рассматривая проектирование с точки зрения управленческого подхода, выделяет следующую последовательность проектирования:

1. Анализ объекта проектирования
2. Выбор формы проектирования
3. Теоретическое обеспечение проектирования
4. Методическое обеспечение проектирования
5. Пространственно-временное обеспечение проектирования
6. Материально-техническое обеспечение проектирования
7. Разработка проекта
8. Выбор системообразующего фактора
9. Установка связей и зависимостей компонентов
10. Написание документа. Проверка качества проекта
11. Мысленное экспериментирование применения проекта
12. Экспертная оценка проекта
13. Корректировка проекта
14. Принятие решения об использовании проекта [61].

Е. С. Заир-Бек считает, что последовательность проектирования в образовании должна быть следующей: анализ ситуации развития педагогической деятельности; формулировка идей; разработка эталонного варианта желаемого педагогического объекта; оценка и выбор наиболее оптимального варианта проекта; стратегическое целевое планирование через создание целевых программ, разработку обобщенных моделей; конкретизация задач, создание планов для решения задач по различным направлениям, определение способов оценки и возможных вариантов коррекции действий; этап реализации проекта; заключительный этап — обобщение результатов [62].

В монографии Е. А. Крюковой предлагаются следующие этапы педагогического проектирования:

- Разработка замысла — общего представления о системе факторов, обеспечивающих достижение цели;
- Постановка цели;
- Сбор необходимой информации и отбор средств по реализации поставленной цели;
- Динамическое структурирование процесса;
- Продумывание вариантов развития взаимодействий субъектов в процессе общения;
- Диагностика результатов;
- Оформление процесса и результатов проектирования [63].

Автор формулирует также несколько принципов, которые необходимо учитывать при проектировании: комплексный подход к проектированию; системный подход; непрерывность процесса проектирования; дополнительность — введение дополнительных условий для анализа и совершенствования системы; оптимальность — учет приоритетов в процессе проектирования; единство деятельности и отношений; многообразие — учет потребностей, интересов и точек зрения всех заинтересованных субъектов; нелинейное развитие социально-педагогических систем — многообразие социальных явлений не позволяет строго очертить все грани и контуры проекта [63, с. 70—71].

В работе Н. О. Яковлевой выделяются такие компоненты педагогического проектирования, как педагогическое изобретательство, педагогическое моделирование и педагогический эксперимент [59, с. 45]. Процесс проектирования представлен следующими этапами: педагогическое изобретательство, создание единичного опытного образца, педагогический эксперимент, создание конечного проекта [59, с. 79].

Проведенный обзор свидетельствует о том, что проектирование рассматривается большинством авторов как культурная форма и способ распространения инноваций в образовании. Разница в трактовках состоит в выделении различных объектов проектирования, а также актуализации в конкретных определениях тех или иных значимых, с точки зрения автора, аспектов в объекте проектирования. Примем в качестве рабочего приведенное ниже определение понятия «проект».

Проект — образ будущего результата деятельности и процесс его достижения, представленный в виде модели или комплексной нормы деятельности.

5.2. Принципы проектирования

Образовательное проектирование имеет свои особенности, выраженные в виде принципов проектирования. На рис. 5.1 представлены три основных принципа проектирования, воплощающие собой развивающий подход в образовании: принцип модульности, принцип дина-

мического проектирования и принцип событийности [19, 64, 65, 66]. Рассмотрим кратко содержание каждого из них.

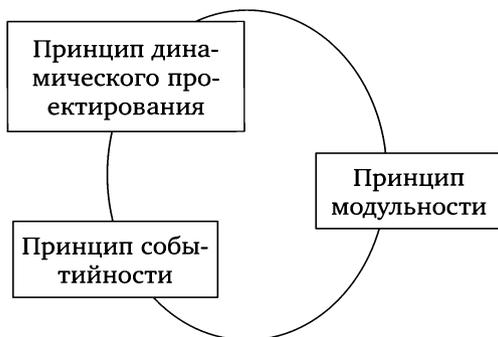


Рис 5.1. Основные принципы проектирования

Принцип динамического проектирования

Воплощение этого принципа в образовательном пространстве придает этой среде свойство развивающей, что проявляется в субъектсубъектном характере взаимоотношений между обучающими и обучающимися.

Этот принцип является ведущим и предполагает наличие двух целеполагающих субъектов — Учителя и Ученика.

Это значит, что проектировать надо как учебные цели (желаемые изменения в компетентности обучающихся), так и педагогические, т.е. цели педагога.

Раскроем сущность этого принципа с помощью нескольких правил и рекомендаций педагогу.

Правило 1. Обеспечьте оптимальное сочетание «мягкой» и «жесткой» составляющих в своем проекте.

В образовании происходит встреча двух целеполагающих субъектов — педагога и обучающихся. Эффективность этой встречи во многом будет зависеть от того, предоставите ли Вы друг другу такую возможность — быть субъектом, т.е. ставить собственные цели и предлагать пути их достижения. В проекте это проявляется в виде двух составляющих:

- инвариантной («жесткой») составляющей — это генеральная линия образовательной программы, фарватер, вектор развития обучающихся, воплощенные в проекте в виде целей, фиксирующих «шаг» в развитии обучающихся: исходное состояние — приращения в знаниях, умениях, навыках, способностях и личностных смыслах обучающихся;

- вариативной («мягкой») составляющей — возможные маршруты достижения целей, представленные в виде сюжетов, вариантов заданий и пр., которые можно использовать по ситуации — в зависимости от потребностей и целей обучающихся.

Разумное сочетание этих двух составляющих обеспечит обучающимся свободу проявлений, а преподавателю — возможность управлять образовательным процессом.

Правило 2. Помните, что проектирование — это итерационный процесс, предполагающий допроектирование и даже перепроектирование в ходе реальной встречи с обучающимися. Вы как преподаватель всегда должны быть готовы к тому, чтобы изменить свой проект, если этого потребуют обстоятельства.

Мы предлагаем несколько *рекомендаций*, которые помогут Вам быть одновременно уверенным в себе и гибким:

- Предусмотрите в проекте возможность выбора обучающимися тех или иных концепций и идей курса в рамках обсуждения запланированной темы.

- Идите на встречу со взрослыми с внутренней готовностью к изменениям проекта в зависимости от тех проблем, которые они «принесут» на эту встречу.

- Обеспечьте себе возможность гибкого реагирования на ситуацию, спроектировав несколько возможных вариантов начала и хода учебного занятия. Это могут быть, например, такие ситуации; *Ситуация А.* Слушатели пришли не подготовленные к занятию; *Ситуация Б.* Слушатели все прочли и даже успели обсудить между собой концепции, запланированные для обсуждения на занятии; *Ситуация В.* Несколько слушателей пришли на Вашу встречу со своими личными и профессиональными проблемами.

- Разработайте большее, чем это требуется, количество заданий, кейс-стади и пр. У Вас будет возможность вовремя среагировать на ситуацию в учебной группе, предложив то или иное задание или ситуацию.

- Помните, что на Вас лежит ответственность за реализацию инвариантной части проекта, поэтому «не плывите за группой», а управляйте процессом, обращая внимание обучающихся на генеральную линию.

Принцип модульности

Этот принцип означает, что проектировать надо модулями. Что такое модуль, и какими свойствами должен обладать проект, чтобы он отвечал данному принципу? Что это значит — проектировать модулями?

Наверное, в связи с термином «модуль» у Вас могут возникнуть такие ассоциации, как системность, целостность, завершенность. Это действительно так: *модуль* — это завершенный цикл деятельности обучающихся по развитию заданного уровня компетентности. Но что же является критерием завершенности? В модели развивающего образования это не только блок учебного материала, но и полный цикл деятельности обучающегося по освоению этого материала. В каждый модуль должны быть включены содержание и виды деятельности обучающе-

гося, обеспечивающие шаг в его развитии в соответствии со шкалой целей — «знать», «уметь», «владеть», «быть».

Принцип событийности

Выдающийся российский психолог А. Н. Леонтьев говорил, что «... и в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не отбыть обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося» [69, с. 378].

Вряд ли можно объяснить содержание этого принципа инструментально, поскольку превращение учебных занятий в событие зависит не столько от технологической составляющей, сколько от Вашего внутреннего настроя и личного самоопределения.

Итак, перед нами снова дилемма: «учебное занятие: событие/не событие?» По каким признакам мы можем судить, что СОБЫТИЕ, т.е. совместное бытие, произошло?

Нам представляется, что событие — это полнота проживания человеком определенного момента жизни, проявление человеком его триединой сущности:

- духовной (ценностной),
- душевной (психической),
- телесной (физической).

Причем, согласно социальной природе человека, эта полнота проживания может быть достигнута в совместном бытии, во взаимодействии с другими людьми. По-видимому, обучение может стать как для обучающихся, так и для преподавателя событием, если произошел момент переживания и проживания, включения всей личности человека с его эмоциями, чувствами, отношениями, познавательными процессами во взаимодействие, если произошла *Встреча*.

Можно сказать, что образование как событие — это то, что остается, когда забудется все заученное.

Стремление к событийности, личностному характеру взаимодействия с обучающимися — свойство развивающего и развивающегося преподавателя. Если преподаватель ориентирован лишь на технологическую составляющую своей деятельности, оставляя за порогом аудитории свою душу, ценности, стремления, ошибки и проблемы, то событие вряд ли произойдет. Развивающее образование является питательной средой не только для обучающегося, но и для преподавателя. Это мощный импульс к саморазвитию, где также есть место победам и поражениям.

Как же превратить учебное занятие в событие, и каким образом это должно отразиться в проекте?

Здесь мы хотим дать Вам несколько рекомендаций:

- Проектируйте не просто занятие, а учебно-социальнопрофессиональную среду, где каждый — и обучающиеся, и преподаватель — могут раскрыться как личность.

- Проектируйте не только задания, но и тот контекст, в который они включены. Иначе говоря, проектируйте сюжетами. Проект — это цепь взаимосвязанных сюжетов, обеспечивающих участникам полноценное сопереживание и проживание этого события.

- Проектируйте сюжеты таким образом, чтобы обучающиеся и Вы как преподаватель смогли реализовать четыре основных вида деятельности, присущие подлинному образованию: мышление, творчество, коммуникацию, рефлексию.

- Проектируйте встречу не только с группой, но и с конкретными личностями, индивидуальностями. Управление различиями — одна из ключевых задач преподавателя.

- Обучающиеся взрослые, так же, как и дети, чувствуют фальшь, неискренность, формальное отношение. Не бойтесь открыть себя, если этого требует дело, — признаться в своих ошибках или недостаточном понимании каких-либо концепций курса. Подобная открытость будет оценена по достоинству и придаст Вашим встречам неформальный характер, подлинную событийность.

Мы желаем Вам, чтобы, уходя с занятий, каждый его участник сказал: «Событие состоялось!»

В этом разделе мы обсудили несколько принципов проектирования. Эти принципы могут составить Ваш инструментальный «чемоданчик» и служить Вам хорошим ориентиром при проектировании образовательных событий. Но эти же принципы могут выступать и в другой функции — как критерии, относительно которых Вы можете оценить качество построенного Вами проекта, а также результаты его реализации. Поэтому мы советуем Вам вернуться к этим принципам-критериям уже после проведенного занятия, чтобы в рефлексии Вы смогли оценить меру полезности для Вас этих принципов.

5.3. Задачи тьютора в роли проектировщика

Мы рассмотрели аспекты, связанные с проектировочной деятельностью преподавателя, обсудив особо принципы проектирования. Теперь перейдем к обсуждению проектирования как процесса, выделив ряд последовательных шагов и задач, решаемых преподавателем в процессе проектирования образовательных событий.

Вот десять вопросов, на которые преподаватель должен получить ответ при проектировании учебных занятий:

1. Какое место занимает данное учебное занятие в структуре образовательной программы, курса, модуля?

2. Каков исходный уровень подготовки каждого обучающегося и группы в целом?

3. Каковы цели проектируемого события?

4. Какова последовательность задач, решение которых приведет к достижению целей?

5. Каков облик проектируемого занятия в целом («вход», «выход», этапы, промежуточные результаты и пр.)?

6. Каково содержание образования, т.е. какие нужно отобрать теории, концепции для обсуждения на занятии и как их лучше представить?

7. Как будет организована деятельность обучающихся на занятии (индивидуальная и в малых группах), какие лучше использовать технологии и техники, задания, игровые сюжеты и др., чтобы они помогли в достижении целей и задач?

8. Как будет организована моя деятельность как преподавателя в роли менеджера, управляющего образовательным процессом?

9. Когда и как следует проводить рефлексию и на что обращать внимание обучающихся в рефлексии?

10. Как установить постоянную обратную связь на протяжении всего занятия, чтобы наблюдать за индивидуальной и групповой динамикой обучающихся?

Ответы на эти десять вопросов помогут Вам разработать целостный проект как инструмент для управления и поддержки обучающихся в развитии их компетентности.

Итак, перед преподавателем как проектировщиком образовательного процесса встают следующие задачи:

Задача 1. Провести анализ образовательной ситуации: изучить учебную группу и отдельных обучающихся, их потребности и цели, возможности и ограничения, определить уровень их актуального развития и зону ближайшего развития; исследовать свои сильные и слабые стороны как преподавателя, свои предпочтения и ограничения, собственный уровень актуального развития (что я уже могу как преподаватель?) и зону ближайшего развития; выявить условия, способствующие или препятствующие эффективности образовательного процесса.

Задача 2. Спроектировать общий вектор развития обучающихся по данной образовательной программе и обозначить на нем место данного учебного занятия. Прорисовать взаимосвязь данного учебного занятия с другими занятиями программы.

Задача 3. Соотнести выводы, полученные при решении первых двух задач, с учебными целями (образовательными результатами), предлагаемой образовательной программой, и на этой основе сформулировать учебные цели и определить последовательность решения учебных задач для их достижения.

Задача 4. Смоделировать сначала общую схему (облик) учебного занятия, включив в эту схему цели (ожидаемые результаты), этапы учебной деятельности обучающихся, промежуточные результаты.

Задача 5. Конкретизировать общую схему занятия, включив в нее обсуждаемое содержание, технологии и техники обучения достижения целей для каждого этапа, конкретные задания, кейс-стади и пп.

Пять задач преподавателя в роли Проектировщика:

1. Исследуй образовательную ситуацию:

- изучи учебную группу;
- исследуй свои возможности;
- выяви условия, возможности и ограничения.

2. Спроектируй траекторию развития обучающихся по данной образовательной программе и определи место данного занятия.

3. Сформулируй замысел, учебные цели занятия и последовательность учебных задач.

4. Смоделируй общую схему организации совместной деятельности («вход», «выход», этапы, промежуточные результаты).

5. Конкретизируй общую схему, наполнив ее содержанием, технологиями и техниками, заданиями, кейс-стади и пр.

Для решения этих задач преподаватель, тьютор должен владеть целым арсеналом инструментов для проектирования.

5.4. Инструменты для проектирования

Теперь настало время вернуться к предыдущим разделам учебного пособия и вспомнить предложенные Вам ранее инструменты, а также познакомить Вас с новыми инструментами для проектирования.

Сгруппируем все предложенные в учебном пособии инструменты относительно *трех этапов проектировочной деятельности преподавателя*.

1. Анализ образовательной ситуации, определение места учебного занятия в общей траектории развития обучающихся, формулирование замысла, учебных целей занятия и последовательности учебных задач (задачи 1, 2, 3).

2. Проектирование общей схемы организации учебной деятельности: «вход», «выход», этапы, промежуточные результаты (задача 4).

3. Выбор адекватных технологий и техник обучения взрослых (задача 5).

Инструменты для проведения анализа образовательной ситуации, определения места учебного занятия в общей траектории развития обучающихся, формулирования замысла, учебных целей занятия и последовательности учебных задач

1. Понятие о совместно-разделенной деятельности и сотрудничестве (рис. 1.1).

2. Современные подходы к образованию взрослых:
деятельностный подход,
лично ориентированный подход,
проблемно ориентированный подход,
компетентностный подход (рис. 1.3).

3. Стратегия развития профессионального образования: от «Школы знания и действий» — к «Школе развития способностей и личности» (рис. 1.4).

4. Шкала развития компетентности (рис. 1.2).

5. Три типа знаний: когнитивные, деятельностные, ценностно-смысловые (рис. 4.4).

6. Понятие «субъект деятельности» (рис. 2.1).

7. Определитель стилей обучения (П. Хони и А. Мэмфорд).

8. Особенности основных образовательных моделей (рис. 3.1).

Инструменты для проектирования общей схемы организации учебной деятельности («вход», «выход», этапы, промежуточные результаты)

9. Модель цикла обучения, Колб, Фрай (рис. 2.3, 3.10).

10. Модель развития деятельности (рис. 2.4, 3.7).

11. Развитие самостоятельности обучающегося в процессе совместной деятельности (рис. 2.5).

12. Модель активного группового занятия (рис. 3.5).

13. Основные принципы проектирования (рис. 5.1):

Принцип динамического проектирования,

Принцип модульности,

Принцип событийности.

14. Десять вопросов для проектировщика.

15. Пять задач преподавателя в роли проектировщика.

Инструменты для выбора адекватных технологий и техник обучения взрослых

16. Классические формы организации профессионального обучения (рис. 3.2).

17. Формы организации образования взрослых в контексте парадигмы развивающего образования (рис. 3.3).

18. «Петля» наращивания компетентности (рис. 3.4).

19. Три модели педагогического общения и выбор оргформ.

20. Шесть групп образовательных технологий.

21. Место образовательных технологий в пространстве активности обучающихся и уровней развития их компетентности (рис. 3.6).

22. Четыре фазы работы с проблемной ситуацией.

23. Компоненты МАКС (рис. 3.8).

24. Структура УМК для реализации техники МАКС (рис. 3.9).

25. 5 шагов работы с КС.

26. Техника описания и анализа проблемной ситуации.

27. Техника проведения критического анализа проблемной ситуации.

28. Техника формулирования проблемы.

29. Техника постановки проблемы (рис. 3.11).

30. Перечень когнитивных навыков и способностей.

31. Схема сложной коммуникации (рис. 3.12).
32. Процесс дискуссии (рис. 3.13).
33. Техника «Снежный ком» (рис. 3.14).
34. Техника «Жужжащие группы».
35. Техника «Мозговой штурм» (рис. 3.15).
36. Техника «Аквариум» (рис. 3.16).
37. 3 фазы рефлексии.
38. Вопросы для организации рефлексии (рис. 3.18).
39. Виды лекций.
40. Функции лекций.
41. Свойства лекций в рамках классической образовательной модели (рис. 4.2).
42. Формы организации профессионального образования в контексте парадигмы развивающего образования (рис. 4.3).
43. Три вида лекций в развивающем образовании:
 - лекция-навигатор,
 - рефлексивная лекция,
 - инструментальная лекция.

Итак, мы представили три группы инструментов, применение которых позволит Вам спроектировать конкретное учебное занятие, модуль или целостный образовательный курс для взрослых.

Дополним эти инструменты уточняющими комментариями или новыми инструментами.

Требования к учебным целям:

1. Цели должны быть связаны с профессиональными задачами специалистов.

2. Учебные цели надо формулировать в терминах учебной деятельности, т.е. следует указать на те изменения в компетентности обучающегося, которых он может достичь, изучив данную программу. Например: ознакомиться, составить представление, понять, обосновать подход, приобрести навыки, развить способности, определять условия уместности, уметь ставить проблемы, развить навыки критического анализа, уметь оценить, определить свою роль, объяснить, проанализировать, описать.

3. Цели должны фиксировать некоторые уровни усвоения учебного материала. Эти уровни — своеобразная лестница развития обучающегося, ступеньки его восхождения к вершинам компетентности. Одна и та же задача может быть решена на различных уровнях (ЗНАТЬ — УМЕТЬ — ВЛАДЕТЬ — БЫТЬ).

4. Цели должны обладать рядом свойств:

- Инструментальностью: цели должны быть сформулированы в терминах деятельности обучающихся.
- Диагностичностью: должна быть возможность проверки результатов достижения целей и задач.

- Реалистичностью: важно ставить достижимые цели, учитывающие дефицит времени и особенности обучающихся взрослых.
- Привлекательностью: цели изучения конкретной программы должны учитывать реальные потребности, мотивы и зону ближайшего развития обучающихся.

Инструмент: Типология учебных задач [67]

Как Вы помните, модель цикла обучения Д. Колба и Р. Фрайя представляет собой циклический процесс, включающий в себя четыре взаимосвязанных этапа (рис. 2.3, 3.10). Эта модель может быть использована для систематизации и построения типологии учебных задач.

Используя идею интеграции трех сред, лежащую в основе образования взрослых [68], образовательный процесс, построенный на основе модели цикла обучения Колба, Фрая, может быть представлен следующим образом (рис. 5.2).

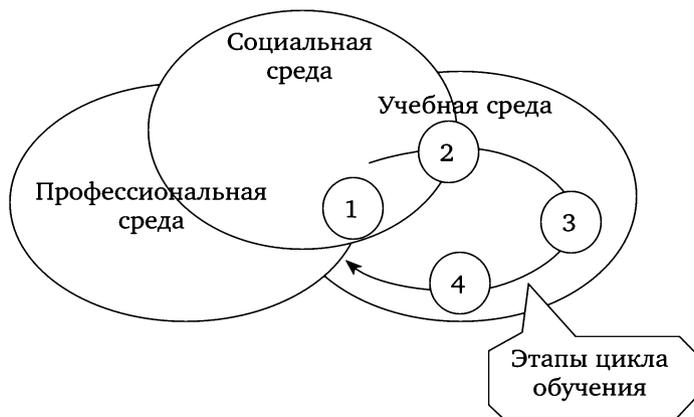


Рис. 5.2. Цикл обучения взрослых

- 1 — Получение конкретного опыта.
- 2 — Рефлексия опыта (деятельности).
- 3 — Абстрактная концептуализация.
- 4 — Активное экспериментир

Попробуем теперь конкретизировать эту схему для каждого этапа цикла:

Этап 1. Конкретная практическая деятельность. Чаще всего процесс обучения начинается с выполнения человеком конкретного действия, получения опыта. Этот опыт лежит в области социально-профессиональной деятельности, требующей от обучающегося решения различных социально-профессиональных задач, выполнения соответствующих действий. Конкретный социально-профессиональный опыт может быть заменен специально подготовленной ситуацией (кейсом). На этом этапе необходимо обеспечить выделение опыта из многообразного контекста жизнедеятельности обучающегося взрослого, его фиксацию. Зафиксированный опыт будет являться основанием для перехода

к следующему этапу цикла, предполагающему рефлексию этого опыта, постановку целей дальнейшей деятельности.

Этап 2. Рефлексия полученного опыта. На этапе рефлексии обучающийся анализирует и критически оценивает оформленный на предыдущем этапе опыт с точки зрения своего предшествующего опыта (образовательного, профессионального, социального). В результате анализа опыта должны быть зафиксированы успешные образцы опыта осуществления деятельности, «разрывы», затруднения, (что получилось, а что не получилось). Далее в ходе критического анализа определяются причины разрывов, противоречий, формулируется проблема и намечаются идеи и цели будущей деятельности, направленной на ликвидацию выявленных «разрывов». На этом этапе могут также происходить самоанализ и оценка собственной компетентности, понимание уровня актуального развития и зоны своего ближайшего развития.

Ведущей деятельностью на этом этапе является *рефлексия*, представленная группой рефлексивных учебных задач (анализ, критический анализ, целеполагание). Эти задачи направлены на реконструкцию полученного опыта, анализ причинно-следственных связей, которые привели к полученному результату, постановку целей и определение направлений будущей познавательной и проектной деятельности.

Этап 3. Абстрактная концептуализация, направленная на создание теорий, объясняющих полученный опыт. На фазе абстрактной концептуализации происходит поиск ответов на возникшие вопросы, формулировка гипотез, обобщение и производство выводов. Здесь происходит поиск или разработка недостающих знаний, теорий, концепций для решения проблем. Результатом этапа должен быть общий принцип разрешения проблем, сформулированных на предыдущем этапе, с последующим его применением на этапе активного экспериментирования. Соответственно, ведущей здесь будет являться *познавательная деятельность*, организованная посредством познавательных задач и подкрепляемая рефлексивными задачами, позволяющими сохранять высокую мотивацию в процессе осуществления познавательной деятельности.

Этап 4. Активное экспериментирование и использование созданных теорий для решения проблем. Фаза экспериментирования представляет собой этап, на котором происходит проверка гипотез, разработка практической, реально работающей модели (метода, технологии), построение экспериментальной базы, разработка проектов, применение разработанных принципов и моделей к реальной практической деятельности. На этом этапе приобретенная или построенная самостоятельно система знаний применяется для разрешения реальных, выявленных ранее затруднений. Соответственно, ведущей здесь будет являться *проектно-конструкторская деятельность*, обеспеченная соответствующим классом задач и подкрепляемая группами познавательных задач.

Важно отметить, что помимо представленных групп задач на каждом этапе цикла обучения должны присутствовать коммуникативные задачи, поскольку коммуникативная деятельность является той средой,

в которой происходит развитие компетентности обучающихся взрослых.

Таким образом, типология учебных задач, в основание которой положена модель цикла обучения, представлена следующими классами учебных задач:

1. *Учебные задачи на рефлексию*, позволяющие проанализировать полученный в профессионально-социальной среде опыт и проблематизировать обучающихся, повышая и поддерживая мотивацию к учебной деятельности. Построение содержания обучения на основе личного опыта позволяет перевести обучающихся из позиции объекта в позицию субъекта учебной деятельности. В этом случае получаемые знания могут приобретать личностный смысл для обучающегося, способствовать эмоциональной вовлеченности. Посредством этой группы задач необходимо инициировать стремление обучающихся к самоанализу, осмыслению собственных целей освоения содержания и его частей, выбору траектории дальнейшего развития. Это возможно за счет включения вопросов и заданий, позволяющих «оглянуться» не столько на изученный материал, сколько на себя, собственный опыт. Взрослый находится в процессе динамического изменения своих целей и установок. Поэтому важно предоставлять ему возможность самоопределения.

2. *Познавательные учебные задачи*. Эта группа задач может быть разделена на две подгруппы, характеризующие тип познавательной деятельности, который реализуется при выполнении данного класса задач.

А) *Задачи на репродуктивную познавательную деятельность*. Учебные задачи этой группы выступают как вспомогательные, позволяющие закрепить теоретический материал, развивать навыки деятельности в стандартных ситуациях при заданных условиях.

Б) *Задачи на эвристическую познавательную деятельность*. Учебные задачи этой группы позволяют развивать способность переносить полученные знания и навыки на нестандартные ситуации, не имеющие заведомо правильных решений и не предполагающие четких критериев оценки деятельности.

В) *Задачи на творческую познавательную деятельность*. Учебные задачи этой группы направлены на синтез и построение целостностей, развитие способностей к самостоятельному использованию усвоенной информации для получения объективно нового знания.

3. *Проектно-конструкторские учебные задачи*. К данной группе относятся задачи, направленные на развитие способностей к проектно-конструкторской деятельности: планирование, проектирование, моделирование, конструирование, экспериментирование.

4. *Коммуникативные учебные задачи*. Коммуникативные задачи направлены на создание открытого коммуникативного пространства для многостороннего диалога всех участников образовательного процесса.

Все типы учебных задач присутствуют на каждом этапе цикла обучения. Однако на каждом из этапов одни из них являются ведущими, другие выполняют поддерживающую функцию.

В результате поэтапного прохождения по циклу обучения обучающийся получает новый опыт, который является основанием для начала следующего цикла обучения, выводя обучающегося на новые уровни компетентности и готовя его к решению задач более сложного уровня. Каждая группа учебных задач включает в себя конкретные учебные задачи, а также адекватные им задания.

Таким образом, преподаватель при проектировании линии развития обучающихся должен разработать систему заданий, соответствующих каждому из перечисленных выше типов учебных задач.

Инструмент: «Матрица забот» [41]

Термины «забота о содержании курса» и «забота о слушателе» могут быть использованы для обозначения двух осей проектирования. Эта матрица предоставляет Вам следующие возможности (рис. 5.3):

- Помнить о том, что преподаватель отвечает как за усвоение содержания, так и за развитие обучающихся, поэтому в проекте должны быть заложены обе эти линии.
- Использовать эту матрицу как средство для управления учебным занятием.

Забота о слушателе	высокая		
	низкая		
		низкая	высокая

Забота о содержании курса

Рис. 5.3. Матрица забот

Эта матрица дает нам возможность идентифицировать различные стили проектирования учебного занятия и управления ими. В каждой из четырех ячеек матрицы описывается соответствующий стиль.

Например, ячейка «низкая/низкая забота» характеризует такого преподавателя, который мало заботится как о содержании курса, так и об обучающихся. Занятие, которое проектирует и проводит такой преподаватель, конечно, будет маловыразительным и бедным по содержанию. Возможно, такой преподаватель и сам не очень хорошо разбирается в содержании курса, в любом случае, преподаватель не будет

обеспокоен ни собственным пониманием содержания курса, ни пониманием обучающихся.

Преподаватель, который заботится о корректном представлении идей курса, но при этом обращает мало внимания на развитие обучающихся (ячейка «высокая/низкая забота»), будет способствовать хорошему индивидуальному овладению содержанием курса. Диалог между преподавателем и каждым обучающимся может ограничиваться вопросами и ответами. Главная забота преподавателя (в предельном случае — единственная забота) — это разъяснение идей курса. Обучающийся, который пришел на занятие в надежде «поговорить» с преподавателем о какой-то проблеме или затруднении, может уйти с этой неосуществленной надеждой.

Случай «высокая забота об обучающихся, низкая забота о содержании» интересен по-своему. На таком занятии обучающиеся уверенно работают в группах; вполне вероятно, что преподаватель вступает в дискуссию и, без сомнения, будет доступен тому обучающемуся, который хотел бы обсудить свои трудности. Но оценка преподавателем сказанного во время обсуждения и того, что сообщила одна подгруппа всей группе обучающихся, будет недостаточно глубокой. В таких дискуссиях большее значение будет иметь процесс обсуждения, а не качество полученных результатов. Уходя с такого занятия, обучающийся может сказать: «Я получил удовольствие от общения и от совместной работы с другими, но мне бы хотелось, чтобы преподаватель был более требовательным к нам».

Объединение этих двух стилей создает образ такого преподавателя, который заботится как о содержании, так и о развитии обучающихся в совместной работе.

Преподаватель, работу которого можно поместить в ячейку «высокая/высокая забота», будет давать групповые задания с тем, чтобы каждый обучающийся имел возможность сравнить свое понимание с пониманием других участников группы. Группам будет предложено изложить свою точку зрения, но преподаватель должен считать для себя обязательным вовлечь в дискуссию все малые группы, для того чтобы побудить к коллективным размышлениям, когда это необходимо, высказать свою точку зрения в виде содержательного обобщения, а также для того, чтобы обратить внимание на серьезные ошибки в сообщениях обучающихся. Между тем будет время и для общения слушателей друг с другом, и для разговоров между преподавателем и отдельным слушателем.

Таким образом, при проектировании учебных занятий важно помнить не только о том, каким образом передать слушателям ту или иную информацию, но и о том, какие приращения в своем развитии, решении собственных проблем получают слушатели после окончания занятия.

Инструмент «Стрела проектирования»

Этот инструмент (рис. 5.4) конкретизирует инструмент «Матрица забот», наполняя две основные проектные линии конкретным содержанием.

На рисунке представлено несколько проектных линий, т.е. то, что следует проектировать, это:

- Цели занятия.
- Мотивация обучающихся.
- Содержание занятия.
- Учебная деятельность обучающихся.
- Деятельность преподавателя.
- Рефлексия деятельности.
- Обратная связь с обучающимися.

Стрела проектирования

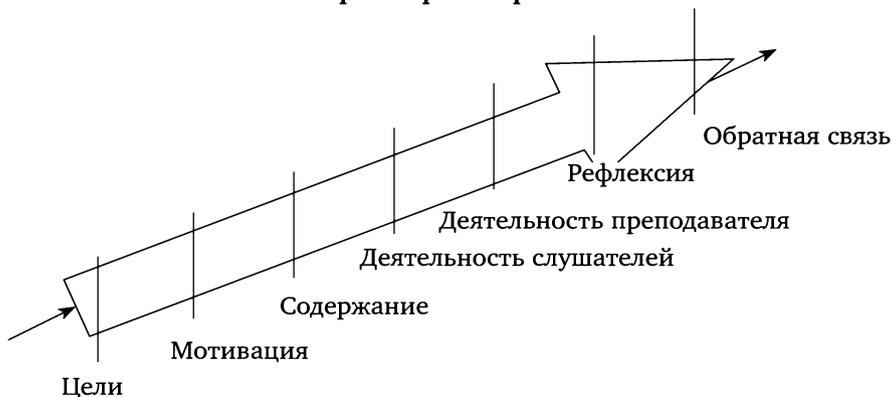


Рис. 5.4. Стрела проектирования

Инструмент «Цикл проектирования» [41].

Вы не просто разрабатываете какой-либо формальный документ, а проектируете образовательное событие как ВСТРЕЧУ. Вы будете тем человеком, который открывает встречу и объявляет ее цель, положив начало встрече. Затем Вы управляете встречей, организуете обсуждение от одного пункта к другому и в конце встречи отвечаете за ее закрытие (рис. 5.5).

Данная модель представляет этапы занятия и напоминает о Вашей ответственности за осуществление каждого из них.



Рис. 5.5. Цикл проектирования

Просмотрите еще раз набор инструментов, предлагаемых Вам в помощь для придания Вашему проекту свойств целостности, системности и завершенности, т.е. модульности.

Решению этих задач будут способствовать предложенные в данном разделе инструменты для проектирования.

Раздел 6

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ? АНДРАГОГ? ТЬЮТОР?

6.1. О терминах и их смысловом наполнении

Пожалуй, теперь мы можем задать себе вопрос: кто является организатором такого достаточно сложного процесса обучения взрослых? Это традиционный академический преподаватель? Бизнес-тренер? Менеджер? Фасилитатор? Тьютор? Андрагог? [13, 79—83].

Широкое распространение во всем мире идей развивающего обучения, практико-ориентированного образования, контекстного и модульного обучения, корпоративного обучения привело к пересмотру представлений о содержании педагогической деятельности и появлению новых позиций, ролей и функций преподавателя таких, как модератор, фасилитатор, методолог, игротехник, коуч, тьютор и др. (Л. В. Бендова, Ю. К. Громыко, Т. М. Ковалева, Е. С. Комраков, В. И. Слободчиков, Ю. И. Турчанинова, П. Г. Щедровицкий и др.). Попытки пересмотра и расширения спектра функций и ролей, реализуемых педагогом, вполне закономерны и обусловлены переходом многих образовательных практик к новой образовательной парадигме. Существенно меняются требования к преподавателю, который, по сути, должен стать носителем «двойной компетентности»: как Преподаватель (преподнести, передать, преподавать) — носитель и транслятор знаний в определенной научной области и опыта применения этих знаний в соответствующей отрасли; как Педагог, Андрагог, Тьютор — специалист в области профессионального образования взрослых, создающий условия для самостоятельной деятельности слушателей по освоению знаний и их применению для решения профессиональных проблем.

Действительно, человеку, взявшему на себя ответственность за подготовку профессионалов, необходимо научиться сочетать множество функций и ролей из разных областей деятельности: преподавание, консалтинг, менеджмент, тренинги, коучинг, наставничество, тьюторство. Нам представляется, что такой человек по праву может называться Учителем, Педагогом. В данном контексте для обозначения этой новой реальности мы будем применять термин «тьютор». Примем как начальное такое определение термина «тьютор» — это специалист в области

образования взрослых, работающих в парадигме развивающего образования. Поговорим более подробно о том, кто же такой тьютор?

В исследовании Эдварда Гордона, Элайн Гордон прослеживается история тьюторства со времен античности до наших дней [70]. Для обозначения сущности тьюторской деятельности использовалось более тридцати терминов, рассеянных на протяжении 2500 лет: педагог, гувернер, доми (домашний тьютор), софист, опекун, фори (приходящий тьютор), ритор, наставник, монитор, спутник, богослов, няня, провожатый, учитель, хранитель, репетитор и др. [70, с. 10—11].

Яркий образец тьюторской практики мы обнаруживаем у Сократа, исследуя его выращивающие диалоги с учениками, увековеченные Платоном [52]. Как известно, этот метод в дальнейшем получил название «маевтика», или сократический метод, до сих пор признается как ведущий метод работы тьютора.

Общим для всех этих терминов, отражающих специфику тьюторства, вне зависимости от исторического периода, является работа тьютора с индивидуальным сознанием Ученика, направленная на выращивание его самости — самостоятельности — субъектности — собственного взгляда на мир, истину, других, себя самого. Исторически эта деятельность воплощалась в различных формах: индивидуальная работа, малые группы, непосредственное и опосредованное (дистанционное) взаимодействие.

Обратившись к современному российскому образованию, можно обнаружить минимум три развитые образовательные практики, где оказалась востребованной позиция тьютора. Прежде всего, это система Открытого дистанционного образования (ОДО) МИМ ЛИНК (Международный институт менеджмента ЛИНК — партнер Открытого университета Великобритании), где термин «тьютор» используется для обозначения специфики педагогической позиции в работе с обучающимися взрослыми [68, 19, 71, 72, 73]. Освоение тьюторства как особого вида педагогической деятельности началось в МИМ ЛИНК в начале 90-х годов прошлого века. Примерно в эти же годы тьюторство стало осваиваться и укореняться в системе Школа «Эврика-развитие» (так называемая Томская группа — [74 и др.]).

В системе ОДО-ЛИНК тьютор — особого типа преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию. Тьюторство рассматривается как разновидность педагогической деятельности, качественное отличие которой определяется тремя принципиальными положениями ОДО: обучающийся в ОДО учится самостоятельно, тьютор помогает ему, технологически организуя особые пространства совместной деятельности; обучение происходит на основе и с включением в содержание обучения реального опыта обучающихся; обучение носит сетевой, распределенный характер.

По мнению авторов Томской группы, тьютор выполняет роль посредника между учителем и ребенком, организатора деятельности и программ индивидуального развития. Основными составляющими тьюторской технологии, с точки зрения авторов, являются «организация условий для становления индивидуальной образовательной программы учащихся и ее сопровождение» [74, с. 2].

Несмотря на некоторые различия в трактовке понятия «тьютор» представителями этих двух направлений, общим является понимание предназначения тьютора как создающего условия для выращивания обучающимися собственной траектории развития. В этом смысле такое понимание тьюторства восходит к античным и средневековым традициям.

Позднее еще одним направлением образовательной практики, где оказалась востребованной позиция тьютора, стала система дистанционного высшего образования, построенная на основе традиционной модели обучения с использованием ИКТ. Тьютор является помощником преподавателя, посредником между лектором (профессором) и обучающимися, выполняя скорее не педагогическую, а организаторскую функцию. В силу быстрого распространения именно данной образовательной практики исходное значение термина «тьютор» как выращивателя индивидуальной траектории развития обучающегося начинает вытесняться пониманием тьютора как организатора дистанционного обучения, построенного на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), выполняющего роли администратора и модератора.

В этом же или близком к нему значении сегодня должность тьютора можно встретить в учреждениях среднего и профессионального образования и даже в детских садах. Тем самым происходит утрачивание культурно-исторического смысла и значения *тьюторства как педагогической деятельности нового типа, направленной на выращивание способностей обучающихся к самообразованию, самоорганизации и саморазвитию.*

Рассмотрим более детально понимание тьюторства в модели ОДО-ЛИНК. Согласно дидактической модели ОДО-ЛИНК, *предназначение тьютора* заключается в актуализации и развитии (доставлении) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей обучающимся в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности [19, 73]). Таким образом, одной из основных целей тьюторской деятельности является создание условий для становления обучающихся как субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности, а также как субъектов социально-профессиональной деятельности, развивающих собственную профессиональную деятельность [73].

Такое понимание предназначения тьюторства предполагает проектирование и организацию тьютором некоторого пространства совместно-разделенной деятельности, в котором в качестве базовых

процессов выступают процессы самоопределения и целеполагания, мышления, коммуникации, творчества и рефлексии. Обучающийся, включаясь в это пространство, проходит путь Ученичества, наращивая свою субъектность (самостоятельность выполнения деятельности), способности и тем самым обеспечивая рост собственной компетентности.

Каждый из этих процессов может быть представлен в виде некоторого пути, или траектории развития, обучающегося:

Самоопределение и целеполагание — переход от частичной субъектности к полной, что предполагает прохождение обучающимся следующих реперных точек: осознание потребности в обучении и развитии, вхождение в пространство совместно-разделенной деятельности — совместное целеполагание — самостоятельное построение шкалы учебно-социально-профессиональных целей.

Исследование — от эмпирических форм организации исследования к культурно-организованному, что означает следующую логику движения обучающегося в пространстве совместно-разделенной деятельности: исследование опыта и подбор из имеющихся способов и средств его преобразования — исследование ситуации, ее интерпретация и типологизация — нахождение всеобщего способа и средств анализа и преобразования ситуации данного класса.

Творчество — от субъективно нового к объективно новому, что предполагает следующий путь движения: применение известных способов и средств в новой ситуации — порождение недостающих способов и средств для преобразования ситуации — преобразование ситуации в соответствии с изменяющимся контекстом и построение новой программы саморазвития.

Коммуникация — переход от простой коммуникации к сложной и от нее — к внутреннему диалогу, что предполагает организацию следующего цикла деятельности: индивидуальная самостоятельная работа (понимание) — коллективная самостоятельная работа (критика) — индивидуальная самостоятельная работа (порождение авторского текста).

Рефлексия — от рефлексии предметно-специфической деятельности и ее продукта (рефлексия конкретного результата) к рефлексии процессов порождения данного результата (рефлексия способов, средств и собственных способностей).

Очевидно, что для успешной организации подобного пространства совместно-разделенной деятельности тьютор должен обладать двойной компетентностью: в области предметно-специфической деятельности, например, управленческой — «тьютор как носитель содержаний и эксперт» и в области организации учебной деятельности — «тьютор как выращиватель» (рис. 6.1). Эта идея позволяет нам глубже понять такой инструмент для проектирования, как «Матрица забот», в котором выделены две основные заботы тьютора: забота о содержании и забота о развитии обучающихся (см. рис. 5.3 раздела 5).



Рис. 6.1. Двойная компетентность тьютора

Очевидным является также и то, что вторая компетентность является базовой, поскольку, реализуя ее, тьютор как бы прокладывает путь для самостоятельного освоения обучающимися профессиональной деятельности и обретения желаемых компетенций. Эту компетентность тьютора можно обозначить термином «метакомпетентность». Она представлена следующими группами компетенций:

- Способность к партнерскому (субъект-субъектному) типу взаимодействия и взаимоотношений.
- Способность к совместному целеполаганию.
- Способность к организации и управлению исследованием, сложной коммуникацией.
- Способность к проблематизации способов мышления и деятельности.
- Способность к двуплановости («деятельность — рефлексия») и организации разнофокусной рефлексии.

Обретение этих компетенций — скорее не столько конечный результат, сколько Путь развития тьютора.

6.2. Роли тьютора в образовании взрослых

Продолжим исследование содержания деятельности тьютора через призму его ролевого поведения — проявленности компетенций в реальных действиях.

Открытый университет Великобритании, в стенах которого сохранены культурно-исторические традиции тьюторства и в настоящее время воплощены в системе бизнес-образования взрослых, предложил ролевую модель тьютора, где все формальные педагогические роли разделены на две позиции [41]:

- «Тьютор как арбитр»
- «Тьютор как равный»

Далее в тексте, характеризуя ролевое поведение тьютора, мы будем иметь в виду тьютора, работающего со взрослой аудиторией.

1. «Тьютор как арбитр»: занимая первую позицию — «тьютор как арбитр», тьютор реализует две роли — перемещение и формирование.

Представляется, что хороший, т.е. всесторонний, тьютор должен легко действовать во всех четырех квадрантах. Он знает, когда ему действовать в пределах одного квадранта, а когда переходить к другому. Такому тьютору известны возможности каждой роли, и он способен их использовать. Из рисунка видно, что квадранты одинаковы, каждый из них является частью арсенала тьютора. Их равенство означает, что все они заслуживают одинакового внимания со стороны тьютора. Все они образуют пространство ролевой свободы всестороннего тьютора. Однако это равенство не значит, что удельный вес реального воплощения в практике тьюторства каждой роли составляет 25 %. Вы, наверное, уже поняли, что в модели развивающего образования основная позиция тьютора — это «тьютор как равный». Соответственно и удельный вес таких ролей тьютора, как вождение и выращивание, существенно больше, чем остальных ролей. Действительно, ведь основная задача тьютора — создать условия для самостоятельной активной деятельности обучающихся по развитию собственной компетентности.

В завершение дискуссии о ролях тьютора отметим следующее:

1. Каждая из рассмотренных ролей, как правило, присутствует в репертуаре тьютора. Но каждая роль имеет свою область применения и назначение.

2. Роли «перемещение» и «формирование» всегда были сутью традиционного обучения, ориентированного на преподавателя, а не на тьютора. Но эти роли бывают полезными и в работе тьютора.

3. Образовательный эффект будет существенно ослаблен, если Вы будете мало использовать роли «гида» и «выращивателя» как роли, ориентированные на слушателей. Безусловно, эти роли являются ведущими в работе с обучающимися взрослыми.

4. Ролевой стиль, безусловно, зависит от контекста — целей и формы учебного занятия, реальной образовательной ситуации.

6.3. Обобщенный портрет тьютора

Теперь попробуем представить обобщенный портрет тьютора, работающего с обучающимися взрослыми. Модель компетентности тьютора, ответственного за образование взрослых, может быть представлена в виде трех групп (табл. 6.1):

- Что он должен знать,
- Что он должен уметь,
- Каким он должен быть.

Таблица 6.1

Модель компетентности тьютора [19]

Уровни компетентности	Компетенции
Должен знать	<ul style="list-style-type: none"> • Целостную концепцию и материал преподаваемого предмета

Уровни компетентности	Компетенции
	<ul style="list-style-type: none"> • Комплекс вопросов и проблем в предметной области по специализации • Основы андрагогики и тьюторской деятельности • Актуальные проблемы образования взрослых • Виды и технологию общего проектирования различных форм совместной деятельности преподавателя и обучающихся
Должен уметь	<ul style="list-style-type: none"> • Осуществлять все виды учебных занятий по образовательной программе • Использовать эффективные интенсивные техники обучения • Использовать ИКТ • Организовывать учебную деятельность обучающихся взрослых • Организовать рефлексию освоения содержания программы и способов деятельности • Управлять командой, конфликтом в ходе обучения • Исследовать потребности, возможности и ограничения как обучающихся, так и собственные, а также реальные условия обучения • Вовлекать обучающихся в учебный процесс, создавая и поддерживая их мотивацию • Исследовать изменения образовательных потребностей и проблем обучающихся • Консультировать по самообразованию • Осуществлять процедуру целеполагания • Владеть технологией проектирования • Намечать линии развития компетентности отдельных обучающихся и учебной группы в целом и воплощать их в проектах учебного модуля и конкретных учебных занятий • Наполнять методическим инструментарием проекты конкретных учебных занятий
Должен быть	<ul style="list-style-type: none"> • Устойчивым к стрессам • Открытым к новому и к другим людям • Эрудированным • С хорошими коммуникативными способностями • С адекватной самооценкой • Способным адекватно реагировать на происходящее в процессе образовательной деятельности • Способным понимать и учитывать чужое мнение • Способным к рефлексии деятельности в образовательном процессе • Способным к критическому мышлению • Способным к передаче знаний и опыта • Способным к исследованию • Способным к системному мышлению • Способным к проектировочной деятельности

6.4. Я как Тьютор

«Примерьте на себя» данную модель компетентности (табл. 6.2) и оцените в баллах (от 0 до 5) свой уровень тьюторской компетентности на сегодняшний день.

Таблица 6.2

Модель компетентности тьютора и шкала самооценки

Уровни компетентности	Компетенции	Шкала самооценки
Должен знать	<ul style="list-style-type: none">• Целостную концепцию и материал преподаваемого предмета• Комплекс вопросов и проблем в предметной области по специализации• Основы андрагогики и тьюторской деятельности• Актуальные проблемы образования взрослых• Виды и технологию общего проектирования различных форм совместной деятельности преподавателя и обучающихся	
Должен уметь	<ul style="list-style-type: none">• Осуществлять все виды учебных занятий по образовательной программе• Использовать эффективные интенсивные техники обучения• Использовать ИКТ• Организовывать учебную деятельность обучающихся взрослых• Организовать рефлексию освоения содержания программы и способов деятельности• Управлять командой, конфликтом в ходе обучения• Исследовать потребности, возможности и ограничения как обучающихся, так и собственные, а также реальные условия обучения• Вовлекать обучающихся в учебный процесс, создавая и поддерживая их мотивацию• Исследовать изменения образовательных потребностей и проблем обучающихся• Консультировать по самообразованию• Осуществлять процедуру целеполагания• Владеть технологией проектирования• Намечать линии развития компетентности отдельных обучающихся и учебной группы в целом и воплощать их в проектах учебного модуля и конкретных учебных занятий• Наполнять методическим инструментарием проекты конкретных учебных занятий	

Уровни компетентности	Компетенции	Шкала самооценки
Должен быть	<ul style="list-style-type: none"> • Устойчивым к стрессам • Открытым к новому и к другим людям • Эрудированным • С хорошими коммуникативными способностями • С адекватной самооценкой • Способным адекватно реагировать на происходящее в процессе образовательной деятельности • Способным понимать и учитывать чужое мнение • Способным к рефлексии деятельности в образовательном процессе • Способным к критическому мышлению • Способным к передаче знаний и опыта • Способным к исследованию • Способным к системному мышлению • Способным к проективной деятельности 	

Теперь у Вас есть возможность определить область своих наиболее устойчивых компетенций («это я могу»), а также зону своего ближайшего развития («это я смогу завтра»).

Для выражения различных уровней компетентности (степеней профессионализма) удобно использовать идею о «ступенях компетентности» [19]. Согласно этой идее, наша компетентность вырастает по некоторым закономерным ступеням (рис. 6.3).



Рис. 6.3. Идея «ступеней тьюторской компетентности»

Итак, Вы построили для себя некоторый профиль собственной компетентности, обозначив тем самым точки своего профессионального роста и зону ближайшего развития. Теперь можно приступить к апробированию предложенных в книге идей и инструментов для проекти-

рования и проведения учебных занятий со взрослыми. Это возможно лишь при условии Вашей активной самостоятельной работы — сначала по пониманию данного материала, а затем над проектом.

Мы надеемся, что эта книга послужит для Вас хорошим подспорьем для рефлексии собственной компетентности и поможет Вам осознать, что Вы уже можете и что Вам еще предстоит освоить.

Заключение

Давайте мысленно пройдем весь путь, восстанавливая для себя логику содержания учебного пособия с тем, чтобы построить целостное представление об особенностях обучения взрослых и инструментарию тьютора в рамках деятельностного подхода.

В разделе 1 — «Современные подходы к развитию образования взрослых» — мы обсудили четыре основных подхода — деятельностный, лично ориентированный, проблемно ориентированный и компетентностный, составляющих методологическую основу современного образования взрослых. Результатом стал вывод о том, что вектор развития современного профессионального образования взрослых направлен от «школы знаний» и «школы действий» к «школе способностей» и «школе личности».

В разделе 2 — «Взрослый как субъект учебной деятельности: андрагогический подход» — объектом нашего внимания стали ответы на такие вопросы:

- Что значит взрослый как субъект образования?
- Каковы особенности учебной деятельности взрослых?
- Каковы стили обучения и их влияние на организацию обучения взрослых?

В разделе 3 — «Технологии обучения взрослых» мы сделали попытку ответить на вопрос «Как можно организовать образовательный процесс со взрослыми в рамках парадигмы развивающего образования и компетентностного подхода?» В этом разделе Вы познакомились с двумя образовательными парадигмами и соответствующими им моделями, мы обсудили также новые формы организации образовательного процесса, определив, что ведущей формой сегодня является активная самостоятельная работа обучающихся взрослых. Особое внимание мы уделили пониманию сути проблемно-поисковых, коммуникативных, имитационно-ролевых и рефлексивных технологий как ведущих с точки зрения деятельностного подхода. В этот раздел мы также включили самые разнообразные сведения о наиболее эффективных техниках обучения взрослых.

В разделе 4 — «Лекция как форма и метод обучения взрослых: история и современность» — наше основное внимание было сосредоточено на том, чтобы проследить процесс модификации классических оргформ на примере лекции в зависимости от требований, предъявляемых к профессиональному образованию. Особое внимание мы уделили

лекции в развивающем образовании взрослых, выделив такие ее разновидности, как лекция-навигатор, рефлексивная лекция, инструментальная лекция.

Раздел 5 — «Технология проектирования различных форм обучения взрослых» был замыслен нами как особый, направленный на то, чтобы побудить Вас к освоению способов проектирования образовательных пространств и событий. Для этого мы вначале обсудили подходы к проектированию, а затем предложили Вам целый пакет конкретных инструментов. Мы надеемся, что при условии активной работы с этими инструментами Вам удастся построить собственный проект учебного занятия, соответствующий всем современным требованиям.

Раздел 6 — «Преподаватель? Андрагог? Тьютор?» — носит скорее рефлексивный и самоопределенческий характер. Здесь мы сделали попытку прорисовать роли и содержание деятельности Учителя, Андрагога, Педагога, Тьютора, в общем, человека, взявшего на себя ответственность за образование взрослых.

Понятно, что для выращивания педагогической компетентности недостаточно простое прочтение книги. Если Вы расширите Ваш опыт проектирования и проведения учебных занятий со взрослыми, используя предложенный в пособии инструментарий. Вы можете быть уверены в том, что достигнутый уровень педагогической компетентности позволит Вам быть успешным тьютором.

Желаем Вам успехов

Источники и благодарности

Благодарности

Я выражаю благодарность своим коллегам — Татьяне Александровне Сергеевой, Андрею Георгиевичу Теслинову, Александру Михайловичу Новикову, Сергею Александровичу Щенникову, Андрею Александровичу Вербицкому, Надежде Георгиевне Милорадовой, Ларисе Васильевне Бендовой, Александре Владимировне Курсаковой, в дискуссиях и совместном опыте работы с которыми родились и проверялись многие из изложенных в книге идей. Особая благодарность — Евгению Станиславовичу Комракову за многолетний совместный опыт обучения взрослых, его проектирование и рефлексию.

Использованные источники

1. *Талызина Н. Ф.* Основные теории учения. М., 1998.
2. *Габай Т. В.* Учебная деятельность и ее средства. М.: МГУ, 1988.
3. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. М., 2000.
4. *Байденко В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
5. *Делор Ж.* Европа и культура. <http://www.znak.com.p1/eurodialog/ed/0/delors.html>
6. *Делор Ж.* Образование: необходимая утопия. <http://rc.nsu.ru//text/news/Education/059.html>
7. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когнити-Центр, 2002.
8. *Змеев С. И.* Андрагогика: Теоретические основы обучения взрослых. М., 1999. 240 с.
9. *Лесохина Л. Н.* Образование взрослых в общецивилизационном контексте//Новые знания. 1997. № 1. С. 5—7.
10. *Шуре А.* Подготовка преподавателей курса менеджмента. М., 1997.
11. *Змеев С. И.* Новые знания. № 1. 1997.
12. *Алан Роджерс.* Цит. по кн. «Управление развитием и изменением»/Под ред. З. Ш. Атаян. Жуковский: МИМ ЛИНК, 1998. Кн. 3. С. 19.
13. *Бендова Л. В., Чернявская А. Г.* Педагогическая деятельность тьютора в сети ОДО. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2009. 94 с.
14. *Габай Т. В.* Педагогическая психология. М: Академия, 2005. 240 с.

15. Педлер М. Практика обучения действиям. М: Гардарики, 2000. 336 с.
16. Kolb D., Fry R. Towards an applied theory of experiential learning // Theories of group processes. Wiley, 1975. P. 33—57.
17. Управление развитием и изменением / Подгот. Г. Салиман и др. Ред. З. Ш. Атаян. Жуковский: МИМ ЛИНК. Кн. 3. 1998. 70 с.
18. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. М.: ВШУ АПК, 1989. 561 с.
19. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования / С. Л. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др.: Специализированный учебный курс: учеб. пособие. 2-е изд., испр. / Щенников С. А., Комраков Е. С., Теслинов А. Г., Вербицкий А. А., Милорадова Н. Г., Чернявская А. Г., Ишков А. Д., Сергеева Т. А. и др. М.: Дрофа, 2006. 591 с.
20. Обучение и оценка деятельности персонала / Сост. Жаворонкова Н. М. Жуковский, 2004.
21. Вербицкий А. А., Чернявская А. Г. Менеджер в роли Учителя. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2001. 101 с.
22. Открытое дистанционное образование: словарь терминов / Вербицкий А. А., Теслинов А. Г., Чернявская А. Г., Щенников С. А. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2005. 48 с.
23. Теслинов А. Г., Чернявская А. Г. Образовательные технологии в высшей школе: Формы организации образовательного процесса: Учеб.-метод. пособие. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007. 54 с.
24. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры: Автореф. дис. д-ра культурологии. Тольятти. М., 1998. 49 с.
25. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
26. Вербицкий А. А. Педагогические технологии и качество образования // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. Вып. 1.
27. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение/ Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
28. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
29. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
30. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.
31. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
32. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
33. Сорина Г. В. Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97—110.
34. Johnson R. H. Some observations about teaching critical thinking I R. H. Johnson // CT News. 1985. Volume 4. № 1.

35. Браус Д. А. Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу / Д. А. Браус, Д. Вуд. СПб.: NAAEE, 1994.
36. *Bean J. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* / J. Bean // Jossey-Bass. San Francisco, 1996.
37. *Халперн Д.* Психология критического мышления / Д. Халперн. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. Серия «Мастера психологии».
38. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. М., 1998.
39. *Чернявская А. Г.* Образовательные технологии реализации компетентностного подхода: Учеб. пособие. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2012. 79 с.
40. *Анисимов О. С.* Методологический словарь для управленцев. М.: ФГОУ РосАКО АПК, 2002. 295 с.
41. Обучение эффективному менеджменту: Руководство для тьюторов: Учеб. пособие: пер. с англ. / Науч. ред. З. Ш. Атаян. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2001. 373 с.
42. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
43. *Чернявская А. Г.* Рефлексия как инструмент развития компетентности/ Система обеспечения качества в дистанционном образовании: Сб. трудов МИМ ЛИНК. Вып. 17 / Науч. ред. В. Н. Голубкин, А. Г. Чернявская, С. А. Щенников. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007. 244 с. С. 153—158.
44. Педагогика и психология Высшей школы: учеб. пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 512 с. С. 102—106.
45. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 192 с.
46. Методы эффективного обучения взрослых: учеб.-метод. пособие / Сост.: Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, Н. Ф. Лукьянова и др. М.: ИПК Госслужащих. Москва-Берлин, 1999. 154 с.
47. *Попков В. А., Коржуева А. В.* Дидактика Высшей школы: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 192 с.
48. *Плутарх.* Сравнительное жизнеописание. М.: Изд-во АН СССР, 1964. 146 с.
49. *Ножин Е. А.* Основы советского ораторского искусства. М.: Знание, 1983. 350 с.
50. *Басовская Н. И.* Может ли лекция быть непроблемной?: Педагогическое эссе. М.: РГГУ, 2006.
51. *Фейгенберг И. М.* Лекция, отвечающая требованиям времени // ВВШ. М. 1989. № 1. С. 33—36.
52. *Платон.* Диалоги. М.: Мысль, 1986. 607 с.
53. *Саймон Г.* Исследователи об организациях: Хрестоматия / Пер. с англ. Жуковский: МИМ ЛИНК. 240 с. С. 155—159.

54. Мазур И. И., Шапиро В. Д. и др. Управление проектами: справочное пособие. М.: Высшая школа, 2001. 875 с.
55. Бурков В. Н., Новиков Д. А. Как управлять проектами. М.: Синтег-ГЕО, 1997. 188 с.
56. Щедровицкий Г. П. и др. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 128 с.
57. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
58. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М.: Сентябрь, 1998. 144 с.
59. Яковлева И. О. Педагогическое проектирование: учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. 124 с.
60. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании. Минск: Технопринт, 1999. 288 с.
61. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
62. Заур-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. СПб., 1995. 216 с.
63. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: монография. Волгоград: Перемена, 1999. 196 с.
64. Комраков Е. С. Опыт системного проектирования тьюториалов: методическое пособие для тьюторов / Ред. Т. В. Лютова. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. 95 с.
65. Комраков Е. С., Чернявская А. Г. Особенности целеполагания
66. в системе ОДО взрослых / В сб. Система обеспечения качества в дистанционном образовании: Сб. трудов МИМ ЛИНК. Жуковский, МИМ ЛИНК, 2002. Вып. 4. С. 127—134.
67. Комраков Е. С., Чернявская А. Г. Проектирование учебных занятий в системе бизнес-образования / В сб. Система обеспечения качества в дистанционном образовании / Науч. ред. И. П. Башкатов и др. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008. 260 с. С. 204—214.
68. Курсакова А. В., Теслинов А. Г., Чернявская А. Г. Типология учебных задач как основание для разработки и оценки УМК в системе дистанционного образования/ Гуманитарное образование в строительном вузе: Компетентностный подход и современные педагогические технологии: Сб. науч.-метод. материалов факультета гуманитарного образования МГСУ. Вып. 4 / Под ред. А. Д. Ишкова. М.: МГСУ, 2007. 311 с. С. 68—83.
69. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2002. 527 с.
70. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. М., 1983. С. 378.
71. Эдвард Гордон, Элайн Гордон. Столетия тьюторства. Пер. с англ.; Под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. Ижевск: ERGO, 2008. 351 с.

72. *Гаврилова Е. Л.* Модель педагогического взаимодействия в системе открытого дистанционного профессионального образования взрослых: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М. 2003. 24 с.
73. *Комраков Е. С.* Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 2004. 24 с.
74. *Бендова Л. В.* Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 23 с.
75. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов / Отв. ред. *Муха Н. В., Рязанова А. Г.* Томск: «Дельтаплан», 2001. 159 с.
76. *Сергеева Т. А., Хасанова И. Ф.* Истоки компетентностного подхода в российском образовании / В сб. Реализация компетентностного подхода в системе бизнес-образования / Науч. ред. Башкатов И. П., Чернявская А. Г. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008. 120 с. С. 25.
77. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии. М.: Высшая школа, 2002.
78. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор., 1996.
79. *Талызина Н. Ф. и др.* Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. 176 с.
80. *Чернявская А. Г.* Зоны ответственности тьютора в свете культурно-исторических традиций. В сб.: Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения: Межвузовский сборник научных трудов. — М.: МГИУ, 2009. — 500 с., С. 453—458.
81. *Чернявская А. Г.* Пять вершин тьюторской компетентности. — сб.: Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. Материалы X Международной научнопрактической конференции 5 декабря 2008 г. — М.: МГИУ, 2008. — 272 с. С. 244—247.
82. *Бендова Л. В., Чернявская А. Г.* Тьюторство как новая профессия: к определению понятия. — В сб.: Система обеспечения качества в дистанционном образовании: Сборник трудов МИМ ЛИНК. Выпуск 17 / Науч. ред. В. Н. Голубкин, А. Г. Чернявская, С. А. Щенников. — Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007. — 244 с. С. 131—137.
83. *Бендова Л. В., Чернявская А. Г.* Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности. — В сб.: Система обеспечения качества в дистанционном образовании / Науч. ред. В. Н. Голубкин, А. Г. Чернявская. Вып. 15 — Жуковский: МИМ ЛИНК, 2006. — 215 с. С. 13—20.
84. *Бендова Л. В., Чернявская А. Г.* Особенности педагогической деятельности тьютора в сети ОДО. — В сб.: Система обеспечения качества в дистанционном образовании / Науч. ред. В. Н. Голубкин, А. Г. Чернявская. Вып. 15. — Жуковский: МИМ ЛИНК, 2006.—215 с. С. 21—26.

Глоссарий¹

«Аквариум» — метод обучения, направленный на освоение способа разноаспектного анализа исследуемой проблемы и развитие рефлексивных способностей обучающихся. Предполагает одновременную работу двух групп — внутренней и внешней. Внутренняя группа участвует в обсуждении какой-либо темы/проблемы, при этом члены внешней группы выступают в роли наблюдателей за происходящим во внутренней.

Андрагогика — отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития. При андрагогическом подходе содержание обучения отбирается исходя из образовательных запросов и опыта взрослого; проектирование и организация учебной деятельности осуществляются с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Отношения между преподавателем и обучающимися строятся на основе совместной деятельности, сотрудничества и взаимного обмена информацией.

Действие — структурная единица деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев); произвольный преднамеренный акт, направленный на достижение осознаваемой цели.

Деятельность — форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. Деятельность превращает некоторый исходный материал в продукт; осуществляется субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат.

Д. — форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С. Л. Рубинштейн).

Д. — активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Деятельностный подход (применительно к обучению взрослых) — это подход, основанный на признании обучения как совместноразде-

¹ При подготовке глоссария использованы следующие источники: 19, 22, 23, 25, 28, 31, 32, 40, 42, 68.

ленной деятельности (педагогической и учебной), в которой ведущую роль играет учебная деятельность — активная самостоятельная деятельность обучающихся по развитию собственной компетентности.

Деятельностные знания — знания как способы и средства организации профессиональной деятельности в различных изменяющихся контекстах.

Деловая игра — форма, техника обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Одна из ведущих форм контекстного обучения. В деловой игре разворачивается квазипрофессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов (А. А. Вербицкий).

Диалог — метод обучения, предполагающий попеременный обмен мнениями (включая мимику и жесты) по поводу единого предмета обсуждения с целью развития представлений по теме. В основе диалога лежит проблема: в диалоге сопоставляются, дополняются, уточняются различные точки зрения, аспекты рассмотрения данной проблемы. При этом отсутствует жесткое противопоставление разных точек зрения, нет их столкновения, а скорее — взаимонаращивание, взаиморазвитие исходных представлений. Виды диалога: внутренний (напр., исповедь), критический (выявление проблем, анализ породивших их причин и пр.), сократический (эвристическая беседа).

Дидактика — теория образования и обучения, отрасль педагогики. Предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания.

Дискуссия — техника обучения, направленная на развитие критического мышления и коммуникативных способностей, предполагающая целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, направленный на согласование противоположных точек зрения и приход к общему основанию (синтез). В основе дискуссии лежит противоречие, которое отражает противоположные взгляды участников на один и тот же предмет обсуждения.

«Жужжащие группы» — техника обучения, направленная на развитие коммуникативных способностей за счет организации учебной деятельности в малых группах над определенной проблемой или вопросом.

Обсуждения в этих малых группах создают в аудитории звук, напоминающий жужжание роя пчел, отсюда и название этой техники.

Затруднения — остановка в деятельности, вызванная недостаточностью имеющихся у субъекта средств, способов или способностей для продолжения деятельности. Для преодоления затруднения человек должен прекратить деятельность, выйти в рефлексию и ответить на следующие вопросы: «В чем мое затруднение?», «Какова причина затруднения?», «Что надо сделать, чтобы преодолеть затруднение?»

Знания — результат процесса познания индивидом действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

Зона ближайшего развития — понятие, обозначающее реально имеющиеся у обучающегося возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи со стороны обучающего (Л. С. Выготский); в широком смысле — будущий результат, еще находящийся в процессе становления, «завтрашний день» в психическом развитии человека.

Игра — форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закрепленных способах действий и поступках людей, в предметах культуры, науки и производства. Этим обусловлено использование разного рода игр — деловых, инновационных, организационно-деятельностных и др. — в системе общего и профессионального образования.

Имитационные упражнения — метод обучения, имеющий своей целью воспроизведение определенных рабочих ситуаций посредством специально созданных условий. Они направлены на получение участниками опыта, сравнимого с реальной жизнью. Имитационные упражнения могут включать в себя работу с техникой или оборудованием, используемым в реальной практике, ролевые игры, работу с реальной деловой документацией, работу на специально разработанных учебных тренажерах и т.д.

Интерактивность — характеристика процесса обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами образовательного процесса (тьютором и обучающимися, обучающимися между собой); может быть как непосредственным, вербальным диалогом, так и опосредованным диалогически организованным (интерактивным) письменным текстом, включая работу в реальном режиме времени в сети Интернет.

Когнитивные навыки — это умения и навыки, приобретаемые человеком посредством познания окружающего мира:

- Мыслительные (анализ, интерпретация, выдвижение гипотез, формулирование проблемы и др.);
- Коммуникативные (построение авторской точки зрения, понимание, критика, построение доказательств и др.);
- Рефлексивные (анализ своей деятельности, мышления, выявление затруднений и разрывов, определение причин затруднений, конструирование новых норм своей деятельности и др.);
- Творческие (перенос известных способов и средств деятельности в новую ситуацию, конструирование недостающих способов и средств деятельности в известной ситуации, конструирование недостающих способов и средств деятельности в новой ситуации и др.).

Когнитивные знания — знания как картины мира, т.е. «знания-онтологии».

Компетентностный подход — подход, акцентирующий внимание на результатах образования, в качестве которых рассматриваются не сумма усвоенных знаний, а способности человека успешно действовать в различных ситуациях.

Компетентность — интегральная характеристика, выраженная в способности человека осуществлять конкретную производственную деятельность в рамках принятых стандартов.

Компетенция — комплексная характеристика способности выпускников демонстрировать и применять полученные в результате освоения образовательной программы знания, умения, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

Критическое мышление — целенаправленное, специально организованное мышление по поводу открытой проблемной ситуации, для осуществления которого используются объективные и социально признанные стратегии и техники мышления (доказательство, аргументация, обоснованность и др.), позволяющие обосновать имеющиеся точки зрения, решения и оценить их в социальной (дискурсивной) среде.

Лекция — систематическое, последовательное изложение преподавателем, как правило, теоретического материала.

Лекция-навигатор — лекция, предметом которой является согласование норм, правил, рамок совместной продуктивной деятельности обучающего и обучающихся.

Личностно ориентированный подход — подход, при котором в центре учебного процесса находится обучающийся как субъект учебной деятельности. Ведущим принципом является ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития личности обучающегося и построение образовательного процесса в зоне его ближайшего развития, т.е. личной траектории развития.

Маевтика — педагогическое вспоможение (поддержка, выращивание), подобное искусству повивальной бабки; метод обучения, получивший название «сократический диалог» по имени его основателя — Сократа; частично-поисковый (эвристический) — метод обучения, направленный на освоение обучающимися отдельных этапов проблемно-поисковой деятельности, часть из которых реализует преподаватель, например, создание проблемной ситуации, а часть — обучающиеся.

Метод анализа конкретных учебных ситуаций (МАКС, case study) — техника обучения, предназначенная для развития творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей, а также совершенствования следующих навыков: анализ информации, проблемных ситуаций; выявление, постановка и решение проблем; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей.

Метод обучения — упорядоченный способ организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса [преподавателя (тьютора) и обучающегося или группы обучающихся], направленный

на усвоение содержания образования, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения.

Методология — учение о структуре, логической организации, методах и средствах теоретической (мышление) и практической деятельности; система принципов и способов их организации.

М. — область деятельности, функцией которой является создание и совершенствование интеллектуальных средств организации рефлексивных процессов (О. С. Анисимов).

Моделирование — метод обучения, направленный на развитие образного мышления, а также абстрактного (теоретического) мышления; предполагающий исследование объектов познания на их заместителях — реальных или идеальных моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности, образовательных систем. Под моделью при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

«**Мозговой штурм**» — техника обучения, направленная на развитие креативных способностей — поиск и порождение новых идей, а также их анализ и синтез. Мозговой штурм предполагает запрет на любую критику на стадии генерации идей, когда основной акцент делается скорее на количество идей, чем на их качество. После стадии первоначальной генерации предложенные участниками идеи могут быть сгруппированы, оценены, отложены для дальнейшего их изучения или отобраны как возможное решение рассматриваемой проблемы.

Навык — действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате многократных упражнений.

Научение — процесс появления у человека психофизиологических и психических новообразований, приобретения индивидуального опыта в повторяющихся ситуациях поведения и деятельности. Научение может быть целенаправленным, специально организованным в процессах обучения, и непроизвольным, стихийным.

Образование — внутренне мотивированная, личностная активность человека как особая координата всей жизнедеятельности человека, направленная на созидание образа мира в себе посредством полагания себя в мир культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе; осуществляется как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности;

О. — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства (закон РФ «Об образовании»);

О. — сфера социальной практики, основной функцией которой является наследование и расширенное воспроизводство духовной и интеллектуальной культуры.

Образовательная парадигма — принятая широким научнопедагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически изменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

Обучение — совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание.

О. — педагогически обоснованные формы общения и взаимодействия преподавателя (тьютора) и обучающегося (обучающихся), направленные на достижение целей образования.

Общение — процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности; включает в себя три компонента — коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Выделяются также вербальная (речевая) и невербальная (интонация, мимика, жесты, телодвижения и др.) стороны общения.

Объяснительно-иллюстративные технологии обучения — способы организации совместной деятельности, направленные на передачу/присвоение знаний о мире.

Организационные формы обучения (оргформы) — варианты педагогического общения между обучающими и обучающимися в образовательном процессе. Виды: непосредственные и опосредованные; индивидуальные, парные, групповые, коллективные.

О. Ф. — целостные совокупности завершенных способов осуществления образовательной деятельности на ее различных этапах.

Парадигма — разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных представлений (теории, методы) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация на практике.

Педагогика — (греч. *paidagōgikē techne*, букв. — детоводческое мастерство) — отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности.

Основные категории педагогики: обучение, образование, воспитание, развитие.

Педагогическая технология (отвечает на вопрос «Как это делается?») — нормативное описание деятельности (исходного, текущих

и конечного состояния обучающегося, процесса, методов, средств и способов достижения результатов) и взаимодействия обучающего и обучающихся, характеризующееся ориентацией на деятельность обучающегося (в отличие от предметной ориентации), надпредметностью, воспроизводимостью, цикличностью и направленное на достижение запланированных целей.

План — нормативное представление, в котором указывается последовательность промежуточных и конечного продуктов.

Проблема — (от греч. *problema* — задача) — сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке — противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения;

- осознанное и сформулированное субъектом затруднение, принятое к решению;
- знание о незнании, т.е. знание о том, что наука (или практика, или обучающийся) в данный момент не знает, но что необходимо знать для ее развития;
- психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий;
- разница между существующими и желаемыми результатами деятельности, сопровождающаяся психическими переживаниями этой разницы деятелем.

Проблемная ситуация — определенное психологическое состояние субъекта, связанное с затруднением при реализации деятельности, т.е. препятствием к ее осуществлению. Проблемная ситуация порождает появление у субъекта познавательной мотивации.

Проблемно ориентированный подход — это подход, основанный на моделировании и реальном осуществлении в обучении исследовательской деятельности по решению актуальных для обучающихся социально-профессиональных проблем с целью развития критического мышления и творческих способностей.

Проблемно-поисковые технологии — это технологии, основанные на моделировании и реальном осуществлении в обучении исследовательской деятельности по решению актуальных для обучающихся социально-профессиональных проблем с целью освоения обучающимися универсальных способов деятельности и развития на этой основе критического мышления, творческих, коммуникативных и рефлексивных способностей.

Проект — представление о будущем результате деятельности и процессе его достижения, представленное в виде модели или комплексной нормы деятельности.

Репродуктивные технологии обучения — способы организации совместной деятельности, направленные на применение знаний для решения стандартных задач.

Рефлексия — (reflexio — обращение назад, лат.) — это выход из осуществляемой деятельности, ее анализ, критика и нормирование с целью выработки новых образцов деятельности и поведения и преодоления возможных затруднений в новой деятельности;

— родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности.

Рефлексивная лекция — лекция, предметом которой является анализ динамики развития конкретных обучающихся и учебной группы.

Результаты обучения — усвоенные знания, умения и основные компетенции.

Ролевая игра (разыгрывание ролей) — игровая форма организации учебной деятельности обучающихся, основная цель которой — обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

Самообучающийся субъект учебной деятельности — это человек,

- знающий, зачем он учится (имеет мотив, знает цель),
- владеющий способами и средствами осуществления этой деятельности,
- обладающий соответствующими способностями к ее осуществлению,
- владеющий навыками самоконтроля,
- ответственный за свое обучение.

Синтез — это создание нового целого, свойства которого отличаются от суммы свойств частей.

Ситуация — описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимися в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах. На этом основан метод анализа конкретных ситуаций или ситуационных задач (МАКС, «кейс-стади»).

«Снежный ком» — техника обучения межличностному общению в малых и больших группах, развитие коммуникативных умений и способностей. Методика: индивидуальная работа — работа в парах — работа в малых группах — работа в больших группах.

Событийная лекция — лекция, оставляющая след в социальной и индивидуальной жизнедеятельности за счет задействования эмоционально-ценностных аспектов личности и социальных групп.

Сотрудничество — работа, действия, поступки, выполняемые вместе, участие в общем деле; взаимодействие, основанное на общности целей, стремлений, совместной выработке решений с учетом интересов сторон.

Способности — владение универсальными (обобщенными) способами осуществления той или иной деятельности, включающими целые комплексы конкретных способов и соответствующих им навыков.

Содержание образования — педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности.

Сценарий — это проект хода взаимодействия персонажей, подчиненный идеям события (игры, спектакля, учебного занятия). Поэтому в сценарии, главным образом, отражен процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, а в проекте, помимо этого, — цель, промежуточные и конечный результаты, способы и средства их достижения. Таким образом, сценарий является (так же, как план) частью проекта.

Технология — это норма деятельности, выражающая процесс преобразования предмета деятельности в продукт, а также способы и средства преобразования.

Тьютор — в переводе с английского означает «наблюдать, заботиться, поддерживать».

Специалист в области организации образования и самообразования, оказывающий поддержку обучающимся в самообразовании и развитии собственной компетентности.

Т. — особого типа преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности обучающихся по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию.

Тьюториал — форма активного группового обучения, проводимого тьютором и направленного на приобретение обучающимися опыта применения концепций в стандартных и нестандартных ситуациях; развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей; систематизация и проблематизация содержания курса; установление деловых связей; получение обратной связи об уровне усвоенности содержания и на этой основе — коррекция обучения. Тьюториал организуется в виде очных занятия; может также проводиться в виде виртуальных (сетевых) занятий с использованием информационных технологий.

Тьюторство — педагогическая деятельность нового типа, направленная на выращивание способностей обучающихся к самообразованию, самоорганизации и саморазвитию.

Умения — освоенные человеком способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков.

Учебная деятельность — это активная познавательная деятельность обучающегося, направленная на освоение им знаний, умений, навыков, развитие способностей и личностных качеств. Учебная деятельность — это единственная деятельность, где предметом и продуктом целенаправленного преобразования является со-знание человека.

Учебная проблемная ситуация — это ситуация, специально сконструированная преподавателем, в которой слушатели оказываются перед затруднением, выход из которого требует поиска специальных средств (знаний, методов, способов, условий).

Учебный модуль — составная часть образовательной программы, характеризующаяся деятельностной и содержательной завершенностью, структура которой обеспечивает достижение определенного уровня компетентности.

Цель — осознанный субъективный образ, представление человека о будущем результате деятельности, образ «потребного будущего», определяющий целостность и направленность его действий и поступков.

Ценностно-смысловые знания — знания как способы и средства организации саморазвития.

Ценность — материальный или идеальный объект, имеющий жизненно важное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка.

Приложение

Задание. Определите Ваш стиль обучения, ответив на вопросы теста-опросника.

Вам следует сначала заполнить вопросник, а затем обработать его согласно инструкции по подсчету очков. Далее Вам необходимо нанести Ваши очки по четырем соответствующим осям и соединить эти точки. Самая длинная ось результирующей кривой покажет предпочитаемый Вами стиль обучения.

Ограничения по времени заполнения этого вопросника нет. Может быть. Вам понадобится всего 10—15 минут. Точность результатов зависит от того, насколько Вы откровенны. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Если Вы более согласны, чем не согласны с каким-то утверждением, то поставьте против него «птичку». Если Вы более не согласны, чем согласны — поставьте против него «крестик». Обязательно отметьте каждый пункт (вопрос) «птичкой» или «крестиком».

1.	Я имею четкие убеждения относительно того, что является правильным, а что неправильным, что хорошо, а что плохо.	
2.	Я часто действую без учета возможных последствий.	
3.	Я имею склонность решать задачи, продвигаясь шаг за шагом.	
4.	Я полагаю, что формальные процедуры ограничивают людей.	
5.	Я имею репутацию человека, который говорит то, что думает, просто и прямо.	
6.	Я часто нахожу, что действия, основанные на чувствах, являются такими же разумными, как и действия, основанные на тщательном обдумывании и анализе.	
7.	Мне нравится такой вид работы, при котором я имею время для тщательной подготовки и выполнения.	
8.	Я часто спрашиваю людей об их основных убеждениях.	
9.	Наиболее существенным является вопрос, работает ли это на практике.	
10.	Я активно стремлюсь к приобретению нового опыта.	
11.	Когда я слышу о какой-то новой идее или подходе, я немедленно начинаю работать над их применением на практике.	
12.	Я приверженец самодисциплины, такой, как соблюдение диеты, выполнение регулярных физических упражнений, поддержание определенного режима дня.	

13.	Я горжусь тем, что делаю работу тщательно.	
14.	Лучше всего мне работается с логично и аналитически мыслящими людьми и менее хорошо с людьми, ведущими себя спонтанно и «нерационально».	
15.	Я забочусь о корректности интерпретации доступных мне данных и избегаю поспешных выводов.	
16.	Мне нравится принимать решения осторожно, после взвешивания альтернативных вариантов.	
17.	Новые, необычные идеи меня привлекают в большей степени, чем проверенные на практике.	
18.	Мне не нравится неупорядоченность чего-либо, я предпочитаю систематизировать по некоторой модели.	
19.	Я придерживаюсь установленных процедур до тех пор, пока считаю их эффективными для выполнения работы.	
20.	Мне нравится соотносить мои действия с некоторыми общими принципами.	
21.	В дискуссиях мне нравится добираться до сути.	
22.	Я склонен общаться, соблюдая дистанцию, и поддерживать несколько формальные отношения с людьми на работе.	
23.	Мне удастся успешно справляться с новыми и разнообразными задачами.	
24.	Мне нравятся люди, ведущие себя спонтанно и любящие шутки.	
25.	Я уделяю пристальное внимание деталям, прежде чем прийти к какому-либо заключению.	
26.	Мне трудно генерировать идеи под влиянием момента.	
27.	Я верю в возможность немедленного постижения сути вопроса.	
28.	Я осторожен и не делаю слишком поспешных выводов.	
29.	Я предпочитаю иметь как можно больше источников информации: чем больше данных, тем лучшая возможность предоставляется для обдумывания — есть из чего выбрать.	
30.	Легкомысленные люди, которые ко всему относятся недостаточно серьезно, обычно раздражают меня.	
31.	Я выслушиваю точку зрения других людей, прежде чем самому что-то предпринять.	
32.	Я склонен открыто выражать свои чувства.	
33.	В дискуссиях мне нравится наблюдать за поведением других участников.	
34.	Я предпочитаю реагировать на события спонтанно и гибко, а не планировать ответ заранее.	

35.	Я склонен увлекаться техническими приемами, такими, как системный анализ, блок-схемы и алгоритмы, ветвящиеся программы, ситуационное планирование и т.д.	
36.	Меня беспокоит, если я должен напряженно работать, чтобы уложиться в сжатые сроки.	
37.	Я склонен оценивать идеи по их практическому воплощению.	
38.	Спокойные, вдумчивые люди заставляют меня чувствовать себя неловко.	
39.	Меня раздражают люди, которые действуют слишком поспешно.	
40.	Важнее пользоваться настоящим моментом, чем думать о прошлом или будущем.	
41.	Я думаю, что решения, основанные на вдумчивом анализе всей информации, являются более разумными, чем основанные на интуиции.	
42.	Я склонен быть требовательным к себе и другим и добиваться совершенства во всем, особенно в работе.	
43.	Во время обсуждений я обычно предлагаю множество неожиданных, стихийных идей.	
44.	На совещаниях я выдвигаю практичные, реалистические идеи.	
45.	Часто правила существуют для того, чтобы они нарушались.	
46.	Я предпочитаю отдалиться от ситуации и рассмотреть все перспективы.	
47.	Я умею видеть несообразности и слабости в аргументах, приводимых другими людьми.	
48.	В целом я больше говорю, чем слушаю.	
49.	Часто я вижу лучшие, более практичные способы выполнения чего-либо.	
50.	Я думаю, что многие письменные доклады следует сократить, оставив самую суть.	
51.	Я полагаю, что рациональное, логическое мышление сегодня должно занять ведущее положение.	
52.	Я более склонен к обсуждению с людьми конкретных вопросов, чем к участию в светских разговорах.	
53.	Мне нравятся люди, которые охотнее подходят к проблемам с реалистической, а не с теоретической точки зрения.	
54.	В ходе обсуждений меня раздражают отклонения от темы и вопросы, не относящиеся к делу.	
55.	Если мне нужно написать доклад, я склонен проработать множество вариантов перед тем, как остановиться на окончательной версии.	

56.	Я стараюсь проверять идеи, чтобы убедиться, что они работают на практике.	
57.	Я стремлюсь найти ответ посредством логического подхода.	
58.	Мне нравится много говорить.	
59.	При обсуждении я часто нахожу, что я реалист, придерживающийся сути дела и избегающий длинных рассуждений.	
60.	Мне нравится тщательно обдумывать альтернативные варианты, прежде чем составить свое мнение.	
61.	Во время дискуссий я часто нахожу, что я беспристрастен и объективен.	
62.	Во время дискуссий я занимаю сдержанную позицию, а не позицию лидера и не склонен много говорить.	
63.	Мне нравится, что я могу соотносить текущие действия с более долгосрочной и более глобальной перспективой.	
64.	Когда что-то идет не так, я стремлюсь быстрее закончить с этим и учесть в своем опыте.	
65.	Я склонен отвергать сумасбродные, неожиданные идеи как непрактичные.	
66.	Лучше все тщательно обдумать, прежде чем действовать.	
67.	В целом я охотнее слушаю, чем говорю.	
68.	Я склонен быть жестким с теми людьми, которые не принимают логический подход.	
69.	В большинстве случаев я верю, что цель оправдывает средства.	
70.	Я не придаю значения тому, задеты ли чувства людей, пока работа не закончена.	
71.	Я нахожу стесняющим обстоятельством наличие конкретных целей и планов.	
72.	Обычно я бываю одним из тех людей, кто превращает жизнь в вечеринку.	
73.	Я делаю все, что является целесообразным, чтобы работа была выполнена.	
74.	Мне быстро надоедает методичная, длительная работа.	
75.	Я строг при анализе основных предположений, принципов и теорий, связывающих факты и события.	
76.	Мне всегда интересно знать, что думают люди.	
77.	Я предпочитаю, чтобы совещания проводились методично, основываясь на принятой повестке дня.	
78.	Я избегаю субъективных или неоднозначных тем.	
79.	Я получаю удовольствие от драмы и волнений кризисной ситуации.	
80.	Люди часто считают, что я не чувствителен к их переживаниям.	

Подсчет очков

Ниже перечислены номера вопросов анкеты. Отметьте, какие вопросы Вы выбрали при заполнении анкеты. Подсчитайте количество отметок в каждом из четырех столбцов и запишите результаты в таблице под столбцами.

2	7	1	5
4	13	3	9
6	15	8	11
10	16	12	19
17	25	14	21
23	28	18	27
24	29	20	35
32	31	22	37
34	33	26	44
38	36	30	49
40	39	42	50
43	41	47	53
45	46	51	54
48	52	57	56
58	55	61	59
64	60	63	65
71	62	68	69
72	66	75	70
74	67	77	73
79	76	78	80

Итого

--	--	--	--

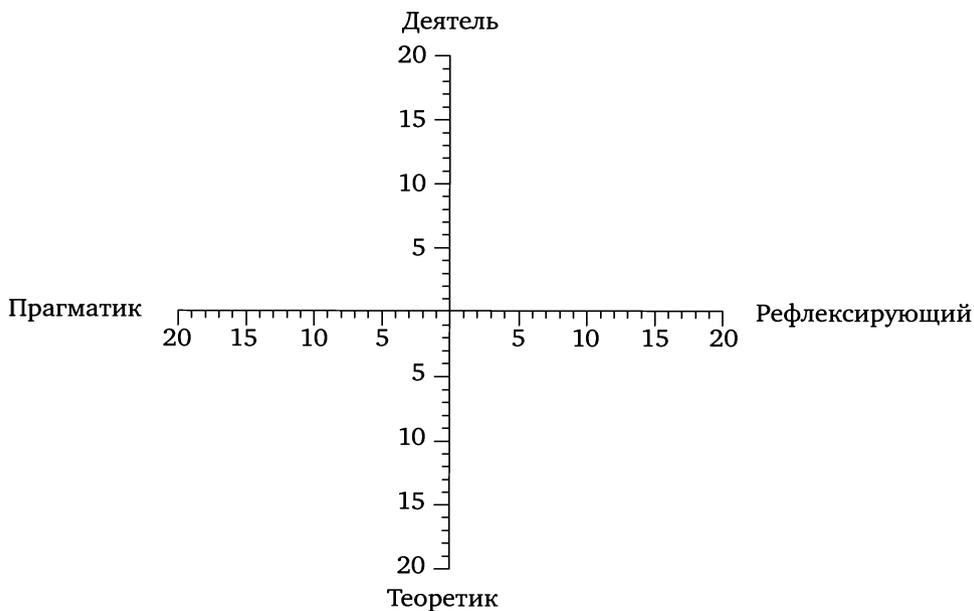
«Деятель»

«Рефлекси-
рующий»

«Теоретик»

«Прагматик»

Отложите подсчитанные очки на соответствующих осях диаграммы внизу и соедините их линиями, построив таким образом четырехугольник с вершинами на осях.



Источник: P. Honey и A. Mumford (1992). «The Manual of Learning Styles».

Практикум

1. Какие особенности развивающей образовательной парадигмы, на Ваш взгляд, в большей степени влияют на содержание деятельности современного преподавателя, тьютора? Приведите аргументы в пользу Вашей точки зрения.

2. Проведите сравнительный анализ преимуществ и недостатков двух образовательных моделей, используемых в образовании взрослых: модель традиционного обучения и модель развивающего образования. Для фиксации результатов анализа воспользуйтесь табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ образовательных моделей

Образовательные модели	Преимущества	Недостатки
Традиционное обучение		
Развивающее образование		

3. Вспомните опыт собственной педагогической (или учебной) деятельности, в котором проявилась та или иная образовательная модель. Как бы Вы теперь оценили свой опыт? Как Вы видите перспективы развития этого опыта с точки зрения реализации современных подходов к образованию взрослых?

4. Опираясь на выделенные особенности учебной деятельности взрослых, попробуйте самостоятельно вывести конструктивные следствия, значимые при проектировании учебного занятия со взрослыми. Для этого выделите основные элементы учебного занятия, свойственные модели классического образования и модели развивающего образования взрослых (табл. 2).

Сравнительный анализ основных образовательных моделей

Основные элементы учебного занятия	Модель классического образования	Модель развивающего образования взрослых
Какие элементы должны быть как обязательные?		
Какова предпочтительная последовательность этих элементов?		
Как должна быть организована учебная деятельность при реализации каждого из этих элементов?		
Как конструктивно распределить время между элементами?		

Аргументируйте свою точку зрения.

5. Выделите 3—4 ключевых, с Вашей точки зрения, идеи новой образовательной парадигмы. Обоснуйте свой выбор. Сформулируйте набор задач тьютора, необходимых и достаточных для поддержания выявленных Вами ключевых идей новой парадигмы образования. Для этого Вы можете воспользоваться следующей таблицей (табл. 3).

Таблица 3

Перечень задач тьютора

Ключевые идеи новой образовательной парадигмы	Что я должен делать как тьютор?	Что я не должен делать как тьютор?

6. Если у Вас уже есть некоторый опыт в работе со слушателями в качестве тьютора или преподавателя, то наверняка были и затруднения. Попробуйте сформулировать, что составляло для Вас наибольшие трудности в работе с обучающимися взрослыми.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Дайте им некоторую упорядоченную классификацию. Попробуйте выявить и обосновать основные причины этих затруднений.

7. Согласно модели цикла обучения Колба, Фрая, любое учебное занятие со взрослыми должно начинаться с актуализации опыта профессиональной деятельности обучающихся взрослых. Как бы Вы поступили, если бы в ответ на Ваше предложение поделиться опытом обучающиеся не проявили бы активность, возникла бы пауза.

8. Что значит — провести рефлексию опыта? Как бы Вы реально организовали этот процесс?

9. Некоторые тьюторы считают, что на этапе концептуализации слушатели должны выбрать одну или несколько уместных концепций из содержащихся в изучаемом курсе. Другие тьюторы уверены, что на этом этапе надо не выбирать концепции, а порождать новые идеи. Третьи тьюторы рассматривают этот этап учебной деятельности как возможность обобщить идеи, мысли, решения, представив их на более абстрактном уровне. Как Вы считаете, кто из тьюторов прав? Аргументируйте свой ответ.

10. Тьюторы в своей практической деятельности достаточно часто используют кейсы (метод анализа конкретной ситуации). Как этот метод соотносится с моделью цикла обучения Колба, Фрая?

11. Попробуйте сформулировать для себя требования к известным в традиционной практике профессионального образования оргформам, восходящие к новым образовательным задачам в рамках модели развивающего образования.

«Старые» оргформы	«Новые» требования к ним
Лабораторная работа	
Лекция	
Практическое занятие	
Семинар	
Курсовая работа	

12. Вспомните свой опыт проведения учебных занятий со взрослыми. Как реально Вами был реализован проблемно ориентированный подход? Опишите конкретные действия тьютора, обучающихся, приведите примеры заданий, задаваемых вопросов.

13. Как бы Вы объяснили слушателям (если бы они Вас об этом спросили), что такое проблемно ориентированный подход?

14. Какие вопросы можно задавать слушателям на рефлексии учебного занятия, чтобы они осознали способ работы с проблемными ситуациями?

15. Как можно организовать рефлексию по завершению работы с кейсом: в каких формах?, какие вопросы можно задать слушателям, чтобы они могли полученный опыт работы с проблемной ситуацией применить для решения своих актуальных проблем?

16. Поразмышляйте над тем, какая существует разница между такими учебными целями, как:

- Цель 1: «Решить проблему».
- Цель 2: «Научиться решать проблемы».

17. Используя предложенный инструментарий, сформулируйте учебные цели (ожидаемые результаты) и концептуальные особенности (основные подходы) проблемно-поисковых технологий, рефлексивных технологий.

18. Используя в качестве инструмента понятие «Сложная коммуникация», ответьте на следующие вопросы:

- Какие позиции занимают преподаватель (тьютор) и обучающиеся в традиционном обучении?
- Какие позиции занимают преподаватель (тьютор) и обучающиеся в развивающем образовании?

19. Вспомните Ваш опыт организации дискуссии. Представьте технологическое описание этого опыта, используя инструменты «Сложная коммуникация», «Дискуссия».

20. А) Ознакомьтесь с предложенной учебной ситуацией:

Учебная ситуация

Крокодил Гена решил заняться бизнесом — стал продавать лимонад. К нему пришел его друг Чебурашка и спрашивает: «Сколько стоит одна капля лимонада?» «Нисколько», — отвечает Гена. «Тогда накапай мне две бутылочки», — попросил Чебурашка.

Б) Проведите анализ предложенной учебной ситуации, сформулируйте проблему и предложите такой вариант ее решения, чтобы Чебурашка и Гена остались друзьями.

В) Проанализируйте данную проблемную ситуацию с точки зрения ее соответствия изложенным ниже требованиям.

Требования к учебной проблемной ситуации

1. Реалистичность — событийное описание, наличие реальных фактов, а не модель.
2. Проблемность — наличие противоречия, дискуссионность, информационная недостаточность, побуждающая к поиску дополнительной информации, достраиванию недостающих звеньев.
3. Вариативность — должно быть множество вариантов решения.
4. Учебность — образовательный потенциал (чему научатся обучающиеся?).

Г) Сделайте обоснованные выводы.

21. Разработайте учебную проблемную ситуацию, ориентируясь на приведенные выше требования к учебным ситуациям и следующее определение:

Учебная ситуация — это ситуация, специально сконструированная педагогом, в которой обучающиеся сталкиваются с затруднением, выход из которого требует поиска специальных средств (знаний, методов, способов, условий).

- Сформулировать цели активного группового занятия с использованием данной проблемной ситуации.
- Предложить не менее трех заданий к этой ситуации, соответствующих уровням «знать», «уметь», «владеть».

22. Используя в качестве инструмента модель развития навыков и способностей («Исследование — Коммуникация — Рефлексия»), приведите пример организации фрагмента учебного занятия со взрослыми.

23. Представьте себе, что Вы провели учебное занятие со взрослыми, где слушатели в группах проанализировали проблемную ситуацию, предложили свои варианты ее разрешения и затем обсудили их в межгрупповой дискуссии. Попробуйте сформулировать примерные вопросы для проведения рефлексии, продолжив предложенные нами списки:

Как Вы мыслили, когда работали с проблемной ситуацией?

«Как Вы проводили анализ проблемной области?»

«Что значит сформулировать проблему?»

Как Вы доказывали правомерность предложенного решения?

— «Как бы Вы теперь стали приводить доказательства другим, чтобы обосновать правильность найденного Вами способа решения проблемы?»

Как Вы можете использовать этот опыт для разрешения других проблемных ситуаций?

— «Что общего в Вашем способе решения и способах решения других групп?»

24. Отметьте те принципы, которые, на Ваш взгляд, особенно важны при проектировании учебных занятий. Затем запишите, почему они важны (в табл. 4).

Таблица 4

Принципы проектирования и их значение

Принципы проектирования	Почему они важны для Вас
Принцип динамического проектирования	
Принцип модульности	
Принцип событийности	

25. Наверняка Вы встречались с такими терминами, как «преподаватель», «учитель», «бизнес-тренер», «модератор» и др. Выделите наиболее характерные признаки, отличающие эти термины:

Термины	Существенные признаки
Преподаватель	
Учитель	
Бизнес-тренер	
Модератор	

26. Назовите не менее 3-х признаков, характеризующих тьюторство как особую деятельность:

Признаки, характеризующие тьюторство

27. Используя модель, представленную на рис. 1, проанализируйте, какой тьюторский стиль наиболее характерен для Вас как для тьютора, преподавателя; определите, в какой из ячеек схемы Вы оказываетесь чаще всего.



Рис. 1. Матрица забот

28. Проанализируйте, какие роли Вы реализуете в процессе обучения в тот или иной момент времени. Опишите поведенческие проявления, которые позволяют Вам определить ту или иную роль в тот или иной момент времени.

Роль	Поведенческие проявления

29. Постройте наиболее характерный для Вас как для тьютора «ролевой профиль». Используя схему на рис. 2, расставьте оценки Вашему владению основными ролями тьютора. У Вас должна получиться круговая диаграмма.

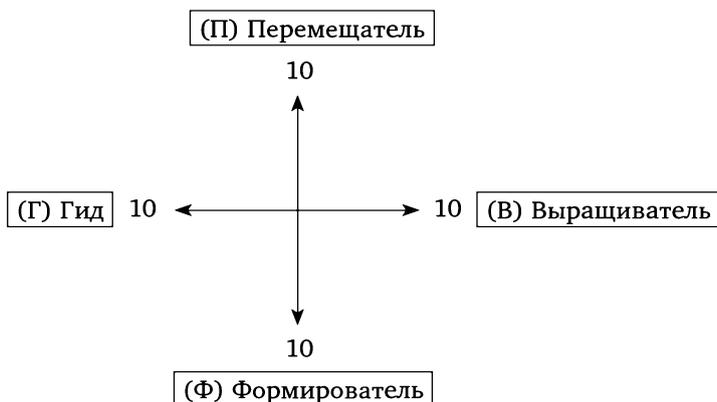


Рис. 2. Диаграмма оценок владения ролями тьютора

Некоторый характерный вид диаграммы оценок можно определить как особенный стиль Вашей ролевой свободы. На рис. 3 приведено три варианта стилей.

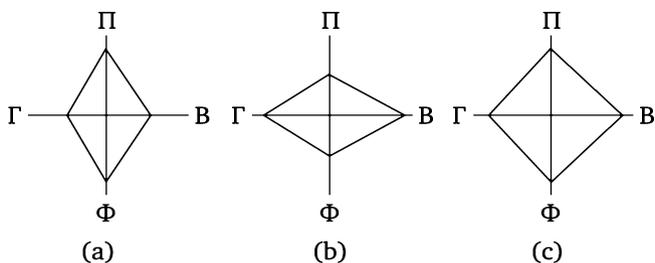


Рис. 3. Варианты ролевых стилей тьютора

Какие выводы Вы могли бы сделать, глядя на получившийся профиль? Какие роли характерны для Вас как для тьютора? Какие роли слабо выражены в Вашей деятельности?

30. Сформулируйте для себя рекомендации о том, что необходимо изменить в собственной деятельности как тьютора, чтобы Ваша ролевая модель более полно соответствовала контексту, в котором Вы находитесь (требованиям ключевых заинтересованных сторон, в частности, слушателей Вашей группы, особенностям программы, которую Вы преподаете, и пр.).

31. Проведите анализ учебного занятия (лекции, тьюториала или обучающего семинара) на предмет выявления разыгранных Вами ролей. Приведите примеры и иллюстрации из учебного занятия, подтверждающие правильность идентификации себя в той или иной роли. Используя идею о «всестороннем тьюторе», нарисуйте схему, иллюстрирующую Ваш реальный ролевой стиль. Прокомментируйте уместность Вашего реального ролевого стиля для данной формы учебного занятия.

32. Разработайте и представьте конспект одной лекции для слушателей, включив в него, помимо основного содержания, рисунки (слайды), таблицы и другой иллюстративно-методический материал, который Вы посчитаете необходимым. Воспользуйтесь предложенными в данном учебном пособии инструментами для проектирования, а также информацией о видах лекций, представленной в разделе 4.

33. Проведите анализ конспекта лекции, ответив на следующие вопросы:

- Какой образовательной парадигме в большей степени соответствует данная лекция?
- Каково место данной лекции в смоделированной Вами схеме организации образовательного процесса?
- Каков характер затруднений обучающихся и каковы цели (ожидаемые результаты) данной лекции?

Прокомментируйте уместность выбранного Вами вида лекции относительно траектории развития обучающихся.

34. Разработайте проект учебного занятия, включив в его содержание следующие разделы:

1. Контекст — место данного учебного занятия в структуре курса, модуля; характеристика учебной группы.
 2. Описание уровня актуального развития обучающихся — имеющих у них компетенций; определение зоны ближайшего развития обучающихся (проблемных зон) — фиксация разрывов в знаниях, умениях, навыках, способностях и установках.
 3. Определение учебных целей.
 4. Краткое описание содержания обучения: основные идеи, концепции, их взаимосвязь.
 5. Описание процесса обучения (этапы учебного занятия и их содержательное наполнение).
 6. Обоснование выбора оргформ, технологий и техник обучения.
-
-
-

35. Выберите из предложенного списка трудности, соответствующие Вашей практике (отметьте их галочкой в соответствующей колонке). Проранжируйте выделенные Вами трудности по степени значимости.

№ п/п	Области затруднений	Мои трудности	Степень значимости
	<i>Я испытываю затруднения при:</i>		
1	постановке перед обучающимися творческих задач, проблем		
2	определении сильных и слабых сторон в деятельности слушателей		
3	организации групповой работы		
4	оформлении опыта обучающихся		
5	объяснении сложных вопросов, концепций		
6	включении обучающихся в активную работу		
7	определении целей и задач совместной деятельности		
8	обучении слушателей навыкам рефлексии		
9	создании мотивации		
10	оценке адекватности применения концепций		
11	оказании психологической поддержки, снятии барьеров		
12	выделении индивидуальных проблем обучающихся		

№ п/п	Области затруднений	Мои трудности	Степень значимости
13	поддержке мотивации		
14	отборе тем и проблем для обсуждения со слушателями		
15	диагностике начального и текущего состояния обучающихся		
16	системном предоставлении содержания курса		
	<i>Я испытываю затруднения при:</i>		
17	выделении главных идей в теме, курсе		
18	организации работы обучающихся с кейс-стади		
19	объяснении концепций курса		
20	определении успехов и слабых сторон каждого слушателя		
21	обучении обучающихся практическому применению концепций		
22	организации межгруппового взаимодействия		
23	выборе адекватных технологий и техник обучения		
24	организации обратной связи		
25	определении трудностей обучающихся, возникающих в ходе работы		
26	разработке проекта проведения занятия		
27	разработке стратегии работы группы на весь период обучения		
28	отслеживании динамики изменения обучающихся от занятия к занятию		
29	организации дискуссии		
30	ответе на неожиданные вопросы обучающихся		
31	проведении рефлексии собственной деятельности		
32	оказании помощи слушателю при построении индивидуальной программы развития		
33	формулировании комментариев, проясняющих ошибки слушателей, трудные моменты в материалах		

№ п/п	Области затруднений	Мои трудности	Степень значимости
34	предоставлении советов обучающимся по организации личной работы		
35	выборе собственной линии поведения в ответ на негативные проявления обучающихся		
36	демонстрации связи курса с реальной практикой обучающихся		
37	выделении последовательности учебных задач и проблем на весь период обучения		
38	построении обобщенного «портрета» группы, сильных и слабых сторон		
39	определении собственной роли и позиции в группе		
	<i>Я испытываю затруднения при:</i>		
40	обучении обучающихся умениям работать с ситуацией, видеть и формулировать проблему		
41	обучении обучающихся навыкам самостоятельной работы		
42	обеспечении принятия обучающимися учебных задач, проблем		
43	перепроектировании сценария занятия в ответ на запросы и реакции слушателей		
44	организации анализа обучающимися собственной деятельности, своих сильных и слабых сторон		
45	вовлечении всех слушателей в работу группы		
46	создании комфортной и безопасной атмосферы в группе		
47	предоставлении более полного и более широкого, чем в материалах курса, взгляда на изучаемую область		
48	обучении обучающихся навыкам эффективного общения		
49	вовлечении обучающихся в процесс совместного целеполагания на обучение		
50	выборе и использовании разнообразных групповых упражнений		

№ п/п	Области затруднений	Мои трудности	Степень значимости
51	подготовке и чтении мини-лекций		
52	обобщении идей и содержаний, предложенных группами и отдельными слушателями		
53	формулировании проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать слушателей		
54	определении учебного потенциала группы		
55	установлении контакта с обучающимися и контакта слушателей друг с другом		
56	анализе результатов контрольных работ		
57	работе с проблемами, предложенными группой		
58	обзоре материалов всего курса		
59	обучении обучающихся способам рационального мышления		
60	обучении обучающихся анализу своих успехов и ошибок		
61	выделении в текстах (письменных и устных) обучающихся идей, адекватных изучаемым материалам		
	<i>Я испытываю затруднения при:</i>		

Дополните список затруднениями, не вошедшими в данный перечень:

№ п/п	Области затруднений	Мои трудности	Степень значимости
	<i>Я испытываю затруднения при:</i>		
62			
63			
64			
65			
66			

Сделайте выводы относительно типичных для Вас областей затруднений и перспектив собственного развития как преподавателя (тьютора).

36. Сделайте собственный обзор предложенных инструментов, сопроводив его своими комментариями.

Инструменты	Это поможет мне при проектировании обратить внимание на следующие моменты, решить следующие задачи
Понятие о совместно-разделенной деятельности и сотрудничестве (рис. 1.1).	
Современные подходы к образованию взрослых (рис. 1.3).	
Стратегия развития профессионального образования: от «Школы знания и действий» — к «Школе развития способностей и личности» (рис. 1.4).	
Шкала развития компетентности (рис. 1.2).	
Три типа знаний: когнитивные, деятельностные, ценностно-смысловые (рис. 4.4).	
Понятие «субъект деятельности» (рис. 2.1).	
Определитель стилей обучения (П. Хони и А. Мэмфорд).	
Особенности основных образовательных моделей (рис. 3.1).	
Модель цикла обучения, Колб, Фрай (рис. 2.3., 3.10).	
Модель развития деятельности (рис. 2.4., 3.7).	
Развитие самостоятельности обучающегося в процессе совместной деятельности (рис. 2.5).	
Модель активного группового занятия (рис. 3.5).	
Основные принципы проектирования (рис. 5.1).	
Десять вопросов для проектировщика.	
Пять задач преподавателя в роли проектировщика.	
Классические формы организации профессионального обучения (рис. 3.2).	
Формы организации образования взрослых в контексте парадигмы развивающего образования (рис. 3.3).	

Инструменты	Это поможет мне при проектировании обратить внимание на следующие моменты, решить следующие задачи
«Петля» наращивания компетентности (рис 3.4).	
Три модели педагогического общения и выбор оргформ.	
Шесть групп образовательных технологий.	
Место образовательных технологий в пространстве активности обучающихся и уровней развития их компетентности (рис. 3.6).	
Четыре фазы работы с проблемной ситуацией.	
Компоненты МАКС (рис. 3.8).	
Структура УМК для реализации техники МАКС (рис. 3.9).	
5 шагов работы с КС.	
Техника описания и анализа проблемной ситуации.	
Техника проведения критического анализа проблемной ситуации.	
Техника формулирования проблемы.	
Техника постановки проблемы (рис. 3.11).	
Перечень когнитивных навыков и способностей.	
Схема сложной коммуникации (рис. 3.12).	
Процесс дискуссии (рис. 3.13).	
Техника «Снежный ком» (рис. 3.14).	
Техника «Жужжащие группы».	
Техника «Мозговой штурм» (рис. 3.15).	
Техника «Аквариум» (рис. 3.16).	
3 фазы рефлексии.	
Вопросы для организации рефлексии (рис. 3.18).	
Виды лекций.	
Функции лекций.	
Свойства лекций в рамках классической образовательной модели (рис. 4.2).	
Формы организации профессионального образования в контексте парадигмы развивающего образования (рис. 4.3).	

Инструменты	Это поможет мне при проектировании обратить внимание на следующие моменты, решить следующие задачи
Три вида лекций в развивающем образовании: лекция-навигатор, рефлексивная лекция, инструментальная лекция.	
Типология учебных задач.	
Матрица забот.	
Цикл проектирования.	
Стрела проектирования.	

37. Выскажите собственное рефлексивное отношение по поводу проделанной практической работы в целом:

- Насколько она была полезна для Вас в плане профессионального роста?
- Какие идеи и концепции учебного пособия были Вами использованы для выполнения заданий?

Рекомендуемая литература

1. *Асмолов А. Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
2. *Атертон Дж.* Теория тьюторства. Ижевск: Эрго, 2013.
3. Тьюторство: самоопределение в контексте современности / Ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: Эрго, 2011.
4. *Барбер М. и др.* Океаны инноваций // Вопросы образования. № 4. 2012.
5. *Бернштейн А. А.* Педагогика на кончиках пальцев. Введение в специальность. СПб.: Образовательные проекты, 2012.
6. *Боровский А. В., Розов Н. Х.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пособие для системы повышения профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. М.: МАКС Пресс, 2010.
7. *Василькова Т.* Основы андрагогики: учеб. пособие. М.: Кронус, 2016.
8. Образование для взрослых. Справочник. М.: РДВ-Пресс, 2009.
9. *Вербицкий А. А., Ильязова М. Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011.
10. *Гордон Эд., Гордон Эл.* Столетия тьюторства / Пер. с англ.; Под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. Ижевск: ERGO, 2008.
11. *Гордон Э., Морган Р., Омелли Ч., Понтиселл Дж.* Революция в тьюторстве. Ижевск: ERGO, 2011.
12. *Егоров Г., Меланина Т. В.* Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013.
13. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / Под ред. И. Н. Семенова. М.: Аналитика Родис, 2011.
14. *Резник С. Д.* Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности. М.: ИНФРА-М, 2011.
15. Рефлексивный подход: от методологии к практике / Под ред. В. Е. Лепского. М.: Когито-Центр, 2009.
16. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
17. Современные образовательные технологии / Под ред. Н. Бордовской. М.: КноРус, 2011.

18. *Солодова Е. А.* Новые модели в системе образования. Синергетический подход. М.: ЛИБРИКОМ, 2013.
19. *Теслинов А. Г.* Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития. М.: Флинта, 2016.
20. Технологии образования взрослых / Ред. О. В. Агапова, Н. А. Тоскина, С. Г. Вершловский. М.: Каро, 2008.
21. Тьюторство в университетском дискурсе / Ред. С. Ф. Сироткин. Ижевск: Эрго, 2010.
22. *Уварова Н. М., Сергеева Т. А., Максимченко Т. В., Харьковская Е. В.* Тьюторство как инновационный ресурс инновационного колледжа. М.: НИИРПО, 2012.
23. *Хуторской А. В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
24. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмброн-Маккейб, Дж. Даттон и др. М.: Просвещение, 2010.

Новые издания по дисциплине «Инновационные процессы в образовании»

1. *Дудина М. Н.* Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : учебное пособие для вузов / М. Н. Дудина. — М.: Издательство Юрайт, 2018.

2. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. : учеб. пособие для вузов / С. А. Щенников [и др.] ; под ред. С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017.

3. *Плаксина И. В.* Проектирование образовательной среды: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018.

4. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. Л. Рыбцова [и др.]. — М.: Издательство Юрайт, 2017.

5. *Сухотин А. М.* Высшая математика. Альтернативная методология преподавания: учеб. пособие для прикладного бакалавриата / А. М. Сухотин, Т. В. Тарбокова. — М.: Издательство Юрайт, 2017.

6. *Уман А. И.* Технологический подход к обучению: учеб. пособие для вузов / А. И. Уман. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Юрайт, 2017.

7. *Чернявская А. Г.* Андрагогика: практ. пособие для вузов / А. Г. Чернявская. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017.

Наши книги можно приобрести:

Учебным заведениям и библиотекам:
в отделе по работе с вузами
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: vuz@urait.ru

Частным лицам:
список магазинов смотрите на сайте urait.ru
в разделе «Частным лицам»

Магазинам и корпоративным клиентам:
в отделе продаж
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: sales@urait.ru

Отзывы об издании присылайте в редакцию
e-mail: red@urait.ru

**Новые издания и дополнительные материалы доступны
в электронной библиотечной системе «Юрайт»
biblio-online.ru**

Учебное издание

Чернявская Анна Георгиевна

ПСИХОЛОГИЯ И АНДРОГОГИКА ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Учебное пособие для СПО

Формат 70×100¹/₁₆.
Гарнитура «Charter». Печать цифровая.
Усл. печ. л. 13,5.

ООО «Издательство Юрайт»
111123, г. Москва, ул. Плеханова, д. 4а.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru