

УДК 378.016
ББК 74.58
К43

Серия основана в 2003 году

Р е ц е н з е н т ы :

доктор философских наук, доцент *Г. А. Брандт*;
кандидат психологических наук, доцент *Е. Л. Касьяник*

Кириллюк, Л. Г.

К43 Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Вып. 7 / Л. Г. Кириллюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич; под ред. Л. Г. Кириллюк. – Минск : БГУ, 2008 – 211 с. – (Современные технологии университетского образования).
ISBN 978-985-518-043-3.

В книге «Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя» авторы предлагают свое видение на разработку учебной программы курса, ориентированной на учебную деятельность студентов.

Адресуется преподавателям высшей школы, методистам, работникам системы повышения квалификации и специалистам в области университетского и высшего образования, студентам университета.

УДК 378.016
ББК 74.58

ISBN 978-985-518-043-3

© Кириллюк Л. Г., Краснова Т. И.,
Карпиевич Е. Ф., 2008
© БГУ, 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Любое предисловие к изданию выполняет целый ряд функций по отношению к основному тексту. Это и попытка «растопить» сердце читателя обещаниями нескудного чтения, и предъявление позиции авторов текста, и необходимые пояснения для лучшего понимания текста, и попытка переказа краткого содержания, и благодарности реальным и потенциальным коллегам. Список можно продолжать, тем более что данное предисловие не является исключением – оно обо всем, что сказано выше. Но начнем, однако, с небольшого описания события десятилетней давности.

Один из авторов этого текста в ноябре 1997 года был участником семинара доктора В. Д. Веблера, директора междисциплинарного Центра дидактики высшей школы университета г. Билифельда (Германия). Семинар проводился в городе Зигене, недалеко от Бонна, и собрал группу из 15 преподавателей местного технического университета. Тема семинара в развешанных по университету объявлениях была обозначена как «Повышение квалификации по дидактике высшей школы на тему “Дидактика массовых форм обучения (лекции, семинары)”».

Разные люди были участниками этого семинара – пожилой седовласый профессор теоретической механики, и начинающий доцент социальной психологии, эрудированная красивая молодая дама, доцент истории, и спокойная доцент микробиологии, задававшая серьезные вопросы очень робким голосом. Доктор В. Д. Веблер – известный не только в Германии, но и в мировом образовательном пространстве, авторитетный в академических кругах исследователь проблем дидактики высшей школы, автор многочисленных публикаций – работал с не менее уважаемыми участниками, используя модели, принципы и методы, так хорошо знакомые из разного рода тренингов и семинаров неформального образования, участниками которых мы к тому времени уже успели побывать. Вот только содержание семинара было явно дидактическим, а аргументация отличалась точностью и опорой на собственные исследования в области дидактики высшей школы. И стало понятно, что такую форму повышения квалификации можно и нужно использовать для преподавателей высших учебных заведений постсоветских стран, и Беларуси в том числе.

Так описанное событие стало для авторов точкой отсчета в последующей серии семинаров с преподавателями высшей школы – сначала в Бело-

русском государственном университете, а позже и в высших учебных заведениях Грузии, Казахстана, Молдовы, России, Узбекистана и Украины в рамках различных международных проектов. Сначала тематика семинаров не выходила за рамки рассмотрения набирающих популярность методов активного обучения. Это и понятно: на том этапе в наших студенческих аудиториях царствовали два монолога – монолог преподавателя, читающего лекцию, и монолог студента, читающего доклад (реферат, сообщение, курсовую работу и др.). А хотелось дискуссий и деловых игр, групповых обсуждений разных точек зрения, использования интерактивных форм обучения. Справедливости ради надо отметить, что таких форм обучения хотелось не всем, что вполне объяснимо: всегда найдутся и среди преподавателей, и среди студентов сторонники упомянутого выше господства монолога. И аргументы будут приводиться самые непоколебимые... Тем не менее преподавателей-энтузиастов, составивших по приведенной в книге классификации «раннее большинство» и «инноваторов», было достаточно, а авторы горели желанием поделиться тем, что поняли сами. Так и возникла целая череда интерактивных семинаров, предметом рассмотрения которых были методы активного обучения.

Довольно скоро, года через два, стало понятно, что рамка использования методов активного обучения слишком узка, чтобы обсуждать возможности изменения процесса преподавания и процесса учения. Разговор о методах неизменно наталкивался на цели их использования: можно ли с помощью того или иного метода добиться предполагаемых результатов? И как измерить эти результаты? И если преподаватель рискует использовать в студенческой аудитории метод, освоенный на семинаре по повышению квалификации, то сработает ли этот метод так же хорошо, как это случилось в его опыте участия?

Постепенно предметом рассмотрения на семинарах для преподавателей становились не сами методы, а то, что этими методами достигается в рамках учебной и преподавательской деятельности. Контекстом же для такого рассмотрения стала программа учебного курса. Теперь уже и в названии семинаров программа учебного курса и методы активного обучения выступали как «партнеры» – упоминались оба, попеременно уступая место в подчиненности: «Разработка программы курса с использованием методов активного обучения», «Методы активного обучения и их место в программе учебного курса». От неформальности самих методов постепенно и программа как скучный и малополезный документ с пересказом содержания курса начинала видеться иначе. Включение в программы методов активного обучения во многом стало изменять и сам контекст: от скучного и малополезного документа с пересказом содержания курса к неформальным разработкам преподавателя. А тут и образцы программ кур-

сов коллег-преподавателей из университетов Западной Европы и Северной Америки начали попадаться с удивительной настойчивостью. Эти программы отличались лаконичностью формулировок целей, прозрачностью критериев оценивания, доступностью объема содержания и открытым демонстрированием позиции автора-преподавателя. Конечно же, не все, а, как обычно, лучшие образцы.

Становилось очевидным, что у программы может быть предназначение куда более весомое, чем краткий пересказ содержания курса, которым студент в случае незнания может воспользоваться на экзамене. И это предназначение – опосредованное руководство учебной деятельностью студента. Это такой своеобразный путеводитель для студента, который, находясь в начале курса в некоторой точке А, двигаясь по указанным координатам заданий, непременно достигнет точки В, если будет точно выполнять предписание.

Постепенно в семинарах с преподавателями начали анализироваться реально существующие учебные программы, составленные преподавателями постсоветских стран. Стало совершенно очевидно, что в подавляющем большинстве блок «содержание» занимает 70–90 % от общего объема программы. При этом вопросы об ожидаемых в конце курса учебных результатах, о способах организации занятий, о критериях оценивания и т. п. зачастую для студентов, а нередко и для преподавателя, так и остаются непроясненными. А поскольку успешность курса в большей степени определяется тем, что делают студенты, а не тем, что делают преподаватели, то актуальным становится забота преподавателя о понимании студентами того, каким способом им предстоит изучать учебный материал и как это будет оцениваться. И одним из основных вопросов стал вопрос о том, что и почему нужно включать в программу курса, чтобы она стала для студентов путеводителем по курсу (программой действий).

Тогда же появилось понимание того, что программа курса, которую предлагает преподаватель студентам, – это некоторый проект, успешность реализации которого будет зависеть от согласованности действий участвующих в нем сторон и от точности мониторинга процесса его реализации. Для студента программа становится путеводителем, который ему предложил университет и который ему нужно понять, принять и действовать, чтобы быть успешным в курсе. Для преподавателя эта же программа является продуктом, который он разработал, и задача этого продукта – обеспечить движение студента. В этом смысле не случайно название нашего текста «Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя»: студент использует продукт, который разработал преподаватель. Конечно, в таком прочтении у студента и преподавателя разные функции по отношению к путеводителю: студент осваивает и присваивает, а преподава-

тель разрабатывает. Но вектор деятельности по отношению к программе и того, и другого задается словом «путеводитель». Тот, кому приходилось хоть раз описывать маршрут от остановки до дома, в котором он живет, для человека, едущего к нему в гости впервые, понимает всю сложность описания указаний, как идти и на что обратить внимание.

Если вернуться от метафоры путеводителя к реальности предлагаемого текста, то стоит сказать несколько слов о его логике.

Поскольку мы считаем преподавателя основным, едва ли не самым главным инициатором изменений в высшей школе, то именно вокруг фигуры преподавателя и его деятельности строятся размышления в первых трех главах монографии. Собственно о необходимости изменения деятельности преподавателя и о том, какие это могут быть изменения, идет речь в первой главе. Суть второй главы сводится к тому, что любой преподаватель реализует в своем преподавании определенные ценности, а их осознание и выбор адекватных способов реализации и составляют суть философии преподавания. О том, как ценности философии преподавания и цели курса пересекаются в программе курса, какой может быть программа, и размышления о постановке целей курса составляют суть третьей главы.

Следующие две главы, четвертая и пятая, могут быть объединены условным названием «о бедном студенте замолвите слово». В четвертой главе предлагается взглянуть на учебную деятельность студента через призму его стиля учения и озадачиться вопросом, а как учатся мои студенты. О том, чему в реальности научаются студенты, а чему нет, о надпредметных навыках и их приобретении/неприобретении за годы учебы в вузе идет речь в пятой главе.

Конечно, мы не могли оставить без внимания тему методов, с которых, как мы писали выше, все для нас и начиналось. Та трактовка, которая предложена в тексте главы 6, – первая попытка внятной артикуляции соотношения метода и учебного задания, перенесения центра тяжести обсуждения с метода на постановку учебного задания.

Две последние главы, глава 7 об оценивании учебной деятельности студента и глава 8 об оценивании деятельности преподавателя, по большому счету могут быть отнесены к решению проблемы мониторинга. Важно отметить, что в обеих главах речь идет не только о внешней оценке, но и самооценке, и взаимооценке.

Мы считали необходимым представить свою позицию в написании данного текста предельно понятной и с этой целью поместили в конце книги глоссарий используемых нами понятий. В него мы включили те понятия, которые, во-первых, часто используются в нашем тексте, а, во-вторых, имеют различные толкования. Таких понятий набралось около трех десятков, и, собственно, начать читать «наш путеводитель» с конца, т. е. с глоссария, –

тоже неплохая идея. По крайней мере, может оказаться так, что книга совсем не про то, что предполагал читатель, которого привлекло название «Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя».

В приложениях тоже много авторских материалов. Предполагая, что читателю все-таки захочется взглянуть на пример программы, разработанной в «идеологии путеводителя», мы поместили программу курса одного из авторов этого издания. Как нам виделось, впервые описанный феномен философии преподавания как текста, предъявляющего ценности преподавания и способы их реализации в процессе преподавания, тоже нуждался в иллюстрации. И мы поместили такой пример, разработанный другим автором. Кроме того, в приложениях можно найти опросник по стилям учения и анкету по оцениванию студентами деятельности преподавателя.

Внутренне авторы текста уже приготовились к тому, что некоторые читатели сочтут предлагаемые подходы к разработке программы неподъемными в силу перегруженности преподавателя, слабой подготовленности студентов, отсутствия рамочных условий. И тут мы бы хотели сказать утешительно-психотерапевтические слова: начать изменения в разработке программы можно с небольших деталей, о которых давно подумывали. И через постепенные изменения трансформировать учебные программы в соответствии с требованиями, необходимыми для участия в Болонском процессе. Актуальность таких изменений становится все более очевидной в контексте разрабатываемых в настоящее время инновационных проектов развития вузов, которые активно реализуются в России и начинаются в Беларуси.

Не лишним будет отметить, что на протяжении всех десяти лет проведения интерактивных семинаров для преподавателей мы предпринимали попытки осмыслить свою практическую деятельность через статьи и публикации. Некоторые из этих материалов мы посчитали целесообразным включить в текст монографии, потому что не представляется возможным сказать это точнее, чем было уже сказано.

В последнее время в предисловии стало принято говорить добрые слова в адрес тех, благодаря кому эта книга состоялась. Это хорошая традиция, и мы бы хотели ее поддержать.

Начнем со слов благодарности в адрес директора Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета М. А. Гусаковского, который на протяжении стольких лет с большим пониманием относился к нашим исканиям, пробам, ошибкам и удачам. И именно благодаря его усилиям стало возможным это издание.

Без кого бы эта книга никогда не состоялась, так это без участников наших семинаров – преподавателей вузов постсоветского пространства, которых по самым скромным подсчетам наберется около тысячи человек. Всем

им большое спасибо за осмысленное противодействие предлагаемым новшествам, что заставляло нас более тщательно разрабатывать наши предложения. А еще спасибо за то, что вступали с нами в электронную переписку, тем самым давая возможность продлить размышления над тем, что было в семинарах. Мы признательны нашим рецензентам:

Г. А. Брандт, по инициативе которой в свое время в Гуманитарном университете Екатеринбурга был проведен цикл семинаров, один из которых как раз и был посвящен разработке программы курса. Нам очень важна ее экспертная оценка и мысли, вызванные прочтением этой книги; Е. Л. Касьяник, заведующей кафедрой психологии профессионального образования УО «РИПО», которая на протяжении последних лет является вдумчивым читателем многих наших изданий, статей и всегда готова к конструктивному диалогу.

Отдельную благодарность выражаем нашему коллеге Д. И. Губаревичу, методисту Центра проблем развития образования БГУ, который не только наравне с нами участвовал в проведении целого ряда семинаров для преподавателей, но и помог в том, чтобы эта книга увидела свет.

И мы заранее благодарны читателям, которые обнаружат на страницах этой книги что-то полезное для изменения своей деятельности преподавания и улучшения организации процесса учения для студентов. Именно с этой целью данный текст и был написан.

Глава 1

ИЗМЕНЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Два десятилетия назад один из авторов этой книги начинала свою педагогическую деятельность учителем математики в минской школе, где ей впервые пришлось столкнуться с вопросом, ответ на который нас занимает до сих пор. Вопрос этот возникал у молодой учительницы не сам по себе, а был задан коллегой, также учителем математики, но вдвое старше. Как более опытный и подготовленный педагог, коллега осуществляла кураторские функции по отношению к деятельности начинающего педагога: посещала уроки, рекомендовала методические материалы, отвечала на вопросы и задавала свои. Ее любимый вопрос после каждого посещения урока звучал так: «Что делают ученики в то время, когда ты замечательно доказываешь им новую теорему или демонстрируешь способ решения задачи?» Этот вопрос молодой учительнице мешал и даже раздражал: ведь все понятно – они слушают и учатся. Так примерно она и отвечала, но неутомимая наставница вновь и вновь спрашивала: «А как они учатся? Что они при этом делают? Что ты предлагаешь им делать? Почему ты уверена, что они учатся?»

В этой главе попытаемся ответить на следующие вопросы:

- Что изменяется в деятельности преподавателя?
- Как изменяется?
- Какие барьеры на пути изменений?
- Каковы механизмы изменения?

Что изменяется в деятельности преподавателя?

Десять лет спустя, будучи уже преподавателем вуза, бывшая учительница математики задавала себе все тот же вопрос: что делают студенты на моих занятиях? Как сделать так, чтобы максимально вовлечь их в процесс собственного образования в стенах аудитории, где проходят занятия? И как подтверждение тому, что этот вопрос закономерен,

была статья исследователей из США Роберта Бара и Дэвида Тага «От обучения к учению – новая парадигма высшего образования». Статья была опубликована в 1995 году в журнале «Change», который рассматривает проблемы высшего образования [87].

Суть статьи сводится к сопоставлению двух парадигм высшего образования – существующей парадигмой, которую авторы называют «парадигмой преподавания», и парадигмой желаемой, названной Баром и Тагом «парадигмой учения». Эти две парадигмы сравниваются в статье по целому ряду критериев, один из которых как раз и связан с функциями преподавателя (помимо них сравниваются миссии и цели высшего образования, структуры обучения/учения, теории учения, продуктивность/финансирование и ряд других). Так, авторы отмечают, что «в “парадигме преподавания” преподавателей рассматривают в первую очередь как экспертов по конкретной дисциплине, которые передают знания на лекциях. Преподаватели – существенный элемент системы “доставки” знаний. В “парадигме учебы” преподавателей рассматривают прежде всего как разработчиков учебных сред. Они изучают и применяют более эффективные методы поддержки процессов учения и успеха студентов» [87].

Таким образом, на поставленный вопрос «что изменяется?» одним из ответов может быть следующий: изменяется цель деятельности преподавателя. В существующей практике в большинстве своем преподаватель ставит целью преподавания трансляцию некоторого учебного материала: он беспокоится о том, чтобы его лекции были как можно более информационно насыщенными, всеобъемлюще рассматривали различные концепции и подходы, предлагали студентам весь массив информации, накопленной человечеством по тому или иному вопросу. Не случайно один из наиболее часто встречающихся вопросов преподавателей, которые заинтересованы в изменении методической стороны своей деятельности, заключается в том, как в условиях минимального количества часов дать максимальное количество содержания. Именно эту цель своей деятельности считают преподаватели в большинстве своем основной в существующей сегодня практике.

Не ставя задачей данной главы доказывать несостоятельность такой цели, сошлюсь лишь на очень простой и очевидный факт: невозможно в мире ежедневно обновляющейся информации уследить за всеми новинками, гипотезами и точками зрения. То, что вчера казалось сомнительным, сегодня оказывается абсолютно очевидным, а с момента появления Интернета быть вещателем информации становится просто неприлично: ведь любой нелепый студент может найти в Интернете столько информации практически по любому вопросу, что иному преподавателю остается лишь позавидовать (особенно, если преподаватель с Интернетом не дружит).

Уместно возразить и сказать, что преподаватель не просто собирает массив информации, но и как-то им оперирует, демонстрирует образцы мышления, способы аргументации, логику рассуждений. Именно это отмечают и Бар с Тагом: в «парадигме обучения» преподаватель выступает в роли актера – «мудреца на сцене». И, конечно, довольно часто эти выступления вполне успешны и даже восхитительны, но вот ставят ли они студента в позицию человека познающего, думающего, сомневающегося или оставляют лишь немым, восторженным (а чаще, к сожалению, безучастным) зрителем? Более подробно то, что «происходит» со студентом, мы рассмотрим в главе 4, а пока попытаемся ответить на вопрос: что может быть альтернативой такому способу преподавания?

Один из возможных ответов – изменение цели преподавательской деятельности. Если вновь обратиться к рассматриваемому в самом начале статьи примеру с преподаванием математики, то по аналогии цель преподавателя вуза не в том, чтобы продемонстрировать доказательство (пусть самое блестящее) теоремы, а так организовать учебную деятельность, чтобы студенты участвовали в поиске этого доказательства, пусть и не без помощи преподавателя. Или, цитируя Бара и Тага, «создать учебную среду» путем применения «более эффективных методов поддержки процессов учения и успеха студентов»

Таким образом, цель преподавательской деятельности не в предъявлении студентам массива содержания, а в создании условий, в которых студенты смогут не только усвоить его, но и понять, применить и оценить. А иная цель требует изменения и средств ее достижения: методов преподавания и учения, систем учебных заданий, стратегий и средств оценивания, способов разработки и написания программ учебных курсов и т. п. Безусловно, это не единственно возможный ответ о цели преподавательской деятельности: он просто принципиально другой по отношению к существующей сегодня практике преподавания.

Список вариантов ответов можно продолжить, но сегодня принципиально зафиксировать попытку образования стать более открытым для внеобразовательной сферы (рынка труда), о чем подробнее будет идти речь в главе 5. Эта открытость выражается в озабоченности образовательным сообществом вопросом: «Какого специалиста ждут сегодняшние работодатели?» Суть всех ответов на него можно свести к следующему: «Хорошего специалиста в предметной области, обладающего развитыми надпредметными навыками, в том числе коммуникативными и социальными». Но уже следующий вопрос: «Откуда появится такой специалист? Готовим ли мы в учебном процессе вуза, в своих курсах, такого студента?» – являлся первым шагом к обсуждению столь очевидного противоречия.

Как должна измениться деятельность преподавателя, чтобы такой специалист сформировался за годы учебы?

Действительно, если студент в течение пяти лет учебы занимается в большинстве своем запоминанием информации к экзаменам и зачетам, а результаты оценивания его учебной деятельности зависят лишь от единственного судьи – преподавателя, то где и когда приобретать студенту столь важные на сегодняшний день навыки принятия решения, работы в команде, согласования действий, оценивания своей деятельности и деятельности других? Простое декларирование преподавателем этих ценностей и даже их обсуждение никак не приведет к тому, что студент станет социально компетентен и коммуникативно подготовлен. И никакая воспитательная работа или кураторские часы не приведут к нужному результату, если ежедневно в вузовских аудиториях студент не будет включен в такую учебную среду, где социальные навыки отрабатываются, обсуждаются и совершенствуются.

Речь идет не о каких-то дополнительных учебных часах или дисциплинах в учебном плане, а о принципиальном изменении организации учебного процесса, что в первую очередь связано с изменением позиции и функций преподавателя. Позиция «мудреца на сцене» трансформируется в позицию менеджера (от лат. manus – рука) учебного процесса. А его основная функция становится другой – он не транслятор учебного материала, который должен запомнить студент, а специалист, организующий учебную деятельность студентов в рамках своего курса. Соответственно разрабатываемый преподавателем учебный курс – это его проект организации учебной деятельности студентов на материале конкретной дисциплины, который, воплощаясь в текст учебной программы, должен выполнять функцию путевода для студента.

И при таком рассмотрении у преподавателя, как у специалиста, организующего деятельность других людей, доминирующими плоскостями его деятельности становятся *методическо-дидактическая* и *межличностная* [96].

В *методическо-дидактической плоскости* у преподавателя очень непростая функция – создавать учебную среду, в которой каждый обучающийся понимает конкретную образовательную цель данного курса, а предлагаемые методы обучения способствуют достижению этой цели.

Начнем с цели: всегда ли преподаватель точно представляет себе, что он считает для своего курса действительно важным, что должны усвоить (понять, применить, научиться делать)? Если отвечать на этот вопрос, исходя из ответов самих преподавателей, то в ответе присутствует как раз все – и знать, и применять, и создавать. Классический ответ из программы любого учебного предмета – «студенты должны знать, уметь и приобрести навыки...».

И здесь вновь возникает противоречие: если студент все время в течение лекционного курса слушает преподавателя, а во время семинарских занятий – рефераты своих однокурсников, то откуда возьмутся умения и навыки? Может быть, стоит говорить о цели, которая действительно будет достижима в рамках конкретного курса? Реальность цели должна подкрепляться не только используемыми в курсе методами, но и количеством часов, отводимых на данную дисциплину. Другими словами, цель курса должна быть подлинной, а не формальной, написанной лишь для программы и совершенно незнакомой студенту.

Постановка цели курса – это ответ на вопрос преподавателя самому себе: что в конце курса должны продемонстрировать мои студенты, чтобы я точно мог сказать, что курс достиг поставленной цели? И если преподаватель реализует позицию менеджера (управляющего) учебной деятельностью студента, то предложенный вопрос для целеполагания принципиален, поскольку в нем удерживается результат «чужой» (студента) деятельности. Соответственно данное действие предполагает различение целей собственно педагогической деятельности и целей учебной, которые в позиции «мудреца на сцене» часто смешиваются и отождествляются (в главах 3, 4, 7 мы более детально обсудим эту проблему). Конечно, важно, чтобы данные цели были поняты и приняты студентами, иначе теряется весь смысл управленческого действия преподавателя. И если преподаватель хочет, чтобы студенты могли «воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории» [28], то и способ организации учебного процесса будет в рамках данной цели очень определенным: изложение материала преподавателем и его воспроизведение студентами.

Однако, если вернуться к вопросу о том, какого специалиста желают видеть в своих рядах работодатели, то вряд ли «воспроизводящий специальную информацию и принятую терминологию» вчерашний студент отвечает их запросу: нужен «умеющий мыслить самостоятельно, анализировать, оценивать, предлагать новые варианты». Это значит, что и цель конкретного курса также должна работать на этот конечный результат. Как один из вариантов такой постановки цели можно рассматривать предложенную почти полвека назад таксономию образовательных целей Бенджамина Блума, которая представляет собой шестиуровневую иерархию когнитивных действий – информирование, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Более подробно таксономия Б. Блума будет рассмотрена в главе 3 в контексте разработки программы учебного курса. Здесь же мы лишь подчеркнем, что ряд специалистов уверенно отмечают, что для системы высшего образования целями могут быть лишь анализ, синтез и оценивание. А информирование, понимание и применение лишь необходимые ступени для дости-

жения последующих: они само собой разумеющиеся в высшем образовании. Можно согласиться с авторами [8], которые предлагают учитывать еще и тот факт, каким является преподаваемый предмет для студентов – профильным или непрофильным. Это в конечном счете отражается и на отборе учебного материала для курса: «Если для профилирующих, то какими существенными дисциплинарными теориями они должны овладеть на данном уровне? Если для непрофилирующих специальностей, то какой тематический минимум из моего курса, на мой взгляд, студенты должны запомнить на всю оставшуюся жизнь? Стоит ли этот курс в некоторой структурной последовательности? Если да, то представляю ли я, с каким содержанием студенты знакомы и каким материалом они овладели по другим курсам? Какую информацию студенты (по моим представлениям) могут знать из повседневной жизни?»

Определение преподавателя с конкретной целью курса, ясной и самому преподавателю, и студентам, делает более понятными все последующие действия в самом курсе – и предлагаемые методы изучения, и способы оценивания, и промежуточный контроль. Этот момент также является определяющим позицию преподавателя-менеджера, поскольку она предполагает ответственность за процессы планирования и реализации всего образовательного процесса в целостности. Например, преподаватель курса «Диагностика педагогического процесса» ставит целью своего курса умение студентов на основании имеющихся диагностических программ разрабатывать свою для конкретного случая. Очевидно, что речь идет о синтезе, когда от студентов требуется «творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое» [28]. Значит, в ходе курса должны использоваться такие методы, которые позволили бы студентам приобретать это умение: «... профессиональное написание эссе, предложение способов проверки гипотез и формулирование теорий, применимых к социальным ситуациям» [28].

В методическо-дидактической плоскости, как показывает анализ опыта преподавателей и их запросы, наибольшая трудность возникает именно с выбором соответствующих целям курса методов учебы студентов. Даже если преподаватель четко и ясно представляет для себя, каковы должны быть результаты обучения студентов в его курсе, зачастую вопрос получения этого результата остается открытым. И хотя более подробно эта проблема будет обсуждаться в главах 3 и 6 данной работы, мы проиллюстрируем здесь на примере зачастую неосознаваемое несоответствие. Приведем пример, известный каждому, кто был связан с феноменом репетиторства; может быть, и не самый точный пример для высшей школы, но иллюстрирующий ситуацию противоречия в целях и средствах.

Как строится репетиторство? Есть образец того, что должен уметь делать абитуриент, чтобы успешно сдать вступительный экзамен (цель), и

хороший репетитор ищет, исходя из имеющегося уровня знаний абитуриента, адекватные способы (методы) изучения учебного материала. И если известно, что на вступительном экзамене по физике будет предлагаться решить задачу на применение второго закона Ньютона, то будет, по крайней мере, странно, если репетитор ограничится рассказом теории второго закона Ньютона.

В преподавании курсов в высшей школе ситуация чаще выглядит по-другому: ставится цель, а средства, за счет которых эта цель может быть достигнута, никак не продумываются, выбираются случайным образом или просто используются традиционные лекции и доклады. Связано это чаще всего с тем, что у преподавателя не из чего выбирать: он тоже знает о методах преподавания в высшей школе в лучшем случае на уровне информационном (когда в аспирантуре читался курс «Педагогика высшей школы»), но никак не на уровне применения или синтеза. Преподаватель, который будучи студентом редко или никогда не участвовал в дискуссии, вряд ли рискнет использовать этот метод на своих занятиях и очень смутно представляет, на что этот метод будет работать в поставленной им цели. Разве чтобы «ситуацию оживить».

Еще одна трудность, которая часто возникает у преподавателя в методическо-дидактической плоскости, связана с организацией процесса обратной связи на разворачиваемые процессы учения и преподавания. А если говорить об изменении позиции преподавателя, о преподавателе-менеджере, то без возможности получения постоянной информации о состоянии объекта управления (учебной деятельности), невозможен собственно сам процесс управления. Не случайно при традиционной позиции «мудреца» преподаватель вообще плохо представляет, что происходит со студентом. Более того, не так редки ситуации, когда картинки разворачивающегося образовательного процесса у студента и преподавателя принципиально различаются. Многие преподаватели привыкают работать в ситуации отсутствия обратной связи. В этом смысле сталкер в известном произведении братьев Стругацких находился в более удачном положении: зона всегда как-то реагировала на его действия. (Подробнее способы работы с этой проблемой будут обсуждаться в главах 7, 8.)

Таким образом, обсуждая в деятельности преподавателя методическо-дидактическую плоскость, приходится констатировать, что здесь пока больше вопросов, чем ответов. Имеющиеся же ответы в большей степени результат эмпирических исканий самого преподавателя, чем профессионального образования.

Межличностная плоскость предполагает, что преподаватель принципиально изменяет свою позицию в учебном процессе по отношению к студентам: «Преподаватель – кооперативный партнер по учебе, который про-

являет внимание к учебным запросам и трудностям студентов, ..., реализует конструктивную стратегию преодоления конфликтов, способствует интеграции и стабильности в группе» [96]. Более того, как всякий разумный менеджер, он не только выстраивает модель своего поведения, но и обсуждает совместно со студентами наиболее продуктивные приемлемые способы их образовательного взаимодействия.

Этот тип работы довольно точно описан в статье «Кооперативное обучение возвращается в колледж»: «...Вы учите студентов необходимым социальным навыкам и обеспечиваете соответствующее их использование. Успех кооперативных усилий требует внутриличностных и групповых навыков. Просьба о сотрудничестве неподготовленных и не имеющих навыков людей не принесет результата. Навыкам лидерства, принятия решения, созданию доверия, коммуникации и управлению конфликтами надо обучать так же целенаправленно и точно, как и академическим навыкам» [28]. И это тоже задача преподавателя в изменяющемся академическом мире, отвечающем на запрос мира внешнего.

Какие же барьеры на пути изменения преподавательской деятельности возникают у самих преподавателей в случае понимания ими необходимости изменения своей позиции в учебном процессе?

Можно констатировать, что существует два типа барьеров, которые мешают преподавателю изменять свою деятельность, – барьеры внешние и внутренние.

Внешние барьеры – все то, что связано с элементами работы самой системы высшего образования, по-прежнему нацеленной на трансляцию информации. Приведем небольшой конкретный пример.

Если преподаватель решил на занятии использовать метод ролевой игры или дискуссии, то он столкнется с проблемой, как организовать пространство аудитории. Действительно, в большинстве сегодняшних аудиторий столы и стулья расставлены точно так, как и в предыдущие столетия существования высшего образования, – сидящие студенты смотрят лишь на преподавателя, не видя при этом своих коллег по учебе. Как в такой ситуации может быть организована дискуссия, в которой предполагается, что студенты формулируют свои позиции и предъявляют их друг другу? «Тем, кто подумывает об отказе от лекции, стоит также вспомнить о надписи, которая часто появляется на дверях аудиторий: “Пожалуйста, по окончании занятий поставьте мебель в надлежащее положение”. Надлежащее положение?! Для чего? Конечно же, речь идет о столах, выстроенных в стройные ряды. Какое незыблемое утверждение о неоспоримых ценностях системы, намекающее на неприемлемость методов, которые не совпадают с ее правилами!» [28]

С внешними барьерами преподаватель, решивший встать на путь изменения своей деятельности, чаще всего не пытается сражаться: это требует специальных действий, к организации которых он просто не готов. Потому, если вернуться к описанному выше примеру, преподаватель просто всякий раз расставляет мебель так, как надо ему для проведения занятия, подключая к этим нехитрым действиям студентов. Хорошо, если на факультете (кафедре) есть несколько преподавателей, разделяющих идеологию перемен: тогда студенты быстрее приобретают навык работы альтернативными методами и сами начинают движение к переменам. Если же преподаватель одинок в своих усилиях, то работать ему приходится, конечно же, сложнее.

И если внешняя ситуация не благоволит к преподавателю, то и с внутренними барьерами преподавателю справляться непросто. Когда мы спрашиваем у преподавателей: «Что мешает вам начать работать по-другому уже завтра?», то полученные ответы сводятся к следующим:

- нет достаточной материально-технической базы (как правило, первый и основной аргумент);
- нет достаточного методического обеспечения;
- процесс подготовки к занятиям, проводимым с активным участием студентов, требует гораздо больших временных затрат;
- студенты не хотят работать активно: им проще сидеть и конспектировать, а потом сдавать зачеты и экзамены;
- коллеги не приветствуют мои инновации, видя в этом угрозу для своего преподавания.

Мы отнесли отсутствие достаточной материально-технической базы во внутренние барьеры потому, что на самом деле для того, чтобы начать работать в режиме активного вовлечения студентов в учебный процесс, не требуется каких-то больших материальных затрат. Да, большинство сегодняшних аудиторий не отвечают требованиям современных рамочных условий учебного процесса: не очень хорошая мебель, зачастую наглухо привинченная к полу; отсутствуют проекторы, с помощью которых легко можно демонстрировать домашние заготовки на слайдах; плохие доски и мел, не говоря уже об отсутствии современных досок с маркерами. Но в активности студентов в учебном процессе не эти вещи являются основными: они лишь обеспечивают процесс вовлеченности, но не являются решающими. Доской и маркером не вовлечешь студента в учебную ситуацию в аудитории: это помогает работать, но не является главным.

От себя добавим несколько барьеров, которые могут быть отнесены к внешним, поскольку напрямую связаны с существующей системой образования и плохо поддаются влиянию преподавателя:

- Отсутствие внятной аргументации о необходимости включения курса в учебный план. Как следствие преподаватель вынужден преподавать

«случайный курс», для которого очень непросто найти способ осмысленного предъявления студентам.

■ Преподаватель «не держит» образ специалиста, в подготовке которого он участвует. Отсюда возможная надуманность, неуместность целей и результатов, которые он предлагает в курсе.

■ Многие изменения требуют кооперативности сотрудников кафедр и сотрудничества между кафедрами (для разработки междисциплинарных курсов, для пролонгированного развития компетентностей и т. п.). Но преподаватели не очень любят и не всегда умеют взаимодействовать друг с другом. Феномен закрытости преподавателя есть следствие закрытости самой системы образования.

Решающим же является понимание и вера преподавателей в необходимость изменения, их умение выбирать адекватные средства для этих изменений, профессионализм в методическо-дидактической плоскости. В этом смысле второй из перечисленных барьеров – отсутствие у преподавателя средств организации учебной деятельности и способов их конструирования (название барьера) – представляется наиболее серьезным: преподавателю действительно необходимы ответы на вопрос: «Как лучше организовать учебную деятельность студентов? С помощью каких методических средств я могу организовать более эффективную учебную деятельность студентов?» Причем не деятельность вообще, а на каждом конкретном этапе, в осуществлении которого у него возникает затруднение.

На одном из интерактивных семинаров для преподавателей по изменению преподавания в современном вузе мы предложили преподавателям воспользоваться вопросами, разработанными британскими исследователями Г. Гиббс и Т. Хабешау для самооценки преподавания. Вопросы базировались на утверждениях относительно процесса учебы и заключались в том, что преподаватели должны были предложить маленькие приемы для улучшения процесса учебы студентов. Например: «Более конкретные ссылки на литературу делают более вероятным, что студенты будут ее читать. *Какие три усовершенствования я мог бы сделать к ссылкам, которые я даю в моем курсе?*» или «Внимание студентов на лекции имеет тенденцию снижаться после 15 минут. *Что я могу сделать, чтобы восстановить внимание и интерес?*» [105]. Эта работа оказалась сложной для преподавателей своей конкретностью: здесь не нужно было рассуждать о важности внимания на лекциях или необходимости давать ссылки на литературу, а требовалось предложить конкретные приемы, которые бы стимулировали учебную деятельность студентов.

Преподаватели искали сложные ответы – предлагали каждые 15 минут рассказывать студентам анекдот, делать физкульт-паузы, но никак не могли найти простых ходов, связанных со сменой характера учебной активности

студентов, – обсудить в парах только что изложенный лектором материал, придумать интересный вопрос по прочитанному материалу, изобразить графически то, что лектор рассказал словами, или что-то еще такой же направленности.

Еще один барьер, названный преподавателями, связан с восприятием студентами иного способа организации их учебной работы. Действительно, одна из наших коллег, преподающих в престижном минском вузе, попробовала организовать работу студентов четвертого курса на своих занятиях с их активным участием, введя для этого после каждых 15 минут лекции короткие 3–5-минутные совместные обсуждения. Через два занятия, когда она спросила своих студентов, хотя ли те работать в таком режиме или предпочитают по-прежнему конспектировать без обсуждений, студенты выбрали прежний способ работы. Объяснение было простое – «так привычнее, мы так работаем все четыре года на всех лекциях».

Для того чтобы студент принял «другие правила игры», он должен их узнать, понять и увидеть их преимущества, для начала хотя бы теоретические. Большинство преподавателей начинают свой курс с того, что рассказывают, что будет изучаться, что требуется от студентов, каковы формы контроля. Этим, как правило, все и ограничивается: уже через два-три занятия студенты об этом забывают. Мы спрашивали преподавателей, каким образом, отличающимся от простого рассказа, можно совместно со студентами определить «правила игры» в изучаемом курсе? Как вариант предложить студентам короткое (2–3 страницы) описание курса, в котором будет присутствовать не только перечень тем, но и целостная модель курса: цель, методы, результаты, способы оценки, литература. Студенты читают это описание, затем обсуждают (3–5 минут в парах), уточняют в четверках, а затем задают преподавателю вопросы, которые требуют выяснения или согласования. Чем отличается просто рассказ преподавателя от такого прорабатывания? Прежде всего уровнем усвоения. Как следует из пирамиды обучения, «мы склонны помнить: 10 % того, что просто читаем; 20 % того, что слышим; 30 % того, что видим; 50 % того, что видим и слышим; 70 % того, что обсуждаю с другими; 80 % того, что основано на личном опыте; 90 % того, что проговариваю в то время, как делаю; 95 % того, чему обучаю сам» [100].

Если студентам предъявить данную пирамиду как один из аргументов для изменения учебной деятельности и продемонстрировать его действительность уже на первом занятии, на примере работы с программой, то результатов будет как минимум два:

- появится первый опыт другой организации учебной работы студентов на занятиях;
- будет делегирована ответственность студентам за их дальнейшее движение в курсе, так как большая информированность дает большее основание для появления чувства ответственности за изучение курса.

Этот простой ход на первом занятии дает первый шанс на изменение учебной работы студентов в данном курсе, обеспечивает их большее понимание происходящего, принятие «правил игры» в курсе. А сегодня пока, к сожалению, преподаватель взваливает всю ответственность за изучение курса на себя уже одним только тем, что сам для себя пишет программу, сам следит за ее продвижением, чем ставит студента в ситуацию пассивного исполнителя. Происходит это чаще всего потому, что преподаватель просто не представляет, как он может организовать деятельность других, в данном случае студентов. А значит, не может занять позицию менеджера, для которой управление деятельностью *другого* (студента), а не своей собственной является центром приложения профессиональных усилий.

Активное вовлечение студента в учебное занятие, принятие студентом ответственности начинается тогда, когда у студента есть понимание того, что делается и зачем. «Сказать кому-либо быть за что-то ответственным не означает дать ему почувствовать себя ответственным за это. Люди могут бояться ошибок и чувствовать себя виноватыми, если допускают их. Но это совсем не то же самое, что чувствовать ответственность. Это чувство приходит вместе с выбором, который в свою очередь появляется из вопроса» [100].

Исходя из этой посылки, зададим следующий вопрос, который, возможно, повысит вероятность выбора в пользу изменения деятельности преподавателя.

Каковы механизмы изменения?

Эверет Роджерс в работе «Диффузия инноваций» [99] приводит стили принятия людьми изменений в образовании. Согласно данным исследований, можно выделить пять стилей принятия изменений.

Инноваторы: энергично принимают новые идеи; открыты для изменений; готовы рисковать; обычно воспринимаются как наивные или немножко сумасшедшие и поэтому не совсем хорошо интегрируются в социальные структуры (8 %).

Лидеры: открыты для изменений, но более вдумчивы по отношению к вовлечению; доверчивы и пытаются получить совет и узнать мнения других (17 %).

Раннее большинство: осторожны и взвешенны в решении принять инновацию; стремятся быть последователями, но не лидерами (29 %).

Позднее большинство: скептически по отношению к новым идеям и «придерживаются своего пути», могут быть вовлечены в изменения путем соединения давления и административных указаний (29 %).

Неподдающиеся: недоверчивы и оппозиционны к новым идеям; обычно не поддаются влияниям и часто изолированы от движения изменений (17 %)

Исходя из предложенных стилей принятия изменений, для того чтобы движение началось, должны работать три механизма: методическая поддержка тех преподавателей, которые уже находятся на пути изменения своей деятельности; административная поддержка и целенаправленная организация изменений в педагогической деятельности; организация принципиально другого способа подготовки специалистов – преподавателей высшей школы.

Эти механизмы могут использоваться как по отдельности, так и в совокупности. Один из вариантов такого синтезированного механизма описан в статье независимого британского эксперта по вопросам высшего образования Дэвида Жака: «Ряд инициатив шел от преподавателей, которым стало ясно, что если скучно им, то и студентам наверняка тоже. Они предложили студентам изучать литературу, тренировать воображение и ставить эксперименты с новыми стратегиями и методами. Одно такое мероприятие «Неделя нетрадиционного преподавания» состоялось в 1987 году в Oxford Brookes University (в то время Оксфордский политехникум), когда всех штатных преподавателей попросили работать в экспериментальном режиме хотя бы один раз в неделю. Среди них распространили бесплатную методическую брошюру, в которой содержалось много идей для преподавания, дали консультативную поддержку и обещали участие в публичной выставке полученного опыта, которую посетит проректор университета» [114].

На сайте Международного консорциума по вопросам высшего образования можно найти любопытную информацию. Преподаватели канадских университетов, объединенные в общественную организацию, разработали для себя «Этические принципы университетского преподавания». Второй из девяти принципов как раз относится к обсуждаемой в данной главе идее «педагогической компетентности преподавателя» (которая не сводится к компетентности в предметном содержании). Суть этого принципа сводится к тому, что «современный преподаватель университета обязан владеть и применять адекватные для учебной ситуации педагогические знания и умения: выстраивание коммуникации, удерживание цели курса, выбор эффективных методов обучения, обеспечение возможности для практики и обратной связи, разнообразие активностей студентов». Впечатляет то, что эти на первый взгляд профессиональные характеристики оказались включенными в «этический кодекс преподавателя» [98]. Другими словами, сегодня в вузе преподавать, не используя современные технологии управления учебной деятельностью студентов, становится неэтичным. Хочется надеяться, что это справедливо не только для вузов Северной Америки.

Глава 2

ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ, ИЛИ КАКОВЫ ЦЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ

- *Нужна ли собственная философия преподавания? – спросили мы как-то одну свою вполне успешную коллегу – преподавателя социологии.*
- *Нет, точно знаю, что не нужна и даже опасна, особенно в вузах постсоветских стран! – отвечала коллега, поработавшая до этого в университете Гданьска, приехавшая преподавать в Казахстан и собиравшаяся вновь в родную Польшу.*
- *Опасно чем? – не унимались мы.*
- *Тем, что она не совпадет с философией заведующего кафедрой или еще кого-то из вышестоящих. Тогда придется прятать свою философию преподавания в общепринятую, – отвечала коллега.*

В этой главе попытаемся ответить на следующие вопросы:

- Что такое философия преподавания?
- Каковы функции философии преподавания?
- Как разработать свою философию преподавания?
- Почему ставится под вопрос необходимость собственной философии преподавания?

Что такое философия преподавания?

Поисковая система Google при запросе найти ссылки на сайты по «философии преподавания» на русском (белорусском) языке выдала весьма скромный список из шести адресов. Сочетание «философия преподавания», как и многое другое в нашем сегодняшнем русскоязычном образовании, в значительной мере претендовало на всеобъемность:

- «философия преподавания философии» (наиболее часто встречающееся словосочетание);
- «новая философия преподавания», трактуемая как ориентированный на учащихся подход, предполагающий перенос центра тяжести с чте-

ния лекций на самостоятельные занятия студентов и относящийся в основном к англо-американской и европейской вузовской практике [2];

- или совсем близко, но еще не то – «философия преподавания в Киево-Могилянской Бизнес-Школе основана на том, что никто не утверждает, что финансы – несерьезная дисциплина, но никто и не говорит, что финансы – это скучно», т. е. как философия преподавания ЧЕГО-ТО, но не КЕМ-ТО.

И лишь одно упоминание словосочетания «философия преподавания» с добавкой «и обучения» удалось обнаружить в программе курса В. И. Успенской «Основы феминистской мысли». Это позволило предположить, что феномен «философия преподавания» все-таки потихоньку проникает (помните вопрос: нужна ли философия преподавания?) на постсоветское пространство, в основном через международные проекты в сфере образования.

В обозначенной программе В. И. Успенской, в частности, написано:

«Философия преподавания и обучения. С моей точки зрения, современный процесс преподавания и обучения может быть эффективным, если он интерактивен. Это прежде всего ваши занятия, ваше осмысление вслух и письменно научного материала, с которым вы знакомитесь. Я не намерена “закармливать” вас фактами, чтобы вы потом ими же и отчитывались. Вместо этого я намерена познакомить вас с основными идеями и проблемами в области феминистской теории и практики с тем, чтобы мы могли критически проанализировать их, используя при этом свой гендерный опыт. Формат курса включает небольшие (постановочные) лекции, дискуссии (включая дискуссии в малых группах), презентации приглашенных ученых, видеозанятия, написание эссе по прочитанному, тематические экскурсии, собственные презентации студентов исследовательских заданий). Из этой работы складывается ваш зачет, на который не нужно специально “приходить”, если вы были активными участниками занятий (я ожидаю, что, добровольно выбрав этот курс, вы собираетесь активно участвовать в наших еженедельных встречах). Лучше всего заранее предупредить меня о затруднениях с посещением и выполнением заданий»[67].

Оставим на совести преподавателя, насколько приведенные семь предложений действительно соответствуют титулу «философия преподавания и обучения» (пока у нас задача показать наличие или отсутствие феномена), но что их функция – «самопрезентация преподавателя студентам» – несомненно. От себя добавим, что нам бы не хотелось сделать выбор в пользу этого курса: слишком императивна форма изложения преподавателем того, что будет в курсе и что ожидается от смельчаков, его выбравших. Все-таки неорганично используемый зарубежный опыт в наших реалиях (смесь американского демократизма с постсоветским авторитаризмом) дает непредсказуемые результаты.

Если все ту же поисковую систему Google попробовать озадачить поиском сайтов по «философии преподавания» на английском языке – teaching philosophy, то получим практически неограниченный перечень сайтов, так или иначе работающих с этим понятием. Однако большая часть будет описывать философию преподавания конкретных преподавателей, а также предлагать инструментарий для разработки собственной философии преподавания.

В русскоязычной традиции само слово «философия» зачастую воспринимается как нечто глобальное, очень теоретическое и фундаментальное, в то время как, например, даже самый провинциальный западногерманский центр дополнительного образования считает нужным указать у себя на сайте *философию* своего центра. При этом довольно просто и легко излагаются принципы, которыми центр руководствуется в своей деятельности. Делается это для того, чтобы любой желающий воспользоваться услугами центра понимал, что его там ожидает.

В этом смысле не стоит воспринимать философию преподавания как попытку создать стройную картину преподавания, единую для всех. Суть философии преподавания как раз и состоит в том, что она у каждого преподавателя своя, и понимание своей «картины преподавания» важно как самому преподавателю, так и студентам, изучающим курс у конкретного преподавателя. Пока в вузах и Беларуси, и России еще очень мало курсов по выбору студентов, и потому студенту приходится принимать ту философию преподавания, которую ему предлагает преподаватель, ведущий курс. Несомненно, число курсов по выбору будет расти, и предъявление преподавателем своей философии преподавания будет помогать студентам выбирать курс, в том числе и по этому критерию.

Каковы функции философии преподавания?

Итак, под философией преподавания, в соответствии с традицией, которая приходит к нам из университетов Северной Америки и Западной Европы, понимается краткое описание основных принципов и ценностей преподавателя, которыми он руководствуется в своей деятельности. Обычно это описание занимает одну-две страницы и служит:

- для презентации преподавателем своих ценностей преподавания коллегам, студентам и администрации вуза;
- осознания (рефлексии) преподавателем оснований собственной деятельности;
- самоопределения преподавателя и студентов;
- поиска преподавателем путей улучшения своей деятельности;
- осмысления соответствия декларируемых ценностей и реальных действий в работе со студентами.

«Многие преподаватели уходят от ответственности за предъявление или хотя бы рефлексии над концепцией собственного курса с помощью апелляции к мифическим программам, нормам и заказам. Иногда создается впечатление, что для многих преподавателей остается непроблематизируемой их собственная, не столько преподавательская парадигма или методология... сколько вообще все то, что можно было бы назвать «позицией»: исследовательской, интеллектуальной, мировоззренческой, гражданской и проч. Это не значит, что этой позиции нет, но она бывает неэксплицитна или не находит своего выражения, оставаясь на уровне подразумеваемого или даже личного мнения, доксы. А студенту бывает очень важно иметь в лице преподавателя не просто анонимную фигуру организатора учебного процесса или контролирующе-инициирующую инстанцию, но еще и живого собеседника, обладающего своим неповторимым способом мышления и принципами построения дискурса» [55].

Философия преподавания может быть написана в виде эссе или в виде ответов на вопросы. В конце данной главы можно найти образец философии преподавания, написанный преподавателем политических наук и взятый с сайта Университета штата Огайо (США) в переводе автора данной главы [104]. Приведенный пример – не образец, а лишь один из возможных вариантов изложения собственной философии преподавания.

Здесь самое время сделать разграничение между двумя понятиями – «философия преподавания» и «философия образования», которые зачастую воспринимаются неспециалистами в образовании как одно и то же. Если первое, философия преподавания, как описание своих принципов и ценностей преподавания пока для постсоветского образования что-то малознакомое, то философия образования, как область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности, является весьма популярным направлением с начала 90-х гг. в связи с тенденциями к обновлению содержания педагогики и реформами образования. Заметим, что в сознании практикующих преподавателей, по-прежнему в большей мере обеспокоенных содержанием своих курсов, такие «тонкости» разграничения еще вовсе не норма: большая часть участников интерактивных семинаров, у которых мы спрашивали о необходимости собственной философии преподавания, была уверена, что философия преподавания и есть философия образования.

Зачем же и без того загруженному и перегруженному преподавателю еще и это новшество под названием «философия преподавания»? Один из предлагаемых ответов уже обозначен в функциях философии преподавания, приведенных выше, – «для осмысления соответствия декларируемых ценностей и реальных действий в работе со студентами». И можно даже без

«соответствия»), а просто для осмысления ценностей своего преподавания, на которых преподаватель осознанно или спонтанно строит свой курс.

Действительно, беседуя с преподавателями социально-гуманитарных дисциплин, мы убедились в справедливости предположения, что самым трудным является ответ на простой вопрос «Почему я преподаю?», т. е. показать, какие собственные ценности реализуются в преподавании. Оставим без комментариев тип ответа того, который предложила одна из преподавателей: «Потому что в моем небольшом городе (вряд ли город с населением около 600 тыс. можно назвать небольшим. – *Авт.*) другой достойной работы для социолога нет». Безусловно, процент людей, которые просто не могут обеспечить хотя бы минимально свою жизнь другими видами деятельности, кроме преподавания, присутствует.

Довольно типичными ответами были:

- мне нравится работать со студентами;
- я люблю компоновать и преподносить новую информацию;
- мне нравится атмосфера студенческой аудитории;
- преподавание для меня – способ существования в этом мире.

Приведенные выше ответы довольно точно показывают отсутствие осознаваемых преподавателями ценностей, которые реализуются ими в собственной деятельности. Оказывается, далеко не так просто ответить на краткий вопрос «Почему я преподаю?» и тем самым изложить свою философию преподавания через цель преподавания и соответствующие действия ее достижения со стороны преподавателя. Более того, опытные преподаватели, которым предлагалось изложить свою философию преподавания, сначала довольно легко соглашались на такую работу, но, начав писать, часто оказывались в ситуации затруднения. Попробуем предложить некоторые вспомогательные инструменты для написания своей философии преподавания.

Как разработать свою философию преподавания?

Можно предложить три основных способа разработки своей философии преподавания, которые, конечно же, вполне можно сочетать на разных этапах работы.

1. Написание философии преподавания самостоятельно, опираясь на свое понимание и интуицию.
2. Использование методических инструментов (структура, образцы, вопросы) для написания своей философии преподавания.
3. Предварительные совместные обсуждения ценностей и образцов преподавания с коллегами или консультантами, после которых появляется готовность самостоятельно работать над своей философией преподавания.

Здесь следует отметить, что, несмотря на довольно широкие рамки в выборе способов и стиля изложения своей философии преподавания, как у любой работы в жанре академического письма (написанное все равно будет читаться представителями академического мира – коллегами-преподавателями, администраторами-работодателями, студентами-потребителями), у философии преподавания есть свои правила и каноны, которыми пользуются в мировой практике. Это не только объем текста в 1–2 страницы, на которых развиваются 1–2 основные идеи, но и стиль изложения, и структура содержания, и способы аргументирования. И конечно, далеко не всем авторам, выбравшим первый способ, удастся интуитивно нащупать эти правила, что приводит либо к использованию двух других способов работы (2-го или 3-го), либо к написанию такого сырого варианта своей философии преподавания, который в случае использования его в качестве «самопрезентации преподавателя коллегам, студентам и администрации вуза» вполне может дать результат, обратный предполагаемому.

Основной проблемой в таких работах является неумение выделить и развить 1–2 ключевые идеи своего преподавания. Иными словами, остановить выбор на паре самых главных ценностей своего преподавания зачастую для преподавателей очень непросто: количество перечислений ценностей в преподавании может приближаться к десятку, но практически ни одна из них не раскрывается, не показывается ее реализация, не объясняются истоки возникновения этой ценности, а все они лишь являются простым перечислением.

Вот коротенький пример такого перечисления, взятый из описания своей философии преподавания одного из преподавателей, который попытался реализовать первый из перечисленных выше способов.

«В своей практике преподавания я придерживаюсь принципов интерактивного обучения. Для меня процесс обучения – это не механическая передача знаний студентам, а живой процесс интеракции и позитивной коммуникации. Мои занятия строятся на основе понимания у студентов сути предмета и умения синтезировать, анализировать, сравнивать и оценивать полученные знания. Система обучения строится интегрированно и сбалансированно с учетом теории и практики. Каждое занятие и курс в целом структурируются с учетом поставленных целей, задач, методов и навыков, которые студенты получают по окончании курса. Методика преподавания выстроена таким образом, что студенты имеют возможность выразить свои позиции, мысли как устно, так и письменно. Отношения со студентами строятся на основе свободомыслия и равенства в выражении позиций. Данная философия формирует благоприятный климат для обучения, демократические отношения, доверие и уважение в системе преподаватель – студент». *(Из эссе одного из участников интерактивного семинара)*

Как видим, начав с ценности интерактивного обучения, перечислив когнитивные умения как ценность, сказав одно предложение о ценности связи теории и практики, подчеркнув ценность полипозиционности и не забыв о доверии и уважении между преподавателем и студентами, преподаватель, в сущности, ничем не подтвердил свою философию преподавания, а лишь ограничился декларированием.

Собственно говоря, если вернуться к вопросу о надобности/ненужности изложения преподавателем своей философии преподавания, то в таком виде она точно не нужна. В лучшем случае такое описание своего преподавания демонстрирует знание преподавателем «сегодняшней моды» в определенных кругах высшего образования – модно говорить об интерактивности в образовательном процессе, модно вспоминать таксономию Б. Блума (когнитивные умения), модно говорить о паритетности отношений преподаватель – студент.

Изложение же в письменной форме своей философия преподавания предполагает, что преподаватель действительно доказывает, что в своей преподавательской деятельности он нашел (и продолжает искать) способы реализации этих ценностей, понимает, как, удерживая эти ценности, выстраивать занятия со студентами в аудитории, умеет организовать самостоятельную работу студентов и развивает навыки их учебной деятельности.

Какие инструменты могут быть предложены преподавателям, которые выбирают второй способ написания философии преподавания, т. е. тем, кто понимает, что она предполагает особый жанр академического письма и для попадания в этот жанр следует соблюдать определенные алгоритмы написания?

Первый из инструментов, который обычно запрашивают сами преподаватели, – образцы философий преподавания, написанные другими преподавателями. Конечно же, у этого инструмента кроме неоспоримого преимущества (наглядность) есть и скрытый на первый взгляд недостаток: без дополнительного осмысления прочитанного такой шаг может помешать в последующем написать свою, самостоятельную, философию преподавания. Влияние прочитанных образцов будет сказываться на формулировках, выборе ценностей, построении предложений. Тем не менее желание преподавателя взглянуть на «продукт», который надо произвести, вполне объяснимо.

Второй инструмент, который может быть полезен преподавателю, разрабатывающему философию преподавания, – возможная структура философии преподавания как эссе. В таком эссе в качестве вводной части будут выступать четко прописанные в нескольких предложениях 1–2 основные ценности преподавания. Затем в основной части будет показано, какими способами (методами, стратегиями, инновациями) будут реализовываться

эти ценности. В заключительной части несколькими предложениями описываются результаты, которые достигаются преподаванием, основанным на обозначенных ценностях и способах их реализации.

Третий из возможных инструментов для разработки своей философии преподавания – логическая цепочка вопросов, ответы на которые как раз и будут образовывать целостную философию преподавания. Один из вариантов такой цепочки может быть следующим: каковы цели Вашего преподавания? Какие методы Вы используете для достижения поставленных целей? Как Вы измеряете свою эффективность в достижении поставленных целей? Почему преподавание важно для Вас?

Еще один очень полезный инструмент – маленькие советы-подсказки для написания своей философии преподавания, сформулированные в виде коротких требований типа:

- будьте кратки;
- формулируйте конкретно;
- по возможности удерживайте специфику преподаваемой дисциплины;
- хорошенько осмыслите собственный студенческий опыт и работу своих преподавателей;
- покажите свою уникальность в преподавании.

Какие основные недостатки можно обозначить в написанных таким способом философиях преподавания? Большинство из текстов обычно не отличаются яркостью написанного: личности самих преподавателей, многие из которых действительно неординарны и интересны, теряются за штампованными фразами; специфика преподаваемых ими предметов ускользает в описаниях, и кажется, что все они преподают какой-то непонятный, но один и тот же предмет.

Наиболее перспективным представляется такой ход написания своей философии преподавания, который предполагает предварительное совместное обсуждение, обмен мнениями по написанным небольшим частям своих философий преподавания, получение конструктивной обратной связи от коллег.

Объяснение приоритетности такого способа работы можно найти в работе К. Браффе [91] для коллаборативного способа обучения академическому письму. Так, в частности, Браффе утверждает, что «ценность конструктивного разговора (предваряющего собственно процесс письма. – *Авт.*) между обучающимися о том, что и как они будут писать, зависит от нескольких допущений. Во-первых, обучающиеся могут писать только о том, о чем они могут говорить друг с другом, а также в большинстве случаев они могут писать и о том, о чем они уже поговорили друг с другом. Во-вторых, обучающиеся могут писать эффективно, только обращаясь к людям, которые участвовали и продолжают участвовать в разговоре, прямо или косвенно. И, в-третьих, написанное обучающимися может быть лишь настолько понят-

ным, острым и эффективным, насколько таковым был разговор, как в плане темы, по которой они писали, так и в плане разговора о самом процессе письма»[91]. Такие обсуждения можно строить по следующему алгоритму:

1. Чтение двух предложенных примеров написанной философии преподавания (см. примеры в конце главы).

2. Пошаговое обсуждение примеров с использованием «вопросов для понимания философии преподавания другого преподавателя»:

Какие слова раскрывают ценности преподавания этого автора?

Каков стиль преподавания автора?

Как Ваш опыт преподавания помогает Вам понять, КАК и ПОЧЕМУ преподает автор данной философии преподавания?

Добивается ли автор Вашего доверия и уважения? Что заставляет Вас доверять или не доверять автору?

Что автор включил в свою философию преподавания относительно дисциплины? кафедры? университета?

Что Вам больше всего запомнилось из прочитанной философии преподавания? [106]

3. Индивидуальное написание отдельных набросков для своей философии преподавания относительно того вопроса, который только что обсуждался.

4. Новое обсуждение теперь уже того, что авторы собираются писать в своей философии преподавания относительно того или иного пункта.

Собственно первые два шага этого алгоритма работают на понимание и анализ образца философии преподавания другого преподавателя; третий шаг – на создание аутентичной философии преподавания; четвертый – на экспертную оценку коллегами работы авторов. Другими словами, алгоритм выстроен на таксономии Б. Блума¹ в ее иерархическом толковании (понимание, применение, анализ, синтез, оценивание), когда для перехода к каждому следующему уровню нужно преодолеть предыдущий. И что вполне очевидно, проще всего работа идет на первых двух этапах, связанных с пониманием и анализом текста, написанного другими: труднее создавать свое, подвергая его анализу и экспертной оценке. Но в этом-то как раз и состоит основная цель – не просто познакомиться с феноменом и образцами философии преподавания, но написать свою, которая сможет выполнять все обозначенные выше функции – и самопрезентацию преподавателя, и проверку на соответствие заявленным ценностям, и поиск путей улучшения своего преподавания.

¹ На таксономию образовательных целей Б. Блума мы будем неоднократно ссылаться в данной книге. С ее кратким описанием можно познакомиться в глоссарии, более подробно она будет обсуждаться в главах 3 и 6.

И сколько бы преподаватель ни обращался к имеющимся образцам работ, читая и анализируя сильные и слабые стороны этих работ, отыскивая варианты улучшения, отмечая необходимость соблюдения академических норм (оформление, список литературы, плагиат, цитирование), все равно наступает момент, когда надо писать свое. Хотя можно задать и каверзные вопросы: «А у всех ли преподавателей есть своя философия преподавания? Каждый ли преподаватель может оформить свою философию преподавания?»

Выскажем предположение, что отечественному преподавателю довольно непросто эксплицировать свою философию преподавания по очень многим причинам.

■ Иногда не хватает «языка размышления» о процессах преподавания и учения и возникает искушение воспользоваться модными наукообразными словоформами, о чем шла речь выше. Простой «человеческий» язык может не схватывать эти феномены: не дает возможности выделить процессы преподавания и учения (о чем более подробно будет описано в главах 1 и 4), да и не приветствуется научным сообществом ввиду своего «низкого стиля». Иными словами, преподавателю может не хватать средств мышления об образовании. А поскольку в отечественном высшем образовании превалирует подход, ориентированный на содержание (см. главы 1, 6), то далеко не каждый преподаватель кроме дисциплинарной рамки удерживает и образовательную рамку.

■ Философия преподавания предполагает сложную устроенность преподавательской деятельности. Если этого нет, то о чем собственно писать? О преподаваемых темах, об организационных моментах своей деятельности? Но это не есть философия преподавания.

■ Очень многие замечательные принципы преподавания, которые цитируются в вышеприведенных примерах, действительно трудно воплощаются на практике, поскольку часто отсутствуют механизмы их реализации в реальном образовательном процессе. Их надо выстраивать, и одному преподавателю это сложно сделать, а сообщество рефлексирующих и взаимопомогающих друг другу преподавателей – достаточно редкое для отечественной практики явление.

■ Написание своей философии преподавания требует честности и открытости преподавателя. Как я преподаю и почему именно так, а не иначе? Почему я выбираю именно такой способ преподавания? – вопросы не просто принципиальные, но и болезненно-самооценочные. Ответы на них предполагают ориентацию преподавателя на определенный подход в образовании (подробнее о подходах речь будет идти в главе 6).

■ Процесс «выращивания» своей философии преподавания длительный, динамичный и болезненный.

Почему ставится под вопрос необходимость собственной философии преподавания?

Если вернуться к началу главы, где коллега, преподаватель социологии, высказывала мысль об опасности «философии преподавания», и продолжить тему «страха», то следует зафиксировать, что далеко не каждый преподаватель рискнет открыто излагать свою философию преподавания, так как она не всегда может совпадать с философией преподавания учреждения (кафедры, факультета), где он работает. Или не совпадать с философией преподавания непосредственного руководителя – проректора, декана или заведующего кафедрой. Можно по-разному диагностировать эти опасения (страх несостоятельности, страх потери авторитета среди коллег, страх ответственности за изложенное в философии преподавания) [44], но самый явный диагноз, лежащий на поверхности, – отсутствие академической свободы в стенах учебных заведений постсоветских стран, когда преподавателю еще по-прежнему страшно быть самим собой и отстаивать свои ценности в преподавании. Проще оставаться «своим среди чужих», чем рискнуть стать «чужим среди своих». Так, может быть, потому система Google была столь бессильна в поисках образцов философий преподавания на русском языке?

В беседе с одним из заведующих кафедрами последний честно признался, что ему не нужно, чтобы преподаватели излагали свои философии преподавания, так как он и так хорошо знает, кто и как преподает. А если думать о вновь пришедших на кафедру преподавателях, то все равно нет уверенности, что они преподают именно так, как пишут в своей философии преподавания. «И вообще, – заключил он, – надо, чтобы преподаватели кафедры все работали в одной философии преподавания». Но это скорее свидетельствует о слабом понимании того, что реально происходит в курсах, которые преподают разные преподаватели, явно или скрытно, осознанно или интуитивно использующие ту или иную философию преподавания. Сделать позицию преподавателя прозрачной и понятной как студентам, так и контролирующим структурам и призвана философия преподавания.

На первый взгляд может показаться, что философия преподавания лишь дублирует программу курса в ее современном понимании, обсуждению которой посвящена глава 3. Но это не так. Для разработки программы курса философия преподавания является своего рода основанием, с которого программа разрабатывается. Философия преподавания не несет такой детализации в целях, задачах, методах и требованиях курса, которую призвана выполнять программа курса. Философия преподавания – попытка преподавателя открыто заявить свое педагогическое кредо, подтвердив его последующим курсом преподаваемой дисциплины.

Философия преподавания
(http://ftad.osu.edu/portfolio/philosophy/luehrmann_phil.htm)

Laura M. Luehrmann
Polimical Science
The Ohio Smame Universimy

Я решительный сторонник активного обучения и стараюсь проводить очень живые и интерактивные занятия. Для меня преподавание не чтение лекций студентам, а презентация теорий, концепций и эмпирического материала таким образом, чтобы студенты сумели интегрировать эту информацию в собственный жизненный опыт. Я стараюсь осуществлять такой подход не только в своих презентациях и лекциях, но и в вопросах, которые структурируют дискуссии на занятиях, и особенно в письменных заданиях. Например, кульминационным моментом моего курса по политическим идеологиям является написание работы, в которой каждый студент должен изложить свою собственную политическую идеологию и сравнить его/ее подход с двумя основными современными идеологиями. У меня также есть похожие письменные задания в других моих курсах.

На каждом своем занятии я уделяю особое внимание критическому мышлению и практическим применениям концепций, которые мы изучаем. Я стараюсь вовлекать студентов, которые иногда не в состоянии увидеть человеческую природу социальных и политических ситуаций в других странах или, более широко, увидеть связь мировых событий с нашей жизнью в Соединенных Штатах. Например, изучая со студентами аграрную политику Китая, я разработала ролевую игру-упражнение, в которой студенты становятся сельскохозяйственными рабочими, крестьянами-предпринимателями и партийными работниками, и они пытаются изобразить вызовы реализации политических мер в быстроменяющихся обстоятельствах. Я также начинаю каждое свое занятие с дискуссии по текущим событиям, связанным с изучаемым нами предметным материалом. Я нахожу это упражнение наиболее полезным на занятиях по курсу «Политические идеологии», где студенты иногда видят политическую «теорию» полностью оторванной от современной политической «реальности».

В завершение я хотела бы отметить, что не вижу жесткого разделения между исследованием и преподаванием. Хорошим преподавателям необходимо быть на острие последних исследований, чтобы помогать студентам видеть динамику изменений. Социальная наука – не коллекция фактов и, более того, область исследования, которая по-прежнему изобилует загадками, противоречиями и новыми проблемами для исследования. Я стараюсь «развевать миф об исследовании» для студентов, поощряя их, почувствовать азарт, который можно испытать, исследуя политический мир. Я приветствую возможность руководства независимыми проектами и поощряю студентов своих курсов представлять письменные работы на рассмотрение в редакции соответствующих журналов для возможного опубликования. Один из моих студентов опубликовал свою работу в *Wittenberg University's East Asian Studies Journal*, а двое других представили свои работы для рецензиро-

вания в этом году. В дополнение к тем трем курсам, которые я преподаю в Ohio State («Введение в сравнительную политологию», «Современные политические идеологии» и «Политика Китая»), я также заинтересована в преподавании курсов Asian Politics and Foreign Policy, Democratic Transitions, Political Participation (especially in non-democratic regimes), Political Development, and State-Society Relations.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что позитивная среда обучения предполагает, что преподаватель и студент выступают в качестве партнеров по обучению, работают в тесном сотрудничестве, и преподаватель в этой среде является не просто проводником информации, но и сам имеет возможность профессионального и личного роста.

Глава 3

ПРОГРАММА КУРСА И СПОСОБЫ РАБОТЫ С НЕЙ

На одном из интерактивных семинаров с преподавателями вузов мы предложили молодым преподавателям выбрать один из вариантов ответа на вопрос «Что такое программа курса?». Варианты ответов были следующие:

- «Программа курса это:*
- Отчет для контролирующих органов,
или*
 - Путеводитель для студента,
или*
 - Обертка (фантик) для содержания,
или*
 - Записная книжка преподавателя».*

Мнения в группе относительно вопроса разделились очень неравномерно. Большая часть защищала утверждение, что «учебная программа курса – это записная книжка преподавателя». Гораздо меньшая часть была уверена, что «программа – обертка (фантик) для содержания». Еще несколько человек отстаивали позицию «учебная программа курса – отчет для контролирующих органов», и лишь одна участница твердо настаивала на том, что «программа – путеводитель для студента». При этом она апеллировала к своему опыту изучения курса философии, программа которого действительно для нее была путеводителем. «В этой программе, – утверждала молодая преподавательница, недавняя аспирантка, – были и пояснения автора-преподавателя, и предостережения, и советы, и задания, т. е. она была «живым» путеводителем для работы в курсе, и мы пользовались ею постоянно, а не только перед экзаменом». Говорила она горячо, а остальные с легкой завистью поглядывали на человека, у которого был такой опыт, соглашаясь априори, что путеводитель – это хорошо.

То, что программа может быть путеводителем для преподавателя, понимается довольно легко: преподаватель сам пишет программу, и если делает он это не формально, а для того, чтобы пользоваться на протяжении курса, то в нее может быть вписано все то, что преподавателю необходимо для подготовки и проведения занятий. А что же нужно для того, чтобы программа была путеводителем и для студента?

В этой главе мы предложим некоторые инструменты для разработки учебной программы, как документа, работающего на образование студента, а именно: что и почему нужно включать в программу курса? Как работать с программой курса в самом его начале? Как использовать программу на протяжении курса? И, конечно же, попробуем аргументировать полезность использования методов активного обучения в разумных целях. При этом хотелось бы сразу оговориться, что все предложения не претендуют на истину в последней инстанции, а являются лишь возможными вариантами, которые, быть может, спровоцируют читателя на поиск своих версий.

Здесь же надо сделать и еще одну оговорку. Беседуя с преподавателями вузов о разработке программ учебных курсов, неоднократно встречались с вопросом: о какой программе идет речь? О формальной или о реальной? О той, по которой мы работаем, или о той, которую сдаем в деканат? А в некоторых вузах даже и специальные названия придумали: рабочая программа, основная программа, программа для студентов и еще много других вариантов.

Преподаватель часто вынужден «играть по правилам», заданным чиновниками от образования, – писать две (а то и три) программы на один и тот же курс, строго укладываться в заданную структуру программы, соблюдать другие «специфические» требования. Эта, иногда излишняя, заформализованность – наследие авторитарной системы образования, которая не просто сдает свои позиции. Изменить ситуацию преподавателю даже в рамках отдельно взятой кафедры иногда не под силу, а потому проще сделать формальные бумаги, которые требуют, а работать по своему усмотрению. Так многие и поступают.

В высшем образовании стран Северной Америки (США, Канада) и Западной Европы (Великобритания) для таких реальных программ, которыми одновременно пользуются и преподаватели, и студенты, которые вывешиваются на сайтах университетов, и слово специальное есть – syllabus. И каждый студент, приходя на первое занятие курса, обязательно этот syllabus получит в личное пользование в распечатанном виде. А уж просто посмотреть программу курса, чтобы понять, выбрать его или нет, можно и на сайте. Язык изложения этих программ, как правило, достаточно лаконичен, объем не более трех-четырёх страниц, но благодаря этим страницам становится понятно, что студенту предстоит сделать в курсе, чтобы он был не только успешно пройден, но и критериально оценен. По сути своей программа такая – визитная карточка не только курса, но и преподавателя, который ее

разработал. И именно по этой программе да по отзывам изучавших этот курс у данного преподавателя студент и решает, какой из предметов он выбирает и почему. Разработанная таким образом программа (syllabus) призвана реализовывать целый ряд функций.

Функции программы курса

- Устанавливает контакт между преподавателем и студентом в начале курса
- Помогает задать тон Вашего курса
- Описывает Ваше понимание образовательных целей
- Знакомит студентов с логистикой курса
- Определяет ответственность студентов за успешность работы
- Описывает активность обучения
- Помогает студентам определить степень их подготовленности к Вашему курсу
- Определяет место курса в широком учебном контексте
- Обеспечивает концептуальные рамки
- Описывает имеющиеся учебные источники
- Разъясняет роль технологий в курсе
- Может использоваться как учебный контракт [108]

В вузах постсоветских стран пока с выбором предметов дела обстоят не слишком хорошо, но движение по пути реализации общеевропейских договоренностей ставит в том числе и задачу соответствия предлагаемых программ международному стандарту.

Что и почему нужно включать в программу курса?

Программы, с которыми нам доводилось знакомиться в образовательных учреждениях на постсоветском пространстве, в основном содержали четыре блока, в идеале связанных между собой, а в реальности эта связь была чисто формальной:

- пояснительная записка (цели и задачи курса),
- тематический календарный план с указанием формы проведения занятия (лекция, семинар, практическое занятие),
- описание содержания занятий
- и список рекомендованной литературы.

В некоторых программах преподаватели предлагают еще и темы рефератов, докладов, примеры тестов или вопросы к экзамену, но это уже на усмотрение разработчика программы. Авторы книги и сами таких программ в свое время составили немало, и делалось это довольно часто весьма формально: потому что требует зав.кафедрой, потому что требует декан, потому что требует аттестационная комиссия (иными словами, программа была

«отчетом для контролирующих органов»). Программа может быть представлена схемой 3.1.

Пояснительная записка:

- цели и задачи (часто формулируются в терминах тем или в очень обобщенной форме)
- актуальность (иногда), необходимые для изучения курса ЗУНы (иногда), описание структуры курса, основные блоки (иногда)

Тематический план

Распределение учебных часов по темам и формам работы (лекции, семинары, практические, самостоятельная работа)

Описание содержания занятий

(лекции, семинары)

Список литературы

Основная и дополнительная

Способ оценивания

Экзамен: содержание (темы) курса, переведенное в статус вопросов
Темы рефератов
Вопросы тестов (иногда)

Схема 3.1. Структура программы курса, ориентированной на содержание

В середине 90-х гг., когда представилась возможность предложить курс на выбор студентам третьего курса (спецкурс по выбору), была разработана программа, в которой действительно хотелось убедить студентов в том, что выбор надо сделать именно в пользу предлагаемого курса. Там впервые одним из авторов была предпринята попытка расписать занятия не только содержательно, но и деятельностно: с помощью каких методов будет построено каждое занятие; какая учебная деятельность и как будет оцениваться; что и как будет прорабатываться на занятиях, а что будет дано на самостоятельную работу.

Студентам, как помнится, программа понравилась. Тогда была уверенность, что реальным шагом к созданию неформальных программ было бы расширение количества предметов по выбору студента, когда студент становится «заказчиком» программы и за ту или иную программу «голосует ногами», т. е. идет на одни курсы и игнорирует другие, а судьба курса зависит от того, выберут его студенты или нет («Программа – путеводитель для студента»). Прошло более десяти лет, но в большинстве вузов постсоветского пространства количество предметов по выбору остается по-прежнему небольшим: с одной стороны, можно обвинять «нерасторопность» системы, а с другой – можно найти оправдание тому, что обязательность большинства курсов может обеспечивать качество базового образования. Не вдаваясь в дальнейшее обсуждение этой небезынтересной темы, вернемся к ситуации, которая на сегодняшний день реально существует в высшем об-

разовании постсоветского пространства. Хотя справедливости ради надо сказать, что в некоторых государствах, подписавших Болонскую декларацию, ситуация все-таки начинает разворачиваться в сторону выбора студентами части учебных курсов.

Поступив в вуз, т. е. совершив самоопределенческий акт, который таким можно назвать лишь условно, студент-первокурсник оказывается в ситуации, которая им руководит. Это учебная ситуация, где ему отводится определенная роль познающего, воспринимающего, знающего мало, меньше, чем преподаватель, – ситуация, где важность и нужность предметов для будущего специалиста определяет не он сам. Студенту ничего практически не нужно выбирать и решать: есть студенческая группа, перечень обязательных курсов, преподаватели, которые их ведут, составленное расписание. В определенной мере это облегчает включение студента в образовательный процесс, снимает ряд напряженностей, но в то же время перекладывает и ответственность за процесс и результаты обучения на преподавателей, административную факультета и вуза. Отсюда, как нам видится, вырастают две большие проблемы, о которых, не уставая, говорят преподаватели вузов, – студенты имеют мало мотивации в изучении предметов, и студенты малоответственны за процесс и результаты своей учебы. Учебные программы курсов при такой организации учебного процесса мало помогают студенту в решении этих проблем.

Некоторые традиционные программы кажутся студентам просто списком разрозненных вопросов. Большинство учебных программ представляются студентам нереалистичными: слишком обширными, перегруженными деталями. Преподаватели ведут себя так, словно студенты изучают только их курс, и их курсы отражают этот диктат. Студенты считают, что занятия отнимают у них слишком много времени и сил, слишком обширный список литературы представляется им неразумным.

Как следствие, неопытные студенты пытаются выполнить все и вскоре начинают отставать, наугад выбирают темы, входящие в курс, изучают предмет поверхностно. А более опытные студенты понимают, что программа курса нереалистична, и им приходится избирательно относиться к изучаемому предмету. Если они хотят успешно закончить учебу, они пытаются определить: что действительно важно, а что нет; за что они получают оценку; что в действительности интересует преподавателя, а что он делает, исходя из своего представления о чувстве долга. *(По материалам Ресурсного центра Института открытого общества, Будапешт)*

Действительно, ответственность за процесс освоения учебного курса студентами изначально возложили на сегодняшний день на себя преподаватели (сразу оговоримся, не по доброй воле). Именно преподаватель, опираясь на сформулированный запрос государства (в лице Министерства обра-

зования), разрабатывает содержание курса и предлагает в дальнейшем это содержание студентам посредством учебной программы, рассмотренной и утвержденной коллегами по кафедре, вузу и т. д. И в этой программе студент изначально поставлен в ситуацию объекта учебного воздействия со стороны преподавателя, что хорошо можно проследить, например, взглянув на постановку цели в большинстве программ.

Как правило, цели сформулированы в пассивном, по отношению к деятельности студента, залоге: «научить студентов самостоятельно разбираться в проблемах формирования и развития»..., или «сформировать у студентов понимание»..., или «ознакомить студентов с альтернативными методологическими путями» (все примеры подлинные и взяты из реальных учебных программ). Получается, что это преподаватель обеспокоен, чтобы научить (сформировать, ознакомить) студента, это его цели, которые студент, вне всякого сомнения, должен принять, хотя они никак не разделены и не согласованы с обучающимся. И даже если студенту посчастливилось ознакомиться с программой и ее целями (кстати, далеко не во всех вузах это осуществляется), то все равно эти цели им не присваиваются (а что мы, преподаватели, делаем, чтобы они присваивались?): для него программа – чужой документ, которому нужно подчиниться. Налицо ситуация подчиненности: преподаватель разработал программу учебного курса – студент ее выполняет. Отсутствие разделения ответственности за успешность реализации программы, при которой и студент, и преподаватель одинаково понимают и разделяют цели программы и способы ее достижения, заранее лишает возможности получения наилучших результатов учебной деятельности студента в данном курсе.

Восприятие студентом программы (а по сути, целостности курса) как некоторой формальной директивы изначально затрудняет совместное движение преподавателя и студентов по изучению курса. Это можно сравнить со стилями управления в менеджменте: авторитарный стиль, в котором руководитель знает программу действий и требует от подчиненных неукоснительного выполнения его распоряжений. Как известно, в конечном итоге такой стиль управления приводит к растерянности и недоверию, опасениям и агрессии, отсутствию мотивации работать и порождает зависимое мышление.

Рискнем привести цитату из книги по обучению менеджменту (преподаватель как менеджер, управленец по отношению к учебной деятельности студента) Джона Витмора: «Преподаватель, инструктор или руководитель будет испытывать искушение показывать и говорить другим делать что-то именно таким способом, каким учили его самого, или таким, как об этом сказано в “книге”. Другими словами, обучая студентов или подчиненных таким способом, он увековечивает традиционные знания. Поскольку обучение и внедрение стандартных или “правильных” способов делать что-либо, первоначально дает преимущества для действия, личные предпочтения и

качества исполнителя подавляются, что делает жизнь руководителя легче. При этом поддерживается зависимость исполнителя от эксперта, что укрепляет эго руководителя и его иллюзию власти» [136].

Что предлагает менеджмент? Изменить стиль управления на демократический, предполагающий делегирование ответственности: «Когда мы на самом деле принимаем, выбираем или берем ответственность за наши мысли и наши поступки, наша приверженность им возрастает, и это влияет на нашу деятельность. Когда же нам приказывают быть ответственными, говорят быть таковыми, ожидают, что мы будем ими, и даже передают ответственность, – если мы не принимаем это полностью, деятельность не становится эффективней. Конечно, мы можем выполнить работу только потому, что невыполнение ее подразумевает наказание, но делать что-нибудь только для того, чтобы избежать наказания, отнюдь не оказывается наиболее оптимальным. Ощущение истинной ответственности неизменно включает в себя выбор» [136].

Предвидим возражения: из чего выбирать, когда все определено – темы, формы занятий и контроля знаний, количество часов? Из чего выбирать – решит сам студент, когда ему этот выбор будет предоставлен. Но прежде чем выбрать, у студента должно появиться понимание и осознание того, что собой представляет курс в своей целостности: как будет организована работа студентов на занятиях? Как студенты будут получать обратную связь об успешности (неуспешности) изучения курса? Что и как будет оцениваться? Как будут строиться занятия?

Это означает, что «экспансия содержания» в учебной программе должна быть приостановлена, если мы хотим, чтобы студент понимал, каким образом будет выстраиваться курс. Помимо содержания, значимость которого никто не отменяет и не подвергает сомнению, студенту важно представлять, каким образом будет проходить работа с этим содержанием и почему именно таким. Иными словами, учебная программа должна являться программой действий, в которой обозначены цели, предполагаемые результаты и способы их достижения, а также предложены способы мониторинга успешности продвижения студентов к достижению результатов. Если теперь с проектного языка перевести на привычный язык разработки учебных программ, то составляющими компонентами программы должны быть: цель и задачи курса, краткое содержание курса, методы работы в курсе, промежуточный и итоговый контроль, основанный на заранее известных всем «игрокам» критериях. Такая программа должна давать представление о том, как будет «организована жизнь» в этом курсе; какие нормы будут обязательны для всех; что нужно сделать, чтобы быть успешным в этой «жизни». В отличие от приведенной выше «классической» (ориентированной на содержание) схемы такая программа более сложно устроена, а ее схематическое изображение может быть следующим (схема 3.2).

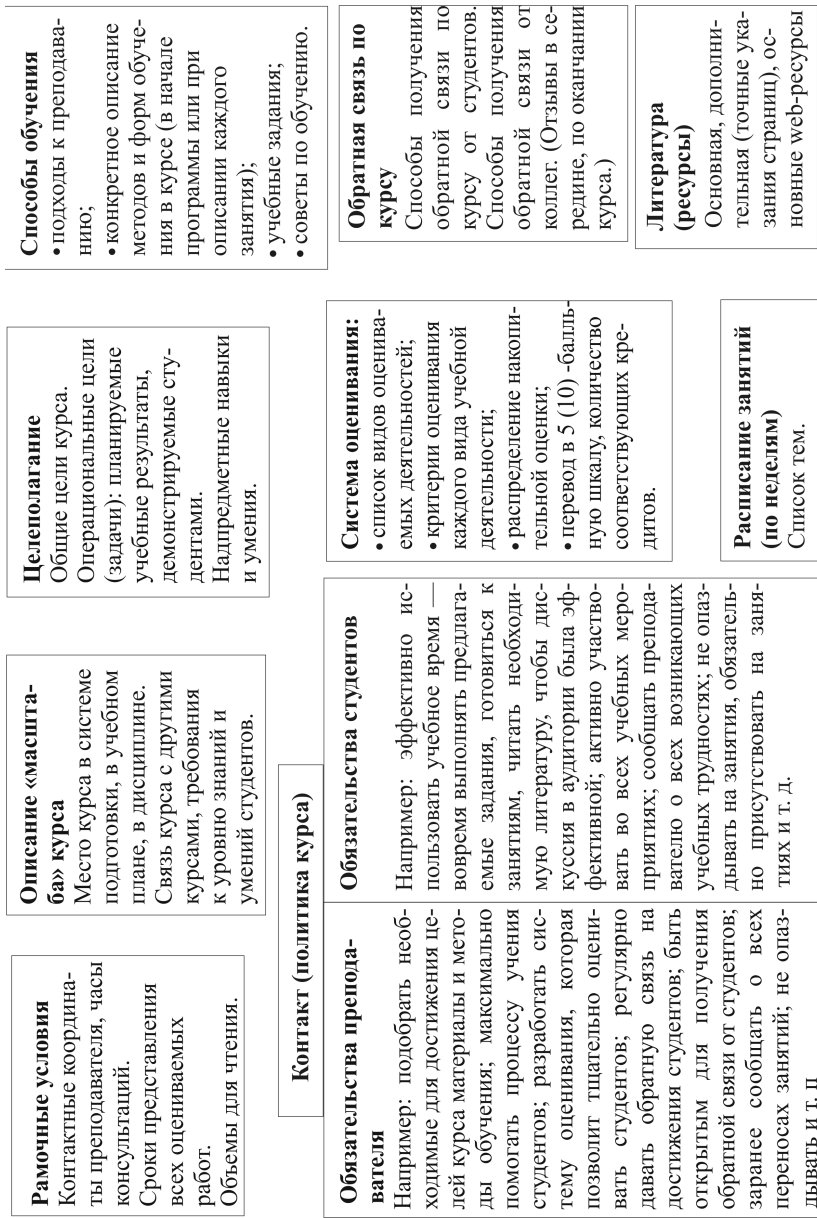


Схема 3.2. Структура ориентированной на учение программы курса (возможный вариант)

Как работать с программой учебного курса в самом его начале?

Как чаще всего происходит знакомство студентов с учебной программой курсов? В основном это знакомство сводится к тому, что на первом занятии (лекции) преподаватель рассказывает, что предполагается изучать в курсе; студенты чаще всего ограничиваются вопросом о том, как будет выставляться оценка за курс: экзамен или зачет? Что нужно, чтобы получить зачет или сдать экзамен? По сути работы в курсе – как будут проходить занятия и почему именно так – почти ничего не говорится, так как все ясно и так: на семинарах будут (или должны) говорить студенты, а на лекции – преподаватель. Но мир образования уже давно перестал быть «черно-белым» – в нем успешно используется «разноцветье» методов и способов работы с содержанием, выстраивания коммуникации, получения обратной связи.

Чтобы было понятно, о какого рода информации для студента в программе идет речь, обратимся к примерам, взятым из программ преподавателей вузов СНГ.

«В данном курсе лекции сочетаются с некоторыми элементами семинарских занятий. В течение 20–30 минут рассмотрения темы занятие проводится в лекционной форме, затем краткое обсуждение вопросов и письменных комментариев студентов (5–10 минут). Каждое занятие строится с привлечением методов интерактивного обучения (работа в малых группах, в парах) для более детального изучения вопросов данного занятия.

Данная форма работы возможна благодаря наличию методического пособия по курсу, которое студенты имеют возможность изучить во внеурочное время. Изменить привычную форму лекции позволяет и междисциплинарность курса, поскольку в нем широко используются знания, накопленные студентами по предметам гуманитарного цикла на протяжении четырех лет». (*Курс Г. Межевич «Гендерная педагогика и психология». Институт современных знаний, Минск*)

«Курс сочетает смешанную лекционно-семинарскую форму. Студенты должны предварительно, перед занятиями, прочитывать материал и, приходя в аудиторию, быть готовыми к ведению дискуссии. Каждое занятие будет начинаться с 10-минутной устной презентации по рассматриваемому материалу одним или двумя студентами (25 %). Студентов ожидают промежуточный тест (20 %) и написание письменной работы по одной из тем курса (30 %) . Кроме того, посещаемость и активное участие в дискуссиях во время занятий будет составлять 25 % от общей оценки». (*Курс А. Лано «Introduction to the US Intellectual History». Европейский гуманитарный университет, Минск*)

Даже самое подробное описание того, как будет построен курс, еще не означает, что студенты это описание освоят. Задавая преподавателям вопрос: «Каким образом Вы знакомите студентов с программой своего курса?», как правило, мы получали примерно такой ответ: «На первом занятии я рассказываю студентам о курсе и требованиях к нему и отвечаю на вопросы, если они есть».

Именно поэтому уже через месяц студент помнит в лучшем случае 20 % того, что было сказано преподавателем [112]. Для того чтобы студенты действительно поняли и интериоризовали модель курса, программа курса должна быть проработана самими студентами – прочитана и понята каждым, а затем обсуждена (со всеми «неудобными» вопросами) совместно со студентами, изучающими курс. Каким образом можно это сделать?

Годятся для этого любые методы активного обучения, направленные на понимание и обсуждение содержания. Приведем один пример «проработывания» программы курса, который использовался преподавателем курса по социальной психологии для студентов-психологов в одном из высших учебных заведений г. Минска.

Программа, состоящая из пяти блоков – цель и задачи курса; формы и методы работы; оценка усвоения учебного материала; учебный план курса, описывающий содержание и деятельность студентов во время каждого занятия; литература для самостоятельной работы студентов, – излагалась в сжатой форме на трех листах формата А4. На первом занятии каждый студент (группа 30 человек) получил текст с описанием программы курса. В течение первых десяти минут занятия каждый студент самостоятельно ознакомился с текстом программы. В следующие 10 минут студенты в парах обсуждали предложенную программу, при этом целью обсуждения было понимание программы курса. Затем каждые две пары объединялись в «четверки» и следующие 10 минут занятия обсуждали вопрос, поставленный преподавателем: «Какова цель курса и способы ее достижения?»

Еще 10 минут занятия были даны «четверкам» для составления трех вопросов (не менее трех) автору программы, т. е. в данном случае преподавателю. При этом преподаватель поощряла студентов к постановке вопросов разного типа – на понимание программы, на ее анализ, на применение в практике, на сравнение с другими программами. Когда вопросы были готовы, все группы по очереди задавали свои вопросы преподавателю. Таким образом, в обсуждение программы были вовлечены все студенты, и их активность состояла из разных типов деятельности – индивидуальное чтение, обсуждение в парах, поиск ответа на поставленный вопрос, постановка своих вопросов. В конце занятия студенты высказывали свои мнения и предложения по работе в курсе, вырабатывали договоренности с преподавателем.

Что дает такое совместное прорабатывание программы?

Во-первых, понимание студентами того, как построен курс и каковы его возможности. Осведомленность студентов – первый шаг к ответственности за курс. Теперь уже не только преподаватель знает, что и когда будет происходить в курсе, но и студенты ощущают свою причастность к происходящему: а) они отвечали на вопросы; б) преподаватель отвечал на их вопросы; в) в предложенную изначально программу действий вносились согласованные изменения.

Во-вторых, определенную уверенность в том, что через пару недель студенты будут помнить и цели курса, и способы его освоения. В качестве доказательства такой уверенности сошлемся на данные табл. 3.1, приводимые Джоном Витмором [136].

Таблица 3.1

**Зависимость усвоения учебного материала
от способа работы с ним, %**

	Сказано	Сказано и показано	Сказано, показано и апробировано
Проверка усвоения материала через 3 недели	70	72	85
Проверка усвоения материала через 3 месяца	10	32	65

Можно возразить и спросить, а что же «показано и апробировано» в описанном выше способе презентации учебной программы курса. Показана и апробирована, и это третье преимущество прорабатывания программы на первом занятии, другая модель организации работы в учебном процессе.

Действительно, если заняться простым арифметическим подсчетом, то в данном занятии на активность студентов приходится примерно $\frac{2}{3}$ времени занятия (индивидуальное чтение, работа в парах, обсуждение в малых группах, общая дискуссия), т. е. занятие превращается не в предъявление конечного результата, а получение этого результата – в данном случае понимание студентами учебной программы курса. И достигается этот результат путем создания преподавателем учебной ситуации, которая является некоторым образцом (в этом смысле «показано и апробировано») последующего выстраивания курса, основная активность в котором лежит на студенте.

Приведем еще один пример проработки программы курса на первом занятии, но уже не из конкретной практики, а описанный в литературе.

«На первом занятии я выделяю небольшое время на описание курса, общих задач, которые должны быть выполнены моими студентами, а также даю основную информацию, которая может им потребоваться для следующего занятия. Во второй половине нашего первого занятия студенты работают над следующим заданием: “Назовите, по крайней мере, три темы (в соответствии с общим замыслом и задачами курса), которые Вы хотели бы затронуть в этом курсе, а затем объясните, почему данные темы важны для Вас с точки зрения целей, которые Вы предполагаете достигать в будущем или ставите для себя в рамках данного курса”. Предложив студентам работу над данным заданием, я могу определить, насколько глубоко они размышляют, а также, какие темы они воспринимают как важные для себя (в дополнение к темам, которые уже были мной запланированы), таким образом предоставляя им возможность внести свой вклад в разработку и содержание курса» [16].

Как использовать программу на протяжении курса?

Прежде всего, она должна быть доступной для студентов, как в физическом плане, так и в интеллектуальном. Начнем с того, где студент может взять программу курса, которая является авторской и разработана самим преподавателем? В описанном выше примере активного знакомства студентов-психологов с программой преподаватель принес на занятие 30 экземпляров. Хорошо, пусть у этого преподавателя из вуза с хорошей материальной базой и пониманием руководства необходимости таких действий возможности для копирования практически не ограничены. А как быть другим?

Опыт показывает, что, если студент уверен, что ему нужен какой-то материал, он находит способы сделать с него копию (видели копии конспектов, отдельных лекций, статей и т. п.). Несколько экземпляров программы преподаватель может оставить на кафедре (известный и распространенный способ), где студенты будут иметь возможность их переписывать, копировать или просто просматривать. Можно сделать на группу по одной копии, с которой студенты смогут сделать копию для себя. Можно отправить текст программы на университетский сайт, можно завести полочку с материалами курса в читальном зале. А можно, наверное, придумать еще немало способов, если есть понимание того, что от этого будет польза. Да и интернет-технологии, с которыми пора начинать работать в отечественных вузах, позволяют сделать рассылку на электронные адреса студентов или разместить на своей странице преподавателю.

Тогда в письменном тексте программы, а не в устной речи преподавателя сможет студент найти и замысел отдельно взятого занятия (пример 1), и критерии оценки для написания эссе (пример 2), и критерии оценки доклада (пример 3), и описание ролевой игры (пример 4), и необходимые пояснения к литературе.

Пример 1 (построение отдельного занятия)

Занятие 7. *Поворотные моменты американской истории (используя фильм «Форест Гамп»). Параллели и аналогии в белорусской и постсоветской истории.*

Занятие будет строиться на основании предварительно просмотренного фильма. Студенты будут находить и обсуждать поворотные моменты американской истории, показанные в фильме «Форест Гамп». (*Курс А.Скрёбева «Interpreting American Culture and Society. Витебский филиал Института современных знаний*)

Пример 2 (написание эссе)

«Студенты представляют 2 эссе, оценивание которых основано на выполнении следующих критериев:

1) раскрытие темы (четкая постановка проблемы/тезиса, аргументация актуальности проблемы, т. е. обоснование выбора своей темы, последовательное доказательство тезиса, представленность различных точек зрения, убедительные выводы);

2) интегрирование и применение изученного в курсе (привлечение соответствующего материала из курса, понятия, теории и т. д., для доказательства своей позиции/опровержения противоположной стороны);

3) четкость изложения (отсутствие ошибок, четкая логика изложения, правильность оформления цитат).

Время сдачи первого эссе – 11-е занятие. Вопросы (тематика работ) будут предложены студентам на 7-м занятии.

Время сдачи второго эссе – неделя после последнего занятия. Тематика работы определяется самим студентом, исходя из его профессионального и личного опыта. Тема работы должна быть согласована с преподавателем до занятия 17». (Курс Г. Межевич «Гендерная психология и педагогика». Институт современных знаний, Минск)

Пример 3 (критерии оценки доклада)

Подготовка COUNTRY PROFILE, т. е. описание процесса присоединения той или иной страны к любой из европейских региональных организаций, например Республика Беларусь и Совет Европы. Доклад не должен превышать 7–10 страниц (машинописный текст, кегль 12, полуторный интервал) и содержать: а) информацию по основным этапам вступления страны в организацию; б) описание проблем и спорных вопросов, возникавших в ходе переговорного процесса; в) описание современного состояния взаимоотношений; г) описание возможных перспектив сотрудничества. Обязательно должен содержать список использованных источников (включая и интернет-ресурсы).

Оценка будет состоять из оценки преподавателя и оценки студентов, которая будет выведена на основе анонимного опроса по следующим критериям (освещение вопросов по основным этапам вступления страны в организацию – описание проблем и спорных вопросов, возникавших в ходе переговорного процесса – описание современного состояния взаимоотношений – описание возможных перспектив сотрудничества – список использованных источников – стиль изложения) (30%). (*Спецкурс Е. Достанко «Региональные европейские организации». Белорусский государственный университет, Минск*)

Пример 4 (описание ролевой игры)

Ролевая игра «Эмблема города», демонстрирующая особенности организации публичной коммуникации и презентации. Форма работы: участники получают задание и работают в парах, затем объединяются в общую группу и делают презентации. Новый опыт, полученный в ходе ролевой игры, анализируется совместно всей группой. (Курс Ю. Скобелевой «Формирование индивидуального и общественного мнения». Академия последипломного образования, Минск)

Примеры, приведенные выше, относятся к варианту построения курса неповторяющимся образом, т. е., когда каждое занятие проходит по какой-то отдельной схеме. Но если курс задуман как повторяющийся, т. е. каждое занятие воспроизводит по форме предыдущее (такой способ построения считается более простым), то и описание не будет требовать методического оформления каждого занятия.

Приведем пример того, как возникает замысел повторяющегося курса, взятый из статьи Ч. Бонуэлла и Т. Сазерлэнд.

«Исходя из того, что преподаватель предпочитал контролируруемую аудиторную среду и успешно использовал интерактивные лекции, он решил начинать каждое занятие с 30-минутной лекции, рассматривающей базовый материал по теме занятия. Групповым презентациям студентов, включающим просмотр слайдов с шедеврами культуры и искусства, отводились следующие 15 минут. Поскольку студенты имели незначительный опыт в презентациях, он планировал тщательно структурировать это задание. Курс умышленно был разработан как повторяющийся, чтобы позволить студентам почувствовать себя комфортнее в более активной обучающей среде, и так как преподаватель знал, что ему больше подходят простые по способу организации виды учебной деятельности в аудитории. Групповые презентации были самым напряженным для преподавателя моментом, поэтому он планировал делать их короткими.

Так как задачи его курса главным образом были направлены на приобретение знаний, этот преподаватель применил метод, называемый «модель составления комментария». Во время каждой групповой презентации представитель другой группы должен был составлять протокол (краткие тезисы) на пленке для кодоскопа. В конце занятия, после дискуссии по групповой презентации, составитель комментария представлял свой комментарий группе. Пленки записывались постоянно и могли быть использованы позднее для проверочных заданий»

В приведенном описании уровень активной деятельности студентов не столь велик, как в примере по работе с программой курса или ролевой игре, но и не столь мал, как в ситуации традиционных занятий – лекций или семинарских занятий, в которых активен один выступающий студент. Такое построение курса, выдержанного в стратегии активного обучения с учетом

особенностей студенческой группы и типа преподавателя, может быть первым шагом на пути реального изменения учебной программы, нацеленной не столько на фиксирование содержания, сколько на организацию учебной деятельности студента в рамках курса.

Как поставить цели курса?

Работа более десяти лет в разных проектах по повышению квалификации работников образования убедила нас в том, что самый большой интерес у преподавателей вызывают методы обучения. Именно в них зачастую видится путь спасения образования, в том числе и высшего: другие методы – другое образование. Частота заказов на интерактивные семинары по обучению преподаванию с использованием методов обучения в несколько раз превышает, например, заказ на семинары по оцениванию или по разработке учебной программы курса. Это наша всегдашняя вера в чудодейственное средство не миновала и высшее образование. «Покажите нам такие методы, которые бы позволили: а) мотивировать студентов; б) дать студентам больше материала за минимальное время; в) заставить учиться нерадивых студентов и т. п.» – типичный запрос от преподавателей.

Конечно же, нет нужды вести речь об общеизвестной истине, что метод – лишь средство (способ) достижения цели. Но удивительно то, что целеполаганием в учебных курсах преподаватели как раз и не очень сильно обременены, формулируя цели описанным выше способом (дать студентам ..., сформировать у студентов...). Более того, иногда на 20-часовой курс ставятся цели заведомо нереализуемые, настолько глобальные, что так и хочется процитировать психотерапевтическое: «Ставьте перед собой разумные цели». Глобальность целей, их обтекаемость и неконкретность, невозможность измерения конечного результата как раз и порождают весьма поверхностное отношение ко всему курсу: изначально понятно, что заявленной цели нельзя достичь (измерить, проверить), а потому можно и не упорствовать ни одной из сторон – ни студентам, ни преподавателям.

Вместе с тем ключ к выбору методов – в ясном понимании, что является целью курса, и отчетливом представлении ожидаемых результатов. Тогда и из многообразия средств (методов) можно сделать разумный выбор хоть в пользу методов активного обучения, хоть в пользу традиционных. В противном случае любые методы обучения, отличные от традиционного монолога преподавателя (лекция) или студента (чтение рефератов), превращаются просто в организацию досуга студентов во время занятий и очень быстро становятся нелюбимыми как у самих студентов, так и у преподавателей.

В современной литературе выделяют разные способы постановки образовательных целей, предлагаемые подходы к целеполаганию (например, в бихевиоральной, гуманистической традициях) [12], а также типологии це-

лей: например, наиболее распространенное различие в отечественной традиции развивающих, обучающих и воспитывающих целей [15].

Если проанализировать реальные программы, то практика показывает, что цели чаще выражаются через изучаемое содержание и через деятельность преподавателя и очень редко через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития студентов (проанализировать..., критически оценить...) или через «внешне» выраженную учебную деятельность (различать..., обосновывать...). Соответственно, как следствие, из такого наблюдения прослеживается следующая специфика формулировки целей:

- если цели формулируются через изучаемое содержание, то это указывает только на область знаний, о которой будет идти речь в курсе, и не дает никаких конструктивных оснований для построения учебного процесса;
- если цели формулируются через деятельность преподавателя, то это сосредоточивает его на собственной деятельности, а не на реальных результатах обучения студентов;
- если цели формулируются через внутренние процессы в развитии обучающихся (процессы мышления, понимания и т. д.), то невозможно сделать вывод об их достижении, поскольку внутрь этих процессов проникнуть невозможно и измерить весьма затруднительно.

Для того чтобы помочь преподавателю добиться ясности в постановке целей, можно предложить, по крайней мере, два способа прописывания целей:

1. Различать общие (глобальные) и операциональные (локальные) цели. Общие цели курса предполагают утверждения, фиксирующие масштаб и общую направленность курса обучения. Например, цель курса «Принципы и практика преподавания и учения» для преподавателей высшей школы может быть выражена следующим образом: «Познакомить преподавателей с новыми или сравнительно новыми для преподавания базовыми принципами учения и обучения и предоставить им возможность применить на практике использование данных принципов». Чаще всего, как отмечают эксперты, «глобальная цель недиагностична и, как правило, даже недостижима» [15].

В свою очередь, операциональные (локальные) цели скорее показывают реальный учебный результат: утверждения, фиксирующие те навыки и знания, которые предположительно студент получит по окончании курса. При этом формулировки навыков и знаний идут через глагольные формы.

2. Использовать в качестве средства операционализации целей таксономию образовательных целей Б. Блума, которая уже упоминалась в главе 1. Необходимость создания таксономии Б. Блум объяснял существующими в образовании несоответствиями между тем, на что нацелена учебная программа, чему на самом деле студенты получают возможность научиться и

чему они фактически научаются. Иными словами, создание таксономии было спровоцировано потребностью точной фиксации планируемых результатов образовательного процесса.

Первый уровень – знание

Студентам необходимо продемонстрировать свою осведомленность, т. е.:

- знание конкретных данных – терминологии, конкретных фактов;
- знание средств и способов действия с конкретными данными – конвенций (норм и правил), тенденций и последовательности; классификаций, критериев, методов;
- знание категорий и общих понятий в какой-то области – принципов и обобщений, теорий и моделей.

Второй уровень – понимание

«Понимание» подразделяется: на перевод, интерпретацию и экстраполяцию.

«Перевод» означает, что студенты могут осуществить:

- передачу информации на другом языке, в других терминах или в другой форме;
- преобразование абстрактного в конкретное или повседневное;
- преобразование чего-то в более краткую форму;
- приведение иллюстрации или примера, поясняющего некий принцип или абстракцию;
- преобразование слов в символы, иллюстрации, карты, таблицы, диаграммы, графики или формулы и наоборот.

«Интерпретация» (объяснение) означает следующее:

- фиксацию главной идеи какой-либо работы как целого;
- отделение существенного от несущественного;
- распознавание обоснованных выводов в отличие от необоснованных;
- выведение заключения или обобщение данных.

Акт интерпретации состоит в том, чтобы в результате логического размышления на основе данной информации установить смысл чего-либо.

«Экстраполяция», третий аспект понимания, имеет отношение к расширению смысла или определению значения, последствий или следствий чего-либо в будущем на основе представленной обучающемуся информации.

Третий уровень – применение

Студенты должны уметь соотносить свои знания с реальной ситуацией: *использовать знания в новых для студента ситуациях без какой-либо подсказки со стороны преподавателя; применять абстрактное знание в практической ситуации.*

Четвертый уровень – анализ

Анализ есть наиболее продвинутый аспект второго уровня – понимания. Анализ предполагает умения классифицировать или членить материал на его составляющие:

- элементы (например, на предположения, факты, гипотезы, мнения, выводы, подкрепляющие высказывания, и т. п.);
- связи (например, причина и следствие, последовательность, предположения и выводы и т. п.);
- организационные принципы (например, форма, модель, материалы и их связь с точкой зрения и т. п.).

Пятый уровень – синтез

Образовательная задача на этом уровне состоит в том, чтобы научиться синтезировать элементы для получения *единого целого*, которое *ранее не было известно студенту*.

Шестой уровень – оценка

Данный уровень предполагает вынесение суждений (не высказывание мнений) относительно ценности идей, трудов, решений, методов или материалов для какой-то конкретной цели. Оценочные суждения выносятся на основании определенных критериев и стандартов, которые либо определяются самими учащимися, либо задаются преподавателями. Суждения могут быть либо количественными (численными), либо качественными. Различаются два вида критериев: а) внутренние (логичность, последовательность, обоснованность, ясность и т. п.); б) внешние (подчиненность определенным целям, эффективность, способы достижения, экономичность, соответствие стандартам и т. п.). *Сводный реферат по зарубежным источникам* [12, 64]

С точки зрения подхода, предложенного Б. Блумом, «дидактические цели поясняют, каких учебных результатов мы ожидаем от нашего обучения. Они описывают наше учебное намерение в терминах типов **поведенческих изменений**, которые, как предполагается, проявят учащиеся в результате обучения» [107]. Например, «в конце курса студенты смогут: различать..., сравнивать..., обосновывать...». Данная форма выражения учебных целей отражает, что должны делать студенты для того, чтобы продемонстрировать учение и его результат.

Как видно из рассмотрения, Б. Блум разбил образовательные цели на шесть основных категорий – знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание. Специфика каждой категории описана табл. 3.2, помогающей преподавателю понять, что студент должен «уметь делать мозгами» на каждом уровне.

Некоторые из преподавателей используют такую табличку как путеводитель на занятии, всякий раз оценивая с ее помощью, что сейчас делают студенты и на каком уровне работают. Таблица может помочь преподавателю как минимум двумя вещами: сформулировать цель курса и подсказать шаги к достижению этой цели. Действительно, если преподаватель конечной целью своего курса видит умение студентов оценивать какие-то феномены, то проверить это можно, убедившись, что студент делает выбор

в пользу какого-то суждения, основываясь на четких критериях, что собственно и отличает эксперта от простого любителя высказать свое мнение. Тогда на протяжении курса преподаватель, предлагая студентам оценить что-либо, будет настойчиво предлагать предъявить критерии своей оценки или вооружать этими критериями предварительно, пока студенты не готовы сами вырабатывать адекватный набор критериев. Полезным оказывается использование таблицы целей/результатов и студентами с целью самооценки своих учебных достижений.

Таблица 3.2

Уровни когнитивных умений студента
(по таксономии Б. Блума)

Категория	Характерные умения
Знание	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение и запоминание фактов 2. Знание дат, событий, мест 3. Знание основных идей 4. Владение предметным материалом
Понимание	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание информации 2. Схватывание значений 3. Перевод знаний в новый контекст 4. Интерпретация фактов, причин 5. Упорядочивание, группирование, причины 6. Прогнозирование результатов
Применение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование информации 2. Использование методов, концепций, теорий в новых ситуациях 3. Решение проблем, применяя требуемые знания и умения
Анализ (критическое мышление)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Видение моделей 2. Разбиение на части 3. Распознавание скрытых значений 4. Определение компонентов
Синтез (критическое мышление)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование старых идей для создания новых 2. Выводы из данных фактов 3. Связывание знаний из нескольких областей 4. Формулировка выводов и заключений
Оценка (критическое мышление)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнение и различение идей 2. Оценка качества идей и презентаций 3. Выбор, основанный на четких критериях 4. Проверка ценности доказательства 5. Распознавание субъективизма

Вообще таксономия целей Б. Блума сегодня популярна в образовании всех стран и континентов (от Австралии до Северной Америки), как никогда. Практически ни одна статья по дидактике не обходится без ссылок на

уровни образовательных целей, а количество интерпретаций самой таксономии продолжает стремительно расти. И что характерно, во всякого рода сравнительных исследованиях образовательных систем разных стран и по разным дисциплинам уровень образования студентов измеряют все той же шкалой Б. Блума. Исходя из этого, очень полезно ставить цели разрабатываемых курсов именно в парадигме Б. Блума, чтобы иметь возможность соотносить свои разработки с мировыми стандартами.

Пока же вдобавок к предложенной выше таблице, трактующей образовательные цели через когнитивные умения, обозначим свое к ней отношение. Использование таксономии Б. Блума как иерархии на протяжении последних нескольких лет, несмотря на самые разные ее трактовки, представляется наиболее прагматичным. Такое понимание таксономии позволяет ставить перед собой реальные цели и понимать, что, например, анализ невозможен, по крайней мере, без фактологического знания (первый уровень), понимания («схватывание» значений) и применения («использование методов, концепций, теорий в новых ситуациях»). Тогда при разработке программы курса, ставя конечной целью умение студентов оценивать что-либо, например эффективность проекта, становится понятно, что для квалифицированной оценки нужно знать и понимать (первый и второй уровни таксономии Б. Блума) оцениваемый феномен, уметь эти фактические знания применить по отношению к конкретной практике, анализировать составные части феномена, формулировать выводы и заключения и, наконец, оценивать, используя критерии, а не просто по принципу «понравилось» или «не понравилось». И это часто помогает преподавателю сделать логику разработанной программы курса и измерения результатов учебы более понятными студентам.

Справедливости ради стоит отметить, что нет единого толкования таксономии образовательных целей Б. Блума. В литературе встречается, по крайней мере, три способа понимания таксономии – иерархический, когда каждый последующий уровень целей считается более сложным для реализации; кумулятивный, когда каждый последующий уровень включает в себя предыдущий; рядоположный, когда каждый уровень рассматривается как самостоятельный и независимый. В приведенной выше таблице отмечается еще один важный феномен таксономии – ее применимость к теории развития у обучающихся критического мышления. Так, исходя из предложенного варианта таблицы, составляющими критического мышления являются умения анализировать, синтезировать и производить процедуру оценивания.

Возвращаясь к первоначально заявленному вопросу о том, что и почему нужно включать в программу курса, стоит еще раз подчеркнуть, что программа – это проект преподавателя, в которой он, как менеджер учебного

процесса, предлагает не только цели и ожидаемые результаты, но и способы их достижения, т. е. методы учебной деятельности. На сегодняшний день все больше и больше появляется разработок методического характера, призванных помочь преподавателю выбрать метод, исходя из цели курса, особенностей студенческой группы и дидактических предпочтений самого преподавателя. Более подробно речь о критериях выбора методов для курса, а также способах их классификации будет идти в следующей главе. Мы же лишь еще раз подчеркнем, что пути решения проблемы повышения мотивации студента к изучению учебного курса, как нам видится, находятся не столько в изменении содержания курса, сколько в вовлечении студента в активную учебную деятельность в рамках курса. Первым шагом к такому вовлечению может быть разработка программы курса, описывающей учебную деятельность студента по достижению целей курса, и знакомство студентов с программой путем применения методов активного обучения. Такой подход позволяет паритетно разделить ответственность за изучение курса между преподавателем и студентами: «Когда берут ответственность на себя, то определяют цели и работают на их достижение, постоянно модифицируя свое поведение для успешного достижения поставленных задач» [87].

Глава 4

ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА: ОТ УСВОЕНИЯ К КОНСТРУИРОВАНИЮ

«Когда я задаю себе вопрос о том, чем запомнятся мне студенческие годы, я представляю себе то веселые лица товарищей, соседей по скамье, то на наших глазах и спинах обновленный факультет, но чаще всего вспоминаются преподаватели – и серые, безликие, и яркие, оригинальные и притягивающие. И порой даже не вспомню, что они читали, но вспомню как. На младших курсах очень сильное положительное впечатление оставили преподаватели-математики. Неспешно и последовательно, теорема за теоремой и, главное, не глядя ни в какие бумажки (!), толковали они нам высшую математику. Но запомнились их курсы другим – они заложили во мне основы логического научного мышления. Специального курса логики у нас не было, и математический анализ стал единственным в своем роде... Еще одним светлым воспоминанием останется преподаватель, преподнесший классический «мертвый» курс квантовой механики в виде полудишутливой сказки... Преподавателю удалось создать ясное и четкое видение и переложить его в головы учеников. Да, я уже не раз упомянул черты традиционной схемы образования. Но именно в ней преуспели, как мне кажется, наши преподаватели. Что же касается проблемных ситуаций, то по-настоящему я не вспомню ни одной... Хочу отметить недостаток творческой деятельности в образовательном процессе. То, что меня редко ставили в ситуацию, где я могу выдумать что-то новое и (о!)оригинальное, приводило порой к преддепрессивному состоянию погруженности в стиральную машину, где ты без конца крутишься, а тебе промывают мозги. Мозги жаждали деятельности, но на старших курсах чуть не подавились обязательной научной деятельностью, потому как не были к ней готовы. Основы логики, зароненные в наши головы на ранних курсах, не дали всходов, потому что, впервые столкнувшись с по-настоящему проблемной ситуацией, лично я не смог разделить проблему на научную и остальные. И приходится теперь искать идеи в Интернете и, как догоняющему поезду, их развивать». (Из эссе Г. С., маэстранта физического факультета одного из университетов Беларуси, на тему «Моя учеба в университете: что помогало и что мешало мне учиться».)

В данной главе будет предпринята попытка приблизиться к ответу на вопрос, как можно спроектировать программу учебного курса, ориентированную на процесс учения студента.

Учебная деятельность студентов как отдельный предмет заботы преподавателя

Наверное, большинству преподавателей знакома ситуация, когда после лекционных занятий говоришь сам себе: «Эх, я не успел(-а) им рассказать про то-то и то-то»; или сокрушаешься после семинара или экзамена: «Эх, я столько сделал(-а): подобрал новейшую литературу, проделал классный анализ, сделал неординарные выводы, увлекательно рассказал об этом студентам, а они даже толком пересказать не смогли то, что я им говорил(-а)». Какое очень важное представление об образовательном процессе высвечивается за этими на первый взгляд безобидными и очень понятными репликами?

Полагаем, что за ними кроется допущение, согласно которому деятельности преподавателя и деятельности студента зеркальны друг другу: мы нечто рассказали, студенты усвоили. Иными словами, учение рисуется как прямолинейный процесс, в котором содержание лекции присваивается студентами во время ее прочтения, понимание устойчиво накапливается [5]. Именно это отождествление порождает в нас вышеописанные переживания: не успел рассказать, значит, студенты не будут знать. Но ирония ситуации состоит в том, что студенты не будут знать, даже если им все «дорасскажем», и они все дослушают. А у нас все равно есть искушение представлять учебную деятельность студента как идущую по следам нашей педагогической (рис. 1).

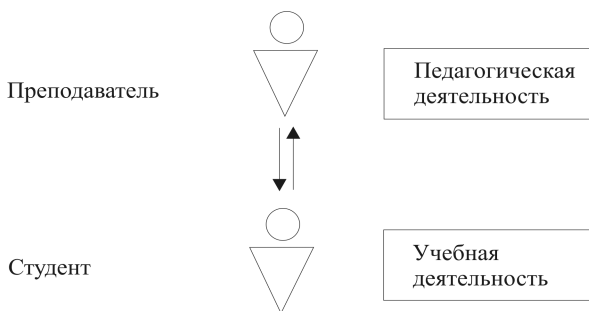


Рис. 1. Соотношение педагогической и учебной деятельностей (в «парадигме преподавания²»)

² В глоссарии можно познакомиться с различием парадигм преподавания и учения.

Так что же делают наши студенты, когда мы осуществляем преподавание? Как бы ответили на этот вопрос сами студенты?

Сошлемся на выдержку из эссе П. С., магистранта факультета прикладной математики одного из университетов Беларуси, на тему «Активизация познавательной деятельности студентов во время лекции».

«Жесткие временные рамки, отводящиеся на лекции, и не соответствующие им, перенасыщенные учебные программы (что является характерной особенностью системы образования в нашей стране) приводят к тому, что зачастую преподаватель во время лекции замыкается в себе, концентрируется только на учебном материале и почти не думает о тех, для кого собственно он стоит у доски. “Как бы побольше методов, теорем, теорий и концепций впихнуть в одну лекцию! А все ли я успел сегодня рассказать, не упустил ли чего-нибудь?” Вот о чем думает большинство лекторов, в то время как одна прилежная половина аудитории (как правило, девушки) *механически записывают* его слова в конспекты, не особо задумываясь над их смыслом, а вторая половина *коротает это время за обсуждением каких-то своих проблем с себе подобными*».

Вид «с тыла» наших больших поточных лекционных аудиторий – это еще один вариант ответа на зафиксированный выше вопрос о том, что делает студент, когда преподаватель ведет занятие.

А чтобы на этот вопрос ответить серьезно, стоит вспомнить, что «в практике давно зафиксировано, что дети (студенты. – *Авт.*) научаются не тому, чему их учим» [79], а стало быть, необходимо различать учебную, предметную и педагогическую деятельность. Далее мы попытаемся с опорой на экспертов произвести такую работу.

Итак, результат учебной деятельности – это изменение самого студента: усложнение, иерархизация, увеличение степеней свободы психических функций, развитие определенных способностей и т. п.³ И этот процесс субъективно воспринимается как самоизменение и саморазвитие. Мы не можем «влезть» в голову и сердце нашего студента и напрямую воздействовать на него, хотя такое заблуждение часто преследует преподавателя. Например, наша озабоченность проблемой внимания на лекциях отражает иногда вполне оправданное желание прямого управления развитием студента, хотя бы его произвольным вниманием. Но, с другой стороны, мы не можем не согласиться с тем, что «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением... Поэтому самодеятельность средство и одновременно ре-

³ Предлагаемое в тексте представление об учебной деятельности принадлежит традиции развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

зультат образования» [51, 347–348]. Процесс собственного изменения – это и есть предмет учебной деятельности. Учебная деятельность – это деятельность, которая «поворачивает» студента к себе самому, требует рефлексии, самооценки и «превращения» себя из неумеющего (незнающего, непонимающего, некомпетентного и т. п.) в умеющего (знающего, понимающего, компетентного и т. п.) [22]. В этом смысле учебная деятельность требует развития у студента определенной компетентности, имеющей статус надпредметной⁴, – «умения учиться», которая подразумевает: а) «умение оценивать свои возможности» (фиксировать границы своих знаний), «различать то, что он может и чего не может сделать в заданной ситуации»); б) «преодолевать их в поиске тех знаний, которых недостает для решения задачи», «выходить за границу наличных знаний и умений и строить предположения о том, как можно действовать по-новому» [73].

Но такое представление о процессе учения не означает, что задача организации учебной деятельности отдается на откуп студенту. Хотя справедливости ради необходимо отметить, что установка преподавателя: «я все дал, все сделал, а остальное – проблемы студента», достаточно традиционна. Она включает в себя ожидание того, что обучаемый «все возьмет сам», т. е. сам реализует позицию ученичества как самообучения. Но в чем тогда смысл собственно педагогической деятельности? В данной установке, на наш взгляд, она сводится к предметной компетентности (компетентности в некотором предметном, профессиональном содержании) преподавателя. Но сущность педагогической деятельности, на наш взгляд, состоит в управ-

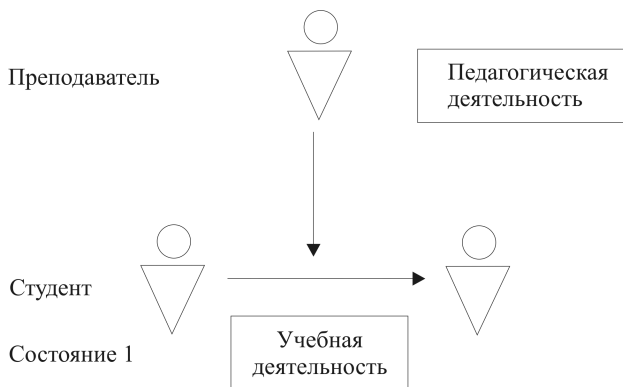


Рис. 2. Соотношение учебной и педагогической деятельностей

⁴ Более подробное описание различных типов компетентностей содержится в главе 5.

лении учебной деятельностью студентов (педагогическая деятельность как «деятельность над деятельностью») (рис. 2) [3].

Если мы так интерпретируем педагогическую деятельность, то предметом, на который она воздействует, является не субъект обучения (личность студента), а реализуемая им учебная деятельность. И это управление преподаватель может осуществлять через учебные задачи и задания, образовательную среду и т. п. Через них мы задаем определенный тип предметной деятельности, которая «состоит в *преобразовании объекта некоторой конкретной предметной области действительности* (физической, математической, биологической и т.п.)» [22, 127]. Конечно, и предметная деятельность, и учебная деятельность собственно и образуют ситуацию учения, они взаимосвязаны, но не тождественны. Предметная деятельность – это деятельность, усваиваемая в учении, а учебная деятельность – это собственно деятельность учения (усвоения). Данное различие позволяет зафиксировать очень важную проблему: освоение некоей предметной деятельности (например, решение задач, написание текстов) *автоматически не ведет* к развитию у обучающегося определенных способностей. Тонкость момента состоит в том, что учебная деятельность осуществляется в ходе выполнения предметной деятельности, но не сводится к ней. В учебной деятельности студент преобразует *свой опыт* (мышления, действия и т. п.) [22]. Именно изменение опыта студента – предмет и продукт деятельности учения. В этом состоит ее основной смысл. А усваиваемый социальный опыт – предмет предметной деятельности. И, осваивая этот социальный, культурный опыт, студент преобразует не его⁵, а себя. В этом смысле социальный опыт (знания, способы деятельности и т. п.) могут стать средством трансформации прежнего опыта студента и получения продукта в виде изменения самоизменения субъекта (его осредствление, «оспособливание»), а могут и не стать [22].

Проводить эти различия достаточно важно не только с исследовательской, но и с практической точки зрения, поскольку описание учебной деятельности является важным условием для интерпретации умения учиться. «Чистое описание» учебной деятельности – достаточно сложная задача, в силу имеющихся трудностей чисто теоретического характера. Поэтому для решения задачи проектирования учебной программы, ориентированной на учебу, наверное, можно предложить делать это описание в «мягком» варианте. Такое «мягкое описание» учебной деятельности может содержаться и в учебных заданиях, и в методах, и в системе оценивания. (Часто наши западные коллеги маркируют этот блок программ под названием «Требования курса».) В зависимости от их конкретного наполне-

⁵ Хотя такая трансформация и возможна, если обучение строится в подходе радикального конструктивизма, о котором будет идти речь дальше.

ния и оформления учебная и предметная деятельность может по-разному «высвечиваться». Выскажем предположение, что с практической точки зрения наиболее экономным и эффективным средством обнаружения подлинных «следов»⁶ учебной деятельности (часто она являет себя в свернутом виде) как для преподавателя, так и для студента является портфолио.

В курсе Вам предлагается написать одно эссе, тему которого Вы можете выбрать самостоятельно в рамках содержательного поля курса. Обращаю Ваше внимание на то, что эссе – это не реферат, а значит, предполагает Ваше самостоятельное сочинение-размышление над научной проблемой, а не простой пересказ чужих мыслей или компиляцию цитат. Безусловно, Вы можете использовать идеи, концепции как из возрастной и педагогической психологии, так и из других смежных областей наук, если они понадобятся для аргументации разворачиваемых в Вашем эссе идей. Но это совсем не означает, что в своем эссе Вы не можете опираться на собственный опыт. Уместное использование Вашего опыта для усиления аргументации приветствуется.

Вам предлагается написать определенный тип эссе – аргументирующее эссе. Соответственно Ваши основные задачи состоят в том:

- а) чтобы сформулировать проблему в рамках выбранной темы;
- б) представить аргументы, поддерживающие Ваши предположения, относительно понимания, интерпретации или разрешения этой проблемы. Предлагаю для облегчения этой работы задавать себе простые вопросы: какие аргументы можно привести за и против...? Почему важно...?

Не забывайте о том, что тема эссе и проблема эссе – это разные вещи. Проблема – это всегда какой-то «разрыв»: что-то противоречивое, непонятное, неизвестное *для Вас*. Предлагаю сосредоточить Ваши усилия на поиске «своей» проблемы, т. е. того, что Вам кажется «разрывом». Задачу формулирования научной проблемы (имеющей таковой статус для некоторой части научного сообщества) оставим для курсовой работы.

Чтобы Ваши высказывания и аргументы были корректны (не выглядели претенциозно, категорично, необоснованно), задавайте границы своему высказыванию. Это можно сделать, во-первых, обозначив во введении конкретный круг вопросов, в рамках которых Вы будете обсуждать проблему; во-вторых, зафиксировав, на основании какой психологической теории (теорий, текста или текстов) Вы будете искать ответы на них; в-третьих, прописать, какие понятия и как будут задавать формат Вашего мышления; в-четвертых, обозначив Ваше незнание или непонимание чего-либо, которое будет ограничивать суждение, и т. п. А можете просто попробовать ответить на вопрос: что Вы знаете по проблеме, а о чем хотите узнать?

⁶ Мы говорим о «следах», поскольку чаще всего процесс учебной деятельности свернут, и его трудно отделить от собственно предметной деятельности. Хотя если мы используем в обучении какую-то технологию (программированного, проблемного обучения, развития критического мышления), то собственно она и претендует на более структурированное или явное описание учебной деятельности в чистом виде.

Поскольку в курсе Вы пишете научное эссе, то специально оговаривайте оправданность апелляции в нем (если таковая необходимость возникнет) к бытовому мнению, к логике здравого смысла. Не забывайте, что аргументация убедительна, если она детализирована и конкретна.

И последняя рекомендация касается плагиата. В Вашем тексте эссе должны быть маркированы чужие высказывания (цитаты) и перефразированные своими словами авторские идеи (ссылки на источники). Эссе и плагиат – несовместимы!

Критерии оценки эссе⁷

1. Вступление (0–3 балла)

1.1. Ясность, внятность ключевой проблемы эссе

Какая главная проблема анализируется в эссе?

На каком(-их) аспектах проблемы концентрируется эссе?

На какой(-ие) вопросы необходимо ответить в эссе?

2. Основная часть (0–9 баллов)

2.1. Соответствие аргументов основной проблеме эссе (0–3 балла)

Сформулированы ли утверждения (аргументы) в эссе относительно поставленных ключевых вопросов? Все ли аргументы актуальны для идеи (проблемы, основного вопроса) эссе?

2.2. Обоснование аргументов (информация для доказательства) (0–3 балла)

Представленная информация в эссе используется только потому, что она в принципе соответствует теме эссе, или она используется, потому что обосновывает выдвинутые автором утверждения?

2.3. Логическая связь утверждений (0–3 балла)

Все утверждения соответствуют общему направлению аргументации?

3. Заключение (0–3 балла)

3.1. Заключение вытекает из логики утверждения

Максимум – 15 баллов

Фрагмент программы курса «Возрастная и педагогическая психология» для студентов 3 курса. Институт теологии имени святых Мефодия и Кирилла БГУ. Преподаватель Т. И. Краснова

В качестве примера способа описания учебного задания (эссе), предлагающего студенту реперы для организации своей учебной деятельности, приведем фрагмент учебной программы курса «Возрастная и педагогическая психология».

Обобщая вышесказанное, сформулируем ключевой принцип разработки программы курса, ориентированной на процесс учения, на учебную деятельность студента, и являющейся для студента путеводителем. Принцип этот может быть выражен через вопрос, который преподавателю необходимо постоянно задавать: «Что будет делать студент (с содержанием) на лекции, решая задачу, проблему, участвуя в методе и т. п.?».

⁷ Критерии оценки эссе разработаны на основании материалов, изложенных в следующем источнике [17].

Разный характер учебной деятельности: усвоение и/или конструирование?

В рамках традиционного (ориентированного на содержание) подхода к проектированию учебных программ вопросы о характере и способах организации учебной деятельности во многом являются периферийными. Одна из многих причин такого положения дел состоит в том, что учебная и педагогическая деятельность, несмотря ни на что, содержательно отождествляются, на что мы указывали выше. И хотя позиции преподавателя и студента в традиционной системе резко поляризованы по критерию причастности к знанию, учебная деятельность часто рассматривается как «идущая по следам» педагогической.

В данном подходе учебную деятельность можно попытаться описать через идею атомизма. Атомическое структурирование учения предполагает, что студенты рассматриваются как пассивные сосуды, «вмещающие» отобранные преподавателем знания. Учение «носит собирательный характер, так как сводится к поглощению все большего количества порций знания. Диплом выдается тогда, когда студент поглотил необходимое количество порций» [5]. Характер учебной активности студента ограничивается преимущественно запоминанием транслируемых знаний и их воспроизведением.

Вернемся к ситуации, когда студент слушает лекцию. Какова его учебная деятельность? Ее можно описать расхожей формулой: «пассивное восприятие знания, транслируемого в готовой форме», т. е. студент внимает, конспектирует, понимает (в идеале) транслируемые сведения, а потом пытается их запомнить перед экзаменом. Кстати, очень интересна в обслуживании данного типа учебной деятельности миссия конспекта лекций.

«Мы познакомились с тем, что так облегчает студенту жизнь, – *самодостаточностью конспекта*. Равномерная, по всему курсу распределенная информация, не выходящая в своем основании за рамки курса, но в то же время дополненная большим количеством примеров, не только, по моему мнению, являлась гарантом, по крайней мере, того, что студент будет чувствовать себя на экзамене “в своей тарелке”».

Из эссе Г. С., магистранта физического факультета одного из университетов Беларуси, на тему «Моя учеба в университете: что помогло и что мешало мне учиться»

Что в этой ситуации является предметом преобразования (активного вмешательства в изменение качества некоторого состояния, способа и т. п.) студента в самом себе? Наверное, одним из таких преобразований является увеличение суммы знаний студента. А вот что касается качества наиболее

активно задействуемых в данном типе учебной деятельности психических процессов – памяти и понимания⁸, то здесь возникает проблема. Поскольку их преобразованием студент специально как бы не занимается (хотя, конечно, оно может произойти случайно, т. е. неуправляемо специально ни со стороны студента, ни со стороны преподавателя), то это значит, что его результат не прогнозируем. Соответственно преобразование может случиться, а может, и не случиться. Как показывает опыт, несмотря на постоянную тренировку памяти и понимания, их существенного качественного изменения за годы обучения у большинства студентов не происходит, т. е. у студента не появляются более мощные мнемотехнические средства (если мы говорим о памяти) или средства самоуправления своим пониманием.

Сегодня всем уже достаточно очевидна необходимость изменения данного типа учебной деятельности. В предельно общем виде этот иной тип может описываться при помощи слов «активная учебная деятельность». Именно она чаще всего выступает в функции различения традиционного («парадигма преподавания») и альтернативного («парадигма учения») обучения. Эта необходимость ставит перед разработчиками проблему: какие условия нужно задать в образовательном процессе, чтобы инициировать и поддержать процесс преобразования ментальных и иных способностей и возможностей студента? Какой тип активности учебной деятельности необходим? И возможна ли «пассивная» учебная деятельность?

Заметим, что педагогическое сообщество склонно утверждение о пассивном характере учения в традиционном подходе подменять тезисом о том, что образовательный процесс не может быть пассивным. Конечно, но... данное утверждение предполагает отождествление процессов учения и преподавания. Преподавание всегда активно и даже экспансивно, но означает ли это, что также активно и учение? Определение характера активности учения выражается в справедливой, но в некотором смысле курьезной формулировке: «Активные методы обучения определяют как способ организации учебного процесса, при котором обеспечивается *вынужденная* оцениваемая и управляемая активность обучаемых, *сравнимая с активностью преподавателя*» [50, 11].

Так что же в учебной деятельности должно стать предметом активизации? Вопрос не праздный, поскольку сам факт активизации может и не решать проблему смены типа учебной деятельности. Например, практика внедрения методов активного обучения в учебный процесс знает случаи, когда активизация учения сводится к усилению контроля за деятельностью обучающихся (частая обратная связь) либо к интенсификации передачи и усво-

⁸ Эти два процесса соответствуют первым двум уровням познавательной деятельности в таксономии Б. Блума.

ения информации с помощью технических средств обучения, компьютерных технологий, резервных возможностей психики [11]. В современной высшей школе очень распространена практика «трансформации» природы учения за счет внедрения информационных технологий. К сожалению, очень часто речь идет об активизации все той же памяти, при этом общая рамка образования остается прежней – трансляция знаний.

Альтернативой выступает такая учебная деятельность, которая предполагает активность как преобразование мышления, как развитие умения переконструировать или конструировать знания; анализировать, критически осмысливать, рефлексировать, принимать решения на основе взвешенной оценки; работать в команде, вести переговоры; самостоятельно учиться и т. д. То есть «речь должна идти не о противопоставлении “активный” – “пассивный”, а об уровне и содержании активности студента, обусловленной тем или иным методом обучения: активности на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, активности воспроизведения, воссоздания или создания нового, социальной активности» [11, 45].

Сегодня моден тезис об учебной деятельности, в которой студент открывает или даже конструирует знания: он активно эксплуатируется в педагогических текстах, заявляется с трибун конференций. Но сказать – это еще не значит реализовать! Хотя, безусловно, сам факт моды может интерпретироваться как положительное явление, свидетельствующее о смене образовательных ценностей педагогического сообщества, пусть хотя бы пока только на уровне риторики.

Фиксируемое изменение представления о характере учебной деятельности, с нашей точки зрения, может рассматриваться как *следствие трансформации интерпретации природы знания*, а значит, и его статуса в образовательном процессе. Так, в традиционном подходе к проектированию образовательного процесса знание интерпретируется как репрезентация реальности, объективно существующая истина, независимый от человека мир, помещаемый вне его. Процесс познания соответственно – это овладение этими истинами [131]. Учебная деятельность при таком представлении есть не что иное, как усвоение знаний *в готовой форме*, поскольку они «противостоят» субъекту, и он не может «вмешиваться» в их природу. Ситуация радикально меняется, если мы начинаем интерпретировать знание не как некоторое замкнутое и противостоящее субъекту образование, а как то, «что мы способны сделать в мире *своего опыта*», т. е. как нечто индивидуально или социально (распределяемое между носителями знания, образующее в социальных отношениях) конструируемое людьми [131].

Данный тезис – основа конструктивистского подхода, который сегодня приобретает все большую популярность в обучении прежде всего *социаль-*

ным дисциплинам⁹. Высказывать суждения с позиции конструктивистского подхода очень сложно, поскольку на сегодняшний день он имеет массу разнообразных трендов внутри себя (некоторые эксперты насчитывают их до 12) [131]¹⁰.

Но поскольку в формате данной главы решается задача обсуждения разных способов описания учебной деятельности, то мы, не углубляясь в описание конструктивистского подхода, ограничимся двумя вариантами возможных в нем моделей.

Учебная деятельность как переоткрытие. «Мы являемся первооткрывателями нашей реальности, ...осуществляем реконструкцию как принятие уже имеющихся конструкций. Предметный и социальный мир уже сконструирован различными способами прежде всего другими индивидами, не все следует конструировать заново и самостоятельно; многое переоткрывается» [127].

Прецеденты реализации этой модели учебной деятельности хорошо известны (проблемное обучение, развивающее обучение Эльконина – Давыдова, технология развития критического мышления и т. п.). С точки зрения проектирования учебной деятельности в них обнаруживается следующий ряд схожих моментов. Знания как бы «разупаковываются», вводятся не в готовой форме. Используются особые методы организации учебной деятельности (обучение случаем, метод учебных задач и т. п.). Предполагается, что для запуска учебной деятельности «необходимо бросить вызов когнитивной стабильности учащихся, вывести их из интеллектуального равновесия и ввергнуть их в некую пертурбацию» [131]. То есть создается ситуация недостаточности имеющихся у субъекта интеллектуальных и иных возможностей и поэтапно подводится к реконструированию знания, позволяющего более успешно разрешить разрыв в исходной содержательной задаче. Сту-

⁹ Некоторые эксперты считают, что в силу специфичности гуманитарного и естественнонаучного знания конструктивизм ориентирован прежде всего на изучение гуманитарных предметов. «Перенос ее на процесс обучения естественно-математических дисциплин порождает проблемы, связанные со спецификой этих предметов (значимость базовых знаний и умений, логика дисциплины, строгость в решении задач и доказательстве теорем)» [76].

¹⁰В наиболее рафинированном виде данное допущение развивается в направлении радикального конструктивизма. Его основные тезисы: объективное и независимое от субъекта познание невозможны; реальность – это всегда когнитивно конструируемая реальность; конструируемые представления должны разделяться сообществом людей, только тогда он приобретает статус обязательности. «Радикальный конструктивизм, таким образом, радикален прежде всего потому, что он порывает с прежней конвенцией и развивает теорию познания, в которой познание не соотносится больше с «объективной», онтологической реальностью, а исключительно с системой и организацией опыта в области наших переживаний» [89].

дентам предоставляется «возможность манипулировать предметами и действовать сообща во имя решения проблем (действие), размышлять и обсуждать обнаруженные ими свойства реальности по мере того, как они постигают ее через опыт (рефлексивная абстракция)» [131]. Это одна из возможных стратегий выращивания у студента реконструируемых знаний или способов деятельности.

Учебная деятельность как конструирование. «Конструктивистская перспектива получения знаний рассматривает учебный процесс как индивидуальное выстраивание различных отношений, которые в своем переплетении составляют целое структуры знания, которые опять же находят свое применение в различных ситуациях, взаимозависимостях, социальных контекстах. В результате возникают индивидуальные интерпретации реальности, допускающие различные точки зрения на одну и ту же реальность на основе различного предзнания, различных наклонностей, расходящихся интересов субъектов и т. д.» [89].

Конечно, такое видение учебной деятельности вызывает массу вопросов, например: на какой основе студенты, учащиеся будут выстраивать и оправдывать «личные смыслы»? Каков статус этих личных смыслов в образовании и вне его? На сегодняшний день это открытые вопросы. В целом, как считают эксперты, конструктивизм «на данном этапе развития... представляет собой более философию, чем методику или технологию обучения. Этим объясняется слабая разработанность инструментария (методов, форм, средств обучения), что вызывает определенные трудности в практической реализации» [76].

И тем не менее инициирование учебной деятельности как переоткрытие или конструирование знаний все чаще становится предметом заботы преподавателей гуманитарных дисциплин. Выскажем предположение, что чаще всего этот процесс может быть представлен как балансирование между научной точкой зрения и собственным мнением студента. И в этой игре ключевым моментом является собственно сам факт появления своего представления у студента. «Своего» – прежде всего для себя, а не для культуры; «своего» как разделяемого сообществом, в коммуникации с которым оно и порождалось, «своего» как ограниченного определенными рамками (ситуацией, действием и т. п.). Ниже мы приводим фрагмент программы курса, в котором, на наш взгляд, иницируется такая работа.

Рекомендации по написанию позиционных текстов

В приложении к программе Вы найдете 8 вопросов к моральным дилеммам. Дома Вы изложите свою позицию по предложенным вопросам в письменной форме («position papers»). От Ваших текстов ожидается: фиксация, развитие и защита своей точки зрения на предлагаемый вопрос...

Несколько рекомендаций относительно содержания Ваших текстов. Прежде всего, Вы должны быть уверены в том, что Ваш ответ на вопрос соответствует Вашим моральным убеждениям. Далее, обосновывая свой ответ, используйте объяснения, которые будут признаны другими субъектами. Следующая рекомендация: сравните свою точку зрения с какой-либо теорией морали, которые мы изучали (кантианство, релятивизм, утилитаризм, экзистенциализм и т. п.). Авторы этих концепций могут разделять Вашу точку зрения или не разделять ее, но Вы должны продемонстрировать свое понимание их позиции. Если Вы обнаружите, что Ваша точка зрения не поддерживается ни одной теорией морали, которую мы изучали, то это, вероятно, должно навести Вас на некоторые размышления... Если Вы хотите выполнить это задание в группе, то я поддерживаю это Ваше намерение. В этом случае на титульном листе укажите фамилии всех членов группы.

Фрагмент из программы курса «Современные моральные проблемы». Преподаватель М. Коннелли [94]

Проектирование программы курса с учетом стилей учебной деятельности студентов

Если для традиционного (ориентированного на содержание) подхода к разработке программ типичным является игнорирование того факта, что студенты, присутствующие в аудитории, различаются по способу учения, то для студентоцентрированного подхода (ориентированного на процесс учения студента) одной из важных задач при проектировании учебных курсов становится учет этого разнообразия стилей.

Что такое стиль учения?

В своих рассуждениях мы будем отталкиваться от понимания стиля учения как устойчивого способа восприятия и переработки новой информации [65]. Одна из ключевых характеристик стиля учения выражается словом «предпочтения», т. е. стиль учебы указывает на «отличительные сильные стороны и предпочтения в способах сбора и обработки (людьми) информации» [100]. Как отмечают эксперты, эти предпочтения имеют определенную динамику во времени, т. е. стиль учения является не застывшим, а изменяемым и развиваемым явлением.

На сегодняшний день активно используется большое количество типологий стилей учебы, а также разработаны опросники, позволяющие их диагностировать. Однако открытым остается вопрос о том, насколько соответствующие инструменты могут реально помочь создать условия для поддержки учебной деятельности студентов.

Как конкретно можно в практике разработки курса воспользоваться типологиями стилей учебы? Проанализируем возможности использования *классификации стилей учебы Соломана – Фелдера* (см. прил. 3). В основу модели процесса учения исследователи положили несколько компилятивно

объединяющихся параметров. Каждый из параметров соответствует определенному отношению восприятия и переработки информации и заложен в шкалу, включающую два противоположных способа предпочтений:

- Восприятие (Как вы предпочитаете собирать информацию?).

Шкала «чувственный/интуитивный».

- Переработка информации (Как вы предпочитаете обрабатывать информацию?).

Шкала «деятельный/рефлексивный».

- Введение информации (Какой способ презентации информации вы предпочитаете?).

Шкала «визуальный/вербальный».

- Понимание (Как вы предпочитаете организовывать информацию?).

Шкала «последовательный/глобальный» [111].

Существует также версия данного классификатора в редакции Р. Фелдера и Л. Сильвермана, в которую помимо указанных четырех параметров включен еще один, который также характеризуется предпочтением в способе введения информации. Он заложен в пятую шкалу – «индуктивный/дедуктивный».

Приведем несколько примеров из практики зарубежных коллег, иллюстрирующих, как можно использовать данную типологию для организации учебной деятельности студентов. Преподаватели Военной академии США К. Карвер (C. Carver) и Р. Говард (R. Howard) разработали мультимедийный пакет для учебного курса по информационным системам, основываясь на модели стилей учебы Р. Фелдера и Л. Силвермана. В рамках данного курса каждое занятие начинается с того, что студенты знакомятся с его целями и учебными материалами, которые представлены в нескольких вариантах. Важно отметить, что виды презентации этих материалов соответствуют разным стилям учения. Например, в рамках этого курса студенты, которые принадлежат «вербальному» или «последовательному» стилю учебы, могут учиться устанавливать жесткий диск, используя учебные материалы, оформленные в виде слайдов с текстовой информацией. Иной способ изучения того же самого материала предлагается «визуальному» и «глобальному» стилю: студенты учатся, просматривая картинки и учебные фильмы. Таким образом, разработанный пакет позволяет студентам, во-первых, определить свои предпочтения в способе учебы (в курсе используется компьютерная версия опросника), а во-вторых, спроектированный вариант программы курса позволяет выбирать определенный вид оформления учебного материала, соответствующий их предпочтениям в восприятии и переработке информации [101, 102].

Сам разработчик данной классификации Р. Фелдер использует ее в преподавании технических дисциплин. Его программы спроектированы таким

образом, чтобы создать благоприятные условия для всех пяти стилей учения (используется версия типологии Фелдер – Силверман). Преподаватель представляет материал курса индуктивным способом, двигаясь от фактов и знакомых феноменов к теориям и математическим моделям. Это отличает данный способ от традиционного подхода выстраивания логики занятий. Р. Фелдер активно использует реальные примеры профессиональной инженерной деятельности для иллюстрации базовых принципов инженерии, а также периодически организует посещения студентами лабораторий и предприятий. Р. Фелдер распределяет учебное время таким образом, чтобы позволить студентам получить практический опыт на самих учебных занятиях, прежде всего за счет уменьшения количества лекций. В рамках занятий активно используется кооперативное обучение, что дает студентам с разными стилями учения возможность учить друг друга. Для домашних заданий он предлагает проблемные задания, открытые вопросы и т. п. [101, 102].

Р. Фелдер сформулировал целый ряд полезных методических подсказок, которые могут помочь спроектировать занятие с опорой на стили учения студентов:

- при введении студентов в концептуальный материал сначала показать феномен или проблему, которые соответствуют некоторой теории («чувственный», «глобальный», «индуктивный»);
- уравнивать конкретную («чувственный») и концептуальную («интуитивный») информацию;
- активнее использовать схемы, плакаты, диаграммы, визуальные презентации («визуальный») в дополнение к вербальному и письменному объяснению («вербальный») на лекциях и при работе с разного типа текстами;
- для иллюстрации абстрактного концепта или алгоритма решения проблемы приводить хотя бы один конкретный пример, например расчет формул («чувственный»);
- использовать аналогии и демонстрации для иллюстраций («чувственный», «глобальный»);
- прежде чем излагать общий принцип, предлагать студентам экспериментальное наблюдение и давать им возможность самим прийти к определенному выводу, умозаключению («индуктивный»);
- выделять на занятиях время для обсуждения материала («рефлексивный») и для активного участия студентов в экспериментах или имитациях («деятельный»);
- вводить и поощрять обязательные кооперативные домашние задания (для всех стилей);
- демонстрировать логику последовательности отдельных тем курса («последовательный»), а также показывать связи между непосредственно изучаемым материалом и остальными темами курса, другими курсами в рам-

как данной дисциплины, иными дисциплинами и каждодневным опытом («глобальный») [101, 102].

В качестве еще одного примера известной типологии стилей учения можно выделить модель, разработанную на основе цикла обучения Д. Колба. В основании данной типологии лежит:

- различие способов восприятия информации человеком: через конкретный личный опыт или посредством концептуализации;
- различие способов обработки информации: внутренний (посредством рефлексии опыта) и внешний (через экспериментирование с полученными выводами);
- представление об обучении как процессе, основанном на непосредственно переживаемом опыте [134].

Как видно даже из кратких описаний, общим для двух типологий является фиксация способов восприятия и переработки информации. В то же время для их характеристики исследователи используют разные параметры. Примечательным моментом типологии Д. Колба является то, что предлагаемые различия связываются с процессом учения-обучения, который описывается как цикл. Эффективное обучение, с точки зрения ученого, предполагает последовательное прохождение четырех фаз цикла. «Исходный момент в обучении и соответственно в разворачивании учебного процесса – конкретный опыт учащегося. Он образует основу для наблюдения и рефлексии, которые составляют вторую фазу обучения. Наблюдения составляют основу для формирования абстрактных представлений и понятий (третья фаза), которые выступают как гипотезы и подвергаются проверке в различных ситуациях, включая реальные (четвертая – активное экспериментирование)» [31]. В соответствии с представленной выше моделью выделяются и четыре стиля учения:

Тип 1. Основа стиля: активное экспериментирование и конкретный опыт.

Тип 2. Основа стиля: конкретный опыт и рефлексия/осмысление.

Тип 3. Основа стиля: рефлексия/осмысление и абстрактная концептуализация.

Тип 4. Основа стиля: абстрактная концептуализация и активное экспериментирование.

В качестве примера использования данной типологии сошлемся на опыт преподавания доцента университета Дж. Шарп (J. Sharp). На занятиях в курсе «Коммуникация» она предлагает студентам раздаточные материалы, в которых описаны способы эффективной коммуникации для каждого из четырех стилей учебы. Затем студенты готовят десятиминутные презентации, которые должны быть спроектированы таким образом, чтобы привлечь внимание, понравиться, импонировать всем четырем стилям. На ла-

бораторных занятиях по химии студенты ведут специальные дневники, в которых они фиксируют трудности и достижения своей группы при выполнении заданий, интерпретируя эти фиксации через особенности стилей учебы членов команды. Такой опыт позволяет сделать вывод о том, что знание студентом своего стиля учебы помогает ему в изучении материала, поскольку дает возможность осознанно использовать особенности своего мышления и способа учебы [100, 101, 102].

В общем виде модель Д. Колба позволяет спроектировать как отдельное занятие, так и весь курс таким образом, чтобы в процессе обучения представитель каждого стиля учения мог побывать как в комфортных для своего образования условиях, так и в ситуациях, требующих некоторого напряжения, преодоления и расширения диапазона своих возможностей.

После приведенных иллюстраций прецедентов, описывающих использование разных типологий стилей учения зарубежными коллегами, вернемся к реалиям нашей отечественной практики. Итак, первая проблема, которая возникает у практикующего преподавателя, который захочет воспользоваться арсеналом этих средств: где их взять? Допустим, ему повезло получить (с помощью, например, Интернета) весь необходимый набор: опросник, ключи и интерпретацию, и даже удалось с помощью всех имеющихся средств провести диагностику своей студенческой аудитории и получить в результате... многообразие предпочтений. Что с этой информацией можно было бы делать дальше?

Преподавателю, с нашей точки зрения, можно было бы предложить несколько стратегий как в отношении самого знания о стилях учения, так и в отношении разработанных инструментов их диагностики. *Первая* и наиболее распространенная в традиционном образовании стратегия – игнорирование разнородности студенческой аудитории по параметру стилей учения. Она настолько хорошо известна, что и обсуждать ее не представляется особо интересным.

Вторую стратегию можно условно назвать как «что-нибудь для каждого» («something for everyone») [90], и она не является очень распространенной в отечественном образовании. В ее основании лежит аксиома о том, что обучение является более эффективным, если каждому обучающемуся предоставляется возможность для освоения нового опыта согласно своему собственному стилю. Данная стратегия вполне может обходиться и без предварительной диагностики присутствующих в конкретной аудитории студентов. Принципиальным моментом для нее выступает, во-первых, представление преподавателя о выделенных стилях учения. При этом чем больше типологий он будет знать, тем лучше. И во-вторых, проектирование для каждого из этих стилей таких образовательных условий, которые помогали бы студентам обучаться эффективнее.

Может быть предложено бесчисленное множество больших и малых способов организации занятий в стратегии «что-нибудь для каждого». Принципиальным для данной стратегии является постоянная самодиагностика преподавателем того, насколько при проектировании занятия им учтены все стили и созданы необходимые для них условия. Для такой самопроверки полезным представляется перечень вопросов, предложенных М. В. Клариним:

- «Созданы ли условия, благоприятные для представителей каждого стиля учения? (Если нет, то что нужно сделать, чтобы их создать?)
- Что наиболее привлекательно для представителя каждого стиля в данной обстановке обучения? (Если такого нет, что нужно добавить?)
- Перемежаются ли виды учебной работы так, чтобы каждый мог работать «в своем стиле» с минимальными перерывами? (Если нет, что нужно изменить?)
- Помогаем ли мы развивать гибкость в стилях учения? (Если нет, что мы можем для этого сделать?)» [31].

Третья стратегия может быть названа «измерение и подбор» («measure and match») [90]. Данная стратегия представляется уместной в тех случаях, когда студенческая группа малочисленна или у преподавателя есть основания полагать, что разные стили учебы в аудитории представлены неравномерно.

Например, если преподаватель предполагает использовать ролевую игру, а в группе доминирует второй тип по классификации стилей Д. Колба (конкретный опыт и рефлексия/осмысление), то, возможно, занятие не будет столь эффективным, поскольку публичное выступление, вовлечение в действие и другие виды активности, характерные для ролевой игры, не являются органичными для данного стиля.

Поучителен пример аудитории, которая преимущественно состоит из представителей четвертого типа (абстрактная концептуализация и активное экспериментирование). В данном случае использование разных методов обучения (дискуссий, работы с текстом, в малых группах и т. п.) без проецирования обсуждаемых реалий на конкретную практику может иметь очень небольшой образовательный эффект.

В контексте вышесказанного стоит подчеркнуть, что использование разнообразия методов обучения отнюдь не гарантирует автоматический учет разных стилей учебы.

Четвертую стратегию можно охарактеризовать как «передача на откуп студентам». Данная стратегия предполагает, что задачу учета разнообразных стилей учебы берет на себя не столько преподаватель, сколько студент. Однако это отнюдь не означает полное самоустранение преподавателя, а лишь подразумевает изменение содержания задач его деятельности.

Так, например, предметом заботы преподавателя в этом случае могут стать: а) помощь студентам в определении собственного стиля учебы; б) обучение их пользованию своим стилем. Принципиальным при этой стратегии становится поиск ответов на вопрос о том, как с помощью своего стиля учебы помочь самому себе [130].

В контексте обсуждения данной стратегии можно обратить внимание на то, что студентов необходимо не только познакомить с особенностями собственных учебных предпочтений, но и научить проектировать собственную стратегию учебы, исходя из этого знания. Это может быть самодиагностика, предполагающая заполнение студентами опросников стилей учебы, знакомство не только с интерпретацией результатов, но и с рекомендациями. Например, рекомендации к классификатору стилей Фелдер – Силверман выглядят следующим образом: «последовательному» стилю может быть предложено изучать материал поэтапно, просить объяснять информацию пошагово, не перескакивая, логически упорядочивать материал, стараться развивать «глобальные» навыки, соотнося уже изученный материал с новыми темами. В свою очередь, «глобальному» стилю будет предложено стараться создавать целостную картину изучаемого, прежде чем обращаться к деталям; искать обзорные статьи, в которых дается анализ литературы, прежде чем читать отдельные исследовательские работы; прежде чем внимательно читать материал, просмотреть его в целом и т. п.) [111].

Еще один важный момент должен заключаться в том, что ознакомление со стилями учебы студентов необходимо организовать как активное действие. Студенты должны не только читать описания стилей и рекомендации к ним, но и выполнять конкретные практические задания. Активно могут использоваться задания, требующие ролевого моделирования разных стилей учебы, а также задания проблемного плана [130].

В целом, с нашей точки зрения, учет стилей учения в процессе проектирования учебного курса сам по себе является не просто средством оптимизации образовательного процесса, но и одним из принципиальных способов радикального изменения качества образовательного процесса.

Резюмируем основные содержания данной главы в нескольких заключительных тезисах. Проектирование учебной программы курса в рассматриваемом в данном издании подходе:

- предполагает приоритет заботы преподавателя о характере учебной деятельности студента;
- утверждает особый активный характер этой деятельности, не сводимый к усвоению знаний в готовой форме, к пассивному восприятию информации;
- пытается ответить на вопрос о типе активности учебной деятельности.

Глава 5

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Успешная выпускница престижного белорусского университета была принята на работу в научно-исследовательскую структуру этого же вуза. Первым ее заданием стала подготовка аналитического обзора материалов, направление поиска которых было обозначено заранее. Результатом выполнения работы виделся прежде всего анализ содержания отдельных информационных ресурсов по исследуемой проблеме и первичное обобщение данных материалов. За несколько дней до окончания срока выполнения работы руководитель проекта напомнил сотруднице об аналитическом отчете и вскоре получил продукт, который содержал набор нескольких фрагментов текстов, оригиналы которых было нетрудно обнаружить в Интернете с помощью поисковой системы. Ознакомившись с выполненной работой, руководитель с удивлением обнаружил, что большая часть содержания работы напрямую заимствована из различных сайтов без указания ссылок на источники, а культура оформления работы никак не соответствовала ожиданиям и общепринятым стандартам: не были обозначены цели аналитического обзора, отсутствовала четкая структура, массив текста состоял из сплошных, зачастую бессвязных текстовых фрагментов, отсутствовали выводы. Не удалось обнаружить также списка литературы, кавычек и прочих элементарных атрибутов письменной работы.

Стоит признать, что данная ситуация является весьма характерным стартом профессиональной карьеры многих молодых специалистов. Современные работодатели утверждают, что в большинстве своем выпускники вуза недостаточно подготовлены к профессиональной деятельности. Причины этого обсуждаются в статьях, на форумах, на конференциях как в рамках сферы образования, так и рынка труда. Серьезной и обоснованной критике подвергается ставшая уже хронической проблема слабой практической направленности содержания образования, неэффективности форм и методов организации образовательного процесса, которые не соответству-

ют задачам подготовки мобильного, активного, высокопрофессионального специалиста. Да и постановка самих целей и задач не всегда соотносится с реальными запросами всех субъектов, заинтересованных в появлении конкурентоспособного специалиста. Во многом высшее образование по-прежнему понимается как способ социализации, взросления, получения кредита доверия в форме долгожданного диплома. Это понимание особенно укрепляется в современной ситуации, когда результаты централизованного тестирования становятся основным и решающим фактором выбора абитуриентом вуза, факультета, специальности. А это означает необходимость продолжать образование в будущем. Чтобы работать по специальности, а не просто иметь диплом, приходится опять идти «за парту» – на курсы, тренинги, семинары, а то и в университет за вторым высшим.

Безусловно, у каждого вида профессиональной деятельности есть своя неоспоримая специфика – для специалиста в сфере IT необходимо владение конкретными программами, для дизайнера по полиграфии требуется знание рекламных и полиграфических процессов и технологий, бухгалтеру нужно знать современные методы аудита, а менеджеру – теории управления. Однако не менее важно уметь использовать профессиональные навыки в соответствии с другими задачами деятельности – обобщить и проанализировать информацию; изложить аргументированную точку зрения; распланировать время; собрать данные и систематизировать их и еще многое, здесь не названное, но имеющее отношение к тому, что приобретается (или должно приобретаться) в годы учебы в школе и вузе. Справедливо заметил У. Эко: «Кто способен основательно подготовить сравнение двух редакций мандзониевского романа (речь идет о работе над дипломом «От первого к окончательному варианту «Обрученных» Мандзони. – *Авт.*), тот сумеет и правильно организовать базу данных своего туристического агентства» [81].

Анализ электронных информационных ресурсов кадровых, консалтинговых агентств Беларуси и России позволяет зафиксировать определенные тенденции в подборе квалифицированных специалистов и обучении персонала. Основные требования компаний к специалистам – это не только профессиональные знания и опыт работы по специальности, но прежде всего активность, энергичность, аналитичность, обучаемость.

Данные навыки сегодня именуется по-разному: надпредметные, общеучебные, основные. По своему содержанию они во многом перекликаются с ключевыми компетентностями, «которые необходимы индивидуумам для личной реализации и развития, активного гражданства, социальной включенности и занятости» [32]. Их характерной особенностью является полифункциональность, что позволяет решать сложные задачи, переносимость на разные социальные поля (на разные области деятельности). Эти навыки требуют сложной ментальной организованности (включения интеллекту-

альных, эмоциональных качеств); сложно устроены и для реализации требуют целого набора навыков (навыки сотрудничества, понимания, аргументации, планирования...); реализуются на разных уровнях (от элементарного до глубокого) [69].

Более того, данные навыки (в широком смысле – компетентности) нужны не только для профессиональной деятельности и последующей переподготовки (повышения квалификации) специалиста, но и для эффективной учебы в вузе. Присутствие их совокупности дает возможность позиционировать молодого специалиста как успешного в учебе, востребованного на рынке труда и в социуме в целом.

Вернувшись к описанной в начале главы ситуации, обратим внимание, что задание работодателя максимально соответствовало обычной практике обучения, где обработка информации (поиск, понимание, анализ) должны являться одним из самых простых и распространенных видов учебной деятельности. Выполнение этого задания не требовало специальных навыков (тех, из-за которых работодатели не хотят принимать на работу специалистов без опыта работы), но, тем не менее, оно оказалось сделанным некачественно. Попробуем проанализировать причины такого странного выполнения работы новой сотрудницей, рассмотрев описанную выше ситуацию через призму сформированности надпредметных навыков.

Какие навыки нужны студенту для успешной учебной и профессиональной деятельности?

Не заявляя претензий на полноту и точность анализа ситуации, попробуем выдвинуть несколько возможных ее интерпретаций. Прежде всего, отметим, что сотрудница все-таки частично выполнила полученное поручение. А именно: она справилась с задачей поиска и первоначального сбора информации, хотя задействовала при этом только лишь ресурс Интернета. Можно предположить, что в ряде печатных изданий, хранящихся в соседней библиотеке, могли также содержаться необходимые для работы материалы. «Поиск информации отличается от покупки в магазине на остановке, где вы найдете на полке все, что хотите. При поиске информации вам придется быть сыщиком и подбирать ключи. Например: база данных дает ссылки на опубликованные статьи; вам нужно найти эти статьи; но одна статья может отослать вас к другим статьям и т. д.» [17, 190]. Способность извлекать и анализировать информацию из различных источников определяется сегодня как один из важнейших организационно-управленческих навыков [35]. В других формулировках это может трактоваться следующим образом: навыки управления информацией или, например, поисково-информационные (обращение со словарем, энциклопедией, справочником,

каталогом) и общелогические умения (анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, абстрагировать, конкретизировать, систематизировать и т. д.) [7]. В нашей ситуации под большой вопрос можно поставить именно последнее – общелогические умения, которые многие исследователи часто называют критическим мышлением. Информация – это своего рода лишь основа для аргументации и выводов. От сотрудницы ожидалось проявление понимания информации (хотя бы на уровне перефразирования), ее анализа, а в лучшем случае – последующего синтеза, если вести размышления в терминах таксономии Б. Блума (см. главу 3). Это именно те действия, которые по большому счету должны были бы выполнять студенты при написании эссе и исследовательских работ во время учебы – делать обзоры, комментировать уровень рассмотрения проблемы, описать, исследовать сходства и различия, проиллюстрировать, выделить главные суждения, суммировать и т. д. [17, 55]. К большому сожалению, как раз эти шаги и не были предприняты в описанной ситуации...

Зафиксированные проблемы работы с информацией заставляют нас обратиться к теме академического письма. Данная совокупность навыков кроме критического мышления, несомненно важного для создания аналитических текстов, предполагает способность понимать и определять тип текста, точно формулировать проблему, удерживать предмет рассмотрения, перефразировать, а также корректно цитировать. Остановившись на последнем, следует заметить, что это не просто технический навык – овладение нормой ставить кавычки в нужных местах и указывать, опираясь на определенные правила, источник информации. Это выход на интеллектуальную и этическую сферы – способность разделять факт от мнения, устанавливать границы «своего» и «чужого». Проблема плагиата, проявившаяся в данной ситуации, к сожалению, является одной из самых острых для современного постсоветского высшего образования. Скорее всего, практика тотального скачивания из электронной сети будет распространяться и далее, пока не изменится отношение самих преподавателей к плагиату, не улучшится их владение современными информационными технологиями, а также не трансформируются требования, предъявляемые к письменным работам студентов, и критерии их оценивания, о чем пойдет речь в главе 7.

Следующая компетентность, которой, возможно, не хватило молодой сотруднице – это способность работать самостоятельно. Поручив задание, руководитель не контролировал процесс его выполнения, не требовал предъявления промежуточных результатов, хотя, вероятнее всего, и не исключал возможности прийти на помощь, если подобный запрос поступит. Либеральные рамочные условия требовали от выпускницы эффективного самоуправления процессом работы, умения без постороннего вмешательства

концентрироваться, рефлексировать и оценивать собственную работу, а также искать совета, информации и поддержки, если это необходимо.

Возможно, культивируемая сегодня в учебном процессе самостоятельная работа, имеющая лозунгом «контролируемость и управляемость», решает ряд задач, однако по большому счету так и не способствует развитию студенческой автономии, совершенствованию навыков самоорганизации. Можно предположить, что более активное и осмысленное управление процессом собственного обучения в вузе будет способствовать выработке эффективных схем планирования работы, выстраивания собственной карьеры, а также, согласно перечню, разработанному Европейским фондом образования, развитию навыка принятия самостоятельных решений (проявление инициативы).

Еще один возможный контекст рассмотрения, который связан с предыдущим, – несформированность навыков распределения времени. Могло случиться так, что молодая сотрудница выполняла свое первое рабочее задание в ситуации цейтнота, характерного для студентов. Студенты, принимавшие участие в фокусированных групповых интервью по теме навыков учебной деятельности¹¹, отмечали не только катастрофическую нехватку времени, но признавали, что они просто не знают, как эффективно его распределить. Вместе с тем этому навыку вообще никто и никак не уделяет внимания в стенах отечественного вуза, если не считать увещаний преподавателей, что надо готовиться к каждому занятию и прочитывать материалы лекций, чтобы не проводить ночи без сна накануне экзамена. Предполагается, что студенты сами изобретут и научатся применять технологии тайм-менеджмента [48], попав в водоворот лекций, семинаров, коллоквиумов, курсовых работ, предметных проектов, зачетов и экзаменов. Скорее всего, и сами преподаватели не всегда догадываются, что существуют и эффективно используются в сфере менеджмента специально разработанные стратегии организации своего времени, способы расстановки приоритетов, определения близлежащих целей и задач, а также долгосрочных перспектив.

В качестве еще одной гипотезы можно выдвинуть предположение о том, что новая сотрудница просто не поняла, что от нее требуется. Иными словами, во время получения задания в коммуникации заказчика и исполнителя произошел сбой – либо формулировка задания была слишком свернутая для ее адекватного восприятия, либо понимания задания не состоялось, либо не произошел акт присвоения данного задания. Ситуация, кстати говоря, тоже вполне академическая, когда, выполняя задание преподавате-

¹¹ Два фокусированных групповых интервью по проблеме развития учебных навыков студентов были проведены авторами книги в Белорусском государственном университете на базе Центра проблем развития образования БГУ в декабре 2006 г.

ля, студенты сдают работы, очень отличающиеся от ожидаемых, ссылаясь на *свое* понимание предложенного задания. В этой связи заслуживают внимания списки общих и системных компетенций, разработанных в рамках программы TUNING, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию. Среди прочих в нем выделены: понимание и использование идей и соображения, принятия решений и разрешения проблем; коммуникативная компетентность; способность общаться со специалистами из других профессиональных сфер; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия [35].

Тем не менее в рассматриваемом нами случае задание на этапе получения прояснено не было, в то время как общеизвестным является факт, что эффективность деятельности во многих ситуациях зависит от того, насколько хорошо люди умеют согласовывать позиции, давать обратную связь, договариваться, находить компромиссные решения.

И наконец, еще одна версия критической оценки данной ситуации может быть такой – бывшая студентка умеет находить информацию и осуществлять ее аналитическую обработку, владеет навыками академического письма, умеет распоряжаться своим временем и способна работать самостоятельно. Однако она может это делать в привычной учебной среде, а переносом самого метода работы в новую ситуацию профессиональной деятельности не владеет. А важным как раз является способность адаптации в различных ситуациях, возможность использовать и применять приобретенный образовательный опыт во всем многообразии контекстов. Эта особенность (переносимость) заложена в самой природе данного типа компетентностей. «Навыки учения жизненно важны не только для эффективной учебы в студенческие годы, но они имеют очень много общего с теми навыками, которые понадобятся студентам в их трудовой жизни: навыки коммуникации, работы с информацией, ведение записей и управление временем и заданиями» [122]. Если подобные навыки действительно интегрированы в программы курсов и реализуются через задания/упражнения, связанные с различными задачами профессиональной деятельности, то у бывших студентов на их рабочих местах вряд ли возникнут трудности, связанные с переносом этих навыков в новую ситуацию.

Как происходит развитие навыков учебной деятельности?

Сегодня существует множество моделей, структурирующих и описывающих надпредметные навыки учебной деятельности. Однако даже из поверхностного анализа описанной ситуации становится понятно, что в учебном процессе в рамках высшей школы они скорее всего не находят своего отражения. Вот как описана ситуация студента-пятикурсника в эссе «Что мне мешает учиться в университете».

«Меня на первом курсе НЕ НАУЧИЛИ УЧИТЬСЯ. Вчерашние школьники, пришедшие в вуз, очень часто не знают, как им выполнить то или иное задание, а также как организовать свое свободное время, отведенное на самоподготовку. Я имею в виду здесь то, что методология обучения, естественно, отличается в вузах и школе. Многие виды деятельности, которые требуется выполнять студенту, являются новыми для первокурсников, так как в школе они этим не занимались. В Университете отсутствует курс, который бы дал представление новоприбывшим о том, что и каким образом они должны выполнять. Например, правильное составление библиографий, написание рефератов и эссе является загадкой для многих студентов первых курсов. И знание этого приходит только со временем, и иногда этого времени приходится потратить немало. К тому же студентам выделяется достаточно много времени на самообразование, но из-за незнания, как им воспользоваться, обычно его тратят не на учебу, а на себя. К тому же многие студенты, не научившись этому с самого начала, уже потом просто не хотят этого делать, что приводит либо к отчислению, либо к получению образования, не соответствующего диплому, то есть формальному получению «корочки» без каких-либо знаний. Чтобы решить данную проблему, как мне кажется, было бы целесообразным ввести на первом курсе курс, который бы давал представление и практику о тех видах заданий, которые студентам надо будет выполнять в процессе обучения (например, для философского отделения и других гуманитарных факультетов было бы немаловажным попрактиковать студентов в выполнении таких заданий, как реферирование текста, составление библиографии по заданной теме, написание тезисов и т. д.)».

Традиционный курс «Введение в специальность», существовавший ранее и существующий в некоторых вузах сегодня, не решает данную задачу, поскольку направлен в большей степени на ориентировку студентов в профессионально-тематическом поле, нежели на «погружение в академическую культуру» университета и развитие конкретных умений учебной деятельности. Небольшие, рассчитанные на несколько академических часов, курсы по основам библиографии и информационного поиска принципиально проблему также не решают, так как в большей степени направлены на обзор информационных ресурсов и рассказ о способах работы с ними, но не на обучение этому важному делу. Как отмечали студенты, участвовавшие в фокус-группе, «одно дело – действительно знать техники тайм-менеджмента или поиска информации. Другое дело – пользоваться всем этим, применять. Можно, конечно, знать, но не использовать», что, к сожалению, чаще всего и случается.

Отдельного внимания заслуживают и всевозможные информационно-методические материалы, рекомендации, которые адресуются студентам (прежде всего первокурсникам). Многие инструкции и указания, подготовленные учеными-теоретиками, бывают слишком абстрактны, назидательны

и имеют излишне завышенные требования, в силу чего студент всерьез в них не вчитывается. В то же время существуют попытки преодолеть наукообразность и приблизить данную литературу к ее непосредственному потребителю, что проявляется в изменении языка описания, использовании прямых обращений и указаний на необходимость тех или иных действий. Нередко пафос такого рода изданий сводится к тому, «как студенту приспособиться и выжить». Примером подобного ресурса является студенческий портал «Студенту.ру» [63]. Несмотря на то, что его декларируемая цель – создание в глобальной сети Интернет сайта, посвященного актуальным проблемам молодежи и студенчества, в рамках проекта успешно реализуется только лишь одна функция – выполнение под заказ дипломных, курсовых и даже кандидатских работ. Нередко помощь студентам в учебе интерпретируется именно таким странным образом.

Если вернуться к академическим способам поддержки студентов, то стоит признать, что распространенной практикой приобретения навыков является (или должно являться) постепенное накопление опыта в рамках каждого из изучаемых в течение пяти лет учебных предметов. Однако, как заметили студенты, «самому учиться, быть эффективным в учебе не всегда получается»: воспроизводятся привычные способы деятельности и практически не происходит качественных изменений.

Сегодня становится очевидным необходимость целенаправленного обучения эффективным способам учебной и будущей профессиональной деятельности. Получение опыта самостоятельного движения, выработки собственных образовательных стратегий может сопровождаться специально организованной психолого-педагогической поддержкой студентов в университете. К числу приоритетных действий в данном направлении для нашего вузовского образования является разработка содержания и психолого-педагогического обеспечения специальных курсов.

Такая практика давно и успешно реализуется в университетах Великобритании, Германии, Канады, США в виде вводных курсов, которые направлены на развитие целого комплекса жизненно важных для студентов навыков. Среди них: «Учебные и академические стратегии», «Стратегии учебы», «Университетский опыт», «Жизненные навыки и личный успех» т. д. Они предлагаются как студентам первого года обучения, так и старшекурсникам. Ведь реальные потребности в конкретных навыках могут определяться как приобретенным опытом и востребованностью в конкретных учебных курсах, так и другими факторами.

Помимо указанных выше глобальных курсов, существуют разработанные отдельные курсы или семинары, которые направлены на развитие одного или двух навыков. Продолжительность их может быть очень разной –

от больших семестровых курсов «Академическое чтение и письмо» до 3-часовых семинаров на темы: «Эффективная устная презентация», «Планирование карьеры и поиск работы», «Стратегии подготовки к тестам», а также направленные на развитие навыков запоминания, управления временем, конспектирования и т. д. Кроме того, что особенно важно, курс или семинар – это не рассказ о важности учебных навыков с их перечислением и императивом («Вы должны это уметь делать!»), а прежде всего технологическое обеспечение развития любого из отрабатываемых учебных навыков [115]. По каждой теме можно найти информацию на отдельных сайтах [103, 116, 118, 135]

Стоит отметить, что аналоги подобной деятельности реализуются и на постсоветском пространстве. В частности, можно обратить внимание на курс «Технологии самостоятельной учебной работы (Как учиться эффективно)», разработанный и апробированный в 2003–2004 гг. на подготовительных курсах в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) [25]. Данный курс, который является надпредметным, направлен на освоение средств и способов учебной работы. Его содержанием являются важные для учебной деятельности темы: представления о специфике индивидуальной учебной работы; способы самоорганизации; планирование времени и др. Большое внимание в рамках курса уделяется работе с учебным текстом, которая является основным видом самостоятельной работы в вузе, развитию навыков логического мышления, а также знакомству с разными способами чтения текстов. Однако при всей значимости предлагаемого курса некоторые сомнения вызывает актуальность вопросов академической и профессиональной карьеры для молодых людей, основной задачей которых является задача стать студентом.

Интересный опыт можно также обнаружить на сайте Смольного института свободных искусств и наук Санкт-Петербурга. На нем представлены аннотации семинаров «Чтение и интерпретация» и «Письмо и мышление», которые включены в учебный план студентов. Семинары развивают навыки понимания, интерпретации, критического мышления, а также обучают письменному выражению своих мыслей и отстаиванию взглядов. Также нередко стали появляться курсы, посвященные развитию культуры академического письма [60].

Анализ ситуации, а также изучение зарубежного и белорусского опыта развития навыков учебной деятельности студентов позволили авторам данного издания сконструировать проспект возможных модулей, которые при определенном случае могут быть представлены как программа учебного курса или как серия краткосрочных образовательных семинаров, предлагаемых студентам на выбор.

Основная идея цикла – помочь студентам выстроить собственную эффективную стратегию обучения во время пребывания в вузе. В качестве результата рассматривается развитие определенного надпредметного навыка, который может быть полезен как в учебе, так и в будущей профессиональной жизни.

Приемы эффективной учебы в вузе

Тайм-менеджмент для студентов

Обычно студенты, и особенно первокурсники, переживают ощущение сильного дефицита времени. В предлагаемом модуле будут обсуждаться разные способы эффективной организации времени. Участие в занятиях позволит обдумать и спроектировать свои способы планирования времени, научиться эффективно применять технологии тайм-менеджмента.

Поиск и использование информации

Объем информации в разных учебных дисциплинах кажется огромным и зачастую ненужным. Данный модуль даст возможность ответить на вопросы: как искать и отбирать информацию? Как структурировать найденный материал? Как эффективно использовать Интернет? Что делать с «ненужной» информацией?

Как запоминать и вспоминать учебный материал?

Каждый сталкивался с ситуацией, когда объем материала для запоминания так велик и сложен, что непонятно, как его можно запомнить. На занятиях будут рассмотрены способы запоминания материала путем визуализации; будет предоставлена возможность подобрать наиболее подходящие способы запоминания; усвоить приемы повторения.

Подготовка к письменному тесту

Письменный тест становится все более распространенным способом проверки знания. Однако довольно часто выученный материал «не укладывается» в правильные ответы теста. Модуль поможет выработать стратегию подготовки и ответов на письменный тест.

Стили учебы: как выбрать удобный способ обучаться

Существуют разные способы обучаться – стили учебы. Понимание своего стиля позволяет заметно улучшить результаты учебы. В качестве основных блоков будут предложены следующие: какие бывают стили и как определить свой стиль? Какие приемы и способы учебы являются наиболее подходящими для каждого стиля?

Подготовка к экзамену: как избежать стресса

Всякий экзамен или зачет, презентация или выступление на семинаре могут вызывать ситуацию стресса, ступора или апатии. Работа над данной темой помо-

может разобраться с причинами такого состояния и научиться использовать приемы мобилизации и владения собой на экзамене.

Обучение на лекциях: конспектирование, понимание и запоминание содержания лекции

Лекция едва ли не самый распространенный метод обучения. Однако довольно часто на лекции возникает ощущение напрасной траты времени, а материал лекции не усваивается. В рамках модуля предполагается рассмотрение приемов конспектирования материала и способов его эффективного усвоения.

Проектирование карьеры: постановка цели и поиск работы

Студенческие годы уже давно перестали быть беззаботными, так как практически каждый студент мечтает хотя бы о минимальной финансовой свободе, а еще лучше – работе по специальности. На занятиях будут рассмотрены способы постановки цели профессиональной карьеры, возможные варианты ее достижения, технологии написания резюме и прохождения интервью.

Приемы продуктивного чтения учебных текстов

Объем материала для чтения по каждому предмету кажется неподъемным, и часто все ограничивается просматриванием, поверхностным ознакомлением. Работа над данной темой предполагает рассмотрение способов продуктивного чтения учебных текстов – понимание, анализ, оценивание прочитанного.

Как участвовать в дискуссии с пользой для себя и других

Дискуссия – довольно распространенный способ организации учебных занятий. В рамках модуля предполагается ответить на вопросы: как выбрать стратегию участия в дискуссии с пользой для себя? Как услышать других в дискуссии и пополнить свои знания? Как правильно пользоваться правилами дискуссии?

Приемы подготовки письменных текстов

В процессе обучения студентам приходится самостоятельно работать над созданием большого количества письменных текстов: рефератов, докладов, эссе, а порой и статей. Для развития навыков написания письменных работ в ходе изучения будут предложены конкретные приемы, позволяющие точно формулировать свои мысли, структурировать текст, представлять убедительные аргументы, делать правильные ссылки на литературу.

Предполагаемые способы обучения в рамках цикла – обучение через действие, практику, обмен мнениями, знакомство с примерами и рекомендациями – ориентированы на максимально возможную прагматичность. Каждый модуль предлагает обсуждение и практическое «примеривание к себе» набора средств, инструментов организации учебной деятельности в вузе, а также планирования своей профессиональной карьеры в будущем.

Актуальность и востребованность данного проекта обсуждалась в рамках упоминавшихся уже фокусированных групповых интервью по проблеме развития учебных навыков. Было выявлено, что наибольший отклик у потенциальных потребителей вызвали темы, связанные с поиском информации. Как отмечали участники, «нет проблем с ее количеством, однако стоит вопрос о том, как ее отбирать наиболее оптимально». Также определенный резонанс имела проблема оптимизации способов запоминания материала. Практически все участники связывали ее с темой чтения, что свидетельствует о том, что учебный текст рассматривается в образовательном процессе прежде всего как источник для запоминания и последующего воспроизведения на семинарах, в процессе контрольного тестирования, на экзаменах. Если быть восприимчивыми к подобным реальным запросам студентов, то стоит учитывать в разрабатываемых программах и возможность расширения подобного актуального контекста. В случае с навыками чтения – расширение диапазона задач и способов работы с текстом.

В целом, поддерживая идею развития навыков учебной деятельности, участники связывали это с несколькими причинами. Во-первых, с необходимостью преодоления ряда конкретных учебных и жизненных проблем, способу решения которых не учат ни в школе, ни в вузе. Во-вторых, актуальность вызвана также изменениями, которые на данный момент происходят в университете: увеличение самостоятельной работы студентов, внедрение модульно-рейтинговой системы и других инноваций. В-третьих, это является миссией самого университета, который, по словам студентов, является местом, где «не дают знания, а дают возможность их получать». И в этом смысле способ, которым можно учиться в школе, в университетской жизни не срабатывает. Наконец, как предполагают студенты, ряд навыков будет необходим в профессиональной жизни. Среди выделенных – все тот же поиск информации, навыки целеполагания, стрессоустойчивость, а также дискуссионная культура.

Данная инициатива, вызвавшая определенный оптимизм у студентов, нуждается в своем дальнейшем развитии и уточнении. Это касается самих тем, их информационно-методического обеспечения, а также определения статуса предлагаемого проекта.

Однако для развития навыков учебной деятельности важно не только проектировать новые практики в виде специальных курсов и семинаров, но и совершенствовать традиционные программы по различным предметам. С одной стороны, развитие отдельных навыков учебной деятельности может рассматриваться в качестве некоторых задач в разрабатываемых курсах. С другой стороны, навыки учебной деятельности должны быть востребованы в повседневной учебе студента. И это также может найти отражение

в проекте программ. В частности, при формулировании требований при прохождении курса преподавателю предлагается ответить на такие вопросы.

Какими навыками должны обладать студенты для успешного прохождения курса? Компьютерной грамотностью? Исследовательскими навыками? Навыками письма? Навыками общения? Навыками разрешения конфликтных ситуаций? Знанием программного обеспечения?

Каким образом студент может достичь наибольшего успеха в течение курса?

Какие из имеющихся у студентов представлений могут помочь, а какие – препятствовать их обучению? Если у Вас нет ответа на этот вопрос, как Вы его можете получить?

Каким образом участие в конкретных видах деятельности в рамках курса будет поддерживать / развивать конкретные надпредметные навыки (например, навыки работы в команде)? [84, 108]

Изучение различных учебных программ выявило, что попытки реализовать подобную ценность практикуются в ряде вузов, например в Московской высшей школе социальных и экономических наук. Так, можно обратить внимание на программу Э. Г. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой «Современные теории образования». Кроме того, что курс имеет, как и любой, свое конкретное содержание – основные понятия современных теорий образования, образовательные идеи, концепции, теории (бихевиоризма, экспериментализма, эссенциализма, экзистенциализма, а также постмодернистская критика образовательных теорий), он также помогает слушателям развить определенные навыки и умения: «...критического анализа и оценки, применения современных методов анализа, обоснованной аргументации, письменного и устного самовыражения, применения адекватной терминологии, фасилитации» [61, 77]. Свернутое описание программы не позволяет подробно проанализировать, насколько дизайн соответствует заявленным задачам и как будет организована работа по развитию навыков учебной деятельности, но в то же время требования к формулировке темы для итоговой письменной работы, а также критерии ее оценки позволяют говорить о востребованности заявленных навыков в рамках данного конкретного курса.

Подводя итог рассуждениям о востребованности и возможности развития навыков учебной деятельности, стоит отметить, что на сегодняшний момент существует многообразие подходов к решению данной задачи. Проанализировав ситуацию и изучив опыт, отметим, что данный процесс имеет шанс быть эффективным:

- если список необходимых навыков останется открытым и модифицируемым. По данному вопросу невозможно определить однозначно, спис-

ки конструируются через определение потребностей рынка труда и образовательные приоритеты стран, учреждений высшего образования. Каждый вуз может сам определять свою стратегию и тактику движения, исходя из образовательной ситуации и требований рынка труда;

- развитие навыков может реализовываться через специальные разработанные программы семинаров/ спецкурсов, предлагаемых как первокурсникам, так и студентам старших курсов для дальнейшего совершенствования;

- они окажутся востребованы в учебной деятельности студентов и интегрированы во все изучаемые курсы;

- развитие навыков будет осуществляться посредством активного обучения, позволяющего через реалистичные задания, практические упражнения, учет потребностей студентов овладевать конкретными способами деятельности.

Глава 6

МЕТОДЫ И УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ЗАМЫСЛА КУРСА

Мастерство – это когда «что»
и «как» приходят одновременно.

В. Э. Мейерхольд

В одном из разговоров с преподавателем университета, которому только что поступило предложение прочитать один из курсов впервые, нас удивила определенная тенденция обсуждаемых вопросов. Предметом этих вопросов были и учебные задания – какие задания давать, и сколько их должно быть; и методы – а как лучше работать: в группе или индивидуально; и формы работы – а сколько отвести времени на семинары и на лекции т. п. Как ответить на эти вопросы на самом старте разработки курса? Единственный, как казалось нам, разумный ответ на все эти вопросы выглядел удивительно однообразно: задания, методы, формы, приемы... все зависит от Вашего замысла и целей... все зависит от Вашего замысла и целей... И этот ответ, совершенно определенно задающий направление размышлениям о курсе с его «головы», вызывал и недоумение, и раздражение, и воспринимался как уход от запроса: «Это-то все понятно, и все-таки, сколько заданий лучше планировать на 36-часовой курс?», «Какие методы обучения самые эффективные»...

Начнем размышления вокруг заявленного в заголовке названия с нескольких предворяющих основное содержание высказываний.

Картинка ситуации, с которой начинается данная глава, навеивает мысли, которым можно было бы придать статус банальности с одной маленькой, но важной оговоркой – это скорее «теоретическая», но не «практическая» банальность. И она состоит в том, что выбор методов, заданий, приемов, форм обучения-учения есть процесс, зависящий как от структурных элементов курса, так и от сопутствующих преподаванию обстоятельств. В любом учебнике по педагогике или дидактике написано, что «правиль-

ный» выбор метода обучения должен основываться на соответствии методов целому списку параметров. Например, сошлемся на критерии отбора, предложенные известным экспертом А. В. Хуторским:

Рамочка целеполагания

- Смысловые цели образования
- Особенности используемой дидактической системы
- Особенности учебного курса
- Цель конкретного занятия
- Ожидаемые результаты

Рамочка содержания

- Особенности содержания курса
- Особенности характера связей элементов учебного материала.

Рамочка «возможности и предпочтения студентов»

- Индивидуальные особенности студентов
- Особенности стилей учения студентов
- Имеющийся опыт в содержании курса
- Имеющийся опыт участия в образовательном процессе, организуемом посредством разнообразных методов

Рамочка «возможности и предпочтения преподавателя»

- Личностные особенности
- Предпочтения в методах преподавания
- Имеющийся опыт в содержании курса
- Имеющийся опыт использования разнообразных методов

Рамочка ресурсов

- Имеющиеся средства (техника, помещения и т. п.)
- Имеющееся время [71, 334–335]

Исходя из представленных выше критериев отбора методов, вроде бы очевидно, что, проектируя курс, невозможно «думать» о методах, заданиях, приемах как о некоторых *автономных* и *самодостаточных* образованиях и соответственно использовать метод ради метода, задание ради задания, а курс мыслить как последовательность сменяющихся методов. Конечно, все эти размышления правомерны в том случае, если мы рассматриваем курс как целостность или совокупность модулей, каждый из которых также является целостностью. Но, к сожалению, практика наглядно иллюстрирует, что все это далеко не просто и очевидно.

Еще одна неочевидная очевидность – это проблема отбора методов и учебных заданий *«с головы»* курса¹². Практически все эксперты, предлага-

¹² Конечно, прежде чем начать проектирование курса «с головы», часто полезно и необходимо поразмышлять о контекстах, содержаниях и т. п., т. е. «вокруг курса».

ющие преподавателю критерии отбора методов, начинают свои списки с самоопределения и целеполагания курса: на что уповаете, что ожидаете от своего курса, уважаемый преподаватель? Конечно, можно попытаться ускользнуть от этого вопроса, апеллируя к тому, что все взаимосвязано и относительно, в том числе и то, «где голова и где хвост».

Итак, ситуация выглядит вроде бы достаточно понятно: есть критерии отбора методов, и целеполагание может рассматриваться как приоритетный критерий. Возникает вопрос: пользуются ли этими средствами преподаватели в реальной практике разработки курсов? Насколько предлагаемые уважаемыми экспертами инструменты практичны и принимаемы? Любопытно было бы узнать, как воспринимают практикующие преподаватели предлагаемые исследователями средства, например все те же критерии отбора методов обучения. В нашем опыте проведения интерактивных семинаров встречались вот такие интеллигентно-скептические ремарки преподавателей: «Не обижайтесь, но многое в Ваших материалах было очень полезно в перспективе создания неких внушительных и “осмысленных” *методических отписок*. Т.е., пользуясь терминологией и фразеологией Ваших авторов, преподаватель сможет выглядеть профессионально и современно перед лицом работодателей и методических комиссий» (из переписки с преподавателем философии одного из Санкт-Петербургских вузов). Почему такие материалы достаточно многими преподавателями воспринимаются, скажем честно, как неоперациональные? Почему они не могут с ними работать? И как можно писать об отборе методов по-иному, чтобы была польза для преподавателей, а стало быть, и для их студентов?

Возможно, причиной обсуждаемой проблемы является то, что в реальной практике мы пользуемся какими-то иными, с точки зрения высокой педагогики «неправильными, но удобными» критериями отбора методов? Например, критерием «искусственного преодоления лени студентов»¹³, или критерием «облегчения участи преподавателя» (снижение его активности), или критерием «только известные мне как преподавателю методы» и т. д. и т. п. А возможно, корень проблемы состоит в отсутствии «практичных» описаний методов обучения-учения, из которых преподаватель мог бы что-то выбирать? И хотя сегодня появилась масса литературы, авторы которой прилагают усилия к такому описанию, очень часто получаются какие-то неживые картинки. Этими описаниями невозможно пользоваться.

Еще один вариант интерпретации проблемы: выбор есть там, где есть разнообразие, соответственно необходимо «обогащение» методического портфолио преподавателя. И как показывает опыт многолетнего проведения интерактивных семинаров, нашему преподавателю проще «взять» ме-

¹³Эксплуатируем феномен наведенной активности, о котором будет идти речь далее.

тод из опыта, когда он реально увидел его работу на семинаре, чем из книжных описаний¹⁴. В этом контексте, отдаем себе отчет в том, что данная глава помимо заявляемых и очевидных задач сталкивает ее авторов и с проблемой поиска особого языка и способа описания используемых в курсе методов.

Сделаем еще одну, последнюю, важную оговорку: в тексте главы через запятую используется перечисление – методы, учебные задания, формы, приемы, можно добавить технологии. Разбор понятий не входит в задачи данного текста. Но поскольку мы фиксируем, что это разные реалии, то, с одной стороны, предлагаем желающим разобраться с современными дискуссиями относительно данных категорий, познакомиться с мнениями экспертов [18, 24, 59]. С другой стороны, ограничимся фиксацией существующей сегодня проблемы смешения таких понятий, как метод и методика, метод и форма организации образовательного процесса, метод и технология, метод и прием.

Итак, возвращаемся к главному *предмету размышлений* в данной главе: проблеме проектирования «связок» методов со всеми структурными элементами программы и контекстом курса.

Какие ограничения для подбора методов налагают подходы к разработке курсов? (Ценности и методы)

Как уже обсуждалось в предыдущих главах 2 и 3, убеждения, ценности и идеология преподавания курса «высвечиваются» даже при беглом анализе текстов программ курсов. Какое «отношение» к методам и их подбору вычитывается в программах, ориентированных на разные подходы?

Программы, ориентированные на процесс учения и на содержание

Случай 1. Самый распространенный для отечественной практики вариант: в программе заявляются цели и отсутствуют какие бы то ни было указания на средства (в нашем контексте методы обучения и учебные задания), с помощью которых они будут достигаться. При этом, как правило, содержание курса занимает основную долю объема текста. Если это сделано сознательно, то можно достаточно смело предположить, что курс спроектирован с ориентацией на содержание. Пиететному отношению преподавателя к содержанию курса, как правило, сопутствует достаточно пренебрежительное отношение к методам обучения. И это типичная установка достаточно большой части отечественного педагогического сообщества. При такой установке описание методов обучения, используемых в курсе, представляется делом малодостойным, поскольку якобы само собой разумеется, что «в го-

¹⁴Во встречающихся нам описаниях методов сосуществуют две стратегии: описываются пошаговые действия в рамках метода либо прецедент их конкретного использования. Ни тот, ни другой способ, на наш взгляд, не дают представления о «работе» метода: тонкостях возможностей и границ опыта его использования.

лове-то» у преподавателя содержится реестр средств, с помощью которых *он* будет работать (а студент?). Либо считается, что поскольку метод один – объяснительно-иллюстративный, реализуемый в форме лекций, то и описывать его бессмысленно. Либо методы обучения не представляется целесообразным прописывать, так как их описания содержатся в литературе (но это уже может свидетельствовать о лени или все той же эгоцентричности преподавателя, который, используя большой арсенал методов, ценностно не держит позицию студента). Однако смеем предположить, что далеко не всегда ситуация используемых средств реализации замысла курса настолько прозрачна для самого преподавателя, насколько он хочет показать текстом своей программы. И уж совсем она не очевидна для студента, который собственно является потребителем продукта в виде курса.

И даже если формальные нормы некоторых вузов не требуют легализации в текстах программ используемых методов, по мере усложнения образовательного процесса эта необходимость становится все более очевидной. Недоумение вызывают программы курсов, в которых ставятся достаточно сложные учебные цели и «замалчиваются» методы и учебные задания, с помощью которых они будут достигаться. Приведем примеры постановок сложных целей, взятых из реальных программ курсов:

- Развитие философского мышления, позволяющего критически и всесторонне осмысливать нравственные проблемы.

- Формирование аналитических и исследовательских навыков, необходимых для рассмотрения современных этических вопросов в системе здравоохранения.

- Студенты научатся мыслить самостоятельно.

- Развитие у студентов гуманистического мировоззрения, чувства самоуважения, глубокого понимания как своих прав и обязанностей, так и неотъемлемых прав и интересов других людей.

Неужели предполагается достичь данных целей во время лекций, или традиционных семинаров, или на практических занятиях (которые часто есть не что иное, как все те же семинары)¹⁵? Конечно, скептики скажут, что многие из целей данного списка являются «надцелями», «общими целями», т. е. недиагностичными и недостижимыми в формате курса, как признают эксперты [15]. Все замечательно, но все-таки возникает вопрос об уместности такого масштаба целеполагания именно при проектировании курса, а не программного документа, или подхода к образованию. Возникает и вопрос о правомерности упования на семинары и практические занятия в традиционном формате как на средства достижения хотя бы части из заявленных выше целей. Знакома ли нам такая картинка?

¹⁵ Конечно, отдельно следует делать оговорки относительно формы лабораторных занятий для естественнонаучных дисциплин.

«Мы, по идее, должны обсуждать заданный им текст. Текст в принципе может быть какой мне заблагорассудится – однако ничего из того, что приходит мне в голову, невозможно найти в университетской книжной лавке. Если же нам все-таки удастся на чем-нибудь столкнуться и наскрести четыре экземпляра книги, то один из студентов пишет что-то вроде эссе (реферата. – *Авт.*) и зачитывает его на занятии, а остальные слушают. Минуты через три после начала чтения у слушателей стекленеют глаза, и они начинают оседать на стульях. Из чего становится понятно, что они уже не слушают. Я слушаю со страшной силой... Когда автор эссе наконец заканчивает чтение, я прошу прокомментировать услышанное. В ответ – тишина. Они избегают моего взгляда. В комнате так тихо, что слышно, как у одного из студентов растет борода. Тогда я беру на себя смелость и произношу несколько слов. Снова молчание. Отчаявшись, я обращаюсь напрямую к одной из студенток: “А что вы думаете об этом, мисс Арчер?” Мисс Арчер теряет сознание и падает со стула. Ну, по правде сказать, такое случилось лишь однажды, ...но выглядит это весьма символично» [43].

Очень часто семинары вынужденным образом превращаются в мини-лекции по одной простой, но фундаментальной причине: студенты не читают необходимую литературу к занятию. А что можно делать с «пустой головой» в рамках подхода, ориентированного на содержание? И преподаватель прибегает к известному средству: спасает ситуацию, пересказывая то, что не прочитано студентами.

Итак, в подходе, ориентированном на освоение студентами обширных знаний в той или иной области действительности, методы обучения замалчиваются, поскольку в нем важны *методы преподавания, а не методы учения*. А поскольку метод преподавания по преимуществу один – объяснительно-иллюстративный, то и весь методический интерес педагога фокусируется на форме построения волшебной лекции, которая увлечет, заинтересует, поведет студентов и позволит им сформировать некие профессиональные умения. Вопрос, как это произойдет, остается открытым. В каком-то смысле можно сказать, что в рамках данного подхода нет проблемы отбора методов учения, есть проблема подбора приемов риторики.

Благо на сегодня такое «уничтожение методов» отходит на периферию и, как в любой ситуации крайностей, начинает доминировать установка на «мистификацию методов активного обучения».

Случай 2. Программы, разработанные в подходе, ориентированном на процесс учения, обычно отличаются очень большим объемом, а если они представлены в электронном формате, то нередко являют собой сложно-устроенный гипертекст. В качестве примера приведем фрагмент программы учебного курса Джима Доусона «Этика в образовании», колледж Рочестера [95].

Ц е л и:

По окончании курса студенты будут уметь:

1. Определять и описывать основные философии образования.
2. Определять и описывать роль этики в образовательном поле.
3. Разбирать и оценивать различные теории этики и моральные системы в применении к образовательным условиям.
4. Анализировать различные образовательные ситуации, затрагивающие моральные и этические вопросы, и применять подходящие принципы для работы с ними.
5. Развивать, артикулировать и отстаивать свой личный этический кодекс, который можно реализовывать в преподавательской деятельности и в образовательных средах по отношению к ученикам, коллегам, школьным системам, себе...

Курс будет направлен на то, чтобы у студентов:

- развивались навыки критического мышления в процессе устных презентаций, выполнения письменных заданий и поисковой деятельности;
- формировалось уважительное отношение к чужим культурам;
- возникало понимание основных этических систем и способность применять это понимание к решению нравственных дилемм.

Требования в курсе¹⁶:

1. Вам нужно будет читать определенные статьи, которые будут обсуждаться за день до аудиторных занятий.

2. Вы должны будете изучить одного из философов, рассматривающихся в курсе, и сделать перед аудиторией презентацию, показывающую, как данная философия может применяться в классе. Ваша презентация должна также включать краткое описание урока, иллюстрирующего возможность реализации данной философии в классе XXI века.

См. прилагаемые указания по выполнению этого задания. (Отдельный файл. – *Авт.*)

3. Вам будет необходимо, работая в паре, проанализировать фрагмент кинофильма или телевизионного шоу, затрагивающий определенную моральную или этическую проблему, связанную с образовательной ситуацией, и по результатам сделать краткую устную презентацию перед всей группой.

См. прилагаемые указания по выполнению этого задания. (Отдельный файл. – *Авт.*)

4. Вы должны будете прочитать и отреагировать на одно из следующих эссе, помещенных к книге: Goodlad, John I., Roger Soder, and Kenneth Sirotnik, eds, *The Moral Dimensions of Teaching*, Jossey-Bass Publishers, 1990 (книгу можно получить в библиотеке):

- a) *Strike, Kenneth A. The Legal and Moral Responsibilities of Teachers.*
- b) *Sockett, Hugh. Accountability, Trust, and Ethical Codes of Practice.*

¹⁶Обращаем внимание на формулировку «требования в курсе», в перечне которых содержатся и методы, и учебные задания, и способы оценивания. Наверное, это иллюстрирует не столько смещение понятий, сколько форму, в которой реализована попытка объемного описания процесса управления учебной деятельностью.

с) *Clark, Christopher M.* The Teacher and the Taught: Moral Transactions in the Classroom.

д) *Thomas, Bruce R.* The School as a Moral Learning Community.

См. прилагаемые указания по оцениванию и изложению мнения о статье.

5. Вы должны будете написать эссе на тему «Роль этики в образовании». В данной работе вам необходимо будет сформулировать, раскрыть и защитить этический кодекс, который вы считаете применимым к вам как педагогу.

См. прилагаемые указания по написанию работы. (Отдельный файл. – *Аем.*)

6. Будут проведены два экзамена, на которых будут рассматриваться содержания, обсужденные в аудитории. Оценка на заключительном экзамене будет совокупной по всему курсу.

7. Каждый студент должен активно участвовать в работе большой группы и в дискуссиях в малых группах. Не все учебные действия студентов будут оцениваться одновременно. В тот или иной период наблюдение будет вестись лишь за определенными видами учебной деятельности. В число оцениваемых учебных действий входят такие, как: задает уместные вопросы; отвечает на вопросы; участвует в дискуссии; инициирует дискуссию; поддерживает идеи других студентов; опирается на идеи других студентов.

Вышеприведенный пример для сегодняшнего белорусского высшего образования не является типичным. Но мы не оставляем надежды на то, что в скором времени он может стать нормой¹⁷. Этот пример иллюстрирует подход, ориентированный на процесс учения, в рамках которого, как мы уже отмечали в главе 4, самым важным для преподавателя является задача создания условий для инициации *активной учебной деятельности* студентов. Очевидно, что в рамках данного подхода педагог озабочен методами учения, а не только преподавания, и использует достаточно разнообразный набор так называемых методов активного обучения. Как отбирает преподаватель методы, работая в этом подходе? Очень сложный вопрос, поскольку подходы, к которым мы пока апеллировали, позволяют сделать лишь первичное по степени абстрактности различие. А далее возникает *необходимость дифференцировать направления* в рамках каждого из них.

Как только мы начинаем производить подобную дифференциацию, то проблема способов отбора методов все больше и больше усложняется, поскольку увеличивается и количество используемых методов и усложняется тип связи методов в определенную композицию. В этом контексте показателен опыт разработки немногочисленных на сегодняшний момент программ, в которых логика образовательного процесса представляет собой череду сменяющихся методов активного обучения. Например, разного рода

¹⁷ Близкая форма описания курса содержится в некоторых требованиях составления учебно-методических комплексов (УМК) [19]. Практика разработки УМК в Беларуси сегодня активно развивается.

тренинги при подготовке психологов или курсы повышения квалификации педагогов типа «Технологии современного воспитания». Часто, к сожалению, включаясь в такую цепочку, методы активного обучения утрачивают свою силу – методы активизации учебной деятельности используются ради методов. Когда встречаются такие программы курсов, то они оставляют странное ощущение. С одной стороны, удивляют разнообразием используемых методов активного обучения. Безусловно, вызывает уважение методическая искушенность преподавателя. Но, с другой стороны, возникает недоумение: к чему «ведут» все эти методические изыски, в какую «целостность» они «складываются», *какой подход являют собой?* В этом случае мы имеем дело с феноменом автономности или эмансипации метода, с соответствующим ожиданием волшебного эффекта от его работы. Эта крайность противоположна традиционному подходу.

Как же трансформировать сумму методов активного обучения именно в некоторую концептуальную и технологическую целостность (подход), в стратегию активного обучения, проектируя свой конкретный учебный курс? В этом моменте наших размышлений вернемся к проблеме качества активизируемой разными методами учебной деятельности. Соответственно разное качество учебной активности позволит различить *разные направления внутри подхода, ориентированного на процесс учения.*

Итак, если проанализировать все накопленные в педагогике и психологии методы обучения с точки зрения их «отношения» к базовому процессу¹⁸ образовательной системы, то даже при самом беглом взгляде обнаруживается, что говорить о некой однородной целокупности под именем «методы активного обучения» не приходится. Выделяются, по крайней мере, две группы МАО: одни выступают ортогонально, другие органично по отношению к базовому процессу традиционного образования (подхода, ориентированного на содержание).

Первый тип МАО, обслуживающий базовый процесс «информирования», активизирует преимущественно познавательную деятельность учащихся на уровнях знания и понимания по таксономии Б. Блума. Принципиальным моментом для данных методов является создание условий, запуск

¹⁸Понятие «базовый процесс» принадлежит методу системного анализа в версии СМД-методологии. Этот метод позволяет разложить системы на базовый процесс, функциональную структуру, организованность материала и морфологию [78]. Базовым процессом, определяющим «жизнедеятельность» традиционной образовательной системы, является информирование, а точнее, передача сведений (отметим, не знаний!) [37]. Примеры иных базовых процессов: развитие теоретического мышления в развивающем обучении Эльконина – Давыдова, формирование диалогического сознания и мышления в школе диалога культур В. С. Библера, формирование культуры мышления и мыслительности в организационно-деятельностных играх, развитие коммуникативных способностей в социально-психологическом тренинге и т. д.

механизмов, позволяющих оптимизировать работу студентов с информацией в рамках традиционных целей образования – усвоение знаний, представляемых в готовой форме. Наиболее ярким примером данного типа методов (приемов) является «Лекция с процедурой пауз». Использование таких приемов активизации может являться не более чем оптимизацией традиционного, ориентированного на содержание подхода (инновация-модернизация по М. В. Кларину) [31]. Хотя, конечно, в такой оптимизации содержится стремление придать образовательному процессу большую ориентированность на процесс учения. Но в целом в этом случае с помощью разных методов активного обучения мы продолжаем обслуживать процесс информирования. Если сказать совсем просто, то сам факт использования методов активного обучения еще не говорит о том, что мы, как преподаватели, реализуем нетрадиционный подход к проектированию курса.

Второй тип методов активного обучения обслуживает *иные базовые процессы* и соответственно иные подходы в рамках общей стратегии ориентации на процесс учения (инновации-трансформации по М. В. Кларину) [31]. Для отечественного высшего профессионального и университетского образования вопрос о дифференциации подходов очень актуален¹⁹. В сущности, это открытый вопрос, конкретный ответ на который еще предстоит сконструировать.

Хотя сегодня очень модным является так называемая способностная парадигма, реализуемая компетентностным подходом, или, как его еще называют, подходом, ориентированным на образовательные результаты. Соответственно в рамках данного подхода требуется использование методов, создающих условия развития компетентностей. Как это возможно в практике? К сожалению, сегодня приходится констатировать, что каждый конкретный преподаватель, рискующий покинуть уютное ложе традиционного подхода, попадает в зону неопределенности в образовательном проектировании курсов и вынужден действовать, исходя из своего понимания.

Как сделать методы реальными средствами достижения целей? (Методы – цели)

Как только преподаватель попытается выйти за рамки традиционного подхода к образовательному процессу и начнет формулировать в качестве целей, а соответственно ожидаемых результатов курса развитие определенных надпредметных (переносимых, общих, ключевых, transferable) и предметных компетентностей, он особенно остро начинает ощущать проблему

¹⁹ В качестве примеров подходов, ориентированных на учение, можно сослаться на эмпирический подход (циклическая модель обучения Д. Колба: конкретный опыт – рефлексия – абстрактная концептуализация – активное экспериментирование); на подход к развитию критического мышления (модель обучения: вызов – осмысление – рефлексия).

подбора адекватных целям методов обучения-учения. Это одна из самых больших и типичных проблем, возникающих у преподавателя, пытающегося ставить «сложные»²⁰ цели и работать с широким диапазоном популярных сегодня методов активного обучения.

Связка цели обучения и методы обучения-учения при всей своей базальности, очевидности и известности оказывается одним из самых уязвимых моментов при проектировании курса. Именно от того, насколько получится ее конкретизировать, зависит, удастся ли реализовать все те замечательные мечты-идеи, возлагаемые на курс. Знакомство с разнообразными отечественными текстами программ курсов позволяет сфокусировать несколько достаточно типичных трудностей при проектировании этой связи, к которым хочется привлечь внимание преподавателей.

Случай 3. В тексте программы курса заявлены цели и методы обучения-обучения, но они *не являются связанными между собой структурными элементами*. Причины разрыва цепочки цели–средства могут быть самые разнообразные: начиная с того, что преподаватель по инерции пишет дежурные цели курса и просто известные ему методы, и заканчивая тем, что поставленные цели действительно очень многоаспектны и соответственно очень не прост подбор методов.

Случай 4. Достаточно трудная ситуация возникает, если подбор адекватных методов осложняет *качество поставленных целей и задач*. Как уже отмечалось в главе 4, чаще всего это может происходить по прозаичной причине: цели курса глобальны, нереалистичны, неконкретны, например, в силу того, что конкретный преподаватель «не держит» образ специалиста, в подготовке которого он участвует. Если преподаватель готов честно в этом себе признаться, то выход из ситуации был уже предложен в главе 4. Вполне инструментальными средствами для разрешения этой ситуации является и таксономия целей Б. Блума.

Случай 5. Но вернемся к той особой ситуации, когда преподаватель не только формально, «для красоты» или для поднятия статуса курса заявляет в программе цели высокого стандарта, но и хочет вместе со студентами достичь их в реальном образовательном процессе.

От учебных целей к отбору методов через учебные задания

На данном этапе размышлений мы хотели бы вернуться к проблеме описания целей курса в языке образовательных (учебных) результатов и соответствующих учебных действий (требование, закладываемое компетент-

²⁰ Мы вынуждены ставить «сложные» цели, когда выходим в целеполагании за сферу только знаний, а затрагиваем и сферу навыков, способностей (например, коммуникативные навыки, навыки критического мышления, навыки принятия решений), и сферу ценностей.

ностным подходом) и зафиксировать логику процесса движения от целей к методам через ключевое сопрячающее звено — *учебное задание* и т. п. Это очень непростой момент в проектировании учебного курса.

Первое, что необходимо в этом случае сделать, — это перевести перечень формируемых компетентностей в список образовательных результатов и соответственно поведенческих индикаторов. Далее при проектировании логики процесса освоения этих компетентностей необходимо заложить систему ключевых учебных заданий, инициирующих определенный характер учебной деятельности (цепочка: результат — вид деятельности — задание). Попробуем проиллюстрировать такое выстраивание.

Итак, понятия «учебные цели» и «учебные результаты» (*learning objectives / learning outcomes*) используются для оформления в терминах поведения тех навыков, способностей, ценностей, которых, как предполагается, студент достигнет (разовьет, вырастит, присвоит, примет и т. п.) по окончании курса. Что значит в терминах поведения? Это значит, что в формулировках используются активные глаголы, которые обозначают действие: что должны делать студенты, чтобы продемонстрировать результат учения. Например, если студент говорит: «Да, я понял это», то возникает вопрос: как мы узнаем, что он понял? Что он должен для этого продемонстрировать? Ситуация становится более осязаемой, если свое понимание студент подтверждает через ряд действий: приводит пример, переформулирует тезис своими словами, схематизирует содержание и т. п. Итак, учебные цели—результаты следует формулировать как результаты обучения, которые должны быть выражены в действиях студентов (желательных изменениях в поведении, знании или ценностях), т. е. включать в формулировку глагол, фиксирующий результат учения и информацию о контексте, в котором данное действие демонстрируется. Действие должно быть внешне фиксируемо (должны быть сформулированы признаки, по которым можно видеть демонстрацию того или иного достижения студента).

Приведем несколько примеров формулировок учебных целей. По завершении данного модуля курса студенты смогут:

- критерияльно оценивать, чем современные подходы изучения марксистской теории сходны или отличны от подходов, используемых в различные периоды советского коммунизма (целеполагание в когнитивной сфере);

- ценить работу в команде (целеполагание в сфере ценностей);
- стремиться продолжить свою учебу (целеполагание в сфере ценностей);
- определять и различать общие принципы, лежащие в основе исторически сложившихся форм осмысления моральных и этических вопросов (например, эгоизм в этическом учении Канта; эгоизм в традиционной религиозной морали, культурном релятивизме, теориях общественного договора). И смогут идентифицировать их в контексте.

В качестве инструмента, облегчающего задачу формулирования учебных результатов, можно использовать все ту же таксономию Б. Блума (левую часть табл. 6.1).

Таблица 6.1

Глаголы для формулировки конкретных учебных результатов и ключевые вопросы учебных заданий для когнитивной области таксономии Б. Блума

Общие цели обучения // Глаголы для формулировки конкретных учебных целей-результатов	Ключевые вопросы для заданий
<p>Знание //</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Знание конкретных данных // Определяет, подбирает, обозначает, выбирает (значение термина); называет (конкретный факт, дату, событие, место); констатирует (факт) ● Знание средств и способов действия с конкретными данными // Идентифицирует (символ), перечисляет (этапы процесса), описывает (метод) ● Знание категорий и общих понятий // Цитирует (правило), излагает (принцип, закон, теорию), вспоминает название (теории), воспроизводит (структуру) 	<p>Сколько... Кто ... Что ... Когда ... Кем ... Где ...</p>
<p>Понимание //</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Перевод // Переструктурирует (в сокращенной форме), переформулирует, пересказывает (своими словами), приводит примеры, переводит (таблицу в график) ● Интерпретация // Различает (существенное, несущественное), объясняет (схемы и графики, использование методов), обобщает, суммирует (факты) ● Экстраполяция // Показывает, фиксирует следствия (из данных фактов) 	<p>Какой пример соответствует... Какова главная идея... Правильно ли я понимаю, что это означает... Можете ли Вы объяснить... Как можно перефразировать (резюмировать)...</p>
<p>Применение // Изменяет, подсчитывает, демонстрирует (правильное использование метода или процедуры), обнаруживает, манипулирует, модифицирует, действует, приготавливает, производит, относит, показывает, решает, использует (понятия и принципы для анализа новых ситуаций), применяет (законы и теории к ситуациям практики)</p>	<p>Что будет результатом, если ... Как применить ... для ... Можно ли использовать ... для ... Как можно решить ... проблему, используя знания о ...</p>
<p>Анализ //</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Элементов // Различает (логические ошибки, позиции, допущения и т. п.); дифференцирует, выделяет (компоненты модели); распознает (скрытые значения); идентифицирует (допущения, при- 	<p>Как... связано с... В чем различие... Каковы основные допущения... Каковы возможные мотивы... Каковы составляющие...</p>

Общие цели обучения // Глаголы для формулировки конкретных учебных целей-результатов	Ключевые вопросы для заданий
<p>чины), выделяет (сходства и различия); распознает (предубеждения, пристрастность), отличает (факты от мнений)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Связей // Вскрывает, схематизирует связи (между фактами и следствиями); реконструирует (взаимодействия и взаимоотношения); сверяет (гипотезу с данной информацией) ● Организационных принципов // Схематизирует (модель), выделяет (структуру работы) 	<p>Как можно классифицировать ... Какие подтверждения можно привести... Что свидетельствует о ... Каковы отношения между ...</p>
<p>Синтез // Порождает (уникальное сообщение, оригинальную идею), создает (аппарат, метод, модель), разрабатывает (схему для классификации информации, модель), сочиняет (стихотворение, рассказ, эссе), планирует, составляет (план эксперимента), интегрирует (решения проблем), комбинирует, разрабатывает (схему для классификации), объединяет, суммирует (знания из разных областей в план для решения проблемы), реорганизует, модифицирует в новую целостность (идеи, материал, процесс), делает дедуктивные выводы из абстракций, делает индуктивные выводы из конкретной информации</p>	<p>Как можно адаптировать ..., чтобы создать иное ...? Что можно предложить, чтобы минимизировать (максимизировать) ...? Как можно объединить ...? По какому критерию могут быть объединены ...? Что должно быть объединено, чтобы подтвердить ...? Как ... включить в ...?</p>
<p>Оценка // Судит, оценивает (логическую последовательность письменного материала, соответствие выводов данным), сравнивает (идеи), заключает, сопоставляет, противопоставляет, критикует, описывает, различает, распознает (субъективизм), объясняет, подтверждает, интерпретирует, соотносит, суммирует, поддерживает, аргументирует, проверяет (убедительность доказательства)</p>	<p>Вы согласны... Почему... Почему выбрано именно это... Будет ли лучше, если ... Что можно предложить, чтобы Как это можно оценить с позиции... Каковы логические противоречия... В чем сильные и слабые стороны... На чем основывается утверждение...[12, 64, 107]</p>

Сделав это небольшое отступление, вернемся к проблеме отбора методов в соответствии со «сложными» целями. Какие преимущества для отбора методов дает нам конкретизация учебных целей / результатов? По нашему глубокому убеждению, формулируемые учебные результаты позволяют ясно и корректно *сформулировать учебную задачу, которую предстоит*

обслуживать тому или иному методу. Трудно отказать в справедливости следующему высказыванию: «Поиск какого бы то ни было универсального и лучшего метода обучения достаточно бесплоден и должен уступить место поиску продуктивных способов достижения конкретных учебных результатов» [93].

Попробуем развернуть логику конкретизации учебных результатов, необходимую для конструирования ключевых учебных задач курса. Допустим, мы самоопределились и выбрали список способностей (навыков, компетентностей), которые предполагаем развивать у студентов. И в их число, например, вошла актуальная на сегодняшний день практически для любого профессионала надпредметная компетентность – решение проблем. Следующий шаг в проектировании состоит в том, чтобы выделить основные (с точки зрения проектировщика конкретного курса) характеристики данной компетентности (такую совокупность характеристик можно условно назвать моделью компетентности). Например, для развития надпредметной компетентности *решения проблем* это могут быть следующие *характеристики*:

- достижение основных целей;
- аналитическое и концептуальное мышление;
- сбор информации;
- принятие решений [110].

Далее задача проектировщика состоит в том, чтобы для каждой характеристики подобрать адекватные *критерии*, сформулированные «в языке» поведенческих действий. Такие поведенческие критерии позволят и студенту, и преподавателю сделать процесс практикования данной компетентности более наглядным. Для нашего примера такая последующая конкретизация *критериев для характеристики «достижение основных целей»* может выглядеть следующим образом:

- Постановка четких и реалистичных целей.
- Расстановка приоритетов целей.
- Концентрация активности на ключевых целях.
- Определение ясных критериев оценки достижения целей.
- Отслеживание процесса достижения целей (организация обратной связи) [110].

Работа по подбору критериев и есть шаг к конкретизации учебных результатов. Для нашего примера этот перевод очевиден: в конце курса студенты смогут ставить четкие и реалистичные цели (предметный контекст...); расставлять приоритеты целей (предметный контекст...); концентрировать активность на ключевых целях (предметный контекст...) и т. д. И, как показал опыт внедрения Болонских соглашений в российское высшее образование, одна из основных проблем, «с которыми столкнулись разработчики стандарта и программ, — как превратить набор ключевых компетентностей

в перечень образовательных результатов, демонстрирующих степень овладения компетентностями» [33].

Для того чтобы «работа» выделенных поведенческих критериев была прозрачна в образовательном процессе, проектировщику необходимо позаботиться о выделении тех *индикаторов*, по которым он может ситуационно судить, демонстрирует или нет ожидаемый результат студент (табл. 6.2).

Таблица 6.2

**Индикаторы для критериев характеристики
«достижение основных целей» [110]**

Критерии	Индикаторы
Расстановка приоритетов целей	В рамках предлагаемого преподавателем образовательного процесса студент ставит ясные, реалистичные цели и расставляет их приоритеты
Концентрация активности на ключевых целях	В случаях, когда цели ставятся преподавателем, студент демонстрирует, как его учебная активность соответствует данным целям
Определение ясных критериев оценки достижения целей	Студент участвует в выработке критериев оценки заданий
Отслеживание процесса достижения целей	Студент ищет источники обратной связи на промежуточные варианты выполнения заданий

Конечно, вся эта конкретизация может выглядеть достаточно утомительным занятием – на интерактивных семинарах по разработке программы курса не раз приходилось сталкиваться с проблематизацией предлагаемого выше подхода. В частности, гуманитарии любят ссылаться на то, что многие образовательные результаты, на которые они работают, не поддаются формализации. Более того, подобные сомнения мы слышали и от студентов – выпускников философского отделения: часть группы весьма агрессивно восприняла как идею Блума, так и стратегию проектирования учебного результата. Такая проблематизация может быть оправдана, с нашей точки зрения, только в том случае, если преподаватель работает в подходе, ориентированном на содержание. Наверное, в таком подходе действительно нет особого смысла в аннотации курса перечислять все учебные результаты, поскольку ключевой глагол для учебной деятельности в отношении них будет: студенты смогут воспроизвести... и далее основные темы курса. А если мы работаем в подходе, ориентированном на учебу, точнее, в компетентностном подходе, то трудно представить, как можно обойтись без такой конкретизации. Поскольку студентам в этом подходе предстоит осваивать в курсе способы деятельности (а не знания о способах деятельности!),

лежащие за способностями, то они должны быть развернуты и по-разному описаны, в том числе и в форме поведенческих результатов. Понятно, что количество компетентностей или хотя бы способностей, которые мы предполагаем развивать в этом случае в процессе курса, должно быть ограничено: невозможно за 36 часов стандартного курса сформировать много способностей. И еще одна деталь: развитие компетентностей, способностей – кумулятивный процесс, требующий постоянной практики. Именно поэтому наши зарубежные коллеги убедительно рекомендуют проектировать 2–3 учебных результата, выраженных в языке действий. В качестве одного из средств, которое поможет преподавателю конкретизировать те компетентности, развитию которых он хотел бы посвятить курс (и которые, возможно, на данный момент кажутся неформализуемыми), можно предложить табл. 6.3, содержащую список умений для критического мышления.

Если преподавателю удастся проделать всю вышеописанную работу, то существенно облегчается поиск средств реализации заявленных учебных результатов: оформление учебной задачи (задания) и подбор методов обучения. Задания требуют демонстрации тех самых видов деятельности, которые формируют компетентности, свернутые в учебных результатах.

Таблица 6.3

Список умений критического мышления

Умения	Умения
<u>Работа с источниками информации</u>	<u>Умения, обеспечивающие принятие решения</u>
Умение оценивать достоверность источников информации	Понимание взаимозависимости цели и средства
Различение релевантной и нерелевантной информации (фактов)	Умение формулировать цели и задачи
Умение отличать факты от мнения	Умение прогнозировать
<u>Работа с понятиями</u>	Прояснение проблем и требований
Умение точно очертить границы применимости понятия	Анализ и оценка действий
Умение осуществлять операционализацию понятий	Умение конструировать гипотезы
Умение провести разграничение близких понятий	Умение исследовать, оценивать предположения
Умение распознавать неясные термины	Генерация или оценка решений
<u>Умения осуществлять формально-логический анализ</u>	Исследование последствий принятого решения
Умение выявлять причинно-следственные связи	<u>Работа с аргументацией</u>
Умение проводить аналогии, сравнивать	Умение определять согласованность суждений и их противоречия
	Анализ и оценка аргументов, интерпретаций, веры или теорий

Умения	Умения
<p>аналогичные ситуации Умение делать вывод из посылки. Умение делать имплицитивный вывод: если ... то ... Понимание отношений часть–целое Умение выделять целое и части Умение фиксировать логические и жанровые ошибки Умение устанавливать связи между явлениями Умение выделять существенные сходства и различия <u>Работа с вопросами</u> Умение формулировать вопрос Умение ставить вопросы Умение задавать вопросы, нацеленные на углубление знаний по основному вопросу Навыки сократической дискуссии: умение прояснить вопрос или ставить под сомнение ответы, формировать теории и видеть перспективы дискуссии <u>Работа по обобщению</u> Умение делать обобщения Умение оценивать обобщения Избегание упрощений и свехобобщений <u>Умения осуществлять рефлексивный анализ</u> Умение рефлексировать собственное критическое мышление Умение анализировать и исследовать ценности Умение обнаруживать заблуждения</p>	<p>Накопление свидетельств для заключения Умение выявлять скрытые допущения. Исследование мыслей, лежащих в основе чувств, и чувств, лежащих в основе мыслей Умение выделять основания своих и чужих высказываний Взвешивание суждений Умение держать позицию Умение находить и использовать двусмысленности <u>Работа с контекстом</u> Умение учитывать существенные условия при анализе ситуаций Понимание влияния контекста на истинность суждения Умение оценивать влияние контекста, переносить понимание в новый контекст <u>Работа с разными точками зрения</u> Умение принимать в расчет иные точки зрения Умение оценивать иные точки зрения по определенным критериям Умение мыслить альтернативно Различение идеального и реального планов Выявление межпредметных связей Формирование беспристрастности и эмпатии [9].</p>

В разбираемом выше примере проделанная работа делает очевидным то, что, если студенты самостоятельно не ставят цели (все цели ставит педагог), не расставляют приоритетов (все цели равнозначны), в их проектах нет внятного целеполагания, эссе не содержат проблемных вопросов, то это свидетельствует о том, что в курсе не были созданы необходимые условия для развития компетентности принятия решений. То есть подобранные задания для используемых методов (эссе, проекты и т. п.) неадекватны заявленным целям. И если мы действительно хотим, чтобы студент научился ставить ясные цели и расставлять их приоритеты, то необходимо система-

тически использовать учебное задание по постановке и согласованию целей (проблем, задач) каждого значимого фрагмента учебной деятельности в образовательном процессе. А если мы озабочены тем, чтобы студент отслеживал процесс достижения своих целей, то также систематически должны вводить учебное задание, предполагающее организацию самим студентом получения обратной связи на промежуточные продукты, над которыми он работает в процессе курса.

Хотим обратить внимание на то, что мы приблизились к одному из самых проблемных, с нашей точки зрения, моменту в проектировании курса – разработке учебных задач (учебных заданий). Почему мы как бы отклонились от проблемы выбора методов и настаиваем на последовательности, в которой предполагается движение от целей к методам через учебные задачи (задания)?

Ответ на этот вопрос начнем с фиксации того, в чем собственно состоит пафос учебной задачи (реализуемой через задания)? Она задает тип преобразования учебного материала, т. е. определяет, «что должен сделать» студент с учебным материалом, чтобы преобразовать себя – приобрести новые знания, навыки, овладеть новыми способами деятельности или действия [66]. Учебную задачу можно описать как «основную единицу (клеточку) учебной деятельности» [82]. Через учебные задачи, конкретизируемые в заданиях, мы создаем пространство управляемых условий обучения, целеориентируем учебные действия студента. Безусловно, эту работу учебные задачи производят с большей или меньшей вероятностью.

Момент проектирования учебных задач и заданий является очень сложным, и, с нашей точки зрения, во многом именно от него зависит адекватность связи учебные результаты — методы. Функция метода задается тем учебным заданием, которое мы «размещаем» в нем и с помощью которого и надеемся инициировать процесс получения образовательных результатов, преобразования студента как субъекта учения.

Для иллюстрации этого тезиса проанализируем несколько примеров работы конкретных методов. Что «вычитывается» с точки зрения интересующей нас проблемы в нижеследующем описании одного из классических для кооперативного обучения методов работы с текстом «Мозаика»?

Метод работы с текстом «Мозаика»

«1. Распределение студентов группы на малые группы по пять человек: в студенческой группе из 30 человек получится шесть малых групп. Каждому студенту в каждой малой группе присваивается порядковый номер от одного до пяти.

2. Приготовленный заранее текст разбит на пять смысловых частей. Каждый студент в малой группе получает свою часть текста, над которой работает в течение 15–20 минут.

3. Все студенты малых групп, имеющие порядковый номер 1, собираются в свою новую малую группу, вторые номера – в свою, третьи – в свою и т. д. При этом получается пять новых малых групп (экспертных групп. – *Авт.*) по шесть человек.

4. В новых малых группах студенты разбиваются по парам (получается три пары) и обсуждают содержание текста. В случае необходимости студенты могут обращаться за помощью к эксперту – преподавателю. Этот этап продолжается 10–15 минут.

5. Следующие 15 минут, разбившись в новых малых группах по новым парам, студенты продумывают способ преподавания своей изученной части текста коллегам из группы.

6. Студенты возвращаются в первоначальные малые группы и преподают своим коллегам материал.

7. Небольшой письменный тест или фронтальный опрос» [58].

В описании метода подчеркнуты иницилируемые учебным заданием учебные действия, которые необходимо осуществить студенту.

Конечно, в данном методе содержится задание, даже задания, в качестве которых можно рассматривать каждый пункт в предложенном описании. Но является ли это задание учебным, т. е. содержит ли описание умственного действия или типа ценностного отношения и т. п., которые должен осуществить студент с учебным материалом? С нашей точки зрения, если оно и есть, то задано достаточно расплывчато (см. подчеркивания в описании метода). В этом слабость данного описания метода. И в то же время его сила, поскольку оно дает возможность заставить метод по-разному работать. Итак, имплицитно в данном описании метода «Мозаика» содержится учебное задание на воспроизведение и понимание содержания текста (первый и второй уровни таксономии Б. Блума). Но насколько эффективным является формулировка такого учебного задания (обсудите и преподайте)? В практике работы с помощью данного метода на уровнях воспроизведения и понимания случаются курьезные ситуации: студенты, да и взрослые слушатели системы повышения квалификации, просто зачитывают достаточно большие фрагменты из своих кусков текста друг другу безо всякого обсуждения и вопросов со стороны слушающих. Со стороны наблюдателя эта картинка выглядит очень забавно, особенно если текст достаточно сложный и на слух его трудно воспринять. Очевидно, что в таком варианте метод не оправдывает своего предназначения. Наверное, такое понимание студентами задания на воспроизведение можно оправдать, поскольку оно достаточно абстрактно задает тип учебной активности, а значит, может быть по-разному понято. Возможно, именно обтекаемость учебного задания и является причиной того, что «достаточно часто остается “проваленной” работа “экспертных групп” (в алгоритме метода шаги 4–5), поскольку не всегда им удается

выйти в понимающий режим работы... Нередко качество воспроизведения желает быть лучшим, поскольку студенты склонны отбирать материал для воспроизведения, руководствуясь не совсем понятными критериями» [26, 28]. В этом смысле, даже оставаясь на первых уровнях когнитивной активности по Б. Блуму, необходимо произвести самые простые *уточнения* учебного задания для того, чтобы сделать работу метода более эффективной. Например, не просто «поработать над содержанием текста», а предложить каждому студенту вначале самому, а потом и в экспертных группах осуществить конкретные учебные действия в отношении текста:

- выделить основные идеи текста;
- сформулировать критерии, по которым происходил отбор этих основных идей;
- переформулировать своими словами ключевые, с точки зрения автора текста, тезисы;
- привести подтверждения того, что эти тезисы действительно важны для автора;
- схематизировать содержание текста;
- идентифицировать в тексте непонятные фрагменты и обозначить, что конкретно в них непонятно;
- выделить незнакомые термины; найти в тексте значения новых терминов;
- выделить существенное и несущественное в тексте, с точки зрения автора, с точки зрения себя как читателя, будущего профессионала обозначения;
- переструктурировать текст с точки зрения формальной логики, от частного к общему и наоборот;
- объяснить приведенные в тексте схемы и таблицы и т. п.

За счет учебной задачи (задания) данный метод «Мозаика» можно «заставить работать» и на более сложные образовательные цели. Например, для уровня «анализ» на этапе индивидуального чтения могут быть предложены такие задания: «определите допущения, лежащие в основе тех или иных аргументов автора текста»; «найдите скрытую посылку, на основании которой пишет автор» [74].

Возвращаясь к теме конструирования учебного задания для метода, зададим себе вопрос: а может быть, корректнее обсуждаемую проблему сформулировать как простую проблему описания метода? Может быть, как раз эта проблема лежит в основании часто встречавшегося во время интерактивных семинаров суждения преподавателей: «Некоторые теоретически хорошие методы на практике не всегда дают ожидаемые результаты, поэтому от них иногда приходится отказываться».

Наверное, было бы интересно найти способ составления навигатора по методам учения-обучения, в котором предложить критерии для оценки «ра-

ботающего» описания методов. В качестве одного из критериев такой оценки можно было предложить следующий: оно должно содержать достаточно внятное и конкретное описание *класса учебных задач* (с соответствующей им системой учебных заданий), которые определяют границы и возможности работы методов. На такое предложение возможна проблематизация: не слишком ли заструктурированными получатся тогда описания, не спровоцируют ли они преподавателя на действие по шаблону и не напомнят ли многочисленные методические рекомендации для учителей, сделанные в формате сценариев? Возможно, но одна очевидная польза, по нашему убеждению, есть: такие описания будут более предметны с точки зрения *характера иницилируемого ими учебной деятельности*.

Конечно, наши претензии к отсутствию внятного учебного задания в описаниях метода не носят абсолютный характер. Например, другой достаточно распространенный в Проекте развития критического мышления метод работы с текстом – «I.N.S.E.R.T.» содержит учебное задание, достаточно внятно иницилирующее аналитический тип чтения (предполагающий действия дифференциации, выделения сходства и различия, распознавания предубеждений и пристрастности).

Метод работы с текстом «I.N.S.E.R.T.»

Данный способ предполагает сравнение первоначальных ожиданий с результатами чтения.

Обработка текста производится с помощью следующих пометок:

«+» – укажите место, которое подтверждает верность ваших предположений;

«-» – укажите место, которое опровергает ваши предположения;

«!» – укажите место, в котором содержится важная информация, которую вы не ожидали увидеть;

«?» – укажите место, содержащее то, о чем вы хотели бы узнать больше.

После чтения текста студенты могут сравнить свои пометки [36].

Конечно, оно как бы имплицитно предполагает еще одно действие, которое не входит в описание метода: сформулируйте свое представление о... (например, что такое стереотипы и т. п.). Но если такая работа специально не продлевается, то предполагается, что она выполняется по ходу чтения текста: сталкиваясь с чужим высказыванием, обнаруживаешь, что имеешь свое. Но это идеальный случай. Если это случается, то учебное задание позволяет, как бы попутно, работать на развитие надпредметной компетентности «умение учиться». Именно она как раз и предполагает способность студента оценивать свои возможности: различать то, что он может и чего не может сделать в заданной ситуации (знает и не знает), и выходить за границу наличных знаний и умений (преобразовывать свои представления) [73].

Особенно, на наш взгляд, остро проблема учебного задания обнаруживается в ситуациях использования методов организации дискуссии. Часто, само собой разумеется, что основное учебное задание для многих методов этого типа – это аргументация позиции. «Смятость» дискуссий, происходящих под флагом такого задания, свидетельствует, на наш взгляд, о том, что в методическом плане оно некорректно. Например, интересный метод организации дискуссии «Пустой стул» часто не срабатывает. Почему?

Метод «Пустой стул»

«... Педагог выбирает тему, готовит 4 высказывания, представляющие разные точки зрения на обсуждаемый вопрос и расставляет мебель в форме «круг».

Каждое высказывание пишет на отдельном большом листе бумаги и размещает на полу, образуя круг. Все учащиеся встают и, переходя от листа к листу, знакомятся с содержанием высказываний. Затем каждый из них выбирает то высказывание, с которым он согласен, и садится возле него. Таким образом, создаются малые группы для дискуссии.

Каждая группа в течение 10–15 минут обсуждает содержание высказывания, фиксируя аргументы, подтверждающие ее выбор.

После обсуждения в малых группах перед каждой из них ставится один стул, на который садится представитель группы, чтобы высказать совместно выработанное мнение по обсуждаемой теме и начать дискуссию. Время выступления – 2–3 минуты.

Завершив выступление, он возвращается к малой группе. Каждый учащийся может продолжить дискуссию, высказывая свое мнение, поддерживая аргументами позицию группы или подчеркивая неточности предыдущих вступлений. Для того чтобы включиться в обсуждение, он должен занять пустой стул, стоящий перед его малой группой. Участник может занять пустой стул только один раз» [14, 79–80].

С нашей точки зрения, сбой в работе метода связан с тем, что учебная задача «аргументировать позицию в дискуссии» (по аналогии с заданием «понять текст») студент выполняет так, как понимает, то есть на уровне здравого смысла. А ведь аргументация предполагает ряд умственных действий (различение аргументов, подкрепленных фактами, фиксация смены основания аргумента, подмена аргументации ссылкой на авторитеты и т. п.), о которых студент, может, и не догадывается, поэтому дискуссия может превращаться в хаос. Кстати, отметим, что метод дискуссии в организации образовательного процесса является одним из самых провальных и труднореализуемых, и довольно часто сама дискуссия превращается в коммуникативный ком.

Похожую ситуацию можно наблюдать и в работе с групповыми методами. «Ряд неудач группового обучения был, по существу, следствием исключительно того, что учителя или авторы методических приемов не отдавали себе отчета в том, что нельзя взять задачу, обработанную для индивидуального решения, и задать ее для решения группового. Учебная задача для группового решения должна иметь совершенно другие параметры. От задач для индивидуальной самостоятельной работы они отличаются прежде всего тем, что должны быть настолько сложными, чтобы дать возможность для подлинного разделения учебных действий между учащимися. В противном случае при их решении происходит лишь фиктивное разделение труда, заключающееся в том, что один ученик решает, а остальные наблюдают. Поэтому без соответствующего набора учебных задач групповое обучение в своих формативных последствиях может вести к большей когнитивной пассивности учащихся, чем при хорошо организованной и продуктивной работе учителя с классом» [66, 22].

В качестве интеллектуального средства можно использовать все ту же таксономию Б. Блума. Она предлагает несколько «посредников» для конструирования разных с точки зрения когнитивной активности студента учебных задач. Во-первых, это глаголы, во-вторых, типы вопросов, соответствующие разным типам ментальных действий студента (в табл. 6.1 правая и левая колонки). Это «буквальные» кирпичики, с помощью которых преподаватель может конструировать учебные задачи. Связующая ниточка – *глагол*, выражающий желательные изменения в поведении, знании или ценностях студента.

Например, если в целеполагании курса мы закладываем развитие понимания сложных текстов, то нам необходимо, чтобы наш студент демонстрировал такие действия, как описание, объяснение, приведение примеров, перефразирование, резюмирование и т. п. Соответственно можно предлагать студентам такие задания, как: перефразировать аргументы автора текста или составить резюме лекции. А для того чтобы студенты имели возможность получить обратную связь и уточнить свое понимание, индивидуальной работы мало. В то же время работать на понимание текста в большой группе сложно и неконструктивно. Поэтому можно предложить работу в парах или тройках, в которых попросить студентов обсудить неточности понимания и сконструировать более корректное перефразирование.

Ниже мы предлагаем еще один интеллектуальный инструмент (табл.6.4), который можно использовать для ориентировки и подбора методов (приемов, учебных задач), соответствующих разным сферам целеполагания.

**Примеры соотнесения различных учебных
целей и методов (приемов, учебных задач)**

Цели / учебные результаты	Методы (приемы, задания)
Критическое мышление, формулирование суждений (аргументация, рефлексия, оценивание, умозаключение и т. п.)	Написание эссе (фокусированное на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке). Критический анализ ситуации. Критическая оценка изученной литературы. Ведение рефлексивного дневника. Подготовка сообщения / выступления (фиксирующее проблему и способы ее разрешения). Подготовка / написание статьи. Комментарии к статье, книге, монографии.
Решение проблем / планирование (определение или постановка проблемы, сбор и анализ данных, интерпретация, планирование экспериментов, применение теории и информации и т. п.)	Анализ ситуации / случая. Сценарирование решения проблем. Моделирование ситуации. Групповая работа (коллективное обсуждение выделенной проблемы и поиск ее решения). Обсуждение и рефлексия с коллегами проблем / опыта из собственной практики. Подготовка проекта исследовательской заявки по реальной проблеме.
Выполнение действий / демонстрация операций, техник (вычисления, работа с текстами, использование оборудования, выполнение процедур, заполнение протоколов, выполнение инструкций и т. п.)	Подготовка отчета по лабораторной работе. Демонстрация опыта / эксперимента. Участие в ролевой игре, в дискуссии. Использование программного обеспечения и видео. Подготовка презентационного плаката. Подготовка мануала по использованию оборудования для определенной аудитории. Наблюдение и реальное воспроизведение профессиональной деятельности. Проигрывание ситуации, решения проблемы.
Управление / развитие (самоуправление и саморазвитие) (навыки индивидуальной и кооперативной работы, ответственность за свое учение и развитие, способность диагностировать собственные учебные потребности, осуществлять тайм-менеджмент, поиск учебных ресурсов для самооценки и т. п.)	Заключение и выполнение учебных контрактов (форма самоуправляемых проектов, в которых студенты формулируют проблему, проектируют и выполняют проект, критериально оценивают свои достижения). Создание портфолио. Осуществление самооценки. Написание автобиографии. Ведение рефлексивных дневников.

Цели / учебные результаты	Методы (приемы, задания)
	Взаимооценка. Участие и оценивание групповых проектов. Взаимообучение.
Демонстрация знания / понимания (пересказ, описание, перечисление, распознавание, изложение и т. п.)	Экзамен (устный, письменный). Написание эссе (фокусированное на воспроизведении информации). Заполнение мультивариативных опросников. Выполнение тестов / мини-тестов. Контрольные опросы.
Разработка / создание (проектирование, визуализация, изобретение, создание, исполнение и т. п.)	Создание портфолио. Подготовка презентации. Участие в групповых проектах. Участие в соревновании. Проектирование и внедрение проекта.
Коммуникация (навыки вербальной, невербальной, письменной, устной, групповой коммуникации; навыки аргументации, защиты, переговоров, презентаций, интервьюирование и т. п.)	Участие в групповой работе. Участие в дискуссии (дебатах, переговорах). Участие в ролевых играх. Подготовка письменной презентации (эссе, отчет, рефлексивный дневник и т. п.). Участие в публичной презентации с видеозаписью происходящего. Наблюдение или демонстрация реальных профессиональных навыков.
Отбор / обработка информации (поиск, отбор, сортировка информации и т. п.)	Изучение библиотечных ресурсов. Создание базы данных. Проектирование сайтов. Аннотирование библиографии [121].

Обратим внимание на то, что в правой колонке табл. 6.4 содержатся и методы обучения, и учебные задачи, и даже методы оценивания. Здесь мы опять сталкиваемся с проблемой терминологической путаницы. Например, портфолио и эссе в практике рассматриваются и как методы оценивания, и как метод обучения. А эссе как метод обучения в зависимости от типа учебного задания будет работать на разные уровни целеполагания (эссе, фокусированное на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке, и эссе, фокусированное на воспроизведении информации).

Само собой разумеется, что, чем сложнее ожидаемый образовательный результат, тем более сложный метод обучения (или композицию методов) нам понадобится привлекать. Сравнительное международное исследование

выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком (1995 г.)²¹, убедительно продемонстрировало *прежде всего нам самим*, а потом мировому сообществу, что наше желание получать конкурентоспособного и компетентного выпускника школы, вуза невозможно без настоящей, а не провозглашаемой в политических и образовательных лозунгах, трансформации самих *оснований образовательной системы*. «Пельмени по-сибирски» – это обещание удовольствия, «психология (образование. – Авт.) по-сибирски/по-московски» – расписка в провинциализме и в страхе перед Гамбургским счетом» [72].

От чего и кого зависит эффективность методов активного обучения? (Несколько мифов и предрассудков о МАО)

Сегодня уже очевидно, что задача развития ключевых и предметных компетентностей студентов требует использования методов активного обучения. Но есть проблема в реализации этой задачи – скудность методического портфолио преподавателя высшей школы. Благо, «теоретически» проблему «книжного знакомства» с разнообразными инновационными методами обучения сегодня достаточно просто решить. Появившийся с 90-х гг. арсенал публикаций и проводимые в республике интерактивные семинары для преподавателей частично решили проблему первичного ознакомления и рекламирования стратегии активного обучения и методов, ее реализующих. Выскажем предположение, что время знакомства с методами активного обучения в республике уже прошло. Эйфория от новизны у одних преподавателей и агрессивное непринятие МАО у других тоже канули в прошлое. И сейчас, на наш взгляд, наблюдаются два направления в использовании МАО в Беларуси: первый – «попробовали и забыли»; второй – от энергизирующего ощущения новизны через методический бум к «прицельному» использованию. Полагаем, что для адептов МАО наступил период взвешенной оценки результативности и целесообразности их использования. В данной главе мы не ставим задачу описания методов АО и, стало быть, не можем претендовать на глубокое описание эффективности их работы, поэтому ограничимся несколькими упреждающими рефлексивными репликами, которые могут оказаться небесполезными для преподавателя, использующего МАО.

²¹ В качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б. Блума. Исследование зафиксировало следующие результаты: 1) студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9 – 10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие (1 – 2 балла) – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание»; 2) студенты из развитых западных стран демонстрируют диаметрально противоположные результаты: низкий уровень знаний и высокую степень развития навыков анализа и синтеза, а также умения принимать решения [75].

Дилемма 1. На что в большей степени работают МАО: на процесс или на результат?

Среди adeptов МАО распространено убеждение о том, что эти методы позволяют глубже освоить изучаемое содержание. Но в практике, к сожалению, достаточно часто возникают ситуации, когда *методы уводят от содержания и результата*. Вместо этого с их помощью разворачивается достаточно интересный процесс *самодостаточного проживания метода*. Рефлексивные участники проводимых нами интерактивных семинаров по-разному фиксируют свои переживания этой «самодостаточности»: «Не всегда игры и группы помогали усвоению, перемещались на другие, менее важные аспекты» или «Как сделать не сами занятия интересными, а их содержание?»

В своем комментарии к данным высказываниям мы сделали бы несколько акцентов. Во-первых, как само собой разумеющееся констатируется, что МАО *интересны*. Они действительно часто используются именно в функции «разнообразить и украсить» образовательный процесс. В этом смысле угроза превратить *обучение в развлечение* действительно существует. Хотя когда в курсе систематически используются МАО, то студенты не только к ним привыкают, но и даже начинают скучать.

Во-вторых, часто обнаруживается, что предметом этого интереса выступает не достижение образовательной цели, а сам метод. Причина – разрыв метода, цели и содержания. Наиболее наглядно это обнаруживается, когда при использовании разнообразных методов организации дискуссии возникает «внутреннее сопротивление» традиционного содержания обучения. Одна из возможных причин этого «сопротивления» состоит в том, что дискуссия как форма коммуникации требует и своего предметного материала – не всякая тема может стать предметом дискуссии. Ее предметом стоит делать действительно неоднозначные, противоречивые и проблемные, и темы. Иной вариант обсуждаемые материалы представлять в «разупакованной», а не в готовой форме, дабы не уйти в псевдодискуссию и псевдопоиск известного материала. Почему студенты так слабо участвуют в дискуссиях по академическим текстам? Полагаем потому, что в них нет (не видят, не понимают) ничего дискуссионного для них. Ощущение бессмысленности дискуссии возможно в том случае, когда непонятно, какую образовательную задачу она решает и какой результат должен быть получен. «Неясно, зачем мы использовали все эти методы», – отметила участница интерактивного семинара, посвященного разработке программы курса.

Действительно, есть такая проблема непрозрачности результата (а значит, цели) используемого метода как для участвующих в нем студентов, так и для организующего образовательное событие преподавателя. Каким бы ни был результат участия в дискуссии – решение проблемного вопроса, или развитие критического мышления, или коммуникативных навыков, он дол-

жен быть очевиден для участников процесса, как маячок, управляющий движением. В этом смысле метод организации дискуссии имеет колоссальный потенциал по сравнению с обычными способами организации обсуждения на традиционных семинарах, который очень красиво описала студентка одного из белорусских университетов.

«Преподаватель не продумывает заранее структуру семинара, точнее, не применяет строгих методов, ограничиваясь лишь продумыванием вопросов и проблем для обсуждения, возникающих у него при чтении текста.

Это – обычная история для «сложных» и подлинно философских курсов, когда семинары строятся вокруг обсуждения «сложных» монографий. Считается, что невозможно заранее продумать, куда продвинется мысль аудитории и преподавателя, некорректно сковывать свободу интеллигентных миров.

Зачастую это оборачивается беспредметным говорением, потерей всякой адекватности и уходом от действительно актуальных проблем, содержащихся в самом тексте, – потерей причины разговора в лабиринте «бессознательного» и самодемонстрацией, манифестированием собственной эрудированности и продвинутости, утратой какой-либо интерсубъективности говорения, отчуждением невключенных в поле «коммуникации», вообще бесполезным проговариванием «самопонятных» для говорящих истин. При этом никакого «приращения» как знаниевого, так и надзнаниевого – рождения истины в процессе спора и дискуссии, приобретения нового опыта межличностного общения и др. не происходит ни у кого, ни у активной части группы, по причине невозможности всесторонней и полной самопроблематизации и необходимости для этого Другого, ни у пассивной, по причине отторжения и неприятия всего происходящего.

В итоге пространство семинара напоминает столкновение лейбницеvских монад – уникальных микромиров, не имеющих окон вовне».

(Фрагмент методического портфолио по курсу «Психология высшей школы» студентки V курса философского факультета одного из университетов Беларуси)

Дилемма 2. «Работают» ли МАО сами по себе или нет?

Опять сошлемся на распространенное среди адептов МАО мнение о том, что эти методы обязательно активизируют всех студентов. Существует даже понятие «вынужденная активность». «Одна из основных особенностей активных методов обучения – это принудительная активизация мышления (вынужденная активность), т. е. обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания. В этом сила активных методов по сравнению с традиционными методами» [80, 39]. Действительно, в практике преподаватели используют МАО как «палочку-выручалочку» в ситуации, когда «надо заставить студентов работать». Сошлемся на уже упоминавшийся метод работы с текстом «Мозаика», который от безысходности приходится исполь-

зывать на занятия со студентами, которые дома не читают заданных текстов. Метод работает как бы без преподавателя. С другой стороны, «наведенная активность» имеет существенное ограничение: «Поскольку активность «держится», прежде всего, методом, а реализуется субъектом, то, когда заканчивается метод, то на этом может закончиться и активность субъекта, т. е. случится ли самодеяние после того, как выполнит свою функцию структурирующий активность метод, всегда остается открытым вопросом. В этом смысле еще необходимо ответить на вопрос, насколько тот или иной метод «затрагивает» механизм саморазвития субъекта. Или насколько эффективно обучение, источник активности которого заключен в методе (активен метод) или во взаимодействии преподавателя и студента. Та же проблема возникает, если источник активности усматривается в позиции преподавателя и способах его работы... Часто мы не знаем, что заинтересовало и активизировало студентов – сам преподаватель или те представления и знания, которые он излагает? Его идеи или живая форма общения?» [80, 39]

Но сложность состоит еще и в том, что силы активности, заложенной в МАО, может быть недостаточно для разных студентов. Всем нам известно, что в групповых методах работы часть группы может выпадать и выезжать за счет соговарищей. Для того чтобы МАО действительно активизировали всех студентов, необходимо позаботиться об адекватности учебной задачи и метода, о чем мы писали выше.

Дилемма 3. Использование МАО позволяет глубже усвоить знания или использовать знания на практике?

Данную проблему мы обсуждали выше в контексте проблемы типов МАО. Здесь мы опять возвращаемся к данному сюжету, поскольку он, с нашей точки зрения, очень важен. Эффект МАО зависит от целей, которые они обслуживают через учебную задачу и задание, которое в них закладывается.

Дилемма 4. В современной отечественной системе обучения МАО воспринимаются легко или с трудностями?

Для ответа на этот вопрос используем наблюдения внешнего эксперта. «Американский преподаватель признался, что с русскими студентами-журналистами, обучающимися в МГУ, его методика, успешно зарекомендовавшая себя в сорока двух странах мира, не срабатывает и заводит его в тупик, из которого одному выбраться трудно. Часто студенты пропускают занятия, не сдают контрольные работы ни по электронной почте, ни устно, ни письменно, пробуют получить оценку «на халяву», на устные беседы (консультации. – *Авт.*) не приходит никто. Б. Скотт, останавливаясь на анализе восприятия учебного материала московскими студентами при использовании активных форм обучения, выделил самое важное, по его мнению, – отсутствие у студентов желания принимать участие в дискуссиях. Такое поло-

жение дел беспокоило Б. Скотта, и он обратился к преподавателям-коллегам с идеей методического семинара в форме дискуссии. Но дискуссии не получилось. Вместо нее прозвучали вопросы типа: «А с чего Вы взяли, что наше преподавание хуже, чем Ваше?», «Сколько Вам платят в Америке за преподавание?» и т. п.» [4].

Резюмируем основные содержания данной главы в нескольких заключительных тезисах.

На методах и учебных задачах и заданиях лежит очень важная миссия обеспечения целостности программы курса, поскольку они отвечают за реализуемость нашего целеполагания. «В идеале конструктивно сбалансированный курс похож на экосистему, в которой все составляющие части поддерживают друг друга... Мы должны выражать цели и результаты в форме конструктивной деятельности. Деятельность – это глаголы. Поэтому, если используемым нами методом обучения и задачам по оцениванию подходят те же самые глаголы, что поставленным перед курсом целям, то есть шанс, что и результат учебной деятельности студентов будет соответствующий, то есть для его выражения будут подходить все те же глаголы» [88].

Большинство методов активного обучения времязатратны. И если соглашаться с тезисом о том, что «время может выступить фактором, который выделяет то, что ценится превыше всего», то приходится констатировать, что преподаватель, пытающийся использовать МАО в традиционной системе образования, находится в ситуации выбора, чем пожертвовать: содержанием или методами? На практике они оказываются реальными конкурентами на пути реализации «сложных целей». Хотя, конечно, было бы точнее сказать, что конкурентами являются подходы – ориентированный на содержание и ориентированный на учение.

Глава 7

ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В опыте преподавания одного из авторов этой книги был достаточно забавный случай, когда она вынуждена была изменить систему оценивания прямо по ходу учебного процесса. Для одного из своих курсов она разработала накопительную систему оценивания, в которую включила следующие виды учебной активности: эссе (15 баллов), рецензия на эссе сокурсника (15 баллов); групповой проект (20 баллов), письменные опросы (3 раза) (30 баллов); экзамен (20 баллов). Студент, набравший 75 баллов, освобождался от экзамена и получал «отлично». Система перевода баллов в отметки предполагала возможность студенту не сдавать экзамен, если его удовлетворяла набранная по совокупности работ отметка. И вот курс был в самом разгаре, уже были написаны эссе, рецензии, часть письменных контрольных опросов, проекты находились на стадии разработок. И преподаватель мысленно радовалась тому, что удастся организовать пролонгированную систематическую учебную работу. И вдруг приходит известие о том, что вуз в ближайшие недели будет проходить аккредитацию и по описываемому курсу будет сдаваться письменный аттестационный экзамен. Как результат преподаватель вынуждена была, извинившись перед студентами, изменить правила системы оценивания: отменить преференции сдачи экзамена.

Приведенный пример иллюстрирует не только очевидную зависимость системы оценивания от рамочных условий образовательной системы (экзамен как доминирующая форма контроля), но и подчиненность типа системы оценивания учебным заданиям и методам, используемым в курсе.

В данной главе в качестве основного предмета размышлений будет выступать связь оценивания со всеми структурными элементами программы, а также изменение функции самого оценивания – от приоритета оценки к приоритету учения.

Как зависят функции оценивания от подходов к разработке курсов? (Оценивание – подходы)

Сегодня, разрабатывая систему оценивания в проекте своего курса, преподаватель оказывается в двойственной ситуации. С одной стороны, доминирующей формой оценивания остается итоговый экзамен (зачет). К сожалению, именно экзамен сегодня является основным механизмом, *формально* мотивирующим студентов к учебе. С другой стороны, профессорско-преподавательскому составу часто даже в административном порядке предъявляют требование использовать инновационные технологии и методы, которые предполагают свои системы оценивания и не умещаются в «прокрустово ложе» традиционного экзамена.

В контексте обсуждения темы оценивания в англоязычной литературе не случайно часто употребляют словосочетания «идеология оценивания», «политика оценивания», «философия оценивания». Оценивание – ценностный процесс, и он угрожает стать просто упражнением по измерению, нежели процессом усиления образования, если мы не заботимся о миссии, ценностях и целях, которые оно обслуживает [113, 215 – 216]. Оценивание никогда не бывает нейтральным, чисто техническим процессом, даже если мы и пытаемся его таким «видеть». По мнению экспертов, «во многих случаях следует менять не существующие методы или средства оценивания, а базовую философию и цели их использования и применения» [49, 34]. И для разных подходов к проектированию курса адекватна своя система оценивания; при этом используемые средства оценки могут оставаться теми же, хотя, безусловно, далеко не всегда. А различаться будет:

- *функция оценивания* (ответ на вопрос «Зачем мы оцениваем?»);
- *объект оценивания* (ответ на вопрос «Что оцениваем?»);
- *субъект оценивания* («Кто оценивает?»).

Функции оценивания: фиксирующее (итоговое, summative) и развивающее (formative) оценивание.

Очевидно, что оценивание учебы студентов имеет широкий диапазон функций. Но в традиционном подходе (ориентированном на содержание) доминирующей функцией является *фиксация недостатков и «наказание»*.

В подходе к разработке программ, ориентированном на учение, предполагается, что оценивание должно преимущественно «работать» не столько «на фиксацию результатов»²², сколько на «усиление» процесса учебы студента. Это направление функции оценки может быть выражено в форме лозунга: *от оценки результата к оценке процесса*.

²²Безусловно, функцию фиксации результатов никто не отменяет. Речь идет об упразднении ее монополии.

В англоязычной литературе такая специфическая функция оценивания фиксируется в понятии *развивающее оценивание* (formative assessment). Под развивающим оцениванием имеется в виду обратная связь студентам по поводу их учебных достижений, предназначенная для того, чтобы помочь им *улучшить* процесс учения. Иными словами, функция оценивания – указание на необходимость нового витка развития. То есть развивающее оценивание помогает студентам отслеживать собственный процесс движения (в содержании, в умениях и т. п.) и учиться на своих ошибках.

Технически развивающее оценивание реализуется как *конструктивная* обратная связь, которая оформляется по следующим правилам:

- показать студенту сильные стороны его работы;
- зафиксировать слабые моменты и предложить (или показать) способы их преодоления (развития).

«При любых формах оценивания учащимся полезно получать *подробную обратную связь*, указывающую на их сильные и слабые стороны в той области, которая оценивается, а также на те потенциальные сферы, где в будущем можно будет добиться большего совершенства или изменений. Однако, если учащиеся получают только одну (неважно, плохую или хорошую) отметку или балл за всю проделанную работу, они остаются в неведении относительно того, какие именно стороны их работы оказались сильными или слабыми. Вследствие этого оценивание оказывается неспособным хоть как-то повлиять на учебный процесс (т. е. не дает обратной связи). Насколько нелепой может быть подобная ситуация, видно на примере профессиональной подготовки в области медицины. Представьте себе, что во время обучения в университете вы получаете шесть из десяти баллов за проведенную на манекене операцию по тройному шунтированию сердца, но вам никто не говорит, почему вам не дали остальных четырех баллов» [49, 36]. Пафос сложившейся в западных университетах практики конструктивной обратной связи состоит в том, чтобы превращать (переформулировать) слабые моменты в предложения на усиления. Ниже мы приводим пример общих принципов оформления обратной связи.

Таким образом, оценивание перестает рассматриваться только как фиксация итогов, а становится средством управления развитием. Именно идея *развития через оценивание* заложена в понятие «*петли качества*». В нем заключена идея эффективности управления процессом непрерывного развития: *учение – оценка – улучшение – учение*.

Пример способа оформления обратной связи на студенческую работу

- Начните с положительного, ободряющего комментария;
- напишите краткое резюме Вашей точки зрения на задание;
- сбалансируйте негативные и позитивные комментарии;
- превращайте всю критику в позитивные предложения;

- формулируйте общие предложения относительно того, что можно сделать в следующем задании;
- задавайте вопросы, которые поощряют рефлексию работы;
- используйте понятный язык;
- объясняйте все Ваши комментарии;
- предложите задание для следующего типа работы и рекомендации;
- предложите определенные способы улучшения выполнения задания;
- объясните оценку, почему она не лучше или не хуже;
- предложите помощь по определенным проблемам; предложите обсудить оценку и Ваши комментарии [112].

Возможно, понятие «развивающее оценивание» покажется многим преподавателям красивым и модным, но не несущим никакой эвристичности: «А разве мы про это не знаем и это не делаем?» В качестве ответа можно предложить каждому из нас вспомнить: а) количество письменных и устных работ, выполнявшихся за время учебы в университете или институте; б) какой процент от этого количества составляли те работы, на которые мы получали развернутую обратную связь от преподавателей или сокурсников. Наш опыт такого опроса позволяет предположить, что этот процент будет колебаться от 1 до 5, поэтому не стоит удивляться тому, что студенты пять лет пишут рефераты, эссе, составляют списки литературы, формулируют гипотезы, темы исследований и т. п., но так и не научаются этого делать. Ни для кого не секрет, что многие преподаватели не читают сдаваемые в процессе семестра студенческие работы, и оцениваются, а точнее, засчитываются только сам *факт их наличия*. И эта ситуация оправданна с точки зрения доминирования итогового оценивания, в рамках которой оценка текущей работы студентов если не бессмысленна, то практически незначима.

В этом фрагменте наших размышлений необходимо сделать одну важную фиксацию. Принципиальным моментом развивающего оценивания является то, что оно в равной степени требует внимания как к результатам, так и к процессу, который ведет к этим результатам. Кроме того, оно противопоставлено итоговому, но не тождественно текущему оцениванию. В свою очередь, традиционный подход к оцениванию, являющийся преимущественно итоговым, не меняя своей сущности, может трансформироваться в текущий.

Когда речь идет о переходе от оценки результата к оценке процесса, акцент делается не столько на том, что оценивание из итогового (одноразового) превращается в регулярное – текущее, сколько на том, что это текущее оценивание должно стать развивающим. Сама по себе частота оценивания не гарантирует изменения (появление новой) его функций. Более того, текущее оценивание может усиливать контролирующую функцию, превращая

его в еще больший прессинг, хотя для практики отечественного высшего образования и сам факт регулярности оценивания является значимым. «Оценивание – процесс, сила которого в кумулятивности» [113, 215]. Но все-таки определенные оговорки приходится делать. В этом контексте приведем один курьезный пример.

На гуманитарном факультете одного из высших учебных заведений Беларуси была введена рейтинговая система оценивания. В результате у многих преподавателей возникла следующая проблема: поскольку необходимо в течение семестра поставить студентам много отметок, то типичное семинарское занятие превратилось в «прогон» презентаций (сводимых к озвучиванию) рефератов, которые некогда было обсудить даже первичным образом, не говоря о дискуссиях.

Субъект оценивания: от оценивания преподавателем к оцениванию при участии студентов.

Подход к разработке курса, ориентированный на учебу, предполагает «перераспределение образовательной власти» в процессе оценивания. «Оценивание становится не просто тем, через что учащиеся «проходят», но тем, что «осуществляется вместе» с ними и что «совершается» ими самими» [49, 35].

Тема самооценивания и взаимооценивания студентов достаточно традиционная. Наверное, никто не станет спорить с тем, как важно практиковать самооценивание, чтобы сформировать навыки критического анализа студентом собственных учебных достижений. «Конечно же, мы даем студентам возможность сделать самооценку проделанной работе, ничего тут нет нового», – скажут некоторые преподаватели. Да, согласимся мы, но важнее вести речь не столько об отдельных эпизодах использования заданий для самооценки студентов, сколько об изменении *статуса* этой самооценки: превращении ее в постоянно практикуемое в образовательном процессе действие и о «серьезном» отношении к ней преподавателя, например включении ее в накопительную систему.

Понятно, что тема самооценки и взаимооценки студентов очень деликатная и провоцирует «поток страхов»: страх завышения студентами себе оценок; страх «оценочной солидарности» студентов (например, малая группа решает поставить всем своим членам пятерки); страх испортить отношения с одноклассниками при взаимооценивании; страх преподавателей за свой статус экспертов и т. д. Все эти опасения оправданны с практической точки зрения. Но они, на наш взгляд, не должны мешать процессу делегирования ответственности за качество и продукт оценки студенту, хотя понятно, что это процесс постепенный и небезболезненный, требующий немало усилий по разрушению барьера между позициями (именно позициями) преподавателя и студента. Пример такой практики приведен ниже.

Более чем 100 студентов третьего курса оценивали выполнение собственной работы и выполнение работы другого студента на mid-term (полусеместровый) экзамене.

После экзамена студентам давали образцы ответов, шкалу оценок и комментарии, подготовленные преподавателем. Каждому студенту также выдавалась для оценивания неподписанная работа коллеги-студента. Используя образцы ответов и шкалы оценок, студенты в общей совокупности (за все время работы с экзаменационными заданиями) оценивали две работы – собственную и анонимную.

При оценивании работы своего коллеги-студента (в свободное время) на листе со шкалой оценки студенты должны были детально описать то, в чем их коллега отступил от образцов ответов, и оценить работу по каждому предлагаемому шкалами критерию. Студенты возвращали отчеты и заполненные шкалы ответов через неделю, а также получали собственные проверенные работы.

К своим собственным работам студенты применяли ту же самую процедуру, не зная, какие оценки выставили им их коллеги. Затем сравнивались результаты само- и взаимооценки. Если расхождение в оценках было меньше чем 10 %, студенту выставляли оценки, соответствующие самооценке. В остальных случаях работа оценивалась сотрудником кафедры (преподавателем, ассистентами). Чтобы препятствовать тайному договору между студентами об оценках, часть работ, выбранных наугад, дополнительно оценивалась преподавателями. Студентам данная система понравилась, и сотрудники фиксировали экономию времени на проверке, даже учитывая дополнительное время, потраченное на подготовку образцов ответов и организацию перемещения работ [86].

По большому счету если мы хотим преобразовать процесс оценивания из контролирующего в развивающий, то вовлечение студентов в него неизбежно, более того, этот процесс может рассматриваться как системообразующий. Закрепление за самооцениванием и взаимооцениванием студентов статуса важного образовательного механизма – принципиальное действие. На его фоне периферийную, но, тем не менее, важную роль играет то, что процедура самооценки является «спасительным» средством при оценивании больших аудиторий, при фиксации процесса самостоятельной, групповой работы студентов и т. п. Если система оценивания становится прозрачной и критериальной, то она может служить эффективным средством самооценки студентов. А это значит, что практика само- и взаимооценивания студентов «подхлестывает» преподавателей к большей прозрачности разрабатываемой ими критериальной системы оценивания. К проблеме критериев оценивания мы вернемся чуть позже, после обсуждения проблемы *объекта оценивания*.

Какова зависимость между целями курса и системой оценивания? (Цели – оценивание)

На интерактивных семинарах по разработке программ учебных курсов преподаватели часто фиксируют в качестве основной следующую труд-

ность при организации процедуры оценивания: «Как сделать оценивание объективным и адекватным?» Что стоит за этой фиксацией? Может быть, суть дела в том, что мы как преподаватели не знаем, *что* собственно мы хотим оценить, *почему* именно это и по *каким* критериям? Иными словами, мы имеем ситуацию, которую Марк Твен описал следующим образом: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, попав не туда». Чтобы не случилось коллизии – «поняв, что мы шли не туда, мы удвоили рвение», – стоит вернуться к системе целей курса.

К сожалению, для процесса образования типичны несоответствия между тем, на что *нацелена* учебная программа курса(-ов), чему *на самом деле* студенты получают возможность научиться и чему они *фактически научаются*. В этом контексте упомянем такой интересный факт: сообщество преподавателей британских университетов разработало целый пакет текстов, которые носят статус манифестов оценивания [85, 125].

Принципы хорошей практики оценивания

1. Оценивание учебы студентов начинается с образовательных ценностей.
2. Оценка наиболее эффективна, когда она отражает понимание учения как многомерного и интегративного процесса.
3. Оценивание работает лучше, когда в программе сформулированы ясные, открыто заявленные цели.
4. Оценивание в равной степени требует внимания как к результатам, так и к процессу, который ведет к этим результатам.
5. Оценивание работает лучше, когда оно постоянно, а не эпизодично. Оценивание – процесс, сила которого в кумулятивности [113, 215 – 216].

Практически в каждом такого рода манифесте в качестве основного фиксируется тезис о том, что *оценивание – целенаправленный процесс*: «Оценивание работает лучше, когда в программе курса сформулированы ясные, открыто заявленные цели. Смысл оценивания – это соотнесение образовательного действия с образовательными целями и ожиданиями. В свою очередь, цели и ожидания производны от миссии учреждения, от интенций преподавателя, от замысла курса, а также от знаний студентами собственных целей. Оценивание «подталкивает» к большей прозрачности, особенно тогда, когда цели программ недостаточно конкретны и согласованны. *Ясные, разделенные и реальные для осуществления цели – краеугольный камень сфокусированного и полезного оценивания*» [113, 215 – 216].

Прагматика оценивания требует от преподавателей: *во-первых, заботы о прозрачности целей учебного курса, во-вторых, согласования целей и способов оценивания.*

Каковы типичные особенности формулирования преподавателями целей курса в учебных программах, которые затрудняют разработку процедуры оценивания?

Проблема – «что оценивать?»

Очень часто формулировки целей в программах курсов туманны: слишком общи, относятся к неопределенному будущему, нереалистичны, неспецифичны (относимы к любому курсу). Например:

- развитие у студентов гуманистического мировоззрения, чувства самоуважения, глубокого понимания как своих прав и обязанностей, так и неотъемлемых прав и интересов других людей;
- к концу курса студенты смогут применять теории в практической деятельности.

В этом смысле изначально, еще до реализации курса, неизвестен ожидаемый конкретный результат, соответственно затруднительным становится и его оценивание.

Аналогичная ситуация с точки зрения трудностей проектирования процедуры оценивания в курсе имеет место в случаях, когда цели отражают то, что студент будет делать во время занятий, а не то, каким он будет (что будет знать, уметь и т. п.) после занятий, т. е. фиксируют процесс, а не результат. Например:

- изучение методологических основ социальной психологии;
- усвоение этических норм деятельности исследователя;
- изучение прав и основных свобод человека как высшей ценности любого правового государства.

Проблема – «кого оценивать?»

Достаточно часто в учебных программах курсов заявляются цели преподавания, а не учебной деятельности студента. Например:

- дать представление о гендерных различиях в возрастной динамике когнитивных процессов;
- предоставить информацию об экономической политике Евросоюза.

С точки зрения оценивания в этом случае возникает казусная ситуация, поскольку из логики такого способа целеполагания следует, что оценивать нужно результат деятельности преподавателя, а не студента. Еще более забавная ситуация возникает, когда субъект целеполагания не определен (т. е. может быть как студентом, так и преподавателем). Это происходит в том случае, когда цель формулируется следующим образом:

- научиться мыслить самостоятельно. (Кстати, это очень распространенная формулировка.)

Ограничимся вышеприведенным перечнем наиболее типичных сбоев при формулировании операциональных целей учебных курсов, подчеркнув, что он может быть продолжен.

«Прозрачность» целей требует совершенно определенного набора объектов оценивания. Иными словами, речь идет о *согласованности целей и процедуры оценивания в курсе*. И это, как указывалось выше, еще один камень преткновения.

Формально можно выделить как минимум два случая несогласованности целеполагания и оценивания: первый вариант – цели шире, чем предполагаемые способы оценивания, второй – соответственно наоборот. Предлагаем проанализировать уважаемому читателю согласованность системы цели – оценка в предложенном ниже фрагменте учебной программы.

Учебный курс магистерской программы по культурологии «История культуры»

Структура курса (48 часов): лекции – 16 часов, семинары 12 часов, теоретический практикум, круглые столы – 10 часов, конференция – 4 часа, практические занятия – 6 часов.

Цель курса:

– Дать магистрантам базовые теоретические и историко-культурные знания, которые будут развивать индивидуальные творческие способности слушателей с дальнейшей ориентацией на научную практику.

– Развить у слушателей системное видение проблематики эстетической природы и семантики культурных феноменов.

Приобретаемые навыки:

– Магистрант овладеет базовыми знаниями теории и истории культуры, системой научных координат при рассмотрении историко-культурных фактов, которые открывают перед ним перспективу научно-исследовательской и педагогической деятельности.

– На основе полученных знаний и умений формулировать научные суждения магистрант будет самостоятельно определять актуальные проблемы культурологии и решать их на практике в учреждениях культуры, соответствующих органах власти в качестве научных экспертов и советников.

– Магистрант научится конструктивно мыслить, отстаивать свои научные позиции и строить собственные интерпретации модели культурных феноменов, вследствие чего сможет стать организатором научно-просветительских программ, других мероприятий, которые способствуют повышению престижа культурологических знаний в Украине.

Оценивание

Оценивание знаний магистрантов будет иметь дифференцированный характер, соответственно гибкости аналитического мышления и способности найти творческие решения поставленных задач.

Одним из основных критериев при оценивании будет способность слушате-

лей на практике приспосабливать освоенные теоретические знания к рассмотрению конкретного историко-культурного материала. В процессе прослушивания курса магистрант должен продемонстрировать свои навыки на разных стадиях обучения через разные формы выявления качества знаний:

За весь курс предполагается 100 баллов. Из них:

а) промежуточное тестирование, прослушивание на семинарах, блиц-опросы – до 30 баллов (нижнее обозначение равно 10 баллам);

б) два письменных научных эссе – до 30 баллов (нижнее обозначение равно 10 баллам);

с) экзамен – до 30 баллов (нижнее обозначение равно 10 баллам). Оценка формируется из трех показателей: знания основного материала – 15 баллов, демонстрация критического мышления – 10 баллов, ответы на дополнительные вопросы – 5 баллов;

д) посещения, активность в совместной работе с преподавателем – до 10 баллов (нижнее обозначение равно 0 баллов).

Количество баллов	Оценка	Получение кредита
100–86	Отлично	Да
85–71	Хорошо	Да
70–50	Удовлетворительно	Да
49–30	Неудовлетворительно	Нет
29		Нет

Автор программы курса – Р. Яцив, кандидат искусствоведения, Львовский национальный университет им. И. Франка [83].

И еще один принципиальный момент: оценивание может быть прозрачным, согласованным, но реализовывать традиционный подход «трансляции знаний». В традиционной парадигме отработан определенный способ целеполагания, в соответствии с которым цели отождествляются с содержанием образования и формулируются как его порции, которые должны быть усвоены в курсе. А существующая традиционная система оценивания легко согласуется с таким целеполаганием. Очевидно, что оценивать усваиваемые порции знаний проще, чем, например, способности или компетентности. На это работают и традиционные тесты, и опросы, и классическая форма экзамена, и т. д. Обратим внимание на то, что традиционная система достаточно легко трансформируется в текущее оценивание.

Какие требования к системе оценивания «предъявляют» используемые в курсе методы учения-обучения?

Наиболее остро проблема прозрачности целей и их соответствия системе оценивания заявляет о себе, когда мы пытаемся реализовывать инновационные технологии обучения. В обсуждаемом контексте хотелось бы вспомнить два интересных, на наш взгляд, сюжета из опыта преподавания.

Первый из них связан с одним из способов отношения преподавателей к инновационным методам обучения. «Хорошо, – говорят они, – мы будем использовать на занятиях кейс-метод, дискуссии, работу в малых группах, но как оценить получаемые в этих случаях результаты? И что делать с экзаменом: проводить его или отказаться?» Второй сюжет: многие отечественные преподаватели – адепты инновационного обучения – фиксируют пренебрежительное отношение студентов к перечисленным выше методам и технологиям обучения. Студенты частенько спрашивают: «А что будет результатом нашей дискуссии? Будете ли Вы спрашивать на экзамене о том, что мы в ней обсуждали? Какое отношение к экзамену имеет то, что мы делаем на занятиях? И вообще, что будет на экзамене?» Зафиксируем несколько очевидных, но очень актуальных для инновационной практики оценивания выводов, которые следуют из вышеприведенных высказываний.

Экзамен (как форма контроля усвояемости знаний) – принципиальный механизм, который поддерживает и обеспечивает определенную образовательную систему. Если мы используем его как основной инструмент оценивания, практикуя при этом активное обучение или иную инновационную образовательную технологию, то вполне резонно ожидать и низкую мотивацию участия студентов в образовательном процессе на занятиях (к чему все эти «разговоры», если на экзамене будут «спрашиваться» совсем другие содержания), и снижение успеваемости студентов (уровня знаний).

Инновационные методы обучения инициируют ситуацию, в которой экзамен как форма оценивания оказывается просто неуместным. Во многом накопительная (кумулятивная) система оценивания – полноценная альтернатива традиционному экзамену. Конечно, для нашей системы высшего образования это достаточно радикальный вариант, но в мировой практике она именно в таком статусе и практикуется. Хотя возможен и более гибкий подход, например, когда экзамену отводится от 20 до 50 процентов в общей 100-процентной накопительной шкале.

Становится злободневным и вопрос о конкретных эффектах и результатах, получаемых в процессе инновационного обучения, и проблема адекватности используемых им методов оценивания.

Иными словами, забота о согласовании целей и способов оценки для инновационных технологий и методов обучения ставит проблему «своих» специфических методов оценивания и их многообразия.

Очевидно, что требование разнообразия способов оценивания, используемых в высшем образовании, – это не просто методическая «прихоть», а методологическая «неизбежность», с которой невозможно не считаться:

- если ставятся сложные и многомерные образовательные цели, выходящие за рамки традиционного подхода к разработке курса и требующие использования активных методов обучения;

- процесс учения / обучения рассматривается как интегративный, т. е. не фиксируемый с помощью одного инструмента, предназначенного для оценивания определенного типа результатов;

- учитывается, что у разных студентов разные способности, и использование только одной формы оценки будет дискриминацией для некоторых из них [113].

Учебные задачи, инициирующие качественно разную учебную деятельность студентов, требуют разработки многообразных способов оценивания. Не случайно в некоторых современных классификациях под способами оценивания имеются в виду учебные задания, методы обучения. Так, например, в классической разработке экспертов, представленной в табл. 6.1 «Глаголы для формулировки конкретных учебных результатов и ключевые вопросы учебных заданий для когнитивной области таксономии Б. Блума» (глава 6), отчетливо прослеживается эта тенденция. Приведенная ниже еще одна небольшая типология (табл. 7.1) способов оценивания (построена на смешанных основаниях) также может рассматриваться как иллюстрация того, что учебные задачи, инициирующие разные режимы ментальной активности студентов, интерпретируются и как способы оценивания.

Таблица 7.1

Виды оценок [47]

Виды оценок	Примеры
Обычные Прикладные	<ul style="list-style-type: none"> ● Экзаменационные эссе, тесты, решение задач ● Исследовательские проекты, составление пробных заявок на гранты, упражнения по планированию, ролевые игры
Критические «Презентационные»	<ul style="list-style-type: none"> ● Анализ академических статей, законов, бизнес-планов, газет, фильмов, отчетов ● Презентации, проведение семинаров

Для отечественного высшего образования, на наш взгляд, чрезвычайно актуальна, казалась бы, достаточно тривиальная задача – освоение этого поля разнообразия способов оценивания: введение в практику разных видов экзаменов, типов эссе, портфолио, групповых форм работы и т. д. Возвращаясь в этом контексте к проблеме целеполагания и соответствия ему составляющих системы накопительной оценки, опять зафиксируем чрезвычайно значимый момент: важно не превратить это средство (кумулятивную, рейтинговую системы) в инструмент обслуживания традиционного подхода, а такое искушение, несомненно, есть. Несмотря на все наше уважение к технологии тестирования, позволим себе заметить, что разработать для курса накопительную систему, преимущественно построенную на традицион-

ных тестах, которые будут выполнять функцию контроля только знаний, гораздо проще, нежели такую, которая бы помогала отслеживать развитие способностей, компетентностей. В табл. 7.2 содержится примерный список оцениваемых форм и видов учебной деятельности студентов.

Сложность разработки именно такой накопительной системы связана еще и с тем, что в ней необходимо определить критерии оценивания для каждого вида учебных задач, заданий, методов, которые инициируют сложные типы учебной (преобразовательной) деятельности, часто не поддающиеся простой объективации в неких показателях. И это отдельная большая задача.

Таблица 7.2

Оцениваемые формы и виды учебной деятельности студентов

Формы учебной деятельности	Критерии оценки (для каждой формы)	Количество баллов, %	Оценка
Дипломная (курсовая) работа			
Проект (групповой, индивидуальный)			
Сочинение, эссе			
Участие в олимпиадах, конкурсах			
Публикации тезисов, статей			
Участие в исследованиях			
Реферат			
Коллоквиум			
Контрольная работа			
Выполнение теста (промежуточного, итогового)			
Анализ монографии, книги, статьи			
Лабораторная работа			
Ассистирование преподавателю			
Тематическое сообщение			
Конспектирование первоисточников			
Участие в конференциях			
Изготовление дидактических материалов, моделей			

Формы учебной деятельности	Критерии оценки (для каждой формы)	Количество баллов, %	Оценка
Рецензия на выступление, реферат, эссе, статью			
Разработка, решение кейса			
Участие в дискуссиях			
Подготовка, проведение презентации			
Проведение исследования, эксперимента			
Посещение занятий			

Таким образом, мы подходим к еще одной острой проблеме – *прозрачности критериев оценивания*. Направление от имплицитных к эксплицитным критериям оценки обусловлено не только стремлением сделать процедуру оценивания более «объективной», т. е. поддающейся объективации (традиционная проблема преподавания), но и просто более «внятной» как для преподавателей, так и для студентов (актуальная проблема для практики активного обучения). Наверное, каждому преподавателю, прежде чем «запускать» разработанную им систему оценивания «в жизнь», было бы интересно посмотреть на нее с позиции студентов, задать себе простой вопрос: «Что мне как студенту понятно, а что непонятно?», поскольку дифференцированные критерии оценивания – это инструменты отслеживания процесса учебы не только для преподавателя, но и для студентов.

В виртуальном педагогическом сообществе «блуждают» списки проблем, в которых преподаватели фиксируют трудности, вызванные необходимостью разработки критериев оценивания для сложных форм учебной деятельности и обслуживающих ее методов. Например, это такие проблемы:

- Как оценить работу студентов на лекции? В чем она заключается? Каков ее результат? Как производить оценивание в больших аудиториях?

- Как оценить работу студентов в малых группах? Что может быть результатом их работы? Как оценить индивидуальный вклад в групповой результат? Как оценить процесс работы?

- Как оценить дискуссию? Должна ли она иметь результат и какой(-ие)?

- Как оценивать творческие работы? Являются ли работающими критерии «оригинальность», «новизна» и т. п.?

- Что такое реферат и как его оценивать? Какую работу должен в нем совершать студент? Может ли реферат быть не плагиатом? Имеет ли смысл практиковать эту форму учебной деятельности в вузе?

■ Как оценить активных и скромных/ стеснительных студентов в тех формах работы, которые предполагают «публичность»?

■ Какой вид экзаменов эффективнее?

■ Как оценить «активность студента на семинаре»? Какая активность имеется в виду и почему она так важна?

■ Нужно ли включать в накопительную оценку фактор посещения студентами занятий? О чем может свидетельствовать этот тип активности студентов? В какой образовательной системе он очень принципиален?

■ Как объяснить студентам требования-критерии той или иной учебной работы?

Сайты образовательных центров университетов Западной Европы и Северной Америки активно обсуждают эти проблемы и предлагают вспомогательные методические средства для преподавателей. Приведем два примера критериев оценки для учебной дискуссии и эссе (табл. 7.3).

Таблица 7.3

**Критерии оценки эссе, ориентированного
на развитие критического мышления**

Критерии	Присутствие в тексте эссе (✓)
Сформулирована позиция автора (тезис(ы), основная идея)	
Позиция подкреплена аргументами	
Аргументы подкреплены доказательствами (статистические данные, детали текста, личный опыт и другие факты, признаваемые аудиторией как надежные)	
Эксплицировано основание, на котором базируются тезис, аргументы и доказательства	
Поставлены ключевые проблемы	
Выявлены причинно-следственные связи	
Факты отделены от субъективного мнения	
Выводы сформулированы самостоятельно	
Продемонстрировано видение различных вариантов решений и их возможных последствий	
Анализ проблемы произведен с разных позиций	
Продемонстрировано умение проверить на практике сделанные выводы	
Предъявлены основания для всех сформулированных утверждений	

Оценка вклада участника в дискуссию

- | |
|--------------------------------------------------------------------|
| 1. Удерживание и наращивание общего содержания дискуссии |
| Синтезирует информацию, полученную в процессе коммуникации |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Выявляет несущественные замечания, уводящие от предмета обсуждения |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Фиксирует возникающие содержательные продвижения или противоречия |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Формулирует выводы, создающие новый смысл |
| 2. Позиция участия в дискуссии |
| Ясно и кратко формулирует свою позицию |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Использует убедительные аргументы, усиливающие свое высказывание |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Отслеживает ответы на свои вопросы |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3. Поддержание процесса дискуссии |
| Принимает активное участие в обсуждении |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Проявляет заинтересованность к высказываниям других участников |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Формулирует аргументы в поддержку разных позиций |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Задает уточняющие вопросы, помогает прояснить позиции |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Вовлекает в дискуссию коллег |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Разработка ясных и прозрачных критериев оценки учебного задания работы МАО, на наш взгляд, может рассматриваться как способ совладания с плагиатом, который ставит под вопрос осмысленность любого оценивания учебной работы студента.

Феномен популярности плагиата: кто виноват и что делать?

Приведем правдивую историю из «жизни плагиата», случившуюся в практике преподавания одного из авторов.

Студенческая аудитория, пятый курс, гуманитарный факультет ведущего университета республики. Идет обсуждение результатов выполнения задания: проектов учебной программы курса (модулей). Преподаватель открывает на мониторе компьютера файлы со студенческими работами. На титульных листах некоторых из них красным шрифтом преподавателем зафиксированы интернет-ссылки (адреса сайтов, с которых взяты данные

продукты). Реакция студентов? Начало – живой, воодушевленный пересказ чужого текста, а затем ступор, вызванный непониманием того, что хочет преподаватель, указывая на запись на титуле: www... И только после «реви-зорской паузы» наступает прозрение: «засекли», первый раз за все время пятилетней учебы.

Возникает простой вопрос: а возможно ли сегодня вообще образование без плагиата? Или, иными словами, готовы ли мы, преподаватели и управленцы, ответить на вызовы Интернета или должны смириться с его победой в не-равной борьбе за информационную «накачку» «человека обучающегося»?

Вполне возможно, что мы действительно уже и проиграли, поскольку фактически нынешнее поколение учеников и студентов существенно опередило своих педагогов в плане навыков пользования информационными технологиями. И все-таки состоит ли проблема только в отсутствии соответствующих навыков? Иными словами, популярность плагиата – это просто техническая проблема или за ней стоит нечто иное? Возможно, этот феномен – еще одно следствие господства традиционных академических ценностей и убеждений?

Размышляя над проблемой, попытаемся проанализировать, *почему преподавателю сегодня «удобно» не замечать плагиат?* Многие причины такого положения дел лежат на поверхности: большая аудиторная нагрузка преподавателя (просто не хватает времени на тщательную проверку письменных работ); большое количество студентов на одного преподавателя (с учетом того факта, что редкий преподаватель работает в одном вузе); уже упоминавшаяся проблема отсутствия у достаточной части преподавателей навыков работы с электронными ресурсами (вспомним и о проблеме возраста нынешнего профессорско-преподавательского состава) и т. п.

Но есть и причины иного толка, связанные с системообразующими ценностями традиционного подхода, оказывающиеся незыблемыми, несмотря ни на какие современные инновации, трансформации, информатизацию. Это в первую очередь приоритет ценности воспроизведения достаточно большого объема информации, а не его преобразование.

В этом контексте примечательно, что одним из распространенных средств реализации стратегии увеличения доли самостоятельной работы студентов в отечественном высшем образовании (которая рассматривается сегодня как инновация) является активное использование такой формы учебной деятельности, как реферат. Эта форма сегодня по-прежнему нещадно эксплуатируется преподавателями и, на наш взгляд, являет собой проблему плагиата в чистом, рафинированном виде.

Приведем несколько цифр из опроса небольшой выборки слушателей курсов повышения квалификации работников сферы образования, целью которого было зафиксировать субъективную самооценку качества своего

текста с точки зрения плагиата. Наиболее типичные оценки доли личного текста в рефератах – 5–20 %; доли «закавыченного» чужого текста (цитаты со ссылками) – 2–5 %; доли «незакавыченного» чужого текста (плагиат), – 70–85 %; доли чужого текста, пересказанного своими словами, – 20–40 %. Необходимо оговориться, что приведенные данные являются результатом пилотажного исследования и нуждаются в дальнейшей проверке. Однако наблюдения коллег-преподавателей в целом подтверждают зафиксированные тенденции и для работ студентов. «Доля работ, полностью написанных «своими словами», редко превышает 5 %. Несколько больший кластер работ (10–20 %) содержит единичные нелегальные цитации. ...«Третий сорт» – костяк ученической находчивости – выказывает наиболее типичный на сегодняшний день образец поведения. «Самостоятельные» работы студентов-среднячков представляют собой настоящую мозаику из фрагментов скачанных рефератов и статей. Численная представленность такого рода работ – не менее половины» [41]. И еще статистика: 80 % студентов отечественных вузов хотя бы один раз сдавали чужую работу под видом своей собственной [54].

Конечно, интересна не статистика сама по себе, а отношение к ней. «Те, кому хоть единожды доводилось проверять студенческие рефераты, знают, какое это бессмысленное занятие. А если учесть, что написание такого шедевра зачастую требуется меньше времени, чем на его же беглое прочтение, то и унижительное. Проверка письменных работ все более напоминает театр абсурда. ...Покидая аудиторию, преподаватель горбится под огромной стопкой аккуратно оформленных и переплетенных работ, этим надгробием с Могилы Неизвестного Таланта. Фамилии есть, но автор неизвестен» [41].

Вполне уместно задать вопрос: кому нужно это количество пишущихся сегодня студентами рефератов? Какая от этого польза? Одна «выгода» очевидна: реферат – отчетный, финансовый документ о выполненной преподавателем нагрузке, в том числе в части организации управляемой самостоятельной работы. Еще одна «полезность» реферата, с позиции преподавателя, состоит в том, что его можно и не проверять, потому что, с одной стороны, уже сложилась такая традиция, а с другой – этот вид учебной деятельности не предполагает особой интеллектуальной активности студентов, поскольку практически аксиоматично, что пересказать чужие тексты может любой.

Возможно, стоит рассматривать реферат как изжившую себя форму учебной активности студентов? Если бы не некоторые тонкости, то ответ был бы утвердительным. Первая тонкость состоит в том, что, пока в качестве базового процесса обучения в высшей школе остается трансляция знаний в готовом виде (Э. В. Ильенков), реферат будет оставаться самой органичной формой для данной системы и провоцирующим к плагиату типом учебной деятельности. Вторая тонкость состоит в том, что если преподаватель

пытается в качестве приоритетной рассматривать не воспроизведение (максимум «понимание» по таксономии Б. Блума) некоторого учебного материала, а его трансформацию, то он сталкивается с необходимостью разрабатывать учебные задания, т. е. заниматься кропотливой систематической черновой работой (см. главу 6), а главное – проектировать методологию своего курса, т. е. задавать себе вопросы о том, зачем нужен преподаваемый курс студентам, на каких образовательных и этических ценностях я выстраиваю стратегию своего преподавания и т. п.

Продолжая размышления над заявленной проблемой плагиата, зададимся таким вопросом: может быть, будет проще понять причины проблемы плагиата, ответив, *почему студент прибегает к плагиату?*

Можно опять начать перечень причин, которые лежат на поверхности: студенты загружены, они не знают норм написания письменных работ, не понимают, чем реферат отличается от эссе или проекта, не видят смысла в предлагаемых преподавателем заданиях и т. п. «Сегодняшняя система делает плагиат вполне приемлемым прагматическим выходом для многих студентов. Почему бы не обмануть, если вся та информация, которую студенты должны найти и представить в виде эссе, целиком находится в сети? Зачем делать свою собственную работу, если я должен разрабатывать ту же проблему, что и вся группа, или если я должен проводить то же исследование, которое требовалось в прошлом году?» [133]. Общее в перечисленных возможных причинах – это нежелание студента.

Но есть еще причины и совсем иного толка – неумение писать разного типа научные работы. И это серьезная проблема, так как навыки академического письма и чтения не могут развиваться, если их не развивают целенаправленно (см. главу 5). Эта задача не может быть периферийной, и преподавателям не стоит обольщаться, что такому умению можно научить походя или со временем.

Еще один важный для преподавателя и студентов момент – одинаковое понимание того, *что такое плагиат*. Как определить, является ли плагиатом текст, в котором приведено множество цитат, или если он представляет собой пересказ своими словами чужих высказываний? Авторы данного текста очень удивило то, насколько оказывается не просто задать однозначный критерий, позволяющий отделить плагиат от не плагиата.

Предположим, что мы договорились, что «плагиат – это дословное использование студентом работы другого человека в качестве собственной работы. Если студенты берут чужую опубликованную работу и выдают за свою собственную, это плагиат. Во всех определениях плагиата фиксируется присутствие намерения обмануть» [133]. Иными словами, если речь идет о дословном использовании чужого текста без ссылок на авторство, то однозначно фиксируется наличие плагиата. Кроме того, «недопустимое пере-

фразирование (unacceptable paraphrase) – это скрытое использование чужого текста путем механической перестановки местами слов и фраз, замены слов синонимами при отсутствии новых мыслей в перефразированном тексте. Формальное изменение последовательности слов в оригинале не отмечает плагиата»²³ [57].

Существует еще и проблема с так называемой «общеизвестной информацией» (common knowledge)²⁴, относительно которой также бывает трудно точно установить критерии различения, что является таковой, а что нет. Более того, оказывается, что «как плагиат рассматривается прямое использование текста из своих собственных работ в других своих собственных работах без ссылки на первоисточник» [62]. Все вышеприведенные уточнения – свидетельства всей непростоты фиксации критериев, масштабирующих феномен плагиата. Как пишут эксперты, «размах плагиата зависит от того, что под таким подразумевается» [41]. Хотя нельзя сказать, что сегодня не существует попыток дать «правильный ответ» на поставленный вопрос²⁵.

Задача «опознавания» плагиата может решаться в разных перспективах, например, с точки зрения уровня академических навыков студентов. В этом случае уместно такое утверждение преподавателя: «Студенты, которые просто собрали вместе множество цитат, правильно указали источники и почти ничего не добавили от себя, написали слабую работу, но это не плагиат» [133]. Другой способ размышления о плагиате: «вычисление» намеренности или ненамеренности обмана. «Варианты использования плагиата можно представить в виде континуума, на одном конце которого будет буквальное копирование без цитирования и ссылок, при этом трудно представить, что студент совершает обман ненамеренно. На другом конце данного континуума – случайная ошибка, возникающая, когда пишущему встреча-

²³ Общеизвестная информация – «это факты, которые могут быть получены из общедоступных источников и известны большому числу людей. Нет смысла ссылаться на источник, приводя дату начала Великой Отечественной войны, а вот при предоставлении данных о сравнительном тестировании производительности компьютеров разных марок источник указать необходимо» [57].

²⁴ «Отдельно следует сказать о презентациях, которые часто создаются путем слияния нескольких документов и придания текстам другой формы (используются иные цветовые схемы, шрифты и т. п.). Изменение формы подачи материала не устраняет факт плагиата» [57].

²⁵ Напр.: «В случае необходимости дословного цитирования чужой работы заимствованный текст должен быть взят в кавычки и снабжен ссылкой на источник, содержащий данный текст. Допускается также выделение чужого текста в отдельном абзаце без кавычек, но с обязательной ссылкой на источник. Парафраза должна сопровождаться ссылкой на источник. Не допускается также составлять свой текст из нескольких парафраз из одного или из большего числа источников, соединяя их отдельными своими словами или даже предложениями или заменяя отдельные слова в оригинале» [62].

ется в читаемом тексте какое-то удачное выражение его собственной точки зрения, и он соблазняется на то, чтобы присвоить это высказывание» [133].

Все эти тонкости, наверное, подталкивают нас к мысли о том, что понимание критериев плагиата и особое отношение к нему стоит обсуждать вместе со студентами и, безусловно, в кафедральном (факультетском) сообществе преподавателей, поскольку не исключено, что многие могут даже и не догадываться о том, что занимаются плагиатом.

Предположим, нам удастся в рамках некоторого образовательного сообщества договориться о том, что такое плагиат. Далее возникает резонный вопрос: *и что же делать с плагиатом?*

Наиболее очевидны два способа решения проблемы: первый – разработка новых стратегий и методов обучения, которые по запускаемому механизму учебы предполагали бы невозможность плагиата, а второй – конструирование способов и средств обнаружения факта обмана и наказания тех, кто к нему прибегнул. Хотя, возможно, более интересным и «горячим» на сегодняшний день является путь, предполагающий анализ и экспликацию корня и подоплеки проблемы.

Анализ разворачиваемых вокруг заявленной темы дискуссий свидетельствует о том, что на сегодняшний день наиболее популярен второй способ решения проблемы, а именно «найти и наказать».

Наши зарубежные коллеги уже достаточно давно развернули такую «войну с плагиатом» с закономерным для такого процесса исходом: отчислением уличенного студента. Создан не один компьютерный программный продукт, помогающий преподавателю в этом нелегком деле. Например, в Скандинавии для борьбы с плагиатом используется программа Urkund. В США и Великобритании наиболее популярна программа Turnitin. Вообще Turnitin tool (<http://www.Turnitin.com/>) является на сегодняшний день одним из основных на мировом рынке онлайн-средством проверки наличия плагиата. Перечень программ можно было бы и продолжить: Plagiarist-Finder 1.0.9 (<http://www.m4-software.com/en-index.htm>); CopyCatch Gold (<http://www.copycatchgold.com>); CopyChecker; CopyCatch Investigator (поиска плагиата в издательском бизнесе) [57].

В 2006 году появилась система обнаружения плагиата в сети интернет-сервис и в России: www.AntiPlagiat.ru <<http://www.AntiPlagiat.ru>>. Об этом сообщали все СМИ, даже центральные каналы ТВ (после чего сразу же появился слух, что студенты взломали эту систему). Заказчиком данного продукта стал Московский институт экономики, менеджмента и права, студенты которого и были первыми, которые опробовали эту новинку. По словам очевидцев, проверка наиболее сильных выпускных работ последних лет показала, что плагиат имел место в 50–80 % случаев. По мнению экспертов, принцип действия программы несложен: для проверки текст требуется

загрузить на сайт www.antiplagiat.ru <<http://www.antiplagiat.ru>>, а система проверит его на схожесть с содержащимися в базе данных текстами. По мнению разработчиков, данная система работает достаточно тонко, поскольку устойчива даже к синонимам. Появление программы «Антиплагиат» – знаковое явление для российского высшего образования, сигнализирующее о разворачивающейся кампании, которая начинает подхватываться разными вузами. Например, на экономическом факультете Новосибирского государственного университета летом 2006 г. было разработано и принято положение о плагиате в студенческих работах. Государственный университет – Высшая школа экономики сегодня активно приглашает заинтересованных коллег к сотрудничеству в разработке системы «Плагиат-контроль» и т. д.

Понятно, что данная стратегия борьбы с плагиатом в каком-то смысле достаточно эффективна и даже выгодна: появятся заказы для программистов; сам факт знания студентами о машинной проверке и ее последствиях будет являться определенным мотивирующим фактором; уменьшится время, затрачиваемое преподавателями на проверку работ, и т. п. Но, к сожалению, данный способ отношения к плагиату не затрагивает глубинных механизмов традиционного образования и уповает, несмотря на наличие компьютерного посредника, на человеческий фактор. «Уличить плагиатора не так сложно – проблема в том, что многие преподаватели просто закрывают глаза на то, что работы содержат явный плагиат, а к проверке с помощью поисковых машин прибегают крайне редко» [62].

Но есть и вторая стратегия, предполагающая изменение самой парадигмы обучения, о чем неустанно говорится и пишется на страницах отечественной образовательной прессы последние два десятилетия. Простая мысль, подтвержденная исследованиями: «Студенты обманывают меньше, если они считают, что задачи стоят того, чтобы их исполнять, если они видят, что оценивание связано с их учебными действиями, и если они понимают, чего от них хотят» [133].

Было бы наивно ожидать от авторов данного, по сути лишь постановочного, текста стратегического и «правильного» ответа за все образовательное сообщество о том, как конкретно может эта стратегия воплощаться, хотя, безусловно, каким-то средствам решения проблем можно было бы поучиться у зарубежных коллег. Например:

- чаще менять задания;
- расширять вариативность заданий (для всех уровней по таксономии Б. Блума) и специфицировать, сужать параметры их выполнения;
- дифференцировать оценку для тех, кто собирал информацию, и для тех, кто ее анализировал;
- акцентировать не столько поиск информации, сколько ее оценку, анализ;

● осуществлять пошаговую оценку работы: сначала просить найти определенную информацию и дать обратную связь на это действие, а далее предложить задание ее проанализировать, что позволяет оценить иной вид навыков [133];

- включать в задания рефлексивные фиксации студента;
- включать в задание работу с опытом студента;
- просить эксплицировать не описание, а использование предлагаемых в тексте идей;
- включать задания, предполагающие проведение исследования, опроса своих однокурсников и т. д. [124].

Завершая размышления о плагиате, подчеркнем, что плагиат – это не просто техническая проблема или досадное недоразумение, это вызов многим академическим ценностям и убеждениям. Размышляя о плагиате, стоит помнить о тех студентах, которые честно выполняют свою работу, но часто выглядят хуже на фоне высокого уровня «сворованных» работ.

Подводя итоги данной главы, выделим основные изменения в практике оценивания учебной деятельности студентов, которые происходят прямо у нас на глазах:

- от оценки результата к оценке процесса;
- тестирования памяти к оцениванию умений, способностей;
- оценивания преподавателем к оцениванию при участии студентов;
- экзамена к многообразию способов оценивания;
- имплицитных к эксплицитным критериям оценивания подчинены основной идее – смещению приоритета оценки на приоритет учения.

ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В недавнем времени одному из авторов данного издания довелось оказаться в роли проверяющего и посмотреть на ситуацию преподавания с другой стороны педагогической арены – с последней парты студенческой аудитории, куда обычно посылают проверяющих. Таким образом, будучи включенной в состав комиссии по проверке занятий преподавателя одной аккредитируемой структуры, был получен опыт, который позволил поставить к практике посещения и оценке деятельности преподавателя ряд вопросов.

Методическими структурами была подготовлена анкета для обеспечения деятельности проверяющего. Усиленная работа с ней на последней парте заставила задуматься о том, почему же предлагаются именно эти параметры для оценки преподавания, когда обратить внимание хочется совсем на другие. А еще некомфортная роль судьи в последней инстанции вызвала мысль о большой ответственности за вынесение суждения и неполноте картины. Приходилось фантазировать на тему того, что могли бы о занятии (или курсе в целом) сказать студенты, а также о видении ситуации самим преподавателем.

После проведения занятий автор-проверяющий выступила инициатором встречи с преподавателем для предоставления обратной связи, а также обсуждения подготовленного отчета. Стоит отметить, что инициатива не была встречена с большим энтузиазмом, а на лице отразилось не только сомнение в целесообразности такого шага, но и просто искреннее желание побыстрее избавиться от проверяющего. В последствии, не раз размышляя над данной ситуацией, мы задавали себе и своим коллегам вопрос о возможных случаях, когда преподаватели не просто любезно соглашались, но даже приглашали своих коллег или экспертов для посещения занятий. Как оказалось, такое явление крайне редко случается в реальной практике. Судить же о том, насколько распространена практика самоанализа, оказывается затруднительным делом, так как эта часть деятельности преподавателя

находится вне сферы его публичной активности. Публикуемые статьи лишь косвенно касаются этой темы, а предлагаемые инструменты самоанализа собственного преподавания чаще всего являются разработками зарубежных коллег.

Данная глава является попыткой размышления о том, насколько возможен процесс оценки сделать полезным для преподавателя и как самооценка может помочь его деятельности.

Что оценивается в деятельности преподавателя?

Стоит отметить, что сегодня данный вопрос принято рассматривать в контексте популярнейшей темы – обеспечения качества образования, достижение которого является одной из ключевых идей современной высшей школы. Оценка преподавания понимается как важный элемент мониторинга качества образовательного процесса и вуза в целом.

Вопрос оценки, будь это внешняя оценка проверяющего человека, или оценка студентов, или оценка преподавателей, прежде всего является проблемой выделения критериев эффективного преподавания. Хотя на первый взгляд кажется, что существует достаточно определенный набор типовых параметров, по которым мы оцениваем деятельность преподавателя, тем не менее встает вопрос о том, чем же руководствоваться, кроме собственных представлений о хорошем преподавателе. В нашем случае участия в проверке можно обратить внимание на то, что инструкция по проведению контроля учебных занятий рекомендовала руководствоваться следующими параметрами:

- соответствие темы, целей, вопросов занятия учебной программе курса;
- доведение темы, целей и вопросов занятия;
- подготовленность аудитории;
- наличие студентов и готовность их к занятию;
- соответствие содержания занятия современному состоянию наук, специализации;
- методический уровень занятия, применение методик активизации познавательной деятельности обучаемых;
- обеспеченность занятия наглядными пособиями, средствами ТСО, эффективность и правильность их применения;
- достижение учебных и воспитательных целей;
- требовательность и принципиальность преподавателя при оценке знаний и практических навыков студентов;
- методика проведения итогов занятия, конкретность задания на самостоятельную подготовку.

Таким образом, преподавателя предлагалось оценить на «отлично», если цели занятия достигнуты, преподаватель умело на высоком методическом уровне вел занятие, используя новейшие приемы и методы, на занятии использовал ТСО, свободно и доходчиво излагал содержание учебных вопросов, поддерживал хороший контакт с аудиторией, обеспечивал высокую активность студентов.

Анализируя данное руководство, можно заметить, что в поле наблюдения находится деятельность самого преподавателя. И это, вероятнее всего, не случайно. Такая постановка апеллирует к определенному пониманию преподавателя как ключевой фигуры в учебном процессе, как агента трансляции знания. За набором оцениваемых видов деятельности стоит образ профессионализма, который скорее можно назвать операционно-деятельностным, предполагающим владение конкретными умениями, сопровождающимися выстроенные в определенной последовательности этапы педагогической деятельности.

Достаточно часто встречается и попытка реализации целостного подхода в оценке качества преподавания. Перечень показателей, по которым оценивается деятельность преподавателя, разбивается на ряд групп.

Профессиональная компетентность (уровень профессионализма): обладание необходимыми знаниями по изучаемому предмету; глубина знания предмета.

Педагогическая квалификация (мастерство педагога): стремление вызвать у студентов интерес к предмету; уровень заинтересованности студентов; доступность изложения материала; четкость и ясность изложения материала; грамотность речи; четкость дикции; коммуникабельность (контакт с аудиторией); учет реакции аудитории и т. д.

Личностные качества (образованность, воспитанность, общекультурный уровень, характер): добросовестное отношение к работе; требовательность (строгость); настойчивость, доброжелательность; тактичность, систематическая работа со студентами; желание помочь студентам и т. д. [21].

Стоит зафиксировать, что на сегодняшний день смещается интерес с разработки и описания нормативных моделей профессионализма к выделению специфических характеристик педагогической деятельности. Подобный ракурс понимания профессионализма можно обнаружить при изучении международных критериев оценки деятельности преподавателя, работающего в технологии развития критического мышления через чтение и письмо [45]. Предлагаемые разделы «климат обучения», «планирование и обучение», «оценивание и оценка», «личные и профессиональные качества» состоят из множества показателей, относящихся к преподавательским стандартам А, В, С, D, E. Среди них можно выделить следующие.

Поощряют учащихся к выражению и защите собственных идей и мнений.
Создают учащимся возможности для применения новых идей и умений.
Способствуют взаимодействию учащихся и учителя на основе доверия, терпимости и взаимного уважения.
Обмениваются мнениями с учащимися и создают им условия для аргументации и защиты идей.
Поощряют разнообразные интерпретации устного и письменного текста.
Создают такую атмосферу обучения, при которой не остается безучастных учеников.
Заранее информируют учащихся относительно критериев оценивания и балльной оценки и включают их в процесс выработки этих критериев.
Отслеживают эффективность собственного преподавания, проводя самооценку в форме письменных размышлений о своей деятельности, знаниях и отношениях с учениками.
Являются наставниками коллег, поскольку делятся с ними своим мастерством и суждениями и т. д. [45]

За данным перечнем характеристик вырисовывается вполне узнаваемый образ педагога, профессиональные способности которого достаточно очевидно отражают ценность образования, центрированного на учащемся. И если в контексте учебного процесса мы говорим об увеличении доли самостоятельной работы, о развитии ответственности, активности и интеллектуальной автономности студента, то актуальность начинает приобретать такая специфическая функция в деятельности преподавателя вуза, как управление учебной деятельностью. Преподаватель высшей школы – «специалист, организующий учебную деятельность студентов в рамках своего курса. И как у специалиста, организующего деятельность других людей, у него появляются новые, до сих пор не столь очевидные плоскости деятельности – межличностная и методическо-дидактическая» [28].

Последняя предполагает способность преподавателя «применять соразмерный содержанию и целевой группе спектр методов», «управлять учебным процессом с учетом его непредсказуемости» [28], проектировать учебные курсы, в том числе осуществлять дидактическую переработку научного знания в учебный предмет. Преподаватели вуза – это прежде всего авторы-разработчики учебных программ курсов. Они планируют отдельные занятия, а также полный курс обучения по специальности с учетом целей, содержания, методов, обучающихся, учащихся, рамочных условий. Программа курса, таким образом, может рассматриваться как отдельный объект оценивания деятельности преподавателя высшей школы, а также в ситуации наблюдения за преподаванием использовать как определенный ресурс для выяснения, насколько педагогическое проектирование соответствует реальной ситуации в аудитории.

В условиях многообразия подходов и средств (всевозможные анкеты и опросники переводятся с иностранных языков, передаются с факультета на факультет, компилируются, сочиняются и т. д.) становится достаточно очевидным, что по вопросу критериев оценки деятельности преподавателя невозможно определиться окончательно. Поэтому важным видится преодоление отношения к критериям и показателям оценки деятельности преподавателя как набору оторванных от практики идеальных требований и превращения их в предмет коммуникации и договора. Модель профессионализма может обсуждаться, подвергаться сомнению, разделяться, пересматриваться самим преподавательским сообществом. Тогда она имеет определенный потенциал для превращения в реальный инструмент улучшения качества преподавательской деятельности.

Кто оценивает?

Если оценку деятельности преподавателей продолжать рассматривать в контексте обеспечения качества и реализации положений Болонской декларации, то особую актуальность приобретает требование привлечения к процессу оценивания студентов и работодателей. Реализация такого подхода во многом обусловлена рыночным пониманием университетского образования, которое диктует необходимость постоянной обратной связи с потребителями образовательных услуг – студентами.

Практическим выражением культивирования данной ценности являются многочисленные стандартизированные опросники для студентов, которые разрабатываются сотрудниками на факультетах или внешними экспертами. Можно отметить, что ситуация оценивания профессиональной деятельности преподавателей студентами становится распространенной, не вызывает сейчас такого возмущения, как было прежде, и внешне демонстрирует некоторую открытость, демократичность, восприимчивость к критике и готовность к изменениям.

Возвращаясь к предыдущему разделу, стоит сказать, что в студенческих опросниках, как и в ситуации экспертных опросов, определенное понимание профессионализма закладывается через вопросы или через оцениваемые показатели. В то же время некоторые исследователи отмечают, что вопросы для студентов должны быть в пределах их компетенции. «На обучаемых не следует перекладывать проблемы, связанные с профессиональным анализом качества обучения и совершенствованием учебного процесса. В частности, от обучаемых нельзя ожидать анализа факторов, связанных с высоким или низким рейтингом преподавателя, анализа его успехов или причин неудач» [21]. Данное замечание выдвигает важное требование к составлению студенческих опросников – их простота, понятность и краткость.

Кроме этого, опросники отражают также и масштаб оценивания. Если мы стараемся описать максимально целостную картину курса, то в фокусе нашего внимания должны оказаться структура курса, дизайн программы, стратегии преподавания, способы организации учебы, формы поддержки (в приложении 4 находится пример такого рода анкеты для студента). В качестве более локального масштаба может рассматриваться исследование отдельных специфических аспектов преподавания (например, использование технических средств или работа с раздаточными материалами, темп обучения). Примером этого является анкета оценки отдельного занятия [77].

Оценка лекции

Не могли бы Вы потратить несколько минут на то, чтобы высказать свое мнение о (сегодняшней) лекции (мы надеемся, что результатом будет их улучшение).

Что Вам понравилось больше всего в лекции?

Что Вам понравилось меньше всего в лекции?

Чему Вы научились в лекции?

Есть ли что-то, что Вы частично упустили в этой лекции?

Есть ли у Вас какие-либо предложения, касающиеся того, каким образом действия и/или поведение студентов могли бы улучшить эту лекцию?

Есть ли у Вас какие-либо предложения, касающиеся того, каким образом действия и/или поведение лектора могли бы улучшить лекцию?

Рассматривая различного рода средства оценивания, стоит обратить внимание на такой момент, как мотив оценивания. Одно дело, если он внешний и связан с необходимостью обеспечения гарантии качества высшего образования. «Такое оценивание педагогической деятельности основывается на внешне задаваемых критериях оценки, которое необходимо, например, для аккредитации вуза или для продвижения преподавателя по служебной лестнице. Иными словами, обратная связь, которая собирается для внешних целей, должна выполнять ряд формальных требований»[70].

Другое дело, если речь идет о внутренней, личной потребности преподавателя. Тогда предлагаемые студентам опросники – это прежде всего эффективное средство оперативной обратной связи для самого преподавателя. Дифференцируя личные мотивы, можно обратить внимание:

- что «молодым преподавателям, как правило, интересно узнать, хорошо ли у них все получается, каковы их сильные и слабые стороны как у новичков, и как они преподают по сравнению с более опытными преподавателями»;
- «более опытных преподавателей может интересовать, насколько хорошо идет новый курс/модуль»;
- для студентов обратная связь на преподавательскую деятельность «может выполнять очищающую функцию, предоставляя студентам воз-

возможность «выпустить немного пара» и «сказать нам, что они действительно думают о курсе» и т. п. [70].

Возможно, устойчивость внутреннего мотива позволит из любой ситуации, даже навязанной сверху (как в случае описанной вначале ситуации проверки), извлечь как можно больше важной информации для себя.

Несмотря на то, что оценивание студентами деятельности преподавателя является сегодня наиболее распространенным и общепринятым, стоит признать существование критического отношения к данной практике. В работе Б. Ридингса, посвященной описанию ситуации современного университета, подвергается сомнению само понимание образования как сферы услуг, а также то, что данные о качестве образования можно представить количественно. «...Мы должны признавать, что вопрос, что делать с такими оценками и как их понимать, – сам представляет материал для дальнейшего суждения. Нет окончательного суждения, всегда существует следующее звено в цепочке. Вопросы ценностные систематически не способны к замыканию. На каждом этапе процесса необходимо обращаться к судье, который принимает ответственность за вынесение данного суждения, а не прятаться за видимостью статистической объективности» [126].

Автор, критикуя стандартизированные опросники, позволяющие лишь выявить коэффициент потребительской удовлетворенности и подменяющие позицию студента на потребителя услуг, не выступает против оценки как таковой. Он обозначает границы статистических методов, в рамках которых «нужно обвести соответствующее суждение или выразить свое отношение в количественном эквиваленте» [126].

Он также справедливо указывает на угрозу смешения суждений фактического содержания и суждений ценностного содержания. Эти суждения, хотим мы или не хотим, но закладываются в вопросы анкеты, а потому предлагается писать оценочные эссе, «которые надо читать сами по себе и которые потребуют последующей интерпретации, но это не то, что ставить галочки в квадратиках и затем складывать баллы за каждый пункт» [126]. Оценочные эссе в данном случае стоит понимать не столько как призыв к конкретным действиям, сколько метафору. Тем самым автор инициирует обращение к качественным методам, которые способствуют созданию у студентов некоего ценностного заключения, самостоятельному выбору критериев, по которым выносится суждение.

Возвращаясь к внутренним мотивам получения обратной связи от студентов, можно предположить, что преподавателю действительно может быть важно не столько количественное выражение данных и понимание своего рейтинга на кафедре или факультете, сколько сам процесс и результат изучения и анализа полученных сведений.

Размышляя об инструментах, можно предположить, что вместо опроса иногда имеет смысл провести фокусированное групповое интервью либо использовать данный метод после письменного опроса [46]. Предметом фокус-группы или даже простого группового обсуждения могут быть основные обобщения итоговой анкеты – в этом случае сами студенты привлекаются к интерпретации полученных количественных данных. И здесь трудно не согласиться с мнением о том, что «в более выгодной ситуации находится тот преподаватель, который в значительной степени озабочен тем, чтобы извлечь смысл из обратной связи, оценить ее важность в отношении знаний в предметной области, преподавательских целей и задач, а также стремлений и способностей студентов, которые обеспечили эту обратную связь» [70].

Кроме самого преподавателя и студентов помощником в интерпретации данных и источником обратной связи может быть коллега по кафедре или факультету. Стоит признать, что подобные прецеденты пока не слишком распространены в нашем преподавательском сообществе. И здесь, вероятнее всего, не столько вопрос доверия и атмосферы, которая присутствует на кафедре (хотя последнее в практике взаимопосещений играет немалое значение), но также проблема отсутствия эффективных инструментов и определенной культуры предоставления обратной связи. Возможно, в ситуации, описанной в начале главы 8, причина неудовольствия преподавателя от предложения обсуждения – отсутствие позитивного опыта получения обратной связи от коллег по преподаванию.

Как и в любой ситуации оценивания, здесь также важно согласовать то, что будет оцениваться, цель оценивания и его масштаб. Ответ на вопрос о том, в каких случаях стоит, прежде всего, обратиться к ресурсу обратной связи именно от своих квалифицированных коллег, можно обнаружить в разработках Э. Штойера. С точки зрения Э. Штойера, делать это стоит:

- когда проблемы не очевидны;
- проблемы очевидны, но не сформулированы;
- проблемы сформулированы, но решения не найдены или поиск не ведется;
- решение найдено, но не выполнено, и проблема по-прежнему существует [77].

Что же касается эффективных приемов предоставления обратной связи, то их на сегодняшний день разработано достаточное количество. В данной главе приведем лишь отдельные рекомендации, сформулированные зарубежными экспертами И. Баллатайненом, Э. Штойером и др., выполнение которых, как показал в том числе и наш опыт, придает процессу взаимооценивания деловой конструктивный характер.

• Описывайте, а не оценивайте – хотя оценочные комментарии будут необходимы, их можно сформулировать по-разному. Полезнее сосредоточиться на фактических наблюдениях, на основе которых участник может сделать собственные выводы.

• Будьте терпимы, принимайте даже отклоняющиеся нормы, ориентации и стили преподавания. Едва ли можно определить, что такое «хорошее университетское преподавание».

• Не перегружайте участника информацией, иначе он не будет знать, за что взяться, когда начнет корректировать свое поведение.

• Проверяйте и уточняйте, как воспринимает обратную связь тот, кому вы ее адресуете. Видит ли он ситуацию так же, как и вы, понимает ли суть сказанного вами? Одновременно постарайтесь понять ее позицию и оперировать его терминологией, а не своей.

• Помогите участнику находить возможные решения – помните, что цель обратной связи в том, чтобы обеспечить конструктивные изменения поведения участника в будущем. Важно помочь человеку увидеть варианты поведения, альтернативы действий. Обычно это достигается при помощи вопросов типа: «Как еще вы могли бы...?» или «Пытались ли вы?» Или, в конце концов, предложите прямо: «Ну, вы могли, например...»

Завершая размышления над вопросом «кто оценивает?», отметим, что кроме студентов, коллег-преподавателей, а также внешних экспертов и руководителей, озадаченных обеспечением качества, остается еще как минимум один источник оценки и обратной связи. О самостоятельно собранной обратной связи «от себя» пойдет речь в следующем разделе.

Помоги себе сам

Традиционно рефлексия педагогической деятельности рассматривается как составная часть педагогического профессионализма. Этот тезис, конечно же, не является большой новостью для всех тех, кто когда-либо посещал тренинги профессионального роста, курсы повышения квалификации, обращался к современной психологической и педагогической литературе. Однако чаще всего она воспринимается как некий идеальный элемент, который слабо вписывается в повседневные будни преподавателя высшей школы. Если на обратную связь от студентов еще хватает времени и сил, то работа самого с собой вызывает не только сомнения в целесообразности, но и внутренние протесты в пользу подобных «самокопаний».

С одной стороны, сложно оспаривать достаточно логичный аргумент о важности осознания своей педагогической деятельности, понимания причин возникающих трудностей, подвергания сомнению простых и очевидных на первый взгляд собственных оценок происходящего в аудитории. С другой стороны, не менее сложно организовать работу так, чтобы иссле-

дование преподавания превратилось не в самоцель, а в эффективное средство саморазвития. Подобная практика – дело, несомненно, добровольное, кропотливое и долгосрочное.

Ключевым моментом здесь становится работа с собственным опытом преподавания, а в качестве ее средства может быть привлечена модель обучения посредством опыта Д. Колба, на которую мы ссылались в главе 4. Напомним, что согласно данной модели четыре процесса обеспечивают цикл обучения: личный опыт (1); по поводу данного опыта осуществляется рефлексия (2); исходя из результатов рефлексии, обучаемый выводит логические заключения и может добавить к своим собственным выводам теоретические конструкции других (3); эти выводы и конструкции направляют решения и действия (4), которые ведут к новому опыту [134].

Если данную модель перевести на язык конкретных действий, то преподавателю можно действовать по следующему алгоритму:

1. Преподавай.
2. Думай вспять.
3. Описывай.
4. Исследуй причины.
5. Переосмысли то, что произошло в свете теоретических моделей.
6. Разработай ряд интерпретаций.
7. Реши, что делать дальше. Начни все снова [42].

Описанный процесс, кроме определенной пользы в улучшении понимания собственной деятельности, ее сильных сторон и недостатков, может иметь и вполне прагматичный выход. Выполнение пунктов 3–5 является хорошим фундаментом написания научно-методической статьи или методического пособия, что тоже способ осмысления своей деятельности.

Для тех, кто предпочитает более структурированные формы работы, предлагается обратить внимание на специально разработанный опросник «Инструмент самооценки преподавателя» (прил. 5). Он содержит перечень утверждений, которые преподавателю предлагается «примерить» и определить степень выраженности у себя описанной характеристики. После каждого блока ответов предусматривается возможность их самостоятельного анализа, формулировки выводов, написания рекомендаций или важных заметок. Данный способ работы может занять меньше времени, чем неформализованные, свободные размышления о собственном преподавании. Однако в силу того, что в содержании каждого утверждения заложен определенный образ хорошего преподавания, то имеет смысл работать с ним прежде всего тем, кому ценностно близки данные представления.

Для более комплексного исследования своей деятельности может быть предложен такой инструмент, как преподавательский портфолио. Как правило, под портфолио (преподавательской папкой) понимается сбор свиде-

тельств, личных записей о достижениях и профессиональном развитии, документов, рефлексивных замечаний студенческих работ, собранных за некоторый период времени. Если задаться поиском описания структуры педагогического портфолио, то можно получить весьма разнообразные версии и толкования. Сегодня в педагогической литературе и в сети Интернет данная тема приобретает особую популярность, однако касается это прежде всего средней школы. Портфолио как форма оценки и самооценки активно распространяется в статусе инновационной составляющей образовательного процесса. Массовое введение «сверху», как правило, имеет и свои негативные последствия, что проявляется в явном доминировании документов над рефлексивно-аналитическими фиксациями. Такого рода собрания, конечно же, не делаются впустую, а реально помогают в ситуации аттестации, участия в различных педагогических конкурсах и т. д., но все-таки становятся в большей степени демонстративно-выставочными, чем рабочими, помогающими отслеживать самоизменения.

Один из вариантов рекомендаций предполагает в портфолио включать следующие структурные компоненты:

1. Титульный лист.
2. Творческая визитка автора.
3. Краткая трудовая биография.
4. Педагогическое кредо.
5. Тема и цель ведения портфолио.
6. Цель и основные задачи профессиональной деятельности на конкретный период.
7. Документы и материалы из опыта работы (авторские). Их подбор зависит от содержания профессиональной деятельности, уровня мастерства, темы и цели портфолио.
8. Рефлексивные записки с анализом процесса индивидуального или коллективного развития, творческой активности и наиболее рациональных форм работы и средств достижения поставленных целей [27].

Можно обратить внимание, что данный тип портфолио является достаточно кратким, сфокусированным, содержащим избранный материал и вполне подходящим для использования, как отмечалось выше, в целях самопрезентации и служебного роста.

Если же все-таки основной задачей является самоисследование, то одним из структурирующих принципов портфолио могут служить рефлексивные вопросы. Примеры таких вопросов, составленных на основе разработок, выполненных для Американской ассоциации высшего образования [137], предлагаются в табл. 8.1.

Стоит отметить, что ведение подобного портфолио, конечно же, требует много времени, сил, но самое важное – мотивации для профессионально-

го роста. Именно поэтому эффект от такой работы возможен только в ситуации неформального к ней отношения. Трудно не признать, что данная активность, как никакая другая деятельность, может развивать важные навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности преподавателя. Поэтому трудно представить, что создание такого типа аналитики станет сегодня обязательным требованием к преподавателю, хотя, возможно, в перспективе сбор подобного портфолио станет такой же обычной практикой, как и проектирование программы курса.

Таблица 8.1

Структура портфолио преподавателя

<p>Введение Каково содержание и рамочные условия вашего преподавания?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Какой курс(ы) вы преподаете? ● Кого вы обучаете? ● В каких условиях вы это делаете?
<p>Философия преподавания Каких взглядов / убеждений вы придерживаетесь в преподавании?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Каковы ценности вашего преподавания? ● Как методы, которые вы применяете для достижения поставленных целей, реализуют ваши ценности преподавания? ● Насколько декларируемые цели и ценности соответствуют реальной практике преподавания?
<p>Структура преподавания Как вы конструируете, организуете свой курс / учебную программу?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Как ваш курс связан с другими важными предметами, программами, профессиональной практикой и т. д.? ● Как вы интегрируете в свое преподавание новый материал? ● Как вы развиваете в рамках своего курса общие навыки (общения, решения проблем и т. д.)? ● Можете ли вы предоставить свидетельства/обратную связь (оценки коллег, внешних экспертов) об успешности предложенной вами структуры курса?
<p>Процесс обучения Как вы осуществляете свое преподавание? Как вы вовлекаете студентов в процесс учения?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Какие методы преподавания вы используете? Почему? ● Какие методы оценивания вы используете? Почему? ● Какие задания вы предлагаете выполнить своим студентам, чтобы помочь им усвоить материал? ● Как вы обеспечиваете более высокий уровень преподавания и поддержки уче-

	<p>ния для выпускников и аспирантов?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Что вы делаете для обучения ваших студентов независимости или активному учению? • Какие методы обратной связи от студентов вы использовали и как применили их данные в своей работе? • Наблюдал ли кто-нибудь за вашим преподаванием? Какова была их реакция?
<p>Цели и результаты преподавания Как вы оцениваете результаты вашего преподавания?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Как ваши образовательные цели способствуют учению студентов? • Как вы узнаете о знаниях и уровне понимания ваших студентов? • Какие свидетельства учения студентов вы можете предоставить? • Какими свидетельствами успеха студентов вы располагаете? • Приведите данные о результатах экзаменов и итоговых тестирований студентов.
<p>Другие виды профессиональной деятельности, связанные с преподаванием Что вы делаете для усовершенствования своих знаний, навыков и распространения своего опыта?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Посещали / читали ли вы курсы, связанные с обучением студентов самостоятельному учению? • Каким образом исследования усовершенствовали ваше преподавание? • Публиковали ли вы работы о каких-либо аспектах вашего преподавания? • Опишите, какое признание или поощрение вы получили за свою работу. • Какой вклад в становление, изучение или совершенствование преподавания вы сделали на кафедральном, университетском или профессиональном уровнях?
<p>Итоговые замечания</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Краткое итоговое размышление о вашем преподавании и учении студентов.
<p><i>Дополнительные сведения, которые могут включаться в портфолио</i></p>	
<p>Преподавательская нагрузка</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Список всех преподаваемых предметов с указанием той степени ответственности, которую вы несли за определение целей обучения, структуры курса, ресурсов обучения (брошюры), распечатанные заметки, веб-программы, ис-

	<p>использование информационных технологий), выбор форматов преподавания и учения, выбор заданий для оценивания и обоснование этого выбора, процедуры выставления оценок.</p>
Организация преподавания	<ul style="list-style-type: none"> ● Консультирование других преподавателей. ● Использование процедур контроля качества преподавания. ● Администрирование в образовании. ● Связь преподавания и производства. ● Совершенствование политики преподавания. ● Гранты, полученные за разработки в области преподавания. ● Приглашения преподавать ваш курс в других вузах. ● Приглашения продемонстрировать ваш опыт.
Программа курса	<ul style="list-style-type: none"> ● Выбор элементов программы курса (особенно тех, где были внесены изменения). ● Свидетельства (обоснования), указывающие на целесообразность изменения программы
Учебно-методические материалы	<ul style="list-style-type: none"> ● Отдельные мультимедийные презентации. ● Используемые материалы из Интернета. ● Примеры применения информационных технологий.
Примеры улучшения преподавания/ учения / оценивания студентов	<ul style="list-style-type: none"> ● Обоснования нововведений. ● Протоколы обсуждения /оценки результатов. ● Примеры предоставления студентам обратной связи (развивающее оценивание).
Самооценивание	<ul style="list-style-type: none"> ● Видеозаписи преподавания. ● Ежегодная оценка собственной работы. ● Примеры мониторинга, самостоятельного оценивания и совершенствования собственного преподавания
Исследования, связанные с преподаванием	<ul style="list-style-type: none"> ● Свидетельства, указывающие на то, как под влиянием исследований изменяется преподавание.

<p>Материалы, полученные от коллег</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Комментарии декана факультета как ответственного за обеспечение качества преподавания на факультете. ● Письменные комментарии коллег, приглашенных на ваши занятия. ● Рецензия материалов курса, составленная вашими коллегами.
<p>Материалы, полученные от студентов</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Отдельные примеры студенческих работ, демонстрирующие реализацию целей вашего курса. ● Результаты оценивания студентами. ● Письменные комментарии студентов о ваших характеристиках как преподавателя. ● Студенческие статьи и выступления на конференциях, появившиеся в результате работы над содержанием курса.

Завершая размышления о подходах и способах оценивания деятельности преподавателя, хотелось бы резюмировать идею, попытка развить которую предпринималась в этой главе. Оценка и самооценка деятельности преподавателя может быть вполне приятным и полезным делом:

- если приобретет характер конструктивной обратной связи, а не указывающей на недостатки констатации;
- ее показатели будут согласованы и разделяемы;
- она будет из разных источников (в том числе от самого себя);
- методическая копилка преподавателя наполнится эффективными инструментами получения обратной связи от студентов, взаимооценивания и самооценивания.

Стоит заметить, что месторасположение главы об оценке и самооценке преподавателем собственной деятельности вполне обоснованно с точки зрения рассматриваемого в книге предмета разработки учебной программы курса. Программа курса – продукт, который создает преподаватель до начала работы со студентами курса и к нему же возвращается после окончания курса. Несомненно, что думающий преподаватель будет видеть за этим циклом «минусы» и «плюсы» своей работы, а значит, оценивать успешность своей деятельности в рамках проведенного курса.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Все время, пока шла работа над этой книгой, мы называли ее между собой «Разработка учебной программы курса». Когда книга была почти написана, нам стало казаться, что такое название не совсем отражает ту идеологию, которую мы хотели предложить преподавателям, стоящим перед задачей написания программы учебного курса.

Со словами «разработка курса» твердо ассоциируется кропотливая работа преподавателя над тем, каким будет содержание курса и какой к нему будет список литературы. А в нашей книге даже и главы про отбор содержания нет, что может разочаровать читателя, польстившегося на название «Разработка учебной программы курса». Кроме того, слова «разработка» и «учебная программа» не отражают сущности тех интеграционных процессов, которые происходят в высшем образовании Европы, а заимствования иностранных слов, довольно точно отражающих эту сущность, нам не хотелось.

Именно поэтому мы не воспользовались таким замечательным оборотом, как «дизайн курса» (*course design*), хотя первоначально такое искушение было довольно сильным. Но мы сразу представили себе нашего потенциального читателя, одного из тех, кто был на наших интерактивных семинарах, и поняли, что он такую книжку не захочет читать – решит, что она опять-таки для «умных отписок». По той же причине мы не воспользовались и словом «силлабус» (*syllabus*), которое мы упоминали на страницах книги в главе 3 и которое и в русской версии уже можно найти в Интернете.

Вместе с тем мы отчаянно позавидовали своим англоязычным коллегам, для которых за словами *syllabus* и *course design* стоят вполне однозначные реалии. Мы же старались обойтись тем набором слов, которые не режут слух русскоязычному читателю и отражают сущность описываемого нами подхода. И тогда мы попытались пойти в названии от определения основной функции, которую программа, разработанная в предлагаемой идеологии, выполняет в первую очередь. Тогда и вспомнились нам эпизоды из интерактивных семинаров, где обсуждались эти самые функции и на которых слово «путеводитель» сначала вызывало легкую улыбку воспоминаний об освоении незнакомых городов, а уж только потом – возвращение в мир академической реальности. Так родилось то название, которое и стоит на обложке этой книги.

На страницах книги использовано довольно много зарубежных источников, ссылки на которые помещены в библиографию, – и это наш посиль-

ный вклад в обещанное путешествие. Столько источников на английском языке, сколько прочитано и переведено было нами за годы работы, вполне бы хватило, чтобы начать писать на английском языке. И тогда наша книга называлась бы «*Course Syllabus as a Guide for Student and Teacher*». Но она написана по-русски и названа «Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя».

Мы искренне старались сохранить паритетность в использовании отечественных и зарубежных источников, потому что уверены, что пришло время не просто рассказа о том, что делают западноевропейские и североамериканские преподаватели, но и подробного анализа и описания возможности использования лучших образцов в своих программах, чтобы стать понятнее как своим студентам, так и зарубежным коллегам. И в этом смысле мы надеемся, что наша книга тоже станет определенным путеводителем для разрабатывающего программу преподавателя.

ГЛОССАРИЙ

1. Активное обучение (Active Learning) – основывается на следующих постулатах: по своей природе обучение является активным процессом (1), и разные люди учатся по-разному (2). Процесс обучения имеет смысл только тогда, когда учащиеся осваивают («делают своими») знания определенным способом: конструируют свое собственное знание. В этом контексте, согласно концепции конструктивизма, которая лежит в основании АО (Э. Глазерсфельд, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже и др.), главный принцип образования заключается в том, что обучающиеся, независимо от их возраста, нуждаются в предоставлении возможностей для включения в деятельность во взаимодействии с психологическим и физическим окружением, в процессе которого они открывают и конструируют знания и развивают способности. Это помогает им создать собственные ментальные структуры, испытать их и получить, таким образом, представление об окружающем мире.

2. Интерактивный семинар – обучение, построенное на взаимодействии участников семинара друг с другом и учебной средой. Участник становится полноправным партнером процесса обучения, его опыт служит основным источником учебного познания. Ведущий семинара (тренер) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным семинаром в интерактивном семинаре меняется тип взаимодействия тренера и участников: активность тренера уступает место активности участников, а задачей тренера становится создание условий для их учебной активности. Интерактивные семинары широко используются в интенсивном обучении взрослых, например в корпоративном повышении квалификации.

3. Компетентностный подход – один из альтернативных «знаниевому» подходу (трансляция готового знания). Одна из его ключевых идей – это целенаправленность и целезаданность образовательного процесса. Данный подход ориентирован на образовательные результаты, в качестве которых рассматривается не сумма усвоенной информации, а способности человека действовать в различных нестандартных ситуациях (компетентности). Он предполагает смещение акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при сохранении ее достоинств) обучения на образовательные результаты, а также на механизмы/методы/способы развития у студентов соответствующих компетентностей. Проектирование учебных программ в компетентностном подходе осуществляется «от результата» и предполагает определенную совокупность принципов постановки целей, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки результатов.

4. Компетентность – «умение мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт»; способности человека результативно действовать в нестандартных ситуациях. (Бартелими Д., Роба Р., Бирзеа Ц., Леклерк Ж.-М. Европейское измерение в среднем образовании // Социологический мониторинг. – 2000. – № 6. – С. 35).

5. *Конструктивистский подход в образовательном процессе* – основывается на тезисе о том, что обучение начинается не с предоставления истин, а с создания условий для того, чтобы вызвать у студентов собственное мышление. Конструктивизм подчеркивает активность обучающихся в процессе создания (конструирования) знания на основании собственной деятельности (поиск, рассуждение и т. п.). Основное допущение конструктивизма: мы интерпретируем (познаем) новый опыт на основании имеющегося. Соответственно представления и способы познания обучающегося – основа того, что он сможет сам сконструировать в будущем. В конструктивистском подходе различают два типа знаний: знание, активно конструируемое обучающимся в процессе размышления, коммуникации, исследовательского поиска, и знание фактическое, приобретаемое обучающимся в готовом виде более пассивным образом (даты, некоторые факты). В конструктивистском подходе допускаются индивидуальные интерпретации реальности, различные точки зрения на одну и ту же реальность на основе различного предзнания, расходящихся интересов субъектов и т. д. Конструктивистский подход распространяется преимущественно в преподавании социальных дисциплин. Конструктивистский подход – один из подходов, лежащих в основании активного обучения.

6. *Критическое мышление, развитие критического мышления* считается одной из основных задач высшего образования. В соответствии с *таксономией образовательных целей Б. Блума* под критическим мышлением понимаются три последних уровня таксономии – анализ, синтез, оценивание. Пять признаков *критического мышления*:

- критическое мышление есть мышление самостоятельное;
- информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления;
- критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- критическое мышление стремится к убедительной аргументации;
- критическое мышление есть мышление социальное.

Для развития критического мышления разработана специальная технология, которая предполагает организацию образовательного процесса в соответствии с тремя стадиями. Стадия вызова – актуализация и обобщение имеющихся у обучающихся знаний и навыков по определенной теме или проблеме; пробуждение устойчивого интереса к изучаемой теме. Стадия осмысления – соотнесение нового с известным уже содержанием; отслеживание собственного понимания. Стадия рефлексии – систематизация информации; выработка собственного отношения к изучаемому материалу; определение вопросов для дальнейшего продвижения.

7. *Методы активного обучения (активные методы обучения)* – способы организации учебного процесса, при котором обеспечивается вынужденная, оцениваемая и управляемая активность обучаемых, сравнимая с активностью преподавателя. Довольно часто можно встретить синонимичное использование понятий: методы активного обучения (МАО) – активные методы обучения (АМО). В тексте книги использовано понятие МАО, хотя авторы отдают себе отчет, что не все методы активного обучения являются активными методами обучения и наоборот. В качестве их первичного различия можно рассматривать критерий содержания активности, инициируемой методом обучения: АМО активизируют воспроизведение, воссозда-

ние; МАО – создание, конструирование. АМО в большей степени работают на оптимизацию традиционной системы образования (преимущественно активизируя восприятие и память), МАО – на инновационные системы образования (активизируют воображение, критическое и творческое мышление и т. п.).

8. **Метод обучения** – средство достижения образовательных целей, обобщенное предписание, норма, в которой фиксируется содержание педагогической и учебной деятельности, обеспечивающих определенный способ взаимодействия преподавателя и студента с учебным материалом.

9. **Надпредметные (общие, ключевые, переносимые) компетентности (надпредметные навыки)** – это компетентности, которые не относятся к конкретным учебным предметам, переносятся на разные области деятельности и имеют важное значение для изучения любого курса. Их наличие обеспечивает эффективность учебной деятельности студента, а в перспективе – конкурентоспособность и персональную эффективность молодого специалиста. В число надпредметных компетентностей входят: анализ текстов, обработка информации, навыки эффективной коммуникации, работа в команде, самоорганизация, управление временем, предпринимательское поведение, планирование, лидерство, критическое мышление, разрешение проблем и др. Не существует универсальных единых списков надпредметных компетентностей, они конструируются через определение потребностей рынка труда и образовательные приоритеты стран, учреждений высшего образования. Помимо надпредметных компетентностей эксперты выделяют множество других видов компетентностей (предметные, профессиональные, социальные и т. п.). В тексте книги понятия «компетентность», «способность», «навык» часто используются как синонимы, хотя авторы осознают условность такого полагания.

10. **Обратная связь** – это процедура получения информации о деятельности субъектов образовательного процесса. Она позволяет выявить позитивные моменты поведения, обозначить слабые моменты в выполнении работы, а также определить имеющиеся возможности развития.

11. **Объекты оценивания в курсе** – формы учебной деятельности, которые оцениваются в курсе. Оцениваться может как процесс учебной деятельности, так и результаты. Само оценивание может осуществляться как обратная связь либо как выставление отметок.

12. **Оценивание развивающее (formative)** – вид оценивания, функция которого состоит в обнаружении направлений улучшения процесса и результата учения. Это, скорее, обратная связь, предназначенная для того, чтобы помочь студенту понять и зафиксировать сильные и слабые моменты в своих знаниях и умениях; предложить способы их улучшения. Развивающее оценивание может помогать студентам учиться на ошибках; понять, что важно; дифференцировать, что у них получается, и что они не знают; обнаруживать, что они не умеют делать; отслеживать собственный процесс движения в содержании.

13. **Оценивание фиксирующее (summative)** – это оценивание, направленное на фиксацию результата учебной деятельности студента, его наличия и качества.

14. **Парадигма преподавания и парадигма учения** – два альтернативных современных подхода в высшем образовании, выделенных американскими исследователями Р. Баром и Д. Тагом в статье «От преподавания к учению – новая парадигма высшего образования», которая получила широкий резонанс в мировом образова-

тельном сообществе. Первый подход, *парадигма преподавания*, в качестве центральной фигуры вуза рассматривает преподавателя, который обеспечивает процесс обучения, в котором доминирует лекционно-семинарская форма занятий. В *парадигме учения* основной фигурой выступает студент, и миссия вуза – обеспечить учебу каждого студента, используя наиболее подходящие для этого средства. В статье сравниваются две названные парадигмы по шести критериям: миссия и задачи, критерии успеха, структуры преподавания/учебы, теория учения, продуктивность и финансирование, природа ролей.

15. *Пирамида обучения* – определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлроу: человек помнит 10 % прочитанного; 20 % услышанного; 30 % увиденного; 50 % увиденного и услышанного; 80 % того, что говорит сам; 90 % – до чего доходит в деятельности [123]

16. *Портфолио студента, портфолио преподавателя* (в пер. с ит. портфолио – «папка с документами») – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений (студента, преподавателя) за определенный период. Портфолио может быть коллекция работ и результатов, которая демонстрирует усилия, прогресс и достижения в различных областях. Оценка тех или иных достижений (результатов), входящих в портфолио, а также всего портфолио в целом либо за определенный период его формирования, может быть как качественной, так и количественной. Различают следующие типы портфолио – портфолио документов, портфолио работ, портфолио отзывов, проблемно-исследовательский портфолио, тематический портфолио

17. *Программа учебного курса (Syllabus)* – краткий (3–5 с.) путеводитель для студентов и преподавателя по изучаемой дисциплине. Основное предназначение такого путеводителя – помощь в организации учебной деятельности. В программе указываются ожидаемые результаты изучения студентом курса, изучаемые темы, методы организации учебной деятельности студентов, способы оценивания, сроки выполнения письменных работ и критерии их оценивания, типы и объемы домашних заданий. Syllabus выполняет следующие функции: устанавливает на первом этапе контакт и отношения между студентом и преподавателем; помогает задать тон курса; описывает понимание образовательных целей; знакомит студентов с логикой курса; определяет ответственность студентов за успешность работы курса; описывает активность обучения; помогает студентам определить степень их подготовленности к курсу; определяет место курса в более широком учебном контексте; обеспечивает концептуальные рамки; описывает имеющиеся учебные источники; разъясняет роль технологий в курсе; может обеспечивать дефицитными материалами для чтения; может использоваться как учебный контракт.

18. *Процесс преподавания (teaching)* – деятельность преподавателя в образовательном процессе.

19. *Процесс обучения (преподавание плюс учение)* – совокупность двух процессов – преподавания и учения.

20. *Процесс учения, процесс учебы (learning)* – деятельность студента в образовательном процессе.

21. *Стили учения* – устойчивый способ предпочтений в восприятии и переработке обучающимся новой информации. Стиль учения изменяем и развиваем. Су-

ществуют разные стили учения, каждый из которых имеет свои сильные стороны в способах сбора и обработки информации. Для каждого стиля учения могут быть предложены свои, наиболее оптимальные условия организации процесса учения. Для определения стиля учебы разработаны специальные вопросники, которые позволяют определить не только приоритетный стиль, но и иерархию второстепенных для данного обучающегося стилей

22. *Студентоцентрированный подход* – построение процесса обучения таким образом, когда во главу угла ставится не процесс преподавания, а процесс учения

23. *Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума (B. Bloom)* – средство целеполагания и оценивания процессов преподавания и учения, используется на любом уровне образования (в начальной, средней и высшей школе). Разработана группой ученых Чикагского университета под руководством Б. Блума в 1956 году. Таксономия позволяет выявлять соответствие между тем, на что нацелен учебный процесс (чему должны научиться), и тем, чему фактически научаются участники процесса. В основу таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно ее включает. Данная таксономия целей захватывает только когнитивную сферу и включает шесть уровней – фактическое знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание

24. *Типология МАО*, используемая в русскоязычной литературе, дифференцирует методы по критерию наличия/отсутствия имитационной модели изучаемого процесса, профессиональной деятельности. Соответственно МАО делятся на две группы: *неимитационные* (проблемное обучение, лабораторная работа, практическое занятие, эвристическая лекция, семинар, тематическая дискуссия, курсовая работа, программированное обучение, дипломное проектирование, научно-практическая конференция, занятие на производстве, стажировка без выполнения ролей) и *имитационные*. Имитационные, в свою очередь, делят на *неигровые* (анализ конкретных ситуаций, имитационное упражнение, действия по инструкции, разбор документации) и *игровые* (деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, стажировка с выполнением ролей) [20].

25. *Учебная задача, учебное задание* – предлагаемый обучаемому способ взаимодействия с учебным материалом (содержанием дисциплины). Учебное задание определяет тип когнитивного преобразования учебного материала, т. е. определяет, «что должен «сделать» учащийся с учебным материалом, чтобы его усвоить». С помощью учебных заданий можно проектировать разные познавательные действия учащегося, например запоминание, припоминание, или более сложные мыслительные операции, такие как индукция, интерпретация, обобщение и т. п.

26. *Учебная компетентность (учебные навыки, умение учиться)* – вид надпредметных (ключевых) компетентностей, посредством которого осуществляется учебная деятельность. Она предполагает способности обучающегося оценивать границы собственных возможностей и самостоятельно выходить за их пределы для построения способов действия в новых ситуациях. Учебная компетентность предполагает и такие частные умения, как: организовывать собственное обучение, осознавать собственные потребности в обучении, преодолевать препятствия и выявлять доступные возможности на пути к успешному обучению, оценивать собственную работу. Учебные навыки, учебная компетентность – способность учиться на протяжении жизни, основа непрерывного обучения. Она входит в состав пяти ключевых компетенций, принятых Советом Европы.

27. **Учебный результат (образовательный результат)** (learning objectives / learning outcomes) – оформленные в терминах поведения навыки, способности, которые, как предполагается, студент разовьет (вырастит, присвоит, примет и т. п.) по окончании курса. В формулировках учебных результатов используются активные глаголы, которые обозначают действие, которое должен сделать студент, чтобы продемонстрировать результат учения. Учебные результаты – это ответ на вопрос: «Что смогут сделать студенты в конце курса?» Для фиксации учебных результатов в практике часто используется таксономия Б. Блума. Данная интерпретация «учебного результата» соответствует компетентностному подходу.

28. **Философия образования** – область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности. Исследования по философии образования носят междисциплинарный характер. Философия образования как самостоятельное направление разрабатывалась со второй половины XX в. главным образом в США, Великобритании, Германии. С начала 90-х гг. это направление разрабатывается и в постсоветских странах. Сегодня во многих университетах философия образования преподается как учебная дисциплина.

29. **Философия преподавания (Teaching Philosophy)** – краткое описание основных принципов и ценностей преподавателя, которыми он руководствуется в своей деятельности.

30. **Фокусированное групповое интервью (фокус-группа)** – один из методов качественных исследований. Суть метода заключается в том, что внимание участников фокусируется на исследуемой теме или объекте (товар, услуга, реклама). Фокус-группа направлена на определение отношения участников к конкретной проблеме, получение информации о мотивации потребителей, их личном опыте, восприятии объекта исследования. Таким образом, *фокус-группа* – это в некотором роде групповое интервью, которое проводится в относительно свободной форме по предварительно разработанному сценарию. Участники незнакомы с содержанием сценария фокус-группы. Оно известно только модератору – профессиональному ведущему, под руководством которого проходит обсуждение.

31. **Эссе** – самостоятельное сочинение-размышление над проблемой, при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, собственного опыта, общественной практики. Различают следующие типы эссе – описательное, причинно-следственное, определяющее, сравнивающее, аргументирующее, анализирующее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраимова, Е. М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е. М. Авраимова, Ю. Б. Верпаховская // СоцИс. 2006. № 4. С. 37–46.
2. Активные методики преподавания политологических дисциплин в англо-американской и европейской вузовской практике. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/news/more/conference/mainfrate.htm>
3. Анисимов, О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. М., 1989.
4. Артишевская, Т. М. Методологические особенности американского стиля преподавания журналистики / Т. М. Артишевская. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/vch/11/2004_01/003.pdf
5. Бар, Р. Б. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Р. Б. Бар, Д. Таг // Университетское образование: от эффективного обучения к эффективному учению: сб. реф. ст. по дидактике высш. шк. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск: ПроPILEI, 2001. С. 13–40.
6. Бартелеми, Д. Европейское измерение в среднем образовании / Д. Бартелеми, Р. Рыба, Ц. Бирзеа, Ж.-М. Леклерк // Социол. мониторинг. 2000. № 6. С. 35.
7. Богоявленская, А. Е. Педагогическое руководство самостоятельной работой и развитием познавательной самостоятельности студентов: учеб. пособие / А. Е. Богоявленская. Тверь, 2002.
8. Бонуэлл, Ч. К. Непрерывность активного обучения: набор видов деятельности для активизации учебной работы со студентами в аудитории / Ч. К. Бонуэлл, Т. Е. Сазерленд // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. реф. ст. по дидактике высш. шк. Минск, 2001. С. 47–67.
9. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. М., 2002. С. 111–112.
10. Веблер, В.-Д. Возможность институционализации дидактики высшей школы (реферат) / В.-Д. Веблер; пер. с нем. С. В. Лабода // Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете: материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (Минск, 29–30 апр. 2002 г.) / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск, 2002. С. 96–111.
11. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. М., 1991.
12. Володарская, И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике / И. А. Володарская, А. М. Митина. М., 1989.

13. Гиндин, С. И. Назвав вторичным, не обращайся как с первичным / С. И. Гиндин // Электронная версия газеты «Русский язык». 2000. № 16. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://rus.1september.ru/topic.php?TopicID=22&Page=2>>

14. Григальчик, Е. К. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич, И. И. Губаревич, С. В. Петрусов. Минск, 2003.

15. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. М., 2000. (Сер. «Системные основания образовательной технологии»).

16. Джонсон, У. Х. Включение целей обучения студентов в учебную программу (Колледж медицинских и санитарных наук) / С. Амслер, Г. Ботоева Переосмысление классической социологической теории для высшего образования в Центральной Азии: руководство для преподавателей // Краткий курс, 21–25 июля 2003. Центральнoазиатский летний ун-т. Летняя школа 2003 «Социологический анализ: теория и метод».

17. Дрю, С. Искусство быть студентом: руководство по навыкам обучения / С. Дрю, Р. Бингхэм; пер. с англ. Н. Друговойко. М., 2004.

18. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. М., 2001.

19. Жук, А. И. Учебно-методические комплексы (из опыта разработки) / А. И. Жук, А. В. Макаров. Минск, 2001.

20. Жук, А. И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А. И. Жук, Н. Н. Кашель. Минск, 1994.

21. Зеленцов, Б. Студенты о преподавателе: методика опроса / Б. Зеленцов // Высшее образование в России. 1999. № 6. С. 42–47.

22. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. М., 1986.

23. Кадровые агентства / Требуется. [Электронный ресурс]. 2007. Режим доступа: <<http://raca.vy/agency/index.htm1>>

24. Казакевич, В. М. Информационный подход к методам обучения / В. М. Казакевич // Педагогика. 1998. № 6. С. 43–37.

25. Капитонов, А. Освоение технологий самостоятельной учебной работы студентами вузов / Антон Капитонов—on-line-portfolio. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://www.kapitonov.ru>>

26. Карпиевич, Е. Ф. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) / Е. Ф. Карпиевич, Т. И. Краснова // Стратегии академического письма. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 5 / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск, 2007. С. 9–38.

27. Кибинь, И. Е. Рекомендации по формированию портфолио педагога / И. Е. Кибинь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://dtroo.by.ru/portfolio.htm>>

28. Кирилук, Л. Г. Изменение деятельности преподавателя вуза: необходимость и реалии / Л. Г. Кирилук // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1–3 марта 2001 г.) / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск, 2002. С. 70–82.

29. *Кириллук, Л. Г.* Учебные навыки студентов: конструктивный взгляд на старую проблему / Л. Г. Кириллук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич // Вышэйш. шк. 2006. № 6. С. 55–59.

30. *Кириллук, Л. Г.* Философия преподавания: свой среди чужих, чужой среди своих / Л. Г. Кириллук // Стратегии академического чтения и письма. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 5 / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск, 2007. С. 84–98.

31. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. Рига, 1995.

32. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни / Адукатар. [Электронный ресурс]. 2007. Режим доступа: http://www.adukatar.net/wiki/index.php?structure_id=221

33. *Коган, Е.* Как померить компетентность? / Е. Коган, В. Прудникова // Вести образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edunews.eureka-net.ru/vesti/info/1017.html>

34. Компетентностный подход как основа построения ГОС ВПО третьего поколения / Отдел сопровождения и развития образовательных программ. С.-Петербург. гос. ун-т. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.utu.spbu.ru/punkt_2.rtf?PHPSESSID=4c2b91500a5043f4f0135e3e426fb56c

35. Компетентностный подход: реф. бюл. / Рос. гос. гуманитар. ун-т. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rsuh.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc

36. *Крету, Д.* Мотивация учащихся на уроке / Д. Крету // Перемена. 2003. № 2. С. 21–28.

37. *Краснов, Ю. Э.* От созерцательно-вербальной к мыследеятельностно-самоопределенческой парадигме образования / Ю. Э. Краснов // Современные проблемы формирования у учащихся и студентов культуры мышления и ответственного труда: тез. докл. респ. науч.-практ. конф. Минск, 2000. С. 26–30.

38. *Краснова, Т. И.* Изменение стратегии оценивания учебной деятельности студентов: от приоритета оценки к приоритету учения / Т. И. Краснова // Оценивание: образовательные возможности : сб. науч.-метод. ст. Вып. 4. Минск, 2006. С. 48–64.

39. *Краснова, Т. И.* Как при планировании занятия учитывать разные стили учения студентов? / Т. И. Краснова // Социология в аудитории: искусство коммуникации: науч.-метод. пособие для преподавателей. Харьков, 2004. С. 33–41.

40. *Краснова, Т. И.* Феномен популярности плагиата в современной высшей школе: кто виноват, и что делать / Т. И. Краснова // Стратегии академического чтения и письма. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 5 / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск, 2007. С. 98–108.

41. *Куракин, Д.* Plagiatu.net, или Все уже украдено до нас / Д. Куракин // Платное образование. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.platobraz.ru/nomer10plagiat.shtml>

42. Лехциер, В. Я. «Собственный путь в движущихся песках» (рефлексивная модель обучения как подход к профессиональному развитию преподавателя английского языка) / В. Я. Лехциер // Языкознание. 2002. № 3.

43. Лодж, Д. Академический обмен / Д. Лодж; пер. с англ. О. Макаровой. М., 2000.

44. Мазниченко, М. Чего боится вузовский преподаватель? / М. Мазниченко // Высш. образов. в России. 2005. № 4. С. 112–120.

45. Международные критерии. Оценка деятельности преподавателя, работающего в технологии РКМЧП / Педагогический университет «Первое сентября». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://www.lib.1september.ru/2004/21/18.htm>>

46. Меркулова, О. П. Опросные методы в системе поддержки качества образовательного процесса: учеб.-метод. пособие / О. П. Меркулова. Волгоград, 2005.

47. Методические рекомендации по разработке учебных программ и проведению занятий (из методических материалов HESP / Новосибир. гос. ун-т.; пер. и адаптация А. А. Шевченко. [Электронный документ]. 2001. Режим доступа: <http://www.nsu.ru/education/virtual/teaching_methods.htm>

48. Моргенстерн, Д. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью / Д. Моргенстерн; пер. с англ. А. Стативка. М., 2004.

49. Моул, Г. Инновационное оценивание / Г. Моул, Л. Маркдауэлл, С. Брайн // Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. ст. Вып. 4 / под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск, 2006. С. 34–48.

50. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. Ростов н/Д, 2004.

51. Мысли и изречения / сост. С. Х. Карин. Алма-Ата, 1964.

52. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА-2003. Центр оценки качества образования ИСМО // РАО. Национальный фонд подготовки кадров. [Электронный ресурс]. 2004. Режим доступа: <<http://www.centeroko.fromru.com/>>

53. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладьяженской. М., 1993.

54. Плагиату.NET. Российских студентов отучат скачивать рефераты из Интернета // Инновационная образовательная программа Государственный университет – Высшая школа экономики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://www.hse.ru/prensa2002/default.php?show=14209&selected=610&PHPSESSID=3484422d58b3f42bdd5e54c62868fe0d>>

55. Праженик, А. Е. Проблема академического чтения: дидактический и герменевтический аспекты / А. Е. Праженик // Стратегии академического чтения и письма. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 5. Минск: Прописки, 2007. С. 46–61.

56. Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации / Федеральный образовательный портал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://ecsocman.edu.ru/db/tsg/149990.html>>

57. Прохоров, А. Интернет: источник плагиата или средство его выявления? / А. Прохоров // Рекламно-издательское агентство КомпьютерПресс. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.compress.ru/Archive/CP/2004/10/34/>
58. Ренегар, С. «Вместе мы знаем больше, чем каждый из нас». Кооперативное обучение в высшем образовании / С. Ренегар // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: сб. реф. ст. по дидактике высш. шк. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск, 2001. С. 108–121.
59. Саранцев, Г. И. Метод обучения как категория методики преподавания / Г. И. Саранцев // Педагогика. 1998. № 1. С. 28–34.
60. Смольный институт свободных искусств и наук. [Электронный ресурс]. 2006. Режим доступа: <http://www.smolny.nw.ru/>
61. Справочник слушателя Центра изучения образовательной политики. 2005/07 учеб. годы / Моск. шк. соц. и экон. наук. М., 2005.
62. Степаненко, С. Е. Письменные работы в вузах: практ. руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации / С. Е. Степаненко; 5-е изд. М., 2003.
63. Студенческий портал Studentu.ru. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://studentu.ru/>
64. Такман, Б. У. Педагогическая психология: от теории к практике / Б. У. Такман. М., 2002.
65. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. для студентов средних пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина; 3-е изд. М., 1999.
66. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. Москва; Прага, 1994.
67. Успенская, В. И. Основы феминистской мысли / В. И. Успенская // Тверской центр женской истории и гендерных исследований [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tvergenderstudies.ru/cgi-bin/pagcnrl.cgi/docs/prog2002.rtf>
68. Философия образования // Педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?п=21&f=25>
69. Фрумин, И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И. Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й науч.- практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2003. С. 33–57.
70. Хаунсел, Д. Оценивание (evaluation) преподавания (реферат) / Д. Хаунсел; пер. с англ. Е. А. Величко // Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. ст. Вып. 4 / редкол.: Т. И. Краснова (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2006. С. 215–231.
71. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А. В. Хуторской. СПб., 2001. (Сер. «Учебники нового века»).
72. Цукерман, Г. А. Какие уроки преподают нам тесты компетентности? / Г. А. Цукерман // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X конф. [Электронный ресурс]. 2003/ Режим доступа: http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p9_k001.doc

73. Цукерман, Г. А. Урок как инструмент психолого-педагогической диагностики / Г. А. Цукерман, Ю. И. Суховерши // Начальная школа Плюс: До и после. 2005. № 2. С. 12–20; 2005. № 3. С. 3–11.

74. Чарльз, Т. Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования: Стратегия для использования в любых предметных областях / Т. Чарльз / Проект РКМЧП. [Электронный ресурс]. 2001. Режим доступа: www.reading.org/index.html

75. Черных, И. Проблемы оценки качества высшего образования в Республике Казахстан / И. Черных. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bilit.kz/education/default.asp?region=0&lang=1&id=647>

76. Чошанов, М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М. Чошанов // Директор школы. 2000. № 4. С. 56–62.

77. Штойер, Э. Как управлять изменениями в образовании: техники принятия решений и стратегии развития персонала / Э. Штойер; пер. с англ. Серия «Современные технологии университетского образования»; Вып. 3 / Бел. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Минск: Прописи, 2004. 124 с.

78. Щедровицкий, Г. П. Автоматизация проектирования и задачи развития проектировочной деятельности / Г. П. Щедровицкий // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектирование (теория и методология) / отв. ред. Б. В. Сазонов. М., 1975.

79. Щедровицкий, Г. П. Системы педагогических исследований / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. М., 1992.

80. Щедровицкий, П. Очерки по философии образования / П. Щедровицкий. М., 1993.

81. Эко, У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: учеб.-метод. пособие / У. Эко; пер. с ит. Е. Костюкович. М., 2001.

82. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чаматы. Киев, 1961.

83. Яців, Р. Навчальна програма основного курсу мистецької програми з культурології «Історія культури» / Р. Яців. Львів, 2001.

84. Altman, H. B. Writing a Syllabus / H. B. Altman, W. E. Kashin // Idea Paper No. 27. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University, 1992.

85. An Assessment Manifesto. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/assessment/manifest.html>

86. Assessment under Pressure – 14 Innovative Case Studies // The Oxford Centre for Staff and Learning Development. [Electronic resource]. 2002. Mode of access: http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/2_learnch/aup14pr.html

87. Barr, R. From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education / Barr R., Tagg J. I // Change. November/December. 1995.

88. *Biggs, J.* Teaching for Quality Learning in Higher Education / J. Biggs. Open University Press, 1999.
89. *Brandl, W. M.* Lernen als «konstruktiver» Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit? / W. M. Brandl // Schultagazin. 1997. Heft 5.
90. *Brooks-Harris, J. E.* Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning / J. E. Brooks-Harris, S. R. Stock-Ward, 1999.
91. *Bruffe, K. A.* Writing and Collaboration / K. A. Bruffe // Collaborative Learning. The Johns Hopkins University: Press Baltimor and London, 1999. P.53–62.
92. *Bonwell, C. C.* The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / C. C. Bonwell, T. E. Sutheland // Active Learning Strategies for the Higher Education. Szeged, 1997. P. 7–19.
93. *Bourner, T.* Teaching methods for learning outcomes / T. Bourner // Education + Training, 1997. Vol. 39. Issue 9. P. 344–348.
94. *Connelly, M.* Contemporary Moral Problems Course Syllabus Longview Community College / M. Connelly. [Electronic resource]. Mode of access: <http://mccckc.edu/longview/socsci/philosophy/ethics/ethics.htm>
95. *Dawson, J.* Ethics in Education. Course Syllabus / J. Dawson. Rochester College Teacher Education. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.rwc.edu/academics/academicdivisions/teachereducation/>
96. *Doering, K. W.* Lehren in der Weiterbildung / K. W. Doering. Weinheit, 1990.
97. Effective Study Skills // Clackatas Community College Distance Learning. [Electronic resource]. Mode of access: <http://dl.clackatas.cc.or.us/os11/>
98. Ethical Principles in University Teaching [Electronic resource]. Mode of access: http://www.umanitoba.ca/academic_support/uts/stlhe/Ethical.html].
99. *Everem, R.* Diffusion of Innovations / R. Everem. New York, 1991.
100. *Felder, R. M.* Learning and Teaching Styles in Engineering Education / R. M. Felder, L. K. Silverman // Engineering Education. 1988. 78(7). P. 674–681.
101. *Felder, R.* Index of Learning Styles Page / R. Felder, B. Soloman. [Electronic resource]. 2002. Mode of access: <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpage.html>>
102. *Felder, R.* Learning styles and strategies / R. Felder, B. Soloman. [Electronic resource]. 2002. Mode of access: <http://www.ncsu.edu.unity/lockers/users/f/felder/public/ilmdir/styles.htm>>
103. First Year Experience Modules // Concordia University. [Electronic resource]. Mode of access: <http://cdev.concordia.ca/workshops/firstyear.html>
104. Frequently Asked Questions About The Philosophy Of Teaching Statement. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.oic.id.ucsb.edu/TA/portr-FAQ.html>>
105. *Gibbs, G.* Preparing to Teach / G. Gibbs, T. Habeshaw. Bristol, 1989.
106. *Goodyear, G. E.* Statements of teaching philosophy / G. E. Goodyear, D. Allchin. [Electronic resource]. 1998. Mode of access: <http://academics.utep.edu/Default.aspx?PageContentMode=1&tabid=32483><<http://academics.utep.edu/Default.aspx?PageContentMode=1&tabid=32483>>

107. *Gronlund, N. E.* Measurement and Evaluation in Teaching / N. E. Gronlund. New York, 1976.
108. *Grunerm, J.* The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach / J. Grunert. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc. 1997.
109. HESP Regional Seminar for Excellence in Teaching (ReSET) [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.soros.org/initiatives/hesp/focus/reser>
110. How do the universities manage the abilities across the curriculum? The ABC (the ability based curriculum) Network. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/6_archive/abc/abcsec3.html
111. Independent Studies: Understanding Your Learning Style. The Soloman-Fielder Index of Learning Styles // TRACE. Waterloo, Ontario, Canada. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.adt.uwaterloo.ca/itfotrac/isindexoflearningstyles.htm>.
112. Information for UTS staff on Assessment. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.clt.uts.edu.au/assess1> <http://www.clt.uts.edu.au/assess1>
113. *Jacques, D.* Learning in group. A handbook for improving group work / D. Jacques. Kogan Page, 2000.
114. *Jacques, D.* The Accountable University: Changes in British Higher Education / D. Jacques // Teaching Strategies in Higher Education: The Role of Innovation. Szeged, 1999.
115. Learning Strategies Course // Middle Tennessee State University. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.mtsu.edu/~studskl/>
116. Life Skills and Personal Success <http://cdev.concordia.ca/workshops/personal.html> // Concordia University. Montreal, Quebec, Canada. [Electronic resource]. Mode of access: <http://cdev.concordia.ca/workshops/learning.html> <http://cdev.concordia.ca/workshops/learning.html>
117. *Luehrmann, L. M.* Philosophy of Teaching / L. M. Luehrmann. [Electronic resource]. Mode of access: http://ftad.osu.edu/portfolio/philosophy/luehrmann_phil.htm
118. Memory Principles // Learning Strategies Course. Middle Tennessee State University. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.mtsu.edu/~studskl/>
119. *Meyers, C.* Promoting active learning: strategies for the college classroom / C. Meyers. San Francisco, 1993.
120. Module 5: Learning Styles & Group Dynamics. [Electronic resource]. 2005 Mode of access: http://www.fpv.vuse.vanderbilt.edu:8888/es130/lectures/lecture5/learn_style.htm.
121. *Nightingale, P.* Assessing Learning in Universities, Professional / P. Nightingale. Development Centre, University of NSW, 1996.
122. *Noble, M.* Teaching and Learning for Employability / M. Noble // A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic practice. 2001. P. 120–134.
123. Personal Success and Leadership Institute / [Electronic resource]. Mode of access: <http://pslinstitute.com/effectiveteachingtraining.html>
124. Plagiarist – how to reduce or eliminate it // The Academy for the Art of Teaching. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://academy.fiu.edu/aat/>

125. 9 Principles of Good Practice for Assessing Student Learning. [Electronic resource]. Mode of access: <<http://www.aahe.org/assessment/principi.htm>>

126. *Readings, B.* The University in Ruins / B. Readings. Harvard University Press, 1996.

127. *Reich, K.* Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik / K. Reich. Neuwied, 1996.

128. *Richard, M. F.* Learning Styles and Strategies / M. F. Richard, B. A. Solomon. [Electronic resource]. 2005. Mode of access: <<http://www.mcsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>>

129. *Ryan, J.* Student Plagiarist in an Online World / J. Ryan // American Society for Engineering Education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.asee.org/prist/december/html/student_plagiarist_in_an_onlin.htm>

130. *Sharp, J. E.* A Resource for Teaching a Learning Styles / J. E. Sharp // Teatwork Module with Solomon-Felder Index for Learning Styles // ASEE / IEEE/ Frontiers in Education Conference. November 5–8, 2003. [Electronic resource]. 2003. Mode of access: <<http://fie.engrng.pitt.edu/fie2003/papers/1336.pdf>>

131. *Sherman, J.* From Behaviorist to Constructivist / J. Sherman // Social Education Magazine on Constructing Knowledge in Social Studies. 1998. Vol. 62. Number 1, January.

132. Setting Goals – A Self-Management Skill Tennessee Board Of Regents Campus Collaborative [Electronic resource]. Mode of access: <<http://www.tn.regentsdegrees.org/courses/syllabi/dsps0800.htm>>

133. *Smefani, L.* Briefing on Plagiarist / L. Stefani, J. A Carroll // Learning and teaching support Network. York Science Park, York, 2001. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.ltsn.ac.uk/application.asp?app=resources.asp&process=full_record§ion=generic&id=10>

134. *Svinicki, M. D.* The Kolb Model Modified for Classroom Activities / M. D. Svinicki, N. M. Dixon // College Teaching. Vol. 35. № 4.

135. University Experience University of South Carolina / National Resource Center. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <<http://www.sc.edu/fye/resources/fyr/syllabi/samples/sample01.html>>

136. *Whitmore, J.* Coaching For Performance / J. Whitmore. London, 1996.

137. *Wilkes, G.* Reflective Teaching / G. Wilkes // Thinking About College Teaching. [Electronic resource]. Mode of access: <<http://www.utc.arizona.edu/tact/tact3-2.html>>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ

Л. Г. Кирилук,

независимый тренер-консультант
по проблемам высшего образования

В последние годы мое преподавание в большей степени связано с повышением квалификации преподавателей вузов. При этом основная используемая форма учебного процесса – интерактивный семинар, т. е. обучение, построенное на взаимодействии участников семинара друг с другом и учебной средой. Участник становится полноправным партнером процесса обучения, его опыт служит основным источником учебного познания. Ведущий семинара (тренер) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным семинаром в интерактивном семинаре меняется тип взаимодействия тренера и участников: активность тренера уступает место активности участников, а задачей тренера становится создание условий для их учебной активности. Интерактивные семинары широко используются в интенсивном обучении взрослых, например в корпоративном повышении квалификации.

Основное кредо моего преподавания – создание учебной среды, в которой обучающийся не остается равнодушным и безучастным к происходящему в курсе (семинаре). Для меня важно, чтобы аудитория, с которой я работаю, разделяла ответственность за результаты обучения с самого первого шага. Именно поэтому считаю крайне важным договориться с партнерами по курсу (семинару), в общем-то такими же преподавателями, как и я, о «правилах игры», т. е. согласовать программу, по которой будет идти работа, – это программа курса или семинара. Иногда на такое согласование требуется немало усилий с обеих сторон – как со стороны преподавателя, так и со стороны участников курса повышения квалификации.

Согласование программы – первый шаг, который призван не только договориться об одинаковом понимании целей курса, его предполагаемых результатах и способах их получения, но и об определенных нормах поведения, обязательных для всех. Именно такая ясность и прозрачность помогает, с моей точки зрения, установить в аудитории атмосферу доброжелательности, понимания и заинтересованности, без которой невозможно получать удовольствие от обучения. Фраза «Learning should be fun» (От учебы надо получать удовольствие) – один из девизов моего преподавания. Именно удовольствие интеллектуального продвижения, преодоления и нового понимания делает процесс учебы значимым для участвующих в нем. И, кстати говоря, для преподавателя в том числе.

Для создания такой атмосферы, с моей точки зрения, в наибольшей степени годятся методы активного обучения, благодаря которым «обеспечивается вынужденная, оцениваемая и управляемая активность обучаемых, сравнимая с активностью преподавателя» [50]. Эти методы как раз и обеспечивают, как мне видится, ту деятельность обучающихся, которая создает атмосферу увлеченного учения, втягивающую всех, кто находится в аудитории.

С другой стороны, для меня крайне важно, чтобы «втягивающая воронка» совместных учебных усилий всех не лишала индивидуального продвижения каждого. Именно поэтому считаю необходимым сочетанием методов группового или парного обучения с индивидуальной работой по написанию эссе или проекта. И если на занятиях почти всегда использую учебные задания, которые нужно выполнять в малых группах или парах, то домашние задания, в большинстве своем, носят индивидуальный характер. Здесь я приверженец идеи о том, что интеллектуальное продвижение возможно лишь тогда, когда человек говорит или пишет то, о чем думает.

Самый нелюбимый для меня элемент в преподавании – оценивание. Чтобы сделать его более объективным и продуктивным, считаю нужным использовать взаимооценивание обучающихся, а для этого – иметь четкие критерии оценивания для каждого вида учебной деятельности. Это помогает избежать межличностных напряжений в учебном курсе, которые, с моей точки зрения, сильно мешают успешному обучению своим негативным воздействием на учебную среду.

Мне важно, чтобы на протяжении всего курса каждый из его участников – и студент, и преподаватель – удерживал некоторую целостность, сообразующуюся с реальной жизнью. С моей точки зрения, у обучающегося все время должно быть понимание того, куда можно отнести приобретаемые им знания (навыки) в его собственной картине мира. Если это есть, то тогда, с моей точки зрения, гораздо больше шансов на то, что изучаемое в курсе будет реально востребовано каждодневной практикой, а приобретенные навыки окажутся устойчивыми.

Приложение 2

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА КУРСА²⁶ «ПРАКТИКУМ ПО ОСНОВАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПСИХОЛОГА».

Контактные координаты преподавателя: TKrasnova@yandex.ru.

Часы консультаций: каждая среда недели с 14.00 до 17.00 (кафедра психологии)

Курс «Практикум по основам профессионального мастерства психолога» включен в первый семестр учебного плана подготовки психологов и будет идти параллельно с курсом «Общая психология». Курс отличается от классических курсов, включенных в план подготовки психолога несколькими особенностями. Прежде

²⁶Курс был включен в учебный план подготовки психологов Европейского гуманитарного университета, факультет психологии в 2000–2002 гг. Учебная группа – 28 человек. Курс – 36 часов.

всего, он не является прямой проекцией отрасли психологии (педагогическая, медицинская, социальная психология и т. п.) или раздела психологии (психология памяти, внимания, мышления и т. п.). Еще одной его особенностью является то, что он практикоориентирован, то есть направлен на развитие важных профессиональных способностей будущего психолога. Какие это способности и как их выделить? Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо произвести логико-нормативный анализ разных видов деятельности психологов и выделить базовые, основные, общие для разных видов деятельности способности и умения психолога. К сожалению, выделить некоторую единую, универсальную модель основ профессиональной деятельности психолога не представляется возможным ввиду особенностей современной ситуации в психологии. Сегодня в психологии параллельно сосуществуют и конкурируют большое количество научных школ. И на протяжении всех пяти лет обучения вы будете видеть, как данная ситуация многообразия психологических теорий и практик влияет на развитие как теоретических вопросов, так и прикладных аспектов.

В этой ситуации, учитывая то, что курс включен в первый семестр подготовки, акцент в нем будет сделан на развитие способностей – рефлексии, понимания и коммуникации, которые являются необходимым, но недостаточным, с нашей точки зрения, условием развития профессионализма психолога. Почему необходимым, но недостаточным, мы обязательно обсудим на занятиях. Для развития этих способностей в курсе вам будут предложены разные интеллектуальные средства, «помощники».

Еще одной важной особенностью данного курса является то, что он построен без заранее заданного учебного материала (изучаемых тем). Темы, материал будут задаваться вашим интересом. Такую возможность нам позволит реализовать базовый метод обучения, который будет использоваться в курсе – метод учебных проектов (его более подробное описание см. дальше).

Замысел курса предполагает возможность обращения к вопросу о вашем выборе профессии и поиска ответа на вопрос о том, ту ли специальность, факультет, вуз вы выбрали? В курсе у вас будет возможность переосмыслить ваше представление о том, кто такой психолог и чем он должен заниматься.

В курсе переплетаются две содержательные линии: введение в профессию и введение в новую образовательную ситуацию. Поскольку учеба в университете потребует от вас новых умений и способностей, то вам будет предложено несколько классических форм академической учебы (написание эссе, подготовка презентаций и т. п.).

Общая цель курса

Осмысление феномена «психологического профессионализма» и приобретение опыта нового типа образовательной ситуации.

Учебные результаты

В конце курса студенты смогут:

(Предметные компетентности)

- различать понятия: исполнитель, специалист, профессионал, мастер;
- определять специфику позиции психолога-профессионала;
- артикулировать проблемы описания модели психологического профессионализма;

- описывать наиболее характерные черты состояния современной психологии; (*Надпредметные компетентности: рефлексия, понимание, коммуникация, учебные навыки*)
- различать и формулировать разные типы вопросов;
- использовать техники активного слушания для повышения эффективности коммуникации;
- применять правила конструктивной обратной связи в коммуникации; различать в коммуникации следующие режимы работы: понимание и отношение (проблематизация и критика);
- обозначать рамки (позиции), из которых осуществляется рефлексия;
- идентифицировать, воспроизводить правила (нормы) разработки групповых учебных проектов.

Структура курса

В соответствии со способом организации образовательного процесса курс делится на несколько блоков.

I. Введение.

Мы начнем с обсуждения программы данного курса: с интерпретации ее названия; обсуждения способа организации образовательного процесса, а также фиксации и анализа ваших ожиданий относительно него.

II. Описание профессиональной позиции психолога.

Далее мы зафиксируем и обсудим ваши представления о том, кто такой психолог. Что он должен уметь делать? И какими качествами и способностями должен обладать? Каждый из вас сможет зафиксировать свои индивидуальные представления в эссе (более подробное описание этого вида задания см. далее). Потом мы сформируем малые группы, и вам будет предложено разработать коллективное представление о профессионализме психолога. Результаты размышлений и обсуждений малой группы необходимо будет зафиксировать на плакате, презентовать перед всей группой и защитить. Презентация и ее обсуждение будет сниматься на видео.

III. Подготовка к работе над учебными проектами. Фиксация коммуникативных и рефлексивных феноменов.

Обсуждение наработанных в вашей учебной группе представлений о профессиональной деятельности психолога будет очень важным моментом в нашем курсе. Во-первых, дискуссии вокруг них позволят выделить и зафиксировать ключевые, значимые для студентов именно вашей группы открытые вопросы (на которые у вас нет в настоящий момент ответов) относительно требований к профессионализму психолога. Именно эти выделенные проблемы и станут предметом нашей дальнейшей содержательной работы в курсе. Во-вторых, анализ видеозаписи обсуждения презентаций позволит нам проанализировать то, как мы коммуницируем, что мешает нашему взаимопониманию. Мы зафиксируем наиболее типичные сбои в коммуникации, их причины и средства преодоления. Эта подготовительная работа, надеюсь, облегчит процесс последующего взаимодействия в командах (парах или малых группах) над выделенными содержательными проблемами. Для того чтобы вы смогли попрактиковать свое умение «видеть» и «выделять» разные феномены понимания, вам будет предложено проанализировать коммуникативные ситуации в реальных ситуациях, ток-шоу, художественных фильмах и т. п. (см. далее более подробное описание задания).

IV. Подготовка к работе над учебными проектами. Самоопределение в теме проекта.

В результате предыдущего этапа работы у нас появится список тем для учебных проектов. Каждый из вас сможет выбрать одну из тем, которую хотел бы разрабатывать. У вас будет время на то, чтобы продумать свой выбор и возможность обосновать его перед группой. В соответствии с вашими тематическими предпочтениями мы сформируем рабочие проектные группы: вы сможете объединиться с коллегами, которых интересует схожая проблематика. Каждая малая группа проведет распределение позиций и функций. В качестве обязательных вам предлагается выделить такие позиции:

- «библиограф» (человек, к которому будет «стекается» собранная группой по теме литература, и ответственный за оформление библиографии);
- «летописец» (человек, который будет вести письменную хронику содержания рабочих встреч группы);
- «аналитик» (человек, который также письменно будет фиксировать коммуникативные феномены во взаимодействии членов группы).

V. Разработка учебных проектов.

В процессе разработки проектов вы сможете получать все необходимые консультации по содержанию проекта, способу его оформления и презентации как от преподавателя, так и от сотрудников кафедры. Одно из обязательств преподавателя курса – обеспечить вам возможность получения необходимой информации и помощи. На занятиях мы сможем обсуждать общие для всех групп проблемы и решать возникающие задачи внутри каждой группы.

VI. Презентация учебных проектов. Результаты изысканий по разрабатываемой проблеме необходимо будет оформить в письменном тексте (см. требования к оформлению отчета) и разработать форму презентации перед учебной группой. Обсуждение презентаций – хороший опыт получения обратной связи как на содержание, так и на форму/способ представления результатов.

На протяжении всего курса будет вестись папка «Рефлексивный дневник курса», основная задача которой будет состоять в фиксации и анализе основных образовательных событий. Эта папка будет состоять из нескольких рубрик: результаты занятий, рефлексия занятий, интеллектуальные средства (понимания, коммуникации, рефлексии), полезная литература и информационные источники. Приглашаю всех студентов вашей группы к написанию «Рефлексивного дневника курса». Участие преподавателя в данном действии также обязательно.

Учебные задания в курсе

1. *В курсе вам предлагается написать одно эссе на тему «Мой образ психолога».* Эссе – это ваше самостоятельное сочинение-размышление, в котором вы можете использовать свои мысли и опыт, а также идеи и высказывания психологов и специалистов других дисциплин, если они понадобятся вам для развития ваших идей. Основная задача данного эссе: представить детальное описание вашего представления о том, кто такой психолог и какова область его компетенций. Такой тип эссе в соответствии с основной задачей называется «описательным». Постарайтесь во вступительной части эссе ясно и кратко сформулировать основные тезисы, которые вы будете развивать в основной части. Отслеживайте структурированность и логич-

ность выстраивания основной части вашего эссе. Не забудьте, что выводы в заключительной части эссе должны следовать из логики основной и соотноситься с заявленными в начале эссе тезисами. Постарайтесь в тексте выделить, что вам понятно, известно и что вы хотели бы узнать о профессионализме психолога более подробно. Поскольку вы пишете эссе, а не реферат (пересказ чужих текстов), то не стесняйтесь «думать вслух», обосновывать свою точку зрения, иллюстрировать свои мысли, фиксировать источник вашего знания. Поскольку это ваш авторский текст, то в нем не должно быть плагиата. Это значит, что в тексте должны быть обозначены чужие высказывания (цитаты, ссылки на источники). Объем эссе – 2–4 с., Times New Roman, размером 12 пунктов в формате Word 6,0 и выше через 1 интервал. (Более подробные рекомендации по написанию и критериям оценки эссе будут предложены дополнительно.)

2. *Анализ коммуникативных феноменов* (анализ видеозаписи). Вам будет предложено проанализировать 5 (минимальное количество) фрагментов реальной коммуникации (в реальной жизни, в ток-шоу, телевизионных фильмах и т. п.) и выделить в них коммуникативные феномены по предлагаемой схеме анализа (схема прилагается отдельно). Результаты вашего анализа должны быть оформлены в письменном тексте. Для описания каждой коммуникативной ситуации используйте следующую структуру: коммуникативный феномен (название и расшифровка), пример, его иллюстрирующий, комментарии. (Более подробные рекомендации по написанию и критериям оценки данного аналитического текста будут предложены дополнительно.)

3. *Групповой проект*. Основной результат курса – разработка учебного проекта по выбранной вами проблеме.

Структура отчета по групповому проекту должна содержать следующие рубрики:

- Формулировка проблемы.
- Вклад каждого участника группы (перечень действий, результатов).
- Предлагаемые решения проблемы.
- Сценарий, план презентации.
- Анализ презентации.
- Использованная литература.
- Летопись рабочих встреч группы (когда проходила встреча, что обсуждалось, какие задачи были решены, какие поставлены).
- Анализ коммуникации в процессе разработки и презентации проекта.

Более подробные рекомендации по подготовке презентации и по критериям оценки группового проекта будут предложены дополнительно.

Используемые методы обучения

В ходе курса для организации разнообразных учебных ситуаций будут использоваться активные методы обучения (АМО), отбор и дизайн которых производился в соответствии с целями, задачами и содержанием курса. В число используемых в курсе АМО входят:

- методы знакомства студентов и вхождения в тему («Отыщи кого-нибудь», «4 угла» и др.);
- методы организации дискуссии («Фишпул», «Каскадная дискуссия», «Пустой стул»);

- метод работы с текстом («Инсерт»);
- метод работы в малых группах и др.

В ходе курса предусмотрен просмотр и анализ видеозаписей дискуссий. В качестве основного в курсе выступает метод учебного проекта.

Расписание

Курс рассчитан на 36 аудиторных часов. На некоторых неделях у нас будет одна пара занятий, на некоторых – две (данная информация будет сообщаться дополнительно).

1–2-я неделя. Знакомство и обсуждение программы курса. Анализ разных способов описания модели современного профессионала.

3–4-я неделя. Разработка, презентация и обсуждение индивидуальных и коллективных портретов-образов психолога-профессионала.

4–5-я неделя. Фиксация коммуникативных феноменов. Конструирование проблемного поля вокруг тематизма «психологический профессионализм».

6-я неделя. Формирование малых групп по разработке учебных проектов.

7–10-я неделя. Разработка учебных проектов.

11–14-я неделя. Презентация проектов.

Сроки сдачи заданий

Эссе	2-я неделя
Анализ коммуникативных феноменов	6-я неделя
Разработка проекта (предварительный вариант)	8-я неделя
Разработка проекта (заключительный вариант)	13-я неделя

Система оценивания

Эссе	15 баллов
Анализ коммуникативных феноменов	30 баллов
Разработка проекта:	
• текст	35 баллов
• презентация	20 баллов
Всего	100 баллов
Для получения зачета необходимо набрать	75 баллов.

В конце курса вам будет предложена анкета обратной связи, в которой вы сможете зафиксировать свое отношение к курсу и оценить его.

Литература

Основная

1. *Атватер, И.* Я вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника / И. Атватер; пер. с англ. – М.: Экономика, 1988. – 110 с. (Описаны техники рефлексивного слушания.)

2. *Розин, В. М.* Психология: теория и практика. – М.: Форум, 1997. (Портрет и профессия психолога (с. 8–13); Психологическая практика и реальность (с. 78–90); Смысл и структура психологической помощи. (Нормативный анализ. Мифы и склонности психологов-практиков. Преодоление кризисных явлений в психологической практике. С. 198–217.)

Дополнительная

1. *Абрамова, Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. Брест: БрГУ, 1993. (Модель профессиональной деятельности практического психолога. С. 9–17.)
2. *Айламазян, А. М.* Культурная миссия или нашествие марсиан? / А. М. Айламазян, В. М. Розин // Человек. 1991. № 6. С. 50–59.
3. *Копьев, А. Ф.* Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочной психологической консультации / А. Ф. Копьев // Вопр. психологии. 1996. № 4. С. 44–55.
4. *Левит, Л. З.* Интервью с частным психологом / Л. З. Левит. Минск: ООО «Красикопринт», 1996. – 144 с.
5. *Лидерс, А. Г.* Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту / А. Г. Лидерс // Журн. практ. психолога. 1996. № 3. С. 15–28. (Специфика деятельности психолога по сравнению с деятельностью врача, юриста, педагога, священника.)
6. *Мэй, Р.* Раненый целитель / Р. Мэй // Моск. психотерапевтический журнал. 1997. № 2. С. 90–96.
7. *Мэй, Р.* Остановиться, оглянуться: психотерапия после К. Роджерса, В. Сатир, Р. Лэйнга, Б. Беттельхейма / Р. Мэй // Моск. психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 132–141.
8. *Радзиховский, Л.* Милый лжец / Л. Радзиховский // Человек. 1990. №1. С. 31–42.
9. *Слободчиков, В. И.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопр. психологии. 1996. № 4. С. 72–80.
10. *Сосланд, А. И.* Харизматическая личность в психотерапии / А. И. Сосланд // Моск. психотерапевтический журнал. 1997. № 3. С. 152–191.
11. *Цапкин, В. Н.* Единство и многообразие психотерапевтического опыта / В. Н. Цапкин // Моск. психотерапевтический журнал. 1992. № 2. С. 5–36.
12. Этический кодекс. Национальные стандарты Национальной ассоциации социальных работников США // Журн. практического психолога. 1996. № 2. С. 94–100.

Приложение 3

КЛАССИФИКАЦИЯ СТИЛЕЙ УЧЕБЫ СОЛОМАНА – ФЕЛДЕРА²⁷

Предпочтения в стиле учебы указывают на «отличительные сильные стороны и предпочтения в способах сбора и обработки [людьми] информации» [15]. Модель стилей обучения Соломана – Фелдера соединяет в себе большинство основных подходов к пониманию стилей учебы и предназначена для использования студентами колледжей и университетов, желающих выяснить свои учебные предпочтения. Каждая из четырех шкал классификатора стилей учебы Соломана–Фелдера включает два противоположных предпочтения. В разное время каждый студент проявляет все эти предпочтения, но обычно с различной степенью уверенности.

²⁷Перевод А. М. Корбута.

**Шкала «деятельный/рефлексивный»:
Как вы предпочитаете обрабатывать информацию?**

Деятельный	Рефлексивный
Деятельные учащиеся учатся, делая что-то с информацией. Они предпочитают обрабатывать информацию, обсуждая и проверяя ее.	Рефлексивные учащиеся учатся, <i>осмысляя</i> информацию. Они предпочитают сначала обдумать и понять ее, а потом уже действовать.

**Шкала «чувственный/интуитивный»:
Как вы предпочитаете собирать информацию?**

Чувственный	Интуитивный
Чувственные учащиеся предпочитают собирать конкретную и практичную информацию. Они ориентируются на детали, факты и рисунки и предпочитают использовать испытанные процедуры. Они реалистичны, и им нравится практическое применение.	Интуитивные учащиеся предпочитают собирать абстрактную, оригинальную и теоретически ориентированную информацию. Они видят широкую картину и пытаются ухватить общую форму. Им нравится открывать возможности и работать с идеями.

**Шкала «визуальный/вербальный»:
Какой способ презентации информации вы предпочитаете?**

Визуальный	Вербальный
Визуальные учащиеся предпочитают визуальную презентацию материала: схемы, таблицы, графики, рисунки.	Вербальные учащиеся предпочитают словесные объяснения, как письменные, так и устные.

**Шкала «последовательный/глобальный»:
Как вы предпочитаете организовывать информацию?**

Последовательный	Глобальный
Последовательные учащиеся предпочитают организовывать информацию линейным, упорядоченным образом. Они учатся, логически выстраивая друг за другом шаги и организованно, систематически работая с информацией.	Глобальные учащиеся предпочитают организовывать информацию более целостно и с внешней стороны случайно, бессвязно. Их мышление часто кажется рассеянным и дезорганизованным, но нередко оно приводит в творческому или правильному результату [15, 23] .

ОПРОСНИК СТИЛЕЙ УЧЕБЫ СОЛОМАНА – ФЕЛДЕРА

ИНСТРУКЦИЯ. Ответьте на каждый вопрос, выбрав вариант а) или б) и обведя его кружком. При ответе на вопрос выбирайте только один вариант. Если Вам кажется, что Вам подходят и а), и б), выберите тот, который подходит в большинстве случаев.

1. Я начинаю понимать что-то лучше после того, как я:

- а) применю это;
 - б) обдумаю это.
2. Я бы предпочел, чтобы меня считали:
- а) реалистом;
 - б) оригиналом.
3. Когда я думаю о том, что сделал вчера, я чаще всего:
- а) представляю картинку;
 - б) описываю это словами.
4. Я обычно:
- а) понимаю отдельные детали темы, но с трудом представляю общую структуру;
 - б) понимаю общую структуру, но с трудом представляю детали.
5. Когда я изучаю что-то, мне удобнее:
- а) обсуждать это;
 - б) обдумывать это.
6. Если бы я был преподавателем, я бы охотнее вел курс:
- а) который строится на фактах и реальных ситуациях;
 - б) который строится на идеях и теориях.
7. Я предпочитаю получать новую информацию в виде:
- а) рисунков, схем, графиков или планов;
 - б) письменных инструкций или устной информации.
8. Мне надо сначала понять:
- а) все части, чтобы понять целое;
 - б) целое, чтобы понять, из каких частей оно состоит.
9. При групповой работе над сложным материалом мне нравится:
- а) проявлять активность и предлагать идеи;
 - б) сидеть и слушать.
10. Я считаю, что легче:
- а) изучать факты;
 - б) изучать понятия.
11. Читая книжку, в которой много рисунков и таблиц, я:
- а) внимательно изучаю рисунки и таблицы;
 - б) сосредотачиваюсь на письменном тексте.
12. Решая математические задачи, я:
- а) обычно нахожу решение постепенно, шаг за шагом;
 - б) часто вижу решение сразу, а уже потом выстраиваю шаги к нему.
13. В группах, в которых я учился:
- а) я обычно был знаком со многими студентами;
 - б) я был знаком с небольшим числом студентов.
14. Из научной литературы мне нравится:
- а) та, где сообщаются новые факты или как можно что-то сделать;
 - б) та, из которой я беру новые идеи для размышлений.
15. Мне нравятся преподаватели:
- а) которые рисуют много схем на доске;
 - б) которые отводят много времени для объяснений.
16. Когда я анализирую рассказ или роман:
- а) я представляю себе события и пытаюсь выстроить их так, чтобы раскрыть тему;

- б) я сначала выясняю общую тему, а затем возвращаюсь к тексту и нахожу события, которые иллюстрируют ее.
17. Когда у меня возникает проблема с домашним заданием, я чаще всего:
- а) начинаю немедленно искать решение;
 - б) пытаюсь сначала до конца прояснить проблему.
18. Мне больше нравится:
- а) конкретность;
 - б) теория.
19. Я лучше запоминаю:
- а) то, что вижу;
 - б) то, что слышу.
20. Для меня важнее, чтобы преподаватель:
- а) излагал материал четко и последовательно;
 - б) давал общую картину и связывал материал с другими темами.
21. Я предпочитаю учиться:
- а) в группе;
 - б) самостоятельно.
22. Мне больше нравится, когда меня оценивают по тому:
- а) насколько тщательно я сделал свою работу;
 - б) насколько творчески я подошел к своей работе.
23. Когда мне нужно попасть в незнакомое место, я предпочитаю пользоваться:
- а) картой;
 - б) письменными инструкциями.
24. Я учусь:
- а) с постоянным упорством. Если усердно работать, то в итоге я «до всего дойду»;
 - б) рывками, волнообразно. Сначала я ничего не понимаю, а потом «все становится на свои места».
25. Я сначала:
- а) пробую что-то сделать;
 - б) думаю, как мне поступить.
26. Когда я читаю художественную литературу, мне нравятся писатели, которые:
- а) ясно излагают свои мысли;
 - б) пишут необычно, интересно.
27. Когда я рассматриваю схему или план на занятиях, я чаще всего вспоминаю:
- а) картинку;
 - б) что о нем сказал преподаватель.
28. Знакомясь с информацией, я обычно:
- а) сосредоточиваюсь на деталях и не обращаю внимания на общую картину;
 - б) стараюсь понять общую картину, прежде чем переходить к деталям.
29. Мне легче вспомнить:
- а) то, что я сделал;
 - б) то, о чем я много думал.
30. Когда я должен выполнить задание, я предпочитаю:
- а) использовать один испытанный способ;
 - б) применять несколько новых способов.

31. Когда кто-то показывает мне данные, я предпочитаю:
 - а) таблицы или графики;
 - б) текст, в котором обобщаются результаты.
32. Когда я пишу работу, я чаще всего:
 - а) принимаюсь за (обдумываю или пишу) начало работы и затем двигаюсь постепенно к концу;
 - б) принимаюсь за (обдумываю или пишу) различные части работы и затем упорядочиваю их.
33. Участвуя в групповом проекте, я хочу, чтобы сначала:
 - а) была организована «групповая дискуссия», на которой каждый будет предлагать свои идеи;
 - б) каждый думал самостоятельно, а затем все собрались вместе и сравнили идеи.
34. Я считаю, что большей похвалой будет сказать человеку, что он:
 - а) умеет тонко чувствовать;
 - б) одарен богатым воображением.
35. Когда я знакомлюсь с новой компанией людей, я обычно запоминаю:
 - а) как они выглядят;
 - б) что они говорят о себе.
36. Когда я изучаю новый предмет, я предпочитаю:
 - а) сосредоточиваться на нем и узнавать о нем все, что только можно узнать;
 - б) связывать его с близкими предметами.
37. Я бы предпочел, чтобы меня считали:
 - а) общительным;
 - б) сдержанным.
38. Я предпочитаю курсы, в которых акцент делается:
 - а) на конкретном материале (фактах, данных);
 - б) абстрактном материале (понятиях, теориях).
39. Я предпочитаю отдыхать:
 - а) смотря телевизор;
 - б) читая книгу.
40. Некоторые преподаватели начинают свои лекции с краткого обзора того, о чем будет идти речь. Такие обзоры:
 - а) немного помогают мне;
 - б) очень помогают мне.
41. Идея делать домашние задания в группах, получая одну отметку на группу:
 - а) привлекает меня;
 - б) не привлекает меня.
42. Когда я делаю много вычислений:
 - а) я обычно повторяю все свои шаги и тщательно проверяю, все ли правильно;
 - б) мне быстро надоедает проверять свою работу, и я должен заставлять себя делать это.
43. Я обычно описываю посещенные мной места:
 - а) легко и очень подробно;
 - б) с трудом и не вдаваясь в детали.

44. При решении проблем в группе я бы скорее предпочел:
- подумать о тех шагах, которые надо предпринять в процессе решения;
 - подумать о возможных последствиях или применении решения в различных областях.

Обработка результатов

1. Поставьте 1 в соответствующую клетку таблицы (например, если вы ответили «а» на вопрос 3, поставьте 1 в колонке «а» напротив вопроса 3).

2. Суммируйте количество единиц в колонках и поставьте итоговое число в обозначенных клетках.

3. Для каждой из четырех шкал вычтите меньшее итоговое число из большего. Запишите разницу (от 1 до 11) и букву («а» или «б») большего итогового числа. Например, если в графе АКТ/РФЛ у вас 4 ответа «а» и 7 «б», то вы должны написать «3б» в нижней строчке под этим заголовком (3=7-4, а сумма по «б» была большей из двух).

ДТЛ/РФЛ			ЧУВ/ИНТ			ВИЗ/ВРБ			ПСЛ/ГЛБ		
В	а	б	В	а	б	В	а	б	В	а	б
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
21			22			23			24		
25			26			27			28		
29			30			31			32		
33			34			35			36		
37			38			39			40		
41			42			43			44		

Итого (сумма чисел в каждой колонке)

ДТЛ/РФЛ		ЧУВ/ИНТ		ВИЗ/ВРБ		ПСЛ/ГЛБ	
а	б	а	б	а	б	а	б

(Большее–меньшее) + буква большего (см. ниже*)

--	--	--	--

* Например: если у вас итоговое число в колонке «а» 3 и в колонке «б» 8, вы должны написать 5б.

Рефлексивный

- Упорядочивай время размышлений над материалом.
- Не читай просто так – периодически останавливайся, чтобы просмотреть материал и подумать о возможных вопросах или способах его применения.
- Пиши краткие резюме по прочитанному материалу.
- Используй рефлексивные письменные упражнения (например, ведение дневника).

Чувственный

- Находи связи с реальным миром.
- Ищи специфические примеры понятий и процедур.
- Обсуждай связи с реальным миром вместе со своим куратором, другими студентами, членами семьи или друзьями.

Интуитивный

- Ищи интерпретацию или теорию, которая способна связать воедино факты.
- Пытайся обнаружить теоретические связи с уже изученным материалом.
- Обсуждай теории и интерпретации со своим куратором.
- Не беспокойся о том, что упустишь детали, когда создаешь работу, за которую будет выставляться отметка.

Визуальный

- Ищи рисунки, графики, планы, схемы, фотографии, таблицы и другие визуальные репрезентации материала.
- Ищи видео, CD-ROM или интернет-анимацию, репрезентирующие материал.
- Организуй материал в виде карты понятий (или таблицы).
- Применяй различные цвета для ведения своих записей.

Вербальный

- Пиши резюме или конспекты изученного материала.
- Переводи схемы, графики и т. д. в письменные описания.
- Регулярно обсуждай материал с куратором.
- Организуй дискуссионные группы с другими студентами.
- Объясняй материал членам семьи или друзьям.

Последовательный

- Изучай материал поэтапно.
- Проси куратора объяснять информацию пошагово, не перескакивая.
- Логически упорядочивай материал.
- Старайся развивать глобальные навыки, соотнося уже изученный материал с новыми темами.

Глобальный

- Создавай широкую картину, прежде чем обращаться к деталям.
- Ищи обзорные статьи, в которых дается анализ литературы, прежде чем читать индивидуальные исследовательские работы.
- Прежде чем внимательно читать материал, просмотрите его в целом.
- Вместо того, чтобы каждый день тратить немного времени на занятия, старайся работать над предметом реже, но дольше.
- Находи связи с уже изученным материалом.

АНКЕТА СТУДЕНТА²⁸

Учебное заведение _____
Факультет _____ Курс _____
Специальность _____
Предмет _____

Пожалуйста, прочитайте внимательно следующие вопросы и обведите вариант ответа, который в наибольшей степени соответствует Вашему мнению. Возможны следующие варианты ответов:

- 5 – полностью согласен
- 4 – скорее согласен
- 3 – и да, и нет
- 2 – скорее не согласен
- 1 – полностью не согласен
- 0 – затрудняюсь ответить

1. Этот предмет важен для развития моей профессиональной компетентности.
5 4 3 2 1 0
2. На первых занятиях я был проинформирован преподавателем о структуре и содержании данного предмета.
5 4 3 2 1 0
3. В начале учебных занятий по данному предмету я был ознакомлен с требованиями преподавателя относительно форм контроля в течение семестра.
5 4 3 2 1 0
4. Преподаватель на первых занятиях ясно объяснил нам, какие методы работы будут использоваться на занятиях (дискуссии, работа в малых группах, написание эссе, ролевые игры, работа в парах и т. д.).
5 4 3 2 1 0
5. Структура предмета хорошо подходит для моего понимания и изучения.
5 4 3 2 1 0
6. Я хорошо понимаю суть требований преподавателя по изучению данного предмета.
5 4 3 2 1 0
7. Распределение аудиторного времени является эффективным; мы успеваем рассмотреть все вопросы, заявленные преподавателем для изучения на данном занятии.
5 4 3 2 1 0
8. Наш преподаватель обычно связывает теорию с практикой.
5 4 3 2 1 0
9. Наш преподаватель знакомит студентов с новейшими материалами, касающимися данного предмета.
5 4 3 2 1 0
10. Преподаватель копирует для нас наиболее важные отрывки из новых учебников, книг и периодических публикаций по данному предмету.
5 4 3 2 1 0

²⁸ Анкета разработана академическими координаторами Л. Г. Кирилук и Н. И. Черныш совместно с участниками проекта «Гражданское образование».

11. Я считаю раздаточные материалы (схемы, таблицы, тексты и т. д.), предлагаемые преподавателем, весьма полезными.

5 4 3 2 1 0

12. Наш преподаватель акцентирует внимание студентов на различных концепциях по изучаемой теме.

5 4 3 2 1 0

13. Преподаватель на занятиях использует методы, которые активизируют учебную деятельность студентов.

5 4 3 2 1 0

14. Наш преподаватель вовлекает студентов в дискуссии и поощряет участие в них.

5 4 3 2 1 0

15. Все студенты на занятиях имеют равные шансы участия в дискуссии.

5 4 3 2 1 0

16. Наш преподаватель стремится заинтересовать аудиторной работой всех студентов.

5 4 3 2 1 0

17. Наш преподаватель стремится активизировать нашу интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск студентов.

5 4 3 2 1 0

18. Преподаватель внимателен к вопросам, поднимаемым нами, и всегда отвечает на них.

5 4 3 2 1 0

19. Преподаватель поощряет нас высказывать наши собственные идеи и мнения.

5 4 3 2 1 0

20. Мне кажется, что отметки преподавателя объективные.

5 4 3 2 1 0

21. На мой взгляд, взаимоотношения и взаимопонимание между преподавателем и студентами являются хорошими.

5 4 3 2 1 0

22. Преподаватель во время практических и семинарских занятий рассматривает конкретные примеры, связанные с нашей возможной профессиональной деятельностью.

5 4 3 2 1 0

23. Предлагаемые домашние задания способствуют более глубокому усвоению данного предмета.

5 4 3 2 1 0

24. Наш преподаватель находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со студентами.

5 4 3 2 1 0

25. Преподаватель использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т. д.).

5 4 3 2 1 0

26. Способ изложения материала преподавателем является доступным пониманию студентов.

5 4 3 2 1 0

Спасибо за участие в опросе!

ИНСТРУМЕНТ САМООЦЕНКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ²⁹

1. Хорошее преподавание поощряет взаимодействие со студентами	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Я сообщаю моим студентам о возможностях карьеры в основных областях их будущей профессиональной деятельности					
Я делюсь моими установками и ценностями со студентами					
Я знаю моих студентов по имени к концу первых двух недель с начала курса					
Я предпринимаю специальные усилия для того, чтобы быть доступным студентам, принадлежащим к отличной от моей собственной культуры или расы					
Я выполняю роль наставника или неофициального советчика для студентов					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над...					
2. Хорошая преподавательская практика предполагает поощрение студенческого сотрудничества					
Я прошу моих студентов делиться между собой своими интересами и опытом					
Я поощряю моих студентов готовиться вместе к занятиям или экзаменам					
Я поощряю студентов делать вместе проекты					
Я прошу студентов оценивать работу друг друга					
Я прошу, чтобы мои студенты объясняли друг другу трудный материал					
Я прошу, чтобы мои студенты обсуждали ключевые понятия (концепции) с теми студентами, опыт и точки зрения которых отличаются от их собственных					
В рамках своего курса я создаю «группы учения», проектные и исследовательские группы					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над...					

²⁹ Teaching for Learning. Evaluation // Flinders University. [Electronic recourse]. Mode access: <http://www.flinders.edu.au/teach/t41/evaluate/resources/self_evaluation_inventory.pdf> (Перевод Т. И. Красновой).

3. Хорошая преподавательская практика поощряет активное обучение					
Я прошу, чтобы мои студенты представляли свою работу аудитории					
Я прошу, чтобы мои студенты обобщали сходства и различия различных теорий, результатов исследований					
Я прошу, чтобы мои студенты связывали реально происходящие события с темами, охваченными в моих курсах					
Я прошу, чтобы мои студенты проводили изыскания или независимые исследования					
Я поощряю студентов бросать вызов моим идеям, идеям друг друга или идеям, представленным в текстах или других материалах курса					
Я предлагаю моим студентам для анализа конкретные ситуации из реальной жизни					
Я использую симуляции, ролевые игры или лабораторные работы на моих занятиях					
Я прошу своих студентов предлагать новые материалы для чтения, исследовательские проекты, практику на производстве и иные виды деятельности по изучению курса					
Я выполняю научно-исследовательские работы с моими студентами					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над...					
4. Хорошая преподавательская практика предполагает быструю обратную связь					
Я подбираю такие задания (упражнения, проблемы) для занятий, которые дают студентам непосредственную обратную связь, позволяющую им понять, насколько хорошо они их выполнили					
Я возвращаю экзаменационные работы и иные виды студенческих работ в пределах разумного времени					
Я даю моим студентам письменные комментарии относительно сильных и слабых сторон их экзаменационных и других видов работ					

Я даю моим студентам в начале каждого курса предварительные вопросы (pretest)					
Я прошу, чтобы студенты фиксировали свои продвижения					
Я обсуждаю в конце семестра результаты итогового экзамена с моими студентами					
Я помогаю студентам, которые пропустили занятия					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над...					
5. Хорошая практика преподавания подчеркивает время, необходимое для выполнения задач					
Я ожидаю, что мои студенты быстро справятся с выполнением своих заданий					
Я даю моим студентам время, необходимое для понимания сложного материала					
Я помогаю студентам ставить стимулирующие их собственное учение цели					
Когда требуются устные сообщения или презентации, я поощряю студентов готовиться заранее					
Я подчеркиваю важность регулярной работы, постоянной практики, планирования					
Я объясняю моим студентам последствия пропусков занятий					
Я объясняю, что учеба в вузе – это работа на полный рабочий день, требующая 40 или более часов в неделю					
Я встречаюсь с отстающими студентами, чтобы обсудить их привычки в учении, планы и другие обязательства					
Если студенты пропускают мои занятия, я требую, чтобы они отработали пропущенную работу					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над:					
6. Хорошая преподавательская практика подразумевает высокие ожидания					
Я подчеркиваю важность удержания высоких стандартов для академического достижения					

Я сообщаю студентам о своих ожиданиях в начале каждого курса					
Я помогаю студентам поставить стимулирующие цели для их собственной учебы					
Я объясняю студентам, каковы будут последствия, если они не закончат свою работу вовремя					
Я пересматриваю мои курсы					
Я периодически обсуждаю, насколько хорошо мы двигаемся в течение семестра					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над...					
7. Хорошая практика преподавания уважает разнообразие талантов и способов учения					
Я поощряю студентов говорить (задавать вопросы), когда они что-либо не понимают					
Я не одобряю саркастических замечаний, подшучиваний и других видов поведения в классе, которые могут смутить других студентов					
Я отбираю литературу и проектирую учебные задания в зависимости от опыта и уровня знаний моих студентов					
Я обеспечиваю дополнительный материал или упражнения для студентов, у которых недостаточный уровень базовых знаний, навыков					
Я создаю условия для студентов, которые желают выполнить независимые исследования в рамках моего собственного курса или в рамках отдельных курсов					
Я способствую развитию учебных умений, учебных контрактов или использую компьютер для изучения альтернатив для моих курсов					
Я стараюсь узнать о стилях учения моих студентов, их интересах и уровне осведомленности в начале каждого курса					
Поскольку я сам анализирую мои ответы этого блока, я хотел бы поработать над...					

Итоговые ответы

После просмотра моих реакций на эти семь секций и ответов на вопросы в них, ключевыми областями, над которыми я хотел бы работать, будут...

На эти моменты большее влияние могут оказать мои коллеги или группы...

Приложение 6

УБЕЖДЕНИЯ, ЦЕННОСТИ И ИДЕОЛОГИИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ³⁰

Составители учебных программ для школ (Кеммис и др., 1983; Айснер, 1994; Познер, 1995) выявили ряд различных философских подходов к составлению учебных планов, из которых некоторые могут быть обнаружены в высшей школе, а иные нет. Пять подходов, которые, по мнению автора, можно обнаружить в учебных курсах университетов и колледжей, классифицируются следующим образом:

- традиционный, или основанный на дисциплине (предмете);
- основанный на исполнении или системах;
- когнитивный;
- лично значимый/эмпирический;
- общественно важный.

Рассмотрим еще раз основные вопросы разработки учебной программы:

- Что характеризует знания по нашей дисциплине или профессии?
- Как происходит обучение и как лучше всего ему можно способствовать? Какой должна быть роль преподавателя и что следует ожидать от студентов?
- Какие задачи и цели дают результат и как они лучше всего выражаются?
- Какого рода содержание является существенным и какое желательным? Какие цели нам необходимо подвергнуть оценке и в какую форму она должна быть облечена?
- Какие ресурсы и инфраструктура необходимы?

На все эти вопросы даются разные ответы в зависимости от того, какая из пяти философских точек зрения принимается. Каждая из отличающихся установок представляет логически последовательный набор допущений в отношении этих ключевых факторов в образовании.

Традиционный, или основанный на дисциплине подход.

Большинство учебных курсов для университетов и колледжей традиционно разрабатывались с учетом состава знаний по конкретной дисциплине. Программы

³⁰Toohy, Susan (1999). Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. In: S. Toohy, Designing Courses for Higher Education (pp. 44–69), Buckingham: SRHE & Open University. (Реферат и перевод авторов).

изучаемых предметов делятся на блоки и темы, базирующиеся на важных понятиях, и каждая тема выстроена в определенной рациональной манере.

Например, курс по английской литературе может быть поделен на основные формы (поэзия, проза и драма), а затем – в соответствии с историческим развитием каждой формы – елизаветинская драма, якобинская драма и т. д. Предметное деление внутри курса по экономике осуществляется на основе масштабов деятельности: микроэкономика (экономическое участие индивидуума или фирмы); макроэкономика (экономика на национальном уровне) и международная экономика. В евклидовой геометрии теоремы систематизированы от простых к наиболее сложным. В геологии студенты могут изучать последовательность, основанную на причинно-следственных отношениях, которая ведет к формированию определенных геологических структур.

Важный момент, который необходимо здесь отметить, состоит в том, что какую бы логическую основу ни избрали для структуризации учебного курса – хронологическую, бессистемную, масштаб деятельности, форму выражения, – она существует внутри самого предмета и в способе, с помощью которого эта дисциплина обычно выстраивается. То, каким образом люди учатся и как проблемы заявляют о себе в повседневной жизни, предметом рассмотрения в курсе не является.

Точка зрения на знания.

В рамках данного рассмотрения учебной программы знание воспринимается как существующее само по себе. Оно формирует предмет теории, которая была разработана, усовершенствована и испытана со временем. Оно существует в книгах и опубликованных документах, ожидающих, когда они попадут в руки студентам. Наибольший упор делается на технические, рациональные и управленческие аспекты знаний, помогающие обрести больший контроль над миром, нежели на персональные и или экспрессивные знания. Наблюдается настолько ярко выраженная склонность к абстрактным и теоретическим знаниям, что даже в высшей степени существенные навыки, такие как написание отчетов или научно-исследовательская работа в библиотеке, могут быть сочтены недостаточно целесообразными для того, чтобы они входили в учебный курс.

Процесс обучения и роли преподавателей и студентов.

Если знания состоят большей частью из информации, фактов и концепций, то роль преподавателя в том, чтобы просеять их, отобрать наиболее важное, что необходимо знать студенту, и передать это ему. Преподаватели также могут предложить студентам упражнения для закрепления пройденного или потренировать их в виде опроса по конкретной дисциплине. Считается, что студенты более или менее желают и готовы учиться и в большей или меньшей степени усердны в выполнении порученных им задач и запоминании важной информации.

Цели обучения, и каким образом они выражены.

Ожидается, что студенты при прохождении такого рода учебных программ освоят обширные знания в области деятельности, ключевые концепции, а также методику опросов, применяемую по данной дисциплине. Зачастую цели выражаются в виде перечня важных тем, с которым знакомят студентов.

Как выбирается и упорядочивается содержание?

Содержание часто выбирается для широты кругозора с тем, чтобы студенты получили репрезентативную картину области деятельности. Придается значение охва-

ту содержания, и часто возможность углубиться в исследование одной только сферы приносится ему в жертву. Содержание логически систематизировано и последовательно выдержано в соответствии с сущностью дисциплины.

Какой цели служит оценка и какие используются методы?

Оценка используется для подтверждения объема знаний и классификации студентов для дальнейшей учебы, почестей, наград и т. д. Преобладающими методами являются письменные тесты, начиная от тех, в которых студенты, из нескольких ответов выбирая правильный, дают короткие ответы, и заканчивая пространными рефератами. Отметки за студенческие работы обычно выставляются по мелкодифференцированной шкале (например, от 1 до 100), и результаты связаны с нормами (студенты оцениваются относительно друг друга).

Какие требуются средства и инфраструктура?

При использовании этого подхода образование можно практично давать сразу большим аудиториям. Это и есть эффективное использование времени специалиста-предметника, потому что один человек может читать лекцию сразу многим. Большая часть наставнической работы, лабораторных занятий и выставление оценок часто может быть поручена ассистентам преподавателя, поскольку упражнения оговорены заранее и результаты четко определены. Учебники и отпечатанные лекционные заметки фиксируют основной материал и уменьшают потребность в пользовании библиотекой и первичными материалами.

Пример программы, разработанной в данном подходе.

«Японский Центр предлагает учебные блоки по японской филологии и японской литературе. Лингвистические блоки охватывают дескриптивную и прикладную лингвистику для японского языка, а также перевод; они могут быть объединены для формирования профилирующего курса по японской лингвистике... Литературные блоки, предлагаемые Центром, рассматривают разнообразные японские литературные жанры, как традиционные, так и современные, включая драму». (*Курс «Японская филология и японская литература». Австралийский национальный институт, Справочник студента, 1997*)

Исполнение, или подход, основанный на системах.

При этом подходе цели обучения должны быть заранее четко определены и детально изложены на языке поведения с тем, чтобы стало возможным точно установить, были ли они достигнуты. Там, где цели достигнуты и программа оказалась успешной, программу можно без труда повторить. В результате этого удачно сформированный курс обучения представляется инструментом контроля качества, могущим компенсировать не слишком хорошее преподавание.

Точка зрения на знания.

Сторонники системного подхода обычно утверждают, что единственным имеющимся свидетельством знания и понимания является разновидность действий, на которые способен индивидуум, т. е. то, что он может сделать или сказать. Понимание иллюстрируется действием, и целью обучения является приобретение расширенного набора навыков и форм поведения. Знание полезно в тех пределах, в которых оно питает поведение.

Процесс обучения и роли преподавателей и студентов.

Данному подходу присуще убеждение, что обучение продвигается успешнее, если важные обучающие задачи разложены на компоненты знаний и навыков. Необ-

ходимые знания и навыки затем тщательно систематизируются и упорядочиваются с тем, чтобы новые знания накладывались на ранее полученные знания до тех пор, пока не будут освоены сложные действия. Роль преподавателя значительно варьируется в зависимости от того, является ли он разработчиком учебного курса или блока. В случаях, когда преподаватели выступают в качестве разработчиков, их роль усложняется. Они должны определить: какого рода исполнение будет ожидаемым результатом учебного блока, проанализировать это исполнение, чтобы установить, какие потребуются навыки и знания и в какой последовательности следует с ними знакомить, а также планировать соответствующие обучающие задачи и регулярную оценку эффективности с тем, чтобы обеспечивать обратную информацию о ходе обучения и выявлять необходимость в корректирующих мерах.

В тех случаях, когда преподаватель не является разработчиком учебного курса (а такое может произойти, если программа обучения осуществляется в основном при помощи техники, как, например, обучение посредством информационных технологий или других образовательных средств), работа преподавателя сводится к тому, чтобы способствовать групповой работе, помогать отдельным студентам, отвечать на вопросы и обеспечивать обратную информацию на оцениваемые задания.

Роль студентов сравнительно проста: они следуют запланированному для них пути обучения. По той причине, что базовые навыки были определены путем обширного исследования сущности навыков, системный подход не оставляет студентам выбора в отношении того, чему им учиться. Однако разработанные таким образом учебные курсы становятся более гибкими, если используются материалы для самообучения. С точки зрения студентов, одним из достоинств такого подхода являются более очевидные ожидания. Ясно выраженные цели вкупе с регулярной обратной информацией об исполнении могут укрепить у студентов веру и чувство успеха.

Цели обучения, и каким образом они выражены.

По самым общим понятиям цель обучения – стать умелым исполнителем. Как думается, это та цель, которая представляется в высшей степени подходящей для многих составителей профессиональных подготовительных программ, хотя ими и не ограничивается. Языковые программы и вводные программы по естественным наукам, задуманные для помощи студентам в приобретении навыков лабораторной работы, зачастую базируются именно на этом подходе. Цели в рамках задачи широкого обучения умелому исполнению характеризуются на языке поведения и часто излагаются студентам в виде плана или иерархии знаний, которая показывает, каким образом задействованные цели соподчиняются и содействуют в конечном счете умелому исполнению.

Как выбирается и упорядочивается содержание?

Для программ, разрабатываемых с точки зрения исполнения, содержание выбирается не с учетом интересов преподавателя или студентов, а на основе изучения характера практической деятельности по специальности либо путем наблюдения за умелыми исполнителями. Такие исследования задуманы для выявления наиболее применяемых навыков, наиболее востребованных видов знаний и любых факторов, являющихся существенными для эффективного исполнения. Эти знания используются для планирования, упорядочивания этапов процесса обучения, который пред-

ставляет собой чередование практической деятельности и обратной связи, что в конечном счете должно привести к квалифицированному исполнению.

Какой цели служит оценка и какие используются методы?

Оценка в программах, основывающихся на данном подходе, будет проводиться часто для того, чтобы обеспечить обратную информацию как для преподавателя, так и для студента. Неудача на любой стадии оценивания означает необходимость в принятии корректирующих действий до того, как будет сделан следующий шаг в обучении. Чтобы подтвердить уровень знаний, разработана система итоговых оценок. Они будут связаны с критериями (оценивание по предварительно установленным критериям, а не по исполнению других). Результаты могут быть отмечены как удовлетворительные/неудовлетворительные; или могут быть выставлены отметки за исполнение более высокого уровня.

Какие требуются средства и инфраструктура?

Системный подход хорошо подходит для подачи материала через разнообразные учебные средства и тем самым для заочного обучения. Проекты, предусматривающие широкомасштабное развитие интерактивных мультимедийных средств, иных форм обучения на основе компьютера или учебных видеофильмов, должны, по всей вероятности, привлечь разработчиков образовательных программ, подготовленных к работе с данным подходом. Наряду с использованием таких средств, как видео, программам, основанным на исполнении, для демонстрации многих аспектов исполнения, вероятно, понадобится доступ к разнообразному оборудованию, материалам и специализированным рабочим площадкам, таким как лаборатории или смоделированные профессиональные помещения, в которых студенты могут отрабатывать необходимые навыки.

Пример программы, разработанной в данном подходе.

«Составленная программа предоставляет высокопотенциальным менеджерам доступ к наиболее развитым участкам управленческих исследований и практики в течение неполного дня. Учебные цели фокусируются на переносе образования на рабочие места для улучшения индивидуальной продуктивности и организационной эффективности.

Метод преподавания и освоения Австралийской заочной образовательной программы основывается на подходе, который позволяет участникам оставаться на работе и в то же время изучать два предмета одновременно каждый семестр. В учебные материалы входят: самодостаточные учебные пособия, избранные лекции, аудиокассеты, видеофильмы, компьютерные программы и исследования на конкретных примерах...

Предоставляется постоянная обратная информация об исполнении, с заданиями, по которым преподаватель выставляет отметки, и государственными экзаменами, проводимыми и оцениваемыми Австралийской аспирантурой по менеджменту.

Дисциплины были названы потенциальными пользователями, т. е. заказчиками проекта и участниками. Содержание предметов было определено ведущими австралийскими преподавателями высших учебных заведений, использовавшими свой научный и преподавательский опыт в условиях Австралии. Профессорско-преподавательский состав продолжает играть главную роль руководителей-предметников, контролируя преподавателей и процедуру оценивания. Разработка материалов по

предметам и система подачи материалов направляется профессионалами заочного обучения и составления учебных программ». (*Справочник Австралийской аспирантуры по управлению, 1996*)

Когнитивный подход

С когнитивной точки зрения основными функциями университета являются развитие умственных способностей, помощь студентам в том, чтобы научиться, как учиться, и предоставлении им возможностей использовать и укреплять свои способности.

Точка зрения на знания.

С когнитивной точки зрения знания складываются персонально. Но это не подразумевает, что взгляды какого-либо одного индивидуума так же хороши, как и другого. Некоторые объяснения лучше других, потому что они подтверждаются более убедительными фактами и выдерживают более строгое изучение. Возможно также недостаточное понимание и неправильное представление. Там, где материал для изучения оказывается сложным и бросает вызов здравому смыслу и предыдущему опыту, весьма высока вероятность неправильного понимания. Концептуальные структуры экспертов гораздо ценнее и полезнее, чем начинающих; навыки тщательного размышления и анализа не являются врожденными, их необходимо взращивать и развивать.

Процесс обучения и роли преподавателей и студентов.

Постоянное совершенствование идей и интеллектуальных возможностей, а также развитие хорошо структурированной базы знаний требуют, чтобы преподаватель и студенты прорабатывали относительно ограниченный объем основного содержания на значительную глубину.

Аудиторная работа может быть сконцентрирована на примерах и проблемах реального окружения с тем, чтобы обеспечить у студентов синтез новых знаний с предыдущим опытом. Именно на преподавателе лежит ответственность за то, чтобы распознавать области, где есть вероятность неправильной интерпретации, помогать понимать концепции, обнаруживать неправильные представления студентов и побуждать их искать более удачное толкование имеющихся фактов. Представляется необходимой работа в маленьких группах для того, чтобы все студенты критически присмотрелись к своему собственному пониманию и к убеждениям. Такой вид критического исследования весьма трудно осуществить в одиночку, и поэтому постоянное моделирование процесса мышления для студентов является частью когнитивной программы. Особое значение приобретает умение преподавателя ставить вопросы, потому что любые виды вопросов, задаваемых преподавателем, подтягивают студентов к новым ступеням анализа, которых они никогда не достигли бы самостоятельно.

Цели обучения, и каким образом они выражены.

Целью становится развитие процессов мышления. Задачей является мышление более высокого качества, что выражается в более точном анализе и аргументации, лучшем выявлении и решении проблем. Мышление становится и целью, и содержанием учебной программы. Образовательные задачи можно описать выражениями «студенты будут учиться думать критически, станут пожизненными учениками, будут решать проблемы». Такие цели, естественно, что-то меняют в студентах, что не сразу обнаруживается. Когда приходит время оценки, это нужно будет перевести

в исполнительские задачи, при помощи которых студенты могут продемонстрировать свои возросшие интеллектуальные способности.

Как выбирается и упорядочивается содержание?

В когнитивной учебной программе содержание выбирается не потому, что оно широко освещает область деятельности, а из-за предоставляемых им возможностей для усвоения важных понятий и тренировки основных, интеллектуальных способностей. По Резнику и Клопферу, когнитивная учебная программа устраняет соперничество между содержанием и навыками, так как «понятия находятся в постоянной работе в контексте умозаключений и решения проблем... Между содержанием и развитием навыков мышления не расставляются приоритеты. Глубина одного из них невозможна без другого». С учетом ограниченности времени по многим программам глубина достигается не за счет широты: содержание учебного курса может быть урезано для того, чтобы сделать упор на когнитивном развитии.

Какой цели служит оценка и какие используются методы?

Оценка в учебном курсе когнитивной направленности должна обеспечить демонстрацию студентами понимания сложного и возросшие интеллектуальные способности, которые они развили при прохождении курса. Задачи по оценке могут ставить довольно сложные проблемы, зачастую предлагая студентам в своих ответах принимать во внимание особенности конкретного содержания. Такие задачи по оценке не поддаются поверхностному оцениванию и требуют суждений высокого уровня со стороны оценивающего. В соответствии с поддерживаемыми в когнитивных программах принципами студенты могли бы справедливо ожидать, что оценивающие внятно выразят факты, на основании которых они выносят свои суждения, и смогут защитить свои решения. Поскольку образовательные цели когнитивных программ зачастую выносятся на первый план не четко определенные способности, такие как критическое мышление или решение проблем, для студентов становится особенно важным, чтобы критерии оценки были ясно сформулированы с тем, чтобы они понимали, что значит быть критически настроенным мыслителем или эффективно решающим проблемы в данной конкретной области деятельности. Видимо, по причине нагрузки по проверке письменных работ, но также потому что развитию у студентов навыков оценивания придается особое значение, составители когнитивных программ, вероятно всего, включают студентов в процесс оценки через самооценку и взаимооценку.

Какие требуются средства и инфраструктура?

Основными образовательными требованиями когнитивных программ являются возможности для студентов участвовать в активной обработке и обсуждении идей, а также тренировке мыслительных навыков. Это требует высокого уровня работы интерактивными малочисленными группами, направляемой и подвергаемой сомнению ее руководителем-специалистом. Студенты вполне могли бы организоваться сами для осуществления многих учебных задач, но им трудно было бы оспаривать свои собственные суждения. Поэтому главные условия когнитивных программ состоят в оптимизации взаимодействия студент – преподаватель для работы маленькими группами, а также наличии соответствующего помещения в сочетании с подходящими библиотеками и иными средствами для проведения исследований, необходимость в которых зачастую возникает.

Пример программы, разработанной в данном подходе.

«Данный учебный курс разработан для того, чтобы помочь вам изучить логику психологии. Все, что мы будем делать в этом семестре, будет так или иначе, в широком или узком смысле, связано с совершенствованием вашего понимания и критического мышления в контексте психологических принципов, теорий, практики и применения. Ваша основная цель – научиться мыслить так, как мог бы мыслить психолог. Это означает выявление вопросов и работу над теми проблемами, которыми занимаются психологи. В центре внимания данного учебного курса будут различные типы психологов, различные направления психологической мысли, по-разному проделанная психологами работа. Также в учебном курсе будет уделено большое внимание психологическим процессам, как осознанным, так и бессознательным, влияющим на поведение и мышление людей.

Чтобы глубоко проникнуть в психологическое пространство, нужно ясно представить себе вопросы, стоящие перед психологами, собрать релевантную и обоснованную информацию, относящуюся к этим вопросам, точно исследовать ценность собранной информации и понять сложность природы человека». (*Информация для студентов по учебному курсу «Психология I» в университете Сонома, Калифорния, США*)

Эмпирический подход

Убеждение в важности личной значимости и обучения на опыте требует от преподавателя разработки образовательных программ совместно со студентами для того, чтобы учесть индивидуальные потребности и интересы. При персональном, или эмпирическом, подходе студенты называют, в пределах блока или курса, те навыки или знания, которые они хотели бы приобрести, и разновидности проблем, которые они хотели бы научиться решать. При этом подходе также придается огромное значение обучению на опыте – как на имеющемся жизненном опыте студента, так и на опыте, который можно запланировать и организовать как часть изучаемого предмета.

Точка зрения на знания.

В данном подходе более всего ценятся те виды знаний, которые представляют личную значимость и полезность. Это не означает, что студенты должны ограничиваться лишь областями собственных интересов. Роль преподавателя частично состоит в том, чтобы заставить студентов осознать, какие знания и навыки от них потребуются в их профессии или дисциплине. Рекомендуется преподносить студентам в качестве одного из инструментов модель знаний в конкретной сфере, отражающих как индивидуальные, так и социальные или профессиональные потребности, с тем чтобы студенты могли определить разрыв между своим настоящим уровнем способностей и тем уровнем, который, как указывает модель, им может понадобиться. Основное отличие этого подхода в том, что студентам предоставляется возможность определять свои собственные образовательные цели.

Процесс обучения и роли преподавателей и студентов.

Пользователи данной модели делают значительный акцент на важности создания обстановки, ведущей к учению. Такая обстановка характеризуется взаимным уважением преподавателей и студентов по отношению друг к другу, поощрением сотрудничества и поддержки среди студентов, а также открытостью и доверием со стороны преподавателя. Возможно участие студентов в планировании блоков с тем, чтобы они отражали их образовательные потребности и чтобы они чувствовали себя связанными обязательствами, вытекающими из их участия в принятии решений.

Обычно студенты помогают составлять учебную программу, определяя методы и ресурсы информации (включая людей – преподавателей, профессионалов, представителей общественности, сверстников), которые они будут использовать для достижения своих образовательных целей. Это может быть оформлено в договоре обучения.

В этом процессе преподавателю отводится роль помощника студентов в составлении и осуществлении их образовательных программ. Преподаватель может провести какие-то информационные циклы (лекции), способствовать групповой работе, организовать встречи с экспертами и предложить индивидуальные консультации для поддержки и наставлений. Одним из допущений, поддерживающих данную модель, является то, что преподаватель или составитель учебной программы есть прежде всего «разработчик и управляющий процессами и процедурами, которые будут способствовать приобретению студентами содержания, и только во вторую очередь... является источником содержания».

Цели обучения, и каким образом они выражены.

При персональном, или эмпирическом, подходе образовательные цели могут относиться ко всему спектру учения, но для своего формулирования требуют участия обучающихся. Подход предлагает образовательные цели облекать в форму «либо образовательной цели, что описывает конечное поведение, которого необходимо достичь (что соответствует большинству программ обучения основным навыкам), либо (в форму) совершенствования способностей (что присуще более усложненным программам обучения)».

Как выбирается и упорядочивается содержание?

Процесс планирования знаний и навыков, необходимых для достижения образовательных целей, а также виды средств и опыта, могущих обеспечить эффективное изучение, предполагают интенсивную совместную работу преподавателя и студентов. При планировании программ с участием студентов преподаватель должен обеспечить ориентацию и систематизацию изучаемого опыта, достаточную для эффективного обучения, но без излишней назидательности и принуждения. Итоги могут быть оформлены в детальном договоре обучения, устанавливающем, какая учебная работа будет проделана студентом и как будут оцениваться результаты.

Какой цели служит оценка и какие используются методы?

Важной задачей большинства разработанных в данном подходе является развитие у студентов способности оценивать качество своего собственного учения. От обучающихся обычно ожидается, что они будут отбирать и представлять свои собственные факты достижений и оценивать собственную работу, часто совместно с преподавателями, студентами и руководителями работ или специалистами-предметниками. Оценка в эмпирических программах зачастую предусматривает оценивание больших и сложных проектов, предпринимаемых скорее ради образовательных возможностей, которые они представляют, чем из-за простоты оценки. Программы подобного типа, когда студенты работают над большими проектами, могут составлять проблему из-за того, что студенты получают недостаточное критериальное оценивание выполняемой работы.

Какие требуются средства и инфраструктура?

Главным необходимым здесь средством, вероятно, является время преподавателя в сочетании с надлежащим доступом в библиотеки и возможностью устанавли-

вать профессиональные связи. Время, потраченное преподавателями на индивидуальную работу со студентами для обсуждения договоров об обучении или с группами при планировании обучения с учетом опыта, может быть продолжительным, особенно в самом начале процесса. Программы этого типа часто пытаются включить опыты «реального окружения», и поэтому может понадобиться дополнительное время, чтобы помочь студентам организовать подбор материалов или обдумать исследовательские задания.

В персональном, или эмпирическом, подходе превыше всего ценится свобода выбора индивидуума и становление его личности. Значительный упор делается на том, чтобы помочь индивидуумам принять на себя ответственность за свою учебу и развить свое собственное суждение. Это накладывает большую ответственность на преподавателя, который обязан знать каждого студента и установить с ним контакт. Вообще проще учить по обязательному учебному плану, и не все преподаватели обладают навыками межличностных отношений и гибкостью, необходимыми для эмпирического подхода в обучении.

Пример программы, разработанной в данном подходе.

«Часть учебного курса является обязательной, а часть определяется учащими-ся. Это означает, что вы имеете возможность объединить информацию и идеи с другими участниками и приспособить изучаемое вами непосредственно к вашим собственным профессиональным, местным и персональным требованиям.

Элементы учебного курса.

Семинары проводятся вечерами в рабочие дни и обычно состоят из лекций/обсуждений. Продолжительность семинара – два часа. Семинары используются для изучения теории, характеризующей практику обучения взрослых в обществе. Семинары осеннего семестра озаглавлены «Преподавание и учеба взрослых». Вас будут поощрять к исследованию определенных образовательных принципов и ряда теорий об образовании для взрослых. Это приведет к изучению преподавательских и учебных методов, делающих упор на фасилитацию и диалоги и опирающихся на теорию и практику развития сообщества и социального действия. Семинары в летнем семестре называются «Развитие программ образования для взрослых в сообществе». Вас попросят исследовать теорию и практику разработки и осуществления ряда образовательных мероприятий в различных сообществах. После ознакомления с работой ряда педагогов-методистов для взрослых вам предоставят возможность разработать свою собственную теоретическую систему для управления практикой.

Профессиональные навыки являются сложной деятельностью, требующей посещений в те же будние дни по вечерам, что и семинары. Продолжительность занятий – 1,5 часа. Через каждую неделю занятия будет проводить преподаватель, помогая вам с помощью лекций и упражнений развить ваши навыки фасилитации и обучая иным навыкам. В другие недели участников поделят на самостоятельные исследовательские группы и поручат ряд учебных проектов, которые вы сможете выбрать и самостоятельно разработать по заданным параметрам.

Практикумы проводятся по воскресеньям четыре раза в течение года. Каждой исследовательской группе необходимо помочь в организации одного из практикумов. Практикумы дают возможность участникам пополнить содержание учебного курса и попрактиковаться в планировании, осуществлении и оценивании образова-

тельной деятельности. Учебные журналы ведутся каждым участником в течение всего курса для того, чтобы фиксировать данные и размышлять о своей внеклассной работе, местной образовательной практике и значимости образования. Журналы должны оформляться в соответствии с рядом требований и проверяться преподавателем.

Оценка.

Оценкой является «зачет» или «незачет», она связана с посещаемостью, участием во всех составляющих учебного курса, заполнением учебного журнала и выполнением ряда договоров обучения.

Договоры обучения.

Они составляют основу письменной работы всего учебного курса. Они обсуждаются каждым участником с одним из преподавателей. Цель – избежать заранее установленного задания и сделать так, чтобы выполняемая вами во время обучения работа непосредственно касалась ваших собственных интересов и рода деятельности. Вас попросят оформить четыре договора обучения в течение учебного курса, которые вы обсудите с наставником вашей исследовательской группы и руководителем семинара.

Учебный курс уделяет некоторое внимание саморегуляции в обучении. Преподаватели находятся рядом для оказания поддержки и консультаций, но первое время процесс разработки и планирования вашего собственного обучения может оказаться трудным, и если у вас нет опыта такой образовательной программы, возможно, вам следует быть готовым к периоду адаптации». (*Информация для студентов факультета образования. Технический университет, Сидней, Австралия*)

Общественно важный подход

Общественно важный подход имеет целью развить у студентов критическое мышление с тем, чтобы они осознали существующие трудности нашего общества и захотели их смягчить. Öffentlich wichtig подход к учебным курсам заимствован у сторонников критической теории, которые считают, что общественные институты, включая образовательные учреждения, создаются и формируются социальной элитой. Как результат роль этих учреждений сводится к сохранению и поддержанию существующего положения. С точки зрения сторонников критической теории, не случайно дети национальных меньшинств и находящиеся в невыгодном положении группы недостаточно представлены в высших учебных заведениях: эта система задумана и предназначена для тех, кто имеет социальное превосходство. Роль сторонников критической теории и общественно важного подхода к программам состоит в изучении общества, его институтов и культурных произведений, а также в обнаружении скрытых ценностей, регулирующих порядок, в соответствии с которым все это работает. Апологеты критической теории оказали особое влияние не только на гуманитарные и общественные науки теории, они стали также оказывать воздействие и на прикладные науки, где они подняли вопросы, касающиеся полезности и правомерности некоторых решений фундаментальных и социальных проблем, связанных с использованием современных технологий.

Точка зрения на знания.

С позиции общественно важного подхода знание складывается внутри наших исторических и культурных рамок. Мы строим наше понимание через взаимодействие с другими людьми, которые стремятся к аналогичному образованию, культуре и

социальному классу, как и мы сами. Например, на взгляды индивидуума о том, какой следует быть налоговой системе, должно, по-видимому, оказать большое влияние то обстоятельство, находятся ли его друзья и родственники в бизнесе, на государственной службе или являются безработными. Каждый из трех различных видов опыта занятости может породить различные точки зрения на налоговую систему, но люди, которые социально и экономически более устойчивы, способны учесть прежде всего свое мнение, когда формируется политика или разрабатывается учебная программа. Следовательно, знание, согласно сторонникам критической теории, зависит от исторических, социальных, экономических и политических условий.

Учебный процесс и роли преподавателей и студентов.

Студенты и преподаватели вовлекаются в процесс понимания и критической оценки общественных институтов или работают над совместными проектами, имеющими определенную общественную значимость. Роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам понять, откуда исходят их собственные взгляды, оспаривать предвзятое мнение и поощрять их на рассмотрение иных возможностей. В пределах общественно важного учебного курса главным вопросом, который учат задавать студентам, является «Чьим интересам здесь служат?».

Цели обучения, и каким образом они выражены.

Что касается целей, то они частично перекликаются с эмпирическим подходом. Общей задачей является подготовка выпускника, способного к самореализации.

Различие же состоит в том, что реализация представляется скорее в социальном контексте, нежели как просто индивидуальное дело. Задачи отдельных блоков или предметов, по-видимому, должны быть изложены таким языком, как «понять», «оценить критически», «быть в состоянии раскрыть доводы и отстаивать свою позицию».

Как выбирается и упорядочивается содержание?

Содержание для общественно важного учебного курса по искусству и общественным наукам черпают из значительных социальных проблем повседневной жизни. Общественно важные аспекты учебных курсов по предметам могли бы включать рассмотрение норм, по которым проводятся научные исследования; экологическое и социальное воздействие научно-технических решений; распределение медицинского обслуживания и пригодность западных медицинских моделей для коренного населения. Содержание обычно систематизируется вокруг научных исследований, тем и проектов.

Какой цели служит оценка и какие используются методы?

Оценка, по всей вероятности, предполагает присутствие обязательного элемента обсуждения (с вовлечением студентов и преподавателей) степени усвоения знаний и критериев успешного исполнения. Вероятно, следует поощрять совместную работу и групповые проекты, а также самооценку и взаимооценку студентов. План оценок должен поддерживать задачи общественно важных учебных курсов – студенты развивают навыки серьезных исследований, независимых суждений и способности эффективно работать с другими.

Какие требуются средства и инфраструктура?

Наиболее дорогостоящим аспектом общественно важного учебного курса является требование высокого уровня интерактивной работы маленькими группами. Проекты и исследования, составляющие этот учебный курс, вероятно, должны опи-

раться на общество. В некотором смысле системный подход к учебному курсу и общественно важный подход представляют собой разноименные полюсы, но все же у них есть нечто общее. Оба подхода при фиксации образовательных целей смотрят дальше структуры дисциплины или интересов индивидуума в обществе. В то время как системный подход обращается к обществу для установления того, какие навыки считаются важными и ценятся, общественно важный подход задается вопросом (помимо всего прочего), существуют ли иные виды знаний и навыков, которые могли бы в равной степени представлять ценность для общества. Как у системного, так и у общественно важного подхода в большом почете знания, обращенные в действие: у системного подхода – это умелое исполнение, у общественно важного – это социальное действие.

Пример программы, разработанной в данном подходе.

«Исследует сложную роль, которую играют правовые нормы и практики в формировании и поддержании неравенства между женщинами и мужчинами. Знакомит студентов с феминистским правом и наиболее значимыми дискуссиями. Например, спор вокруг понятия или проблемы – противопоставление общественного частному и др. В дополнение к обширному теоретическому материалу, затрагиваемые темы могут включать: 1) способы, с помощью которых женщина получает доступ к финансовой поддержке: а именно оплачиваемая работа, зависимость от мужчины, зависимость от государства; 2) телесные повреждения, наносимые женщине, и способы, которыми женщине определенно наносится вред; 3) юридическое толкование и регулирование связей женщины с другими людьми и организациями и т. п. (*Курс «Феминистская правовая теория». Университет Нового Южного Уэльса, Справочник факультета права, 1995*)

Всегда ли преобладает только один подход?

Каждый из этих пяти философских подходов предлагает разные возможности для осуществления целей высшего образования. Как много подходов может одновременно применять преподаватель? Если спросить преподавателей системы высшего образования, большинство из них скажет, что они ценят все или почти все образовательные цели, преследуемые этими различными подходами: широкое знание дисциплины и порядок систематизации в ней знаний, умелое исполнение, когнитивное развитие и высшие уровни интеллектуальных способностей, персонально значимое обучение и способность размышлять критически о социальных проблемах.

Существуют примеры нескольких учебных курсов, которые были разработаны специально для того, чтобы воплотить наилучшие стороны нескольких подходов. Учебный курс на основе проблемного подхода придает большое значение эмпирическому обучению наряду с упором на развитие интеллектуальных способностей.

Учебные курсы, разработанные совместно с проектом «Высшее образование для развития способностей» концентрируются на эффективном исполнении и знании, проиллюстрированном действием (исполнительский подход), но при этом расширяют образовательные цели с гораздо большим акцентом на персональном развитии (предполагающем эмпирический подход) в сочетании с эффективным мышлением, рассуждением и обдумыванием (предполагающем когнитивный подход) (Стефенсон и Уайл, 1992).

Чаще встречается университетский курс, который поддерживает широкий спектр целей, но не в состоянии их реализовать. Всегда полезно исследовать, каким образом осуществляется учебная программа, чтобы установить, какие из ценностей имеют преимущественное значение. Время склонно выступить фактором, который выделяет то, что ценится превыше всего, – как время, отведенное на учебный курс, так и персональное время преподавателя – для собственной подготовки и посвящаемое студентам. Имея ограниченное время для занятий, большинство преподавателей оказывается перед выбором, направить ли все внимание на объяснение содержания, которое они считают важным, или выделить время на те виды работ, которые способствуют развитию более высокого уровня интеллектуальных способностей, самостоятельному обучению, совершенствованию навыков и критическому мышлению.

Другим фактором, работающим на пользу традиционного подхода, является общее отсутствие знания об образовании на многих университетских факультетах. У заинтересованных в достижении иных целей может отсутствовать знание о наиболее целесообразных используемых стратегиях и талант для исполнения различных преподавательских ролей. Хотя у них имеются различные устремления, их деятельность ограничена копированием той модели преподавания, которую они испытали на себе в бытность студентами.

С другой стороны, правительство в последнее время благосклонно отнеслось к подходу, основанному на знаниях, из-за перспективы усиления подотчетности и попыталось заставить университеты и колледжи по возможности взять его на вооружение.

За последние два десятилетия значительно выросло влияние общественно важного подхода в гуманитарных науках. Это может быть отнесено на счет того обстоятельства, что данный подход порожден не работой педагогов-теоретиков, а извлечен из идей философов и социальных теоретиков, таких как Фуко, Грамши, Маркузе и Хабермас, являющихся значительными фигурами в гуманитарных дисциплинах. Общественно важный подход привел к расширению содержания учебных курсов гуманитарных дисциплин с приданием большего значения изучению массовой культуры, а также к меньшему почитанию работ многих прежде известных личностей.

Давление к принятию когнитивного или эмпирического подхода в высшей школе не столь очевидно, хотя очень часто они обладают внутренней привлекательностью для тех преподавателей вузов, которым случается с ними сталкиваться. Примеры этих подходов часто всплывают в отдельных блоках или предметах и изредка в качестве формирующей концепции для всего учебного курса.

Если учебные курсы высшей школы создавались по частям, когда отдельные профессора дописывали или переделывали учебные блоки в угоду своим собственным пристрастиям, то неизбежный разнородный подход среди составителей может привести к тому, что студенты вынуждены будут неожиданно встретиться со сбивающим с толку разбросом ожиданий. Семинары по разработке учебных курсов обнаруживают значительные различия в позициях университетских преподавателей, обучающихся по одной и той же программе.

Иногда эти различия возможно преодолеть в процессе разработки учебного курса, особенно там, где штат преподавателей придерживается одного подхода при полном игнорировании альтернативных подходов, но при этом может быть вполне

широких взглядов, чтобы попробовать что-то новое. В случаях, если преподаватели твердо следуют своим убеждениям, согласия достичь невозможно.

Насколько важно иметь некоторое единство мнений по вопросу о подходе, поддерживаемом на протяжении всего учебного курса? Слаженность действий, несомненно, имеет определенные преимущества.

Не всегда возможно достижение такого верха совершенства, и студенты проявляют достаточную гибкость. По моему опыту, они адаптируются легче, если понимают, что их просят сделать и почему.

Различия в убеждениях относительно целей образования и последующей разработки учебных курсов могут быть неразрешимыми. Тем не менее открытые обсуждения в процессе разработки учебного курса или его пересмотр могут помочь преподавателям определить, что является для них важным, и прояснить то, во что они верят. Если эта ясность затем поможет преподавателям общаться со студентами, есть надежда, что и студенты, и преподаватель будут, по крайней мере, объединены одним стремлением.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Изменение деятельности преподавателя вуза	9
Глава 2. Философия преподавания, или Каковы ценности преподавания	22
Глава 3. Программа курса и способы работы с ней	35
Глава 4. Изменение учебной деятельности студента: от усвоения к конструированию	56
Глава 5. Развитие навыков учебной деятельности студентов	75
Глава 6. Методы и учебные задания как средства реализации замысла курса	89
Глава 7. Оценивание учебной деятельности студентов	120
Глава 8. Оценка и самооценка деятельности преподавателя	143
Послесловие	158
Глоссарий	160
Литература	166
Приложения.	175

Научное издание

*Серия «Современные технологии
университетского образования»*

Кирилюк Лариса Гавриловна
Краснова Татьяна Ивановна
Карпиевич Елена Фадеевна

**ПРОГРАММА УЧЕБНОГО КУРСА
КАК ПУТЕВОДИТЕЛЬ
ДЛЯ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Выпуск 7

В авторской редакции

Технический редактор *Г. М. Романчук*
Корректор *Н. И. Мирончик*
Компьютерная верстка *Е. М. Товчковой*

Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

Подписано в печать 12.09.2008. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,32.
Уч.-изд. л. 13,95. Тираж 100 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.
ЛИ № 02330/0056804 от 02.03.2004.
220030, Минск, проспект Независимости, 4.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
ЛП № 02330/0056850 от 30.04.2004.
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.
