

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете

Материалы
третьей международной научно-практической конференции
«Университетское образование: от эффективного
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

УДК 378.4
ББК 74.58

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

Содержание

5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

РАЗДЕЛ 1.

Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

РАЗДЕЛ 2.

Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

РАЗДЕЛ 3.

Интерактивный семинар как практика повышения квалификации

111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара
169. **Сведения об авторах**

Предисловие

Состоявшаяся в апреле 2002 года третья международная научно-практическая конференция «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», явилась последовательным продолжением работы Центра проблем развития образования БГУ по поддержке и развитию инновационных процессов в университете.

Две организованные в рамках конференции секции – «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете» и «Современный университет: парадоксы самоописания», – были объединены общей идеей необходимости изменений в университетском образовании. В то же время каждая секция предлагала как различные тематизмы для обсуждения, так и различные способы коммуникации между участниками.

Предметом работы секции «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете» явился процесс повышения квалификации преподавателей. В информационном письме, программе, выступлениях на открытии конференции были обозначены не только тематическое поле и способы участия в работе секции, но и предпринята попытка задать определенный пафос обсуждения заявленных в информационном письме вопросов. Предлагалось различные плоскости развития профессиональной компетентности преподавателя рассматривать сквозь призму влияния процесса и результатов повышения квалификации на изменение учебной деятельности студента.

Эту же многоплановость обсуждения предполагалось сохранить в материалах сборника, рассматривая написание статей как дальнейшее движение участников конференции по осмыслению и наращиванию собственных теоретических и практических идей.

Примером такого движения является обращение к традиционной форме профессионального общения педагогического сообщества – конференции. Является ли конференция адекватной сегодняшнему времени? Выполняет ли она функции объединения и развития сообщества преподавателей? Какие изменения она претерпела в своей сути и форме, адаптируясь к происходящим в образовании переменам? Размышления над этими и другими вопросами инициировали написание статьи, в которой авторы анализируют свой опыт подготовки и проведения нескольких конференций сквозь призму вопросов и проблем повышения квалификации преподавателей.

Изменения, происходящие в образовании, требуют нового понимания профессионализма и профессиональной компетентности преподавателя, а это означает не только совершенствование и развитие системы повышения квалификации преподавателей, но и «озадаченность» самого преподавателя необходимостью профессионального развития и совершенствования.

Преподаватели – участники конференции – обсуждают происходящие изменения в процессе профессионального развития преподавателей в трех различных плоскостях: теоретической (пытаясь найти новые сущностные основания процесса повышения квалификации); методической (предлагая средства развития профессиональной компетентности преподавателя вуза); практической (описывая конкретный опыт повышения квалификации).

К сожалению, этот раздел содержит небольшое количество статей, что значительно сокращает возможность представления богатой палитры тех изменений, которые происходят в сфере повышения квалификации преподавателей, не позволяет выделить и сформулировать содержательные тенденции в обсуждаемой теме, зафиксировать принципиальные для преподавательского сообщества проблемы. Причиной такого положения могла стать и недостаточная актуальность темы, и жесткость критериев при отборе текстов для печати. Возможно, здесь сыграли свою роль и другие факторы, но так или иначе, можно отметить определенную тенденцию – преподаватели, на наш взгляд, не очень активно обсуждают проблемы своего обучения.

В этой связи, обращение к иному, в том числе и зарубежному опыту повышения квалификации, позволило бы расширить рамки обсуждаемой темы, внести новые акценты, познакомить с иными формами процесса повышения квалификации, а также обозначить собственные «точки роста и продвижения».

Перспективной формой развития профессиональной компетентности преподавателя, реальной альтернативой традиционной системе повышения квалификации, может стать интерактивный семинар.

Ревизия этой формы повышения квалификации осуществляется в сборнике с различных позиций. Ее рассматривают как практику развития профессиональной компетенции преподавателей университета, как способ повышения квалификации учителей средних школ, как феномен, обнаруженный в сфере неформального образования взрослых. Такая многоплановость является в большей мере преимуществом, нежели недостатком, обеспечивая более «выпуклое», многостороннее обсуждение проблемы интерактивного семинара.

В целом, данный сборник не только обозначил контуры новых подходов к профессиональному развитию преподавателей, но и поставил целый ряд актуальных вопросов. Как развитие профессиональной компетентности преподавателя может изменить и меняет ситуацию в учебных аудиториях? Обучающиеся преподаватели – это *Когда? Почему?* и *Как?*; Как повышение квалификации может не только поддерживать, но и генерировать изменения в университете?

В качестве содержательной перспективы обсуждения процесса развития профессиональной компетенции преподавателя, на наш взгляд, может быть пред-

ложено преодоление педагогочентрированного подхода, когда преподаватель и его деятельность становятся самодостаточными, замыкают на себе все усилия системы повышения квалификации и как бы «выносят студента за скобки», делая фигуру преподавателя единственной и конечной целью деятельности системы. Это может рассматриваться не только как ограниченность данного подхода, но и как своеобразная «точка роста», потенциальная возможность, позволяющая в дальнейшем сместить акценты с собственной преподавательской деятельности на учебную деятельность студента.

Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.

Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (заметки организаторов).

Предметом анализа данной статьи является трехлетний опыт организации и проведения Центром проблем развития образования научно-практических конференций в БГУ. Этот опыт имеет смысл пытаться анализировать и описывать, так как, с одной стороны, сделана определенная попытка усовершенствовать саму форму конференции как традиционной практики научной жизни преподавательского сообщества. С другой стороны, данный тип конференции претендует на статус способа повышения квалификации университетских преподавателей, поэтому попадает в тематическое поле нашего сборника.

Эти два основания и хотелось бы держать в качестве главных контекстов рассмотрения феномена конференции **«Университетское образования: от эффективного преподавания к эффективному учению»**.

Следует отметить, что в большинстве своем существующая практика проведения конференций характеризуется традициями, сформировавшимися в жизни научного сообщества. Как правило, по своей форме конференция состоит из пленарного доклада, работы секций и заключительного пленарного заседания. Интересно наблюдать динамику «жизни» конференций, в работе которых приходилось принимать участие. К последнему заседанию остается, как правило, около 30% от первоначального количества участников, прошедших регистрацию.

Опираясь только на один этот показатель, и не осуществляя подробно анализа самого содержания конференций, уже можно предположить, что при всем уважении к традициям, полное их сохранение и воспроизведение в прежнем виде не в состоянии обеспечить актуальные запросы и требования к конференциям. Собственные ощущения, а также наблюдения коллег показывают, что чаще всего конференции являются если и не пустой тратой времени, то временем упущенных возможностей. На них, как правило, каждый говорит о своей проблеме, в лучшем случае – отвечает на возникшие вопросы. Иногда создается впечатление, что общее содержательное поле с трудом удерживается даже организаторами этого события. И в сборниках по результатам конференций можно найти самые разные статьи по самым разным темам. Создается впечатление, что самое главное – это включить в название слово, которое было

бы хоть как-то созвучно тематике конференции. Удалось найти – отлично, к нему можно добавить текст любого содержания: раздел будущей диссертации, что-либо из неопубликованного и т.д.

Можно предположить, что вопрос с публикациями – это один из существенных показателей кризиса традиционной конференции. С одной стороны, хорошо, что конференция – это реальная возможность для преподавателя или аспиранта оперативно опубликоваться. Опыт организации конференции показывает, что одним из наиболее часто задаваемых вопросов накануне конференции является вопрос о том, будут ли опубликованы статьи или тезисы. Как правило, в зависимости от ответа организаторов на этот вопрос, потенциальным участником и принимается решение о том, стоит или не стоит участвовать в работе конференции. Обнаруженная тенденция обесценивает замечательную возможность вступить в содержательную научную коммуникацию со своими коллегами. Хотя следует отметить, что наличие специалистов, которым есть что сказать в своей предметной области, еще не дает гарантии, что такая коммуникация состоится.

Здесь хотелось бы привести мнение нашего коллеги Ю.Э.Краснова (ЦПРО БГУ), который анализирует опыт своего участия в конференции, посвященной проблеме психологического образования: «Главная причина того, что многие конференции проходят непродуктивно, неинтересно, – пишет он, – кроется в монологической форме коммуникации. Ряд разворачивающихся друг за другом разнонаправленных разнотематических монологов препятствует коллективному выделению, удержанию и проработке некоторого смыслового проблемного поля, наличие которого является не только условием необходимости, но и условием самой возможности коллективной мыследеятельности... Отметим, что данный тип «коммуникации» в еще более редуцированных формах господствует сегодня в образовании. Там уже в чистом виде нет сплошной коммуникации, а есть сплошной монолог (исключения подтверждают правило)» [2]. И если ратовать за преодоление речевого (и не только) доминирования преподавателя в образовательном процессе, то стоит подвергнуть сомнению и уместность подобного в рамках научных конференций.

Следует отметить, что движущей силой экспериментирования с различными способами организации конференций было не только лишь желание преодолеть отдельные негативные эффекты, которые обычно сопровождают многие конференции. Организаторы, прежде всего, преследовали идею создания образовательной среды, которая, являясь комплексом потенциальных условий для изменения деятельности преподавателя, сама по себе может быть пространством повышения квалификации. Была предпринята определенная попытка использования в конференции некоторых средств и механизмов,

которые обеспечивали бы решение конкретных аспектов в рамках общей задачи повышения квалификации. Случившиеся и неслучившиеся в результате такого экспериментирования эффекты мы попытаемся – хотя бы частично – зафиксировать в данной статье.

Анализируя конференцию, следует обратить внимание на ее название – «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», которое стало уже традиционным и сохраняется на протяжении трех лет. Оно играет роль определенного девиза, который уточняют лишь подзаголовки – в них закладывается ключевая задача конференции каждого года. (Так, в 2000 году – «Как организовать успешную учебу студента»; 2001 – «Интеллектуальная автономность и/или социальная компетентность»; 2002 – «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете».) Основная же идея созвучна содержанию статьи американских исследователей в области университетского образования Роберта Б. Бара и Д. Тага «От обучения к учению – новая парадигма высшего образования» [1], где они убедительно показывают, что на сегодняшний день в образовании происходит смена парадигм. Смысл этой смены отражен в заголовке статьи (и перенесен в название конференций): от парадигмы обучения, доминирующей сегодня, суть которой заключается в том, что колледж есть заведение, обеспечивающее обучение, к парадигме, в которой университет существует для того, чтобы производить учение, иначе – к парадигме учения.

В «парадигме обучения» преподавателей рассматривают, в первую очередь, как экспертов по конкретной дисциплине, передающих знания на лекциях. Преподаватели – существенный элемент системы «доставки знаний». Поэтому и система повышения квалификации обращала, и до сих пор обращает внимание, прежде всего, на развитие их предметной компетентности. Да и большинство проводимых научных конференций призвано решать задачи обмена научными изысканиями в конкретной предметной области (конференции по истории, физике, психологии и т.д.).

В «парадигме учебы» преподавателей рассматривают как разработчиков учебных сред, которые изучают и применяют лучшие методы производства учебы и успеха студентов [1]. Деятельность преподавателей ориентируется на обеспечение учебной деятельности студента. Преподаватели выполняют сервисную функцию в отношении процесса учебы, помогают студенту двигаться самостоятельно и ответственно в получении своего образования. Таким образом, нужно сказать, что на сегодняшний день к преподавателям высшей школы выдвигается ряд новых требований. Предполагается, что современный преподаватель-профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития, владеть педагогической деятельностью и средствами ее изменения

в конкретных образовательных ситуациях.

Однако можно отметить, что практически отсутствуют научно-практические конференции, равно как и другие программы повышения квалификации, которые бы обсуждали именно проблемы образования, организации учебной деятельности студентов или конкретные проблемы преподавательской деятельности в данном контексте. И эта особенность характерна не только для нашего университета и других вузов нашей страны (и не только нашей). «Один коллега из центральной Европы однажды заметил, что если в его стране собрать группу различных университетских преподавателей, то они будут говорить о моде на шляпы. Они не ощущают, что их объединяют общие профессиональные интересы, они не готовы говорить о преподавании. Неужели так и должно быть? Существуют ли процессы обучения/учения и рассуждения, которые являются общими для многих дисциплин?» [4].

В то же время можно назвать и успешные прецеденты организации профессиональных обсуждений. Например, конференции по проблемам учения и преподавания в высшей школе, которые регулярно проводятся Междисциплинарным центром дидактики высшей школы (университет Билефельда, Германия) и Международным консорциумом по дидактике высшей школы (МКДВШ). Проектируя в БГУ конференцию «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», организаторы обращались к данному опыту и, в свою очередь, пытались в некотором роде внести вклад в заполнение обозначенного выше пробела.

Прежде всего, стояла задача с помощью конференции продолжить уже существующее движение по работе с университетскими преподавателями. Иницилируемое Центром проблем развития образования БГУ, оно началось в университете в 1997 году с серии семинаров различной тематики, которые ориентировали участников как раз на изменение дидактического плана преподавательской деятельности.

Содержание и форма семинаров строились вокруг стратегии активного обучения, реализация которой помогает принципиально изменить деятельность студентов: обеспечить их активность, возможность самостоятельно приобретать знания, развивать критическое мышление, сотрудничать в учебной аудитории, как с преподавателем, так и с другими студентами.

На семинарах преподаватели познакомились с конкретными методами активного обучения (активные лекции, кооперативные методы работы в группах, дискуссии), апробируя их на себе, а также обсуждали возможности использования в студенческой аудитории. Семинары (кстати, в них принимало участие сравнительно небольшое количество преподавателей БГУ) организовывались как особая образовательная среда, которая способствует переосмыслению пре-

подавательской деятельности. Строясь на принципах добровольности участия, работы сообща, обучения посредством опыта, они предполагали «проживание» участниками «парадигмы учения».

Понимание и внедрение реальных усовершенствований в образовательный процесс не только отдельными преподавателями-энтузиастами, но и широкой университетской общественностью, поставило на повестку дня вопрос о проектировании образовательной среды другого масштаба – конференции. Преподаватели, уже принимавшие участие в семинарах по дидактике высшей школы, рассматривались организаторами конференции как потенциальные и активные ее участники, представляющие свой инновационный педагогический опыт широкому университетскому сообществу. В то же время, ставилась задача дать возможность и преподавателям, не участвовавшим ранее в данном движении, представить свои педагогические новации, привлечь к ним внимание и поддержать развивающиеся на факультетах педагогические инициативы.

И самое главное – команда организаторов конференций пыталась реализовать такое событие, которое и по содержанию, и по форме соответствовало бы декларируемому в названии переходу к «парадигме учения». Мы остановимся на описании лишь некоторых его особенностей.

Прежде всего, следует отметить, что основная ориентация конференции – это ориентация на прагматизм. В частности, она выражалась в широкой презентации конкретного опыта преподавательской деятельности.

Следует отметить, что результаты анкетирований преподавателей, которые проводились обычно перед организуемыми в БГУ семинарами и после них, показывали, что, отвечая на вопрос о предпочтительных способах повышения собственной квалификации, фиксировалось: «просмотр и обсуждение «образцов педагогической деятельности». И при ответе на вопрос о том, что бы могло помочь участникам начать реализацию стратегии активного обучения в студенческой аудитории уже сегодня, также отмечалось желание увидеть конкретные примеры.

Реализуя данный запрос преподавателей, основной акцент при организации конференций делался на такую форму участия как *педагогические мастерские*, предполагающие демонстрацию отдельного метода (дидактического приема) или целого учебного занятия. Следует отметить, что отличительной особенностью данной формы является активное вовлечение присутствующих участников в работу педагогической мастерской. Как и в стратегии активного обучения, основной упор делается на активность учащихся в образовательном процессе, так и в конференциях была сделана ставка на активность участников мастерской. Присутствующие получили возможность не просто услышать о каком-то инновационном педагогическом опыте из уст преподавателя-новатора,

но, прежде всего, и поучаствовать в организуемом им «здесь и сейчас» конкретном образовательном событии.

На сегодняшний день можно отметить, что эта форма работы конференций оказалась самой востребованной (посещаемой) и вызывающей резонанс у участников.

Ориентация на прагматизм означала не только презентацию конкретного практического опыта в рамках конференций, но и обсуждение концептуальных подходов к прагматике. В частности, присутствовала на конференции и привычная форма – *доклады*. Планировалось, что доклады могут отражать результаты теоретических или прикладных научных исследований в области преподавания в высшей школе, концептуально описывать особенно интересный опыт преподавания, предлагать научно обоснованные подходы или представлять доказательства эффективности применения различных обучающих программ на практике.

Зафиксировав уже две возможные формы участия в конференции (педагогическая мастерская и доклад), хотелось бы выделить еще одну ориентацию данной конференции – ориентацию на выбор. Выбор, как известно, один из основных принципов образования, реализуемых в рамках «парадигмы учения». Если делать акцент на необходимость выбора в образовательном процессе университета, то и конференция должна содержать в себе эту возможность.

Выбор в рамках конференции имел место на нескольких этапах. Так, уже на подготовительном этапе, получив информационное письмо, и изъявив желание участвовать в данном событии, участник имел возможность выбрать актуальный вопрос из тематического поля конференции и определить содержание (тему) своего участия, написав краткое резюме, а также заявить форму своего участия. Кроме описанных выше педагогической мастерской и доклада, в конференциях предлагались и такие формы работы, как панельные дискуссии и выставки.

Итак, *панельные дискуссии (форма дискуссии, предполагающая выступления 4-6 участников с подготовленными короткими сообщениями по общей проблеме, а также последующее активное вовлечение в обсуждение остальных присутствующих)* предполагали обсуждение новых подходов, идей преподавания. Участники дискуссии могли поделиться опытом, обменяться мнениями по интересующей их проблеме. Каждая панельная дискуссия включала выступление 2-8 участников, которые презентовали свое видение обсуждаемого вопроса, задавая, таким образом, контекст дискуссии. На каждое выступление отводилось 10-15 минут. В последующем обсуждении, проходящем в виде направляемой, структурированной дискуссии, предполагалось активное участие всех присутствующих.

Выставки представляли собой стендовые доклады, учебники и учебно-методические пособия, а также предполагали демонстрацию используемых в образовательном процессе учебных материалов.

Следует отметить, что выбор способа своего участия в конференции порой оказывался для участников совсем непростым делом. Это приводило к тому, что часто содержание, предлагаемое в заявках, явно не соответствовало заявляемой форме. Например, резюме, выполняющее функцию тезисов, явно отражало результаты теоретических исследований, а форма, которая предлагалась для предъявления данного содержания, – педагогическая мастерская. Видимо оказывал влияние фактор отсутствия конкретного представления о том, что именно представляет собой панельная дискуссия или мастерская. Несмотря на то, что в информационном письме эти нюансы подробно прописывались, конкретный личный опыт все-таки в таких ситуациях выступает доминирующим фактором.

Еще до начала конференции организаторы начинали интенсивную и кропотливую работу с потенциальными участниками конференции. Метазадачей такой работы была помощь преподавателям, заинтересовавшимся идеей конференции, и пожелавшим принять в ней участие, попасть в «позицию участника», сделать свое участие в конференции осмысленным и продуктивным. Эта работа чаще всего проходила в виде телефонной или электронной коммуникации, а также во время индивидуальных встреч.

Внимания могут заслуживать те механизмы, которые использовались на этапе предварительной работы с участниками. Во-первых, информационное письмо, в котором фиксировалась цель, тематика конференции, описывались все возможные формы участия, предлагались критерии к заявкам. Несмотря на все попытки написать подробное, «прозрачное», исчерпывающее информационное письмо о конференции, задающее ей содержательный контекст, создавалось впечатление, что ему (письму), условно говоря, «не совсем доверяют». Как правило, спустя несколько дней после рассылки, раздавались телефонные звонки с просьбой ответить на те вопросы, ответы на которые уже были даны в тексте письма (вопрос о сроках конференции, о публикациях, о формах участия и т.д.).

Во-вторых, к информационному письму с подробным описанием способа работы конференции прикладывалась анкета. Кроме серии традиционных вопросов о месте работы и теме выступления, она содержала вопросы о форме участия, целях и предполагаемых результатах педагогической мастерской (панельной дискуссии, выставки, доклада), о ключевой идее выступления, видах активности участников конференции в процессе работы различных площадок, а также содержала вопрос относительно необходимых рамочных

условий (помещения, технические средства, продолжительность, количество участников и т.д.). Краткие тезисы, отражающие содержание участия, предлагалось присылать на отдельном листе

В-третьих, предполагались и предварительные встречи, в которых кроме технических моментов, связанных с участием в конференции, обсуждались и содержательные.

Нужно сказать, что детально составленное письмо, в котором была информация о конференции, указывались требования к заявкам и тезисам; анкета, побуждающая к неформальному планированию своего участия; а также телефонная и электронная коммуникации не исключали того, что на адрес оргкомитета приходили письма и тезисы, которые очень трудно было соотнести как с темой конференции, так и с проблемным полем. Да и на самой конференции оказывалось около 30% (от общего числа присутствующих) тех, кто узнавал о событии в последний момент и случайно попадал на него. Причем, попадал со своими установками на то, каким образом должна строиться традиционная конференция. Хотя последнее замечание о неподготовленных, а порой, и просто случайных участниках, можно отнести к фактору практически непреодолимой силы, и просто принять его к сведению.

Пожалуй, наиболее действенным средством подготовительной работы в течение этих трех лет оказались предварительные встречи с участниками, на которых можно было согласовать все организационные моменты и скорректировать содержание выступления. Подготовительная работа занимала огромный пласт времени и сил команды организаторов конференции. Хотя, следует заметить, она была направлена, прежде всего, на тех, кто планировал принять наиболее активное участие, например, представить свою мастерскую, и в меньшей степени затрагивала тех, кто готовил выступления на панельных дискуссиях, выступления с докладом, заявлялся на свободное участие. При подведении итогов конференции многие отмечали отсутствие на начальных этапах работы четких представлений о том, что и каким образом будет происходить. Действительно, много времени и сил приходилось затрачивать во время работы самой конференции на то, чтобы объяснить «устройство» конференции, способы работы и т.д. Хочется отметить, что все-таки эмоциональные и интеллектуальные затраты организаторов во время работы с будущими участниками на подготовительном этапе оправданы, если одной из основных задач конференции действительно держать задачу повышения квалификации, а её содержание выстраивать «от участников». Как отмечал один из коллег на завершающей дискуссии в последней конференции (апрель 2002): «Изменения произошли раньше, чем началась сама конференция, – когда я начал к ней готовиться». Хочется верить, что не без помощи тех механизмов, которые были

предложены на этом этапе оргкомитетом.

Продолжая тему образовательных механизмов, хотелось бы вернуться к проблеме выбора. Выбор присутствовал не только на подготовительном этапе самоопределения участников, но и в ходе работы самой конференции.

Каждая сессия, равная академической паре (день работы конференции обычно состоял из 4 сессий), состояла, как правило, из нескольких параллельных площадок. Например, в конференции 2000 года, в одной из сессий их было три: педагогическая мастерская «Участие студентов в создании семинара по экономической теории», педагогическая мастерская «Освоение магистрантами культуры педагогического проектирования» и дискуссия «Альтернативные технологии преподавания как средство эффективной учебы». Перед каждым участником (кроме тех, кто был содержательно ответственен за проходящие в данный момент площадки), стояла необходимость выбора той площадки, которую хотелось бы посетить.

Подведение итогов конференций в течение нескольких лет показывало, что сама ситуация выбора создавала для многих участников дискомфорт. Многие говорили о желании попасть на площадки, проходящие в одно и то же время. Тем не менее, предоставление участникам возможности выбора – это, по мнению организаторов, один из принципиальных механизмов данной конференции. Выбор, многовариативность, разнообразие возможностей создает рамочные условия для выстраивания собственной программы участия в конференции. Организаторы, таким образом, сознательно отказались от единой для всех программы, единой логики движения.

Идея выстраивания собственной программы участия в конференции созвучна идее индивидуальной образовательной программы студента, да и любого обучающегося вообще. Индивидуальная образовательная программа студента – это одна из возможных стратегий его учебной деятельности в условиях перехода от парадигмы обучения к парадигме учения. Она предполагает принятие ответственности за собственное образование, осознание его цели, понимание особенностей своего стиля учения, и исходя из этого, – непосредственное планирование, реализация учебной деятельности. Индивидуальная образовательная программа предполагает право на выбор, на индивидуальный смысл, на собственные цели в каждом учебном курсе, уроке. Она предусматривает право выбора индивидуального темпа обучения, форм и методов решения образовательных задач.

Практики утверждают, что студенты учатся лучше, когда они несут ответственность за собственную учебу: им нравится, когда есть возможность выбирать курс, который они хотят послушать, участвовать в разработке анкет для экспериментов, выбирать тему для эссе, самим решать, какое задание они

предпочитают. «Безусловно, студенты – сопроизводители учения – могут и должны нести ответственность за собственную учебу. Таким образом, ответственность – это игра, в которой выигрыш одного определяется выигрышем другого. Игра, в которой оба игрока работают на один и тот же результат, хотя ни один из них не контролирует все переменные. Когда оба игрока берут на себя такую ответственность, получающийся в результате синергизм приводит к убедительным результатам» [1].

Поэтому задача преподавателя, а в нашем случае – организаторов конференции, создав ситуацию выбора, не просто пустить все на самотек, а создать условия, чтобы такая индивидуальная образовательная программа, или программа участия в конференции появилась. Уже первая конференция (2000) обнаружила, что предоставить набор площадок для выбора – это минимальное и недостаточное условие, которое могут заложить в устройство конференции организаторы.

В третьей конференции (2002) сделан, с нашей точки зрения, более продуктивный ход. Он заключался в том, что первая пленарная сессия работы конференции предполагала не традиционное чтение докладов, а задавание контекстов всех будущих панельных дискуссий, а также презентацию педагогических мастерских.

По своей форме презентация мастерских была организована как «рынок идей», предполагающий размещение в холле здания, где проходила конференция, мини-стендов по каждой педагогической мастерской. Каждый стенд включал в себя краткую аннотацию о её содержании и форме, небольшие раздаточные материалы рекламного характера, информацию о времени и месте проведения мастерской, а также листы-заявки для участия в ней. Но самое главное – возле стенда находился и автор данной мастерской, которому можно было задать дополнительные интересующие вопросы. Как показал такой небольшой эксперимент, предложенный способ делает процесс выбора менее случайным и более осознанным. В этот раз практически не было сетований на сложность выбора. Возможно, произошло привыкание, а возможно, оказались эффективными предложенные механизмы. Во всяком случае, многие участники заключительной дискуссии отмечали, что такой ход весьма перспективен и его можно использовать в будущем.

Продолжая тему перспективы, можно обратить внимание на опыт конференции, организованной в одном из университетов Швейцарии. В самом начале конференции каждый участник получал портфолио (папку). Портфолио включал набор материалов по конференции: программу, списки и контактные адреса участников и рабочей группы конференции, вспомогательные материалы (информация об университете и возможностях проведения свободного вре-

мени). Самое главное – портфолио содержал ряд листов, на которых каждому участнику предлагалось зафиксировать цель своего участия в конференции, конечные и промежуточные результаты, а также свои рефлексивные суждения по каждому дню и каждому событию, в котором довелось поучаствовать. Нужно сказать, что портфолио подобного типа может стать инструментом управления собственным движением на конференции. Пока же наша практика «сопровождения и поддержки участника в ходе конференций» делала упор на первые сессии, носящие вводный характер, и сессии заключительные, подводящие итоги. Подведение итогов, как правило, проходило в форме анкетирования участников и/или групповых и общих обсуждений. На сегодняшний день уже можно сказать, что, несмотря на разные подтемы конференций, а также меняющийся состав их участников, при подведении итогов выделились и некоторые общие тенденции.

Например, самыми значимыми моментами конференций в течение всех трех лет, несомненно, стали педагогические мастерские. Именно они представляли реальный опыт преподавательской деятельности и, как правило, опыт инновационный. Суть педагогической мастерской сводилась чаще всего к имитации реального занятия в студенческой аудитории или в аудитории преподавателей (если речь шла об обучающих программах в системе повышения квалификации). Одним из наиболее распространенных аспектов демонстрации был какой-то конкретный метод или группа методов: «Метод Case-study – проблемы и перспективы его использования» (2002), «Лекция как метод активного обучения студентов» (2001); «Деловые игры в системе повышения квалификации» (2002), и т.д. В роли обучающихся обычно выступали участники конференции, посетившие данную мастерскую.

Отдельного внимания заслуживают мастерские, авторы которых приглашали участников конференции непосредственно на свои занятия в студенческие аудитории («Применение интерактивных методов для формирования навыков самостоятельного анализа философского текста», семинарское занятие в студенческой группе 4 курса ФПМИ по теме «Происхождение сознания человека», 2000). Но данный пример является скорее исключением, чем правилом.

Обычно педагогические мастерские представляли собой презентацию инновационного преподавательского опыта и его обсуждение. Несомненно, в процессе участия в мастерской происходило пополнение методического репертуара присутствующих. Ведь они не просто слышали об опыте, но его получали, активно участвуя в событии, разворачиваемом автором мастерской. Конечно же, знакомство с новыми методами – это уже значительный вклад в повышение квалификации преподавателей. Но на сегодняшний день суще-

ствуует предположение, что этого явно не достаточно. Видится, что потенциал педагогической мастерской значительно шире.

В качестве предложений по совершенствованию данной формы работы конференции неоднократно звучали идеи о педагогической экспертизе. Несомненно, экспертиза педагогического опыта может являться механизмом повышения квалификации. Более того, этот механизм был успешно опробован в конференции «Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров» (Минск, АПО, 19-21 ноября 1997). На ней осуществлялся отбор текстов, содержание которых представляло технологию инновационной практики повышения квалификации работников образования, а затем проходила экспертиза проектов с целью определения наиболее перспективных для обсуждения на конференции [3].

Не критикуя потенциал и эффективность экспертизы педагогического опыта вообще, подвергнем сомнению лишь уместность применения данного механизма в конференциях «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». Использование методологических фильтров, интерпретирующих инновационную педагогическую практику на этапе ее становления, проблематизирующих ее, не совсем соотносится с основной идеей конференции, заключающейся в выявлении и поддержке преподавательских инициатив. Да и сама «парадигма учения», практиковать которую пытаются организаторы конференции, ставит под вопрос саму функцию эксперта.

Скорее всего, обсуждая идеи совершенствования педагогической мастерской как одной из основных форм участия в конференции, уместнее делать акцент на усилении рефлексии представляемого опыта преподавательской деятельности. Именно рефлексия может явиться для автора мастерской реальным механизмом, позволяющим осмыслить сильные и слабые стороны педагогической практики, найти идеи для её последующего совершенствования. Для участников педагогической мастерской – продвинуться в понимании того, как полученный опыт можно перенести в свою деятельность. Специально организованное, коллективное рефлексивное обсуждение может помочь не относиться к практике другого слишком прямолинейно (могу или не могу использовать в своих аудиториях), что довольно часто наблюдается в различного рода презентациях инновационного педагогического опыта в рамках конференции, а более гибко и открыто (какие идеи оказались небезразличны? Что можно взять в готовом виде уже сейчас? Что еще необходимо додумать?). «Рефлексивная абстракция является движущей силой обучения. Как создатели значений, люди стараются организовывать и обобщать свой опыт в репрезентативной форме... Диалог внутри сообщества может породить дальнейшее мышление. Занятия

надо рассматривать как рассуждающее сообщество, вовлеченное в рефлексию, деятельность и разговор» [5].

Возможно, в перспективе стоит отводить больше времени на проведение педагогической мастерской. По своей структуре педагогическая мастерская должна состоять из двух равнозначных по времени частей – демонстрации опыта и его обсуждения. Нужно сказать, что на практике обычно присутствовала только лишь презентация педагогического опыта, а на обсуждение, как правило, времени не хватало.

Автору же мастерской находиться в двух позициях и организовывать подобное действие достаточно сложно. Реализация второй – рефлексивной – части педагогической мастерской может осуществляться модератором обсуждения, функцию которого потенциально способны выполнять члены рабочей группы по подготовке и проведению конференции или активные её участники. Модератор – это не столько эксперт в содержании, сколько человек, обеспечивающий в коммуникации процесс совместного движения участников, процесс самостоятельного приобретения знаний, разработки и решения собственных проблем.

Значение этой функции еще более возрастает в панельной дискуссии, являющейся, наряду с педагогической мастерской, одной из основных форм работы конференции.

На сегодняшний момент панельная дискуссия, по мнению организаторов, – один из наиболее «проблемных» способов работы конференции. Хотя, следует отметить, на сегодняшний день больше всего экспериментов по модернизации претерпела именно данная форма. Первый опыт ее проведения заключался в реализации хода «от участников». Он проявился в том, что тематика панельных дискуссий формировалась исключительно исходя из имеющегося перечня заявок и тезисов участников. Проведя детальный их анализ, организаторы конференции группировали заявки в блоки, названия которых и стали темами панельных дискуссий.

Особенность организации панельных дискуссий во второй год проведения конференции заключалась в более жестком определении организаторами (на этапе подготовки) тематики будущих панельных дискуссий, что побуждало потенциальных участников, формулируя тему своего выступления, отмечать в какую конкретно дискуссию оно попадает.

И, наконец, продолжая экспериментировать с данной формой, в третий раз организаторы не только определяли заранее тематику панельных дискуссий, но и сами пытались задать их содержательный контекст в рамках конференции. На пленарном заседании каждым руководителем панельной дискуссии была проведена презентация, а все участники уже по ходу имели возможность

определить, к какой панельной дискуссии имеет смысл примкнуть со своей темой-проблемой.

Каждый из перечисленных способов организации имеет свои сильные и слабые стороны и нуждается в отдельном детальном анализе. Однако до сих пор не решен вопрос о том, как добиться наибольшей эффективности работы панельных дискуссий. Проблема состоит не только в том, чтобы определить их тематику, найти людей, содержательно за нее ответственных, но и то, как оптимальным образом организовать коммуникацию. Работа панельной дискуссии, по своему замыслу, должна строиться не просто на поочередных выступлениях, и в лучшем случае – вопросах и ответах, но и на содержательно направленной коммуникации участников.

На сегодняшний день видится, что продуктивным ходом, позволяющим совершенствовать данную форму участия в конференции, является разработка перечня вопросов, которые относятся к теме и носят сквозной характер. Вопросы могут формулироваться, исходя из тематического поля, заявленного в письме, а также из обобщения заявок участников. И тогда выступление каждого может рассматриваться как попытка отвечать на некоторые общие актуальные вопросы. Возможно, это позволит удержаться вокруг одного предмета обсуждения, предъявить свое содержание (сделав это не напрямую, а опосредованно), а также соотнести разные позиции, зафиксировав общие моменты и дискуссионные точки.

Другие способы оптимизации панельной дискуссии могут стать предметом дальнейших теоретических и прагматических разработок рабочей группы по подготовке будущих конференций. При оптимальном использовании потенциала панельной дискуссии, она может рассматриваться как механизм повышения квалификации преподавателей, позволяющий реализовать отказ от монополии на истину, активизировать взаимодействия участников, реализовать вызов их мышлению, и другие принципы, соответствующие конструктивистским подходам в образовании.

Реализация многих принципов повышения квалификации преподавателей, о которых уже говорилось в данной статье, может осуществляться не только во время конференций. Следует отметить, что после их окончания работа не завершалась. Каждый участник имел возможность написать свой текст, посвященный анализу опыта работы своей мастерской, презентации своего (возможно, – иного) инновационного преподавательского опыта или описанию какой-либо проблемы, связанной с преподаванием и обучением в университете.

Как правило, после написания текста начиналась коммуникация вокруг него. Организаторы конференции и члены редакционной группы читали статьи, ставили вопросы к авторам, а также делали конструктивные замечания и

предложения. Организовывалось круговое прочтение, результатом которого была многопозиционная обратная связь, в которой присутствовала и критика, и проблематизация, но в минимальных объемах. Основной задачей было – максимально помочь участникам выразить свои намерения в тексте.

Нельзя сказать, что предложенный способ на начальных этапах вызвал большое воодушевление авторов. Хотя, на наш взгляд, в большей степени сказывалось отсутствие опыта подобной работы, нежели присутствовали возражения по сути. В некоторых статьях удалось удержать как методический контекст описываемого опыта, так и рефлексивное отношение к прагматике. Однако стоит заметить, что полностью снять проблемы несоответствия заявленной темы конференции (темы сборника) и содержания предлагаемых статей, не удалось. Подобная практика (предлагать тексты лишь по названию, соответствующему тематике) коснулась в некоторой степени и данного издания.

Простые выдвигания требований к текстам принципиально ситуацию не изменят. Для преодоления зафиксированных выше, с нашей точки зрения, нежелательных эффектов, следует разрабатывать новые подходы к организации подобного вида работы. Например, авторы проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Институт открытое Общество» – Нью-Йорк) рассматривают написание текстов как способ обучения: «Именно в процессе письма, когда мы исследуем идеи, перечитываем написанное, пробуем различные теории, пытаемся слепить фразы из слов, просчитываем потребности и возможные вопросы будущих читателей, мы, одновременно, расширяем границы собственных знаний».

В качестве сверхзадачи для создания текстов в целях повышения квалификации может рассматриваться культивирование феноменологического описания педагогического опыта и последующая его интерпретация. Предлагаемый способ описания не является случайным. О.-Ф.Болльнов в своей работе «Между философией и педагогикой...» утверждает, что именно таким образом и возможно возникновение теории. «В начале всякой теории идет описание, тщательное и исчерпывающее описание охватываемого ею предмета... Затем все, полученное в ходе описания, нуждается в значении, интерпретации. «Значить что-либо» подразумевает нечто, – прежде всего, неясное – постичь в качестве звена, включенного в более масштабное отношение... «Значить» – это то же, что приводить к пониманию, делать осуществимым понимание. Интерпретация, толкование есть необходимая вторая ступень в формировании теории» [4].

Реализация подобного подхода требует больших усилий и умений. Возможно, для широкого применения данный способ описания не совсем подходит. И не каждую педагогическую практику имеет смысл рассматривать как

основание для построения теории. С нашей точки зрения, самое главное – это достичь того эффекта чтобы написание текста для сборника рассматривалась не как рутинная работа и теоретизирование, имеющее мало общего с живой практикой, а как средство – и это хотелось бы подчеркнуть особо – рефлексии своей преподавательской деятельности и способ оформления авторских идей и разработок, которые могут быть востребованы другими.

Не исключено, что реализация подхода, зафиксированного выше, будет в перспективе применена и к описанию опыта проведения конференций «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». Пока же наши рассуждения носят статус «заметки организаторов». В некотором роде они имеют частичный характер и не затрагивают всех достижений и проблемных мест в организации и проведении конференций. Именно написание текстов, анализирующих этот опыт, и обсуждение полученных на конференциях результатов с коллегами, позволяют находить идеи для совершенствования. А еще хотелось бы надеяться, что в перспективе мы сами сможем повысить свою квалификацию как организаторов конференций, поучаствовав в семинарах, курсах или других образовательных событиях на тему «Как сделать конференцию эффективным способом повышения квалификации университетских преподавателей».

Литература

1. Бар Р.Б., Таг Д. От обучения к учению - новая парадигма высшего образования / Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн., Профили. 2001. С.13-40.

2. Забирко А.А., Корбут, Кирилюк Л.Г., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Психологическое образование: ситуационный анализ (опыт многопозиционной экспертизы) / Психологическое образование: контексты развития / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: Технопринт, 1999. С.154-166.

3. Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Материалы международной научно-методической конференции (Минск, 19-21 ноября 1997г.) / Мин-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. Мн., 1997. 152 с.

4. Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования: стратегии для использования в любых предметных областях / Институт «Открытое Общество» – Нью-Йорк, Проект РКМЧП. 2001.

5. Bollnow O.-F. Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und

Aufsätze.—Aachen: N.F. Wetz, 1988. 211 s.

6. Olsen D.G. Constructivist Principles of Learning and Teaching Methods. Education. Vol. 120. №2.

Раздел 1

Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы

В статьях, представленных в этом разделе, участники конференции рассматривают процесс повышения квалификации с различных оснований, предлагая свое видение теоретических и методических проблем профессионального развития преподавателей, обсуждая практический опыт повышения квалификации.

Пытаясь уйти от традиционных оснований системы повышения квалификации, определяющей процесс профессионального роста как усовершенствование преподавателя в предметно-содержательной плоскости, авторы говорят о личностно-профессиональном развитии, смещают акцент на иные виды компетенции преподавателя, обращают внимание на новые формы повышения квалификации.

Е.А. Вильчицкая

Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка

Преподавание иностранного языка в последние годы приобретает особую роль в реализации принципа культурного многообразия (плюрализма), на котором строится межнациональное общение во всех сферах жизни, включая профессиональную. В связи с этим, подготовка преподавателя должна соответствовать требованиям новых реалий и включать, наряду с прочими, межкультурную компетенцию. Как и другие виды компетенции, межкультурная компетенция должна постоянно совершенствоваться. Для этого существуют следующие причины:

1. изменение культурной среды в сфере профессионального общения;
2. изменение и развитие профессиональных потребностей обучающихся;
3. расхождение между реальной подготовкой преподавателя и той подготовкой, которой он должен обладать в данный момент.

Выбор темы статьи объясняется двумя основными причинами: первая связана с необходимостью *теоретически* определить понятие профессионализма преподавателя иностранного языка, владеющего межкультурной компетенцией (далее МКК); вторая причина – это попытка *практически* рассмотреть и предложить, насколько это позволяют рамки статьи, некоторые конкретные пути включения МКК в процесс преподавания/обучения, разделяя и принимая мнение о том, что этот вид компетенции оказывается самым трудным для преподавания [2]. Есть еще третья причина, а именно – желание лишний раз привлечь внимание к этой проблеме, поскольку многие из преподавателей, осознанно или неосознанно, игнорируют системную работу, нацеленную на изучение чужой культуры.

Осознанное игнорирование социокультурных знаний свойственно не только преподавателям, но и обучаемым, которые, если им предоставить выбор, в подавляющем большинстве предпочтут выполнить грамматические тесты, а не культурные. Это объясняется, возможно, глубоко укоренившимся мнением о том, что более неприглядно дать обнаружить языковую неграмотность, чем неграмотность культурную, вследствие чего важнее потратить время на изучение, к примеру, употребления глагольных времен и наклонений, чем на изучение региональных особенностей Бургундии или Бретани. Поэтому заметим, что

наш интерес к данной теме не означает, что МКК выходит на первый план, принижая роль лингвистической и коммуникативной компетенций. Мы лишь ставим цель – попытаться показать, что со смещением внимания к МКК, квалификация преподавателя должна необходимым образом меняться и развиваться.

В термине «межкультурный» мы используем из многих определений понятия «культура» самые употребительные, не противопоставляя, а взаимно дополняя их: культура как синоним цивилизации, как совокупность взглядов, убеждений и типов поведения групп индивидуумов в повседневной и общественной жизни, как литература и искусства. Поэтому нет никакого противоречия в том, что проявления культуры повседневной жизни (например, развешивание белья для сушки на балконе в рабочем пригороде Парижа) могут быть некультурным с точки зрения культуры как социальных и эстетических норм и правил.

МКК, являясь ядром коммуникативной компетенции, может различаться как единство *социально-культурной компетенции* (СКК), с одной стороны, и *социально-лингвистической компетенцией* (СЛК) – с другой. СКК предполагает наличие культурных знаний в широком смысле, соотнесенных с ситуацией общения, в то время как СЛК связана со знанием правил речевого поведения и взаимодействия в разных сферах общения (повседневной, деловой, научной и др.).

В *содержательном* плане межкультурная компетенция преподавателя иностранного языка относится к предметной компетенции, или предметной плоскости квалификации преподавателя, в которой он выступает как специалист. Таким образом, предметная плоскость должна включать, наряду с узкоспециальными знаниями, знания общекультурного плана, включая знания национальной культуры. Пытаясь очертить примерный инвентарь таких знаний, в первую очередь, можно утверждать, что социально-культурная, или страноведческая информация должна отражать основные сущностные характеристики страны и включать следующие элементы:

➔ информацию энциклопедического характера (история, география, государственный строй и др.); знаковые исторические даты, представляющие важнейшие исторические события, факты современной реальности (система образования, экономика, средства массовой информации);

➔ названия памятников культуры, имена выдающихся личностей, основные события современной культурной и общественной жизни, имена известных людей современности (писатели, актеры, журналисты и т.д.);

➔ основные виды досуга, основные ценности и черты общественной психологии, стереотипные представления о нации и стране.

Поскольку обучение межкультурной компетенции предполагает сравнение обучающимися двух культур – своей и чужой, преподаватель должен уметь

учить представлять на иностранном языке свою страну, или уметь «представляться» в широком смысле слова. Сравнение этих двух элементов возможно лишь в том случае, когда оба они хорошо известны. Однако образовательная практика показала, что в сознании обучаемых второй элемент (социально-культурная информация о своей стране) оказывается совокупностью неясных и не всегда верных представлений, неточных фактов или их отсутствием, противоречивостью мнений. При этом в распоряжении преподавателя также отсутствует отобранная иллюстративная, включая статистическую, социально-культурная информация. В этой ситуации преподаватель сталкивается с проблемой прикладного характера: поиска, отбора и систематизации документов, содержащих социально-культурную информацию о своей стране для ее представления в форме упражнений, таблиц, текстов, различных заданий. Одно из требований, которому, на наш взгляд, должен отвечать отбор необходимой информации – это их знаковый или различительный характер, обеспечивающий информирование о самом важном, существенном. Это требование вытекает из особенностей восприятия получателя информации: знаковая информация легче воспринимается и легко поддается сравнению. Так, знаковой датой в современной истории Франции является 1968 год, а для Беларуси знаковые события происходят в 1986 и 1991 годах.

Очень важно также, чтобы отобранный материал содержал символы, или знаки, представляющие характерную абстрактную идею или характерную реальность. Символами могут быть имена собственные. Так, имя Коко Шанель – символ хорошего вкуса в высокой моде, а имя Жака-Ива Кусто является символом преданности делу защиты окружающей среды. Для Беларуси имя Франциска Скорины – символ белорусской науки и культуры эпохи Возрождения.

Среди фактов, отражающих реалии, следует выделять и те, которые включали бы национальную экзотику. Следует заметить, что понятие «экзотика» расширилось за последние два десятка лет, о чем свидетельствуют определения толковых словарей. Если раньше экзотическим считалось все то, что не принадлежало западным цивилизациям и происходило из далеких стран, то в наши дни экзотикой является то, что принадлежит чужой стране или происходит из нее. К экзотике повседневной жизни, как правило, относят национальные блюда, напитки, игрушки, музыкальные инструменты и др. При отборе страноведческой информации следует учитывать, с одной стороны, фактор ее изменчивости, предполагающий необходимость обновления устаревающий данных, и фактор постоянства, с другой стороны, относящийся к знаковым фактам и символам.

Среди языковых средств передачи социально-культурной информации все исследователи отмечают определенные группы лексических единиц, ко-

торые имеют особую семантику, поскольку служат для номинации явлений окружающего мира, относящихся к культуре, либо имеют дополнительное значение (коннотацию), свидетельствующее о наличии субъективной оценки. К ним относятся:

- ➔ безэквивалентная лексика, включающая реалии (parcmetre) и некоторые аббревиатуры (TGV, DESS);

- ➔ слова с коннотативным значением, в том числе аббревиатуры (BCBG, trou);

- ➔ имена собственные, в том числе аббревиатуры (TF1);

- ➔ слова нестандартного французского языка, который является разновидностью разговорного языка и включает регистры от разговорного непринужденного до арго. Этот экспрессивный язык, изобилующий в речи, мало представлен в учебниках, хотя встречается в комиксах, песнях, фильмах.

Что касается *социально-лингвистической компетенции*, то владение ею означает знание речевых актов с их соотносительностью со стилистическими регистрами языка, которые актуализируются в разных сферах общения (повседневное, деловое, научное и т.д.), а также знание лексических единиц, имеющих стилистическую, коннотативную окраску.

Сравнение правил речевого поведения носителей иностранного и родного языков здесь играет второстепенную роль и представляется целесообразным в случае нарушения параллелизма, например, связанного с отсутствием слов для общения, аналогичных французским *madame, monsieur*.

Некоторые правила речевого поведения в сфере повседневного общения описаны в учебной литературе и известны преподавателям. Так, при знакомстве с женщиной не следует задавать вопросы о ее возрасте и семейном положении. У собеседников обоего пола не принято спрашивать об их доходах и о месте в социальной иерархии, к какой политической партии принадлежат, как относятся к смертной казни. В обратном случае, собеседник будет шокирован, и разговор не получит развития [3]. Однако часто отмечается следующий парадокс: некоторые, обычно избегаемые с соотечественниками темы разговоров «естественным образом» обсуждаются между представителями разных культур [4].

Однако в учебной практике преподаватель встречается с естественными трудностями, которые не исчерпываются приводимым списком:

1. Невозможно практически все речевое поведение заранее описать в виде правил.

2. Не все случаи и правила бывают проиллюстрированы. Например, вежливое поведение имеет множество проявлений.

3. Часто правило представляется очевидным и поэтому не описывается, однако, обращает на себя внимание, когда нарушено. Например, говоря о социальных и экономических проблемах Франции, особенно если похожие

проблемы существуют в нашей стране, обучаемые употребляют местоимение *vous*, таким образом отождествляя себя с представителями чужой культуры. О многих правилах речевого поведения обучаемые узнают от преподавателей, имеющих опыт пребывания в стране изучаемого языка.

Итак, для преподавателя проблема *содержания* МКК заключается в обеспечении правильного полного тематического содержания, адекватного функционального содержания и, в меньшей степени, языкового содержания.

Специфика *методической* стороны рассматриваемой темы, на наш взгляд, заключается не в особых методах, а в правильном дидактическом обеспечении. Для взаимодействия с обучаемыми в течение продолжительного времени преподаватель пользуется учебником.

Даже беглый анализ учебников французского как иностранного, изданных во Франции за последнее десятилетие, показывает, что в содержании появился раздел, озаглавленный «социокультурный аспект», или страноведение [5]. Несмотря на ряд критических замечаний в их адрес со стороны французских методистов, констатирующих снижение методического уровня вследствие стремления соответствовать конъюнктуре рынка, следует отметить их основные преимущества, позволяющие обучать МКК.

Во-первых, учебники насыщены, даже избыточно печатными и образными документами (фотографиями, репродукциями картин, рисунками, комиксами), представляющими собой опору для социокультурной информации.

Во-вторых, речевой материал для обучения говорению дан в форме диалогических сцен, максимально точно отвечающих потребности формирования СЛК, поскольку отражают культуру повседневной жизни (приветствие, жизнь дома, еда, покупки, досуг и т.д.). Подчеркнем, что только учебник может предложить «мозаику» диалогических сцен повседневной жизни, которые объединены одним общим социокультурным контекстом.

Итак, носителями социокультурной информации являются *документы*. Под печатным документом понимается письменный текст, содержащий некоторую информацию. К ним относятся статьи из прессы, рекламные тексты, деловые и дружеские письма, отрывки из литературных произведений, таблицы, тексты песен и др. Сообщения, которые передают печатные и образные аутентичные документы, имеют свою специфику, которая должна учитываться при их использовании. Но их объединяет одно общее преимущество: способность предлагать современную и актуальную социокультурную информацию в виде конкретных фактов, позволяющих избегать формирования стереотипных, банальных и ошибочных представлений о чужой культуре.

Однако для курса французского языка в сфере повышения квалификации не может полностью подойти ни один из французских учебников, поскольку

они рассчитаны для самого широкого круга обучаемых и не учитывают ни программных требований конкретного курса, ни профиль университета, наконец, они не ориентированы на конкретные условия национальной почвы. Поэтому преподаватель, в дополнение к учебнику, вынужден сам создавать корпус аутентичных документов, обновляя их по мере утраты ими актуальности. Таким образом, он берет на себя функции *документалиста*, или специалиста, в обязанности которого входят поиск, отбор, классификация, использование и распространение документов [6].

Можно также дополнить, что необходимость поиска и выбора новых документов является не только объективным требованием изменяющейся политической, социальной и культурной реальности, но и вызвана наличием огромного количества и богатого разнообразия документов.

В результате анализа информационной ценности, коммуникативной, лингвистической и социокультурной целесообразности, предполагаемой эффективности использования, документы классифицируются по цели обучения, по уровню обучения (начальный, средний, продвинутый), по тематическому содержанию. Что касается печатных документов, то принято считать, что при отборе текстов следует руководствоваться принципом *доступности*, или способности текста быть понятным, в том числе в социокультурном плане. Однако, по нашему мнению, обучающей функцией обладают именно тексты, содержащие трудности социокультурного характера, некоторые из которых традиционно относят к категории лексических (имена собственные, аббревиатуры, безэквивалентная лексика), хотя, как уже говорилось выше, эти слова передают социокультурную информацию.

Прежде чем рассмотреть использование документов в преподавании/обучении, приведем цитату: «Есть язык и язык, на что обращает внимание каждый, не говоря этого. Тому, кто создает учебник, необходимо рассматривать как минимум три реальности: язык как систему, язык как коммуникативную практику и язык для изучения (следовательно, для преподавания)» (перевод автора) [7].

Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы язык документа сделать языком для изучения, иначе говоря, увидеть единицы, которые являются носителями социокультурной информации. Эта задача входит в число задач прикладной лингвистики, направления языкознания, которое занимается «разработкой методов решения практических задач, связанных с использованием языка», в частности, отбором «языкового материала в целях совершенствования преподавания языков» [1]. Итак, преподаватель должен владеть *навыками прикладной лингвистики*, чтобы на основе результатов лингвистического анализа разрабатывать материалы, которые отвечали бы

поставленной цели обучения.

Отобрав необходимый языковой материал, и размышляя над концепцией системы упражнений, заданий, тестов, преподаватель становится *концептуологом*. Развивать и реализовывать концептуальное мышление – это его объективная необходимость в ситуации меняющихся реальностей и потребностей.

Разрабатываемые задания и тесты должны отвечать общим требованиям, предъявляемым к учебным видам деятельности:

1) они должны помогать экономить время обучения, т.е. не требовать много времени для выполнения;

2) задания должны быть сформулированы ясно и действенно, т.е. их выполнение должно приводить к ожидаемому полезному результату.

Приведем, в качестве примера, несколько видов заданий. Так, для формирования и совершенствования лексических навыков речевой деятельности можно предложить задания, требующие анализа слов, содержащих социокультурную информацию:

– Какие слова из данного списка можно отнести к реалиям?

– Какие из ниже перечисленных слов имеют положительную/отрицательную коннотацию?

– Сравните коннотацию слов во французском и русском языках.

Следующие задания предлагаются для проверки знаний социокультурного плана:

– Соотнесите имена собственные с именами нарицательными.

– Назовите, что символизируют данные имена собственные.

– Выберите правильное из предложенных определений для безэквивалентных слов.

– Ответьте на вопросы словами «да» или «нет».

– Заполните пропуски во фразах словами, содержащими социокультурную информацию.

Для овладения МКК может использоваться также методика проекта, к примеру, создание обучаемыми словаря-справочника лексических единиц – носителей социокультурной информации.

Проблема обучения *социолингвистической компетенции* является также актуальной, поскольку учебники французского языка почти не содержат заданий, целью которых было бы обратить внимание на выбор стилистически адекватных средств выражения. Но концепцию таких упражнений разработать можно, базируясь на особенностях восприятия речи: правильная речь воспринимается по смыслу, а неправильная обращает на себя внимание формой. Таким парадоксальным образом можно привлечь внимание к норме речи, когда она нарушено, например, дать задание исправить стилистические ошибки в

диалоге, где реплики не соответствуют нужному регистру.

Причинами того, что такие задания не разработаны, является, на наш взгляд, следующее:

1. СЛК часто не воспринимается как отдельная цель, для достижения которой должны прилагаться специальные усилия;

2. создание заданий только с целью развития СЛК представляется трудоемким и не оправдывает, на первый взгляд, своих затрат.

Поскольку овладение СЛК осуществляется в речевой деятельности (говорение, письмо), то необходима такая система упражнений, которая носила бы практический характер, т.е. приближала бы обучаемых к реальной речевой деятельности.

На наш взгляд, полезны упражнения, созданные в результате анализа типичных ошибок и предлагающие обучаемым найти и исправить свою ошибку. Богатый материал для упражнений дают написанные обучаемыми дружеские и деловые письма, из которых можно создать типологию ошибок: несоблюдение плана письма, неудачный выбор формулы вежливости, нарушение правила для писем-просьб «одно письмо – одна просьба» и т.д.

В заключение обзора методической стороны обучения МКК можно напомнить, что наряду с общим курсом французского языка, осуществляется вот уже 8-10 лет преподавание французского языка для специальных целей, например, научного, делового и др., предназначенного для круга лиц, чьи профессиональные интересы требуют знания французского языка. По аналогии правомерно предположить, что есть круг лиц (туристы, путешественники, деловые люди, стажеры), которые собираются вступать или вступают в непосредственный социокультурный контакт с носителями языка. Именно ориентируясь на эту категорию обучаемых, целесообразно ставить вопрос о создании специального курса французского языка – с сильно выраженным присутствием МКК.

Наконец, совершенствование профессионализма преподавателя, осуществляемого обучение МКК, должно отразиться в *межличностной* плоскости его квалификации.

Подготовленный преподаватель, владеющей знанием двух культур (своей и чужой), выступает как *межкультурный посредник*, или *медиатор*. Говоря обобщенно, он стремится ориентировать дискуссию в учебной ситуации к осознанию обучаемыми относительности культурной самобытности [8] в плюралистическом видении мира и к формированию нового взгляда на отношение «они» и «мы». Для этого преподаватель-медиатор руководит разговором, оживляя его, давая возможность обучаемым выразить свои чувства, реакции, помогая сделать выводы в результате сравнения ситуаций двух стран

и двух культур.

Продолжая исполнять роль межкультурного медиатора, преподаватель может, если это необходимо, выступить как *личность* – со своими ценностями, идеологией, мировоззрением, высказывая свои чувства и мнения, – чтобы побудить обучаемых к разговору, поддержать и поощрять их активность.

Наконец, как культурный медиатор, преподаватель может занимать *активную общественно-политическую позицию*. Такая роль преподавателя требует от него определенной смелости и уверенности в себе, поскольку он рискует быть вовлеченным в конфликт. Но такая позиция приемлема, когда преподаватель выступает за социальные интересы и идеалы всего общества, например, идеи гуманизма.

Итак, в межличностной плоскости обучение МКК выступает как проблема педагогическая, решение которой возможно только тогда, когда преподаватель вступает с обучаемыми в отношения *партнерства*, необходимость создания которых имеет следующие основания:

- межличностная коммуникация всегда имеет преграды для преодоления в виде разных типов личности, разного культурного багажа, поэтому в ходе коммуникации могут возникнуть конфликты, которые преподаватель должен помогать разрешать, контролируя ситуацию, будучи готовым противостоять всякого рода риску;

- преподаватель рискует обнаружить свое незнание каких-либо вопросов и решение этой проблемы часто становится возможным только совместно с обучаемыми, которые являются носителями знаний и обладают практикой общения на родном языке;

- коммуникация всегда будет являться источником проблемных вопросов в профессиональном плане, на которые даже опытный преподаватель не может дать исчерпывающий, убедительный и однозначный ответ.

В этой ситуации будет правильной такая практическая деятельность преподавателя, когда он, благодаря критической наблюдательности, сможет идентифицировать проблему и попытается ее решить в сотрудничестве с обучаемыми.

В заключение отметим, что, рассмотрев обучение МКК в содержательном, методическом и межличностном плане, мы приходим к следующим выводам:

- преподаватель, различая функциональное и тематическое содержание МКК, должен обратить внимание на *двусторонность* последнего, а именно: знания и сравнения двух культур (своей и чужой);

- для дидактического обеспечения обучения МКК преподаватель должен иметь навыки работы документалиста и знать приемы прикладной лингвистики;

– выполняя роль межкультурного медиатора, преподаватель проявляет себя как личность (с активной социально-политической позицией или без нее), реализующая с обучаемыми отношения партнерства, в которых путем постоянного и вдумчивого анализа преодолеваются межличностные проблемы, осуществляется достижение цели обучения.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
2. Boyer H., De la competence ethnosocioculturelle. Le francais dans le monde, N 272, 1995.
3. Chamberlain A., Steele R. Guide pratique de la communication, - P.: Didier, 1991.
4. Coste D. et al., Un niveau - seuil. Hatier, 1990.
5. Espaces 2 Methode de francais. - P.: Hachette, 1990; Panorama 2. Methode de francais. - P.: CLE International, 1996.
6. Le Larousse de poche 2000. - P.: Larousse, 1999.
7. Porcher L. Incertitudes subjectives sur la linguistique et le didactique // Description. presentation et enseignement des langues: - P.: Hatier, 1981.
8. Steele R. Culture ou intercultures // Le francais dans le monde. N 283, 1996.

Н.И. Мицкевич

Методологические основы повышения квалификации

Стратегия современного образовательного процесса базируется на синтезе двух взаимодополняющих парадигм: холистического подхода к миру как к целостной системе и гуманистического подхода к человеку, живущему в этом мире. Основопологающей идеей данной стратегии является признание того, что каждое образовательное учреждение существует в быстро меняющемся, но взаимосвязанном мире, и призвано развивать у обучающихся новое, целостное видение этого мира и своего места в нем.

Целостное понимание актуальных проблем современности и владение способами их решения – вот тот результат, на который должна ориентироваться система образования и повышение квалификации как ее подсистема. Данный результат может быть достигнут, если мышление обучающегося будет сформировано как творческий, многокритериальный, альтернативный, прогностический процесс. В этом процессе необходима неразрывная взаимосвязь между чисто когнитивными и эмоционально-ценностными действиями, определяющими целостное видение мира и одновременно гуманистическое отношение к нему.

Современная парадигма повышения квалификации как непрерывного процесса ориентирована на такое образование, результат которого побуждает «учащихся» к переосмыслению системы ценностей, включающей в себя следующие составляющие: **ценность достижения целей, ценность процесса получения эффективного продукта, ценность саморазвития субъектов.** Данная система предполагает наличие такого взаимодействия «учителя» и «ученика», которое способствует развитию гуманистической ориентации личности на духовное ненасилие, толерантность, уважение к внутреннему миру другого человека.

Осознание современного мира базируется на философии холизма – теории, которая рассматривает мир как всеохватывающую целостность, содержащую психологическую, биологическую и физическую составляющие (автор – Я.Смэтс, 1926; научное интерпретирование – Дж.Холдейн, 1931). Согласно теории холизма, миром управляет процесс творческой эволюции, создающий новые целостности.

Рассматривая повышение квалификации как интегрированную целостность, а не как собрание отдельных ступеней и форм, мы считаем, что необходимо конституировать её в системе отношений «Человек и общество», «Человек

и человек». Холизм в развитии повышения квалификации как образовательного процесса означает **включение человека в непрерывную образовательную деятельность, в которой основное внимание концентрируется на приобщении обучающегося к поиску средств и способов разрешения проблем реальной действительности** (выд. авт. – *Ред.*).

Одним из наиболее значимых, концептуальных подходов, рассматривающих повышение квалификации как целостный образовательный процесс, является антропоцентризм. Сущность данного подхода состоит в том, что все дидактические характеристики этого процесса методологически базируются на взаимосвязи внутреннего мира человека, включённого в него, и социума. Особенностью образовательного процесса, осуществляемого в последипломный период, является не простое изучение истин, а доминирование нелинейных ситуаций открытого диалога, прямой и обратной связи между человеком и различными информационными каналами.

XXI век востребовал такого специалиста, который умеет работать, жить и развиваться в вероятностно-неопределённых ситуациях рыночных отношений и бытия, учитывать условия многовекторности деятельности и «мозаичной» культуры. Мы считаем, что построение методологических основ повышения квалификации как образовательного процесса базируется на необходимости взаимопроникновения саморегуляции и непрерывного усвоения индивидом знаний, духовных, социальных ценностей, навыков поведения и деятельности. На первый взгляд может показаться, что эти позиции взаимоисключающие, но в образовательных процессах, развёртывающихся в современном пространстве и времени, всё значительно сложнее: от ценностных ориентаций обучающегося и уровня развития его мышления зависят результаты образовательных процессов. Часто они означают, как считает философ Ю.А.Харин, следующее: не следовать только данному, не быть послушным обычному, не подстраиваться и не замыкаться в собственном разуме, не предпочитать возможность действительности.

Эффективность антропологического подхода значительно усиливается, когда он соединяется с методом мониторинга, т.е. изучение объекта осуществляется в динамике, в изменении его количественных и качественных характеристик, в основных тенденциях его развития. Мониторинговое исследование – система сбора, анализа и толкования данных о сложном явлении (объекте или процессе), которое описывается с помощью конкретного числа значимых (ключевых) показателей в целях оперативной диагностики состояния исследуемого объекта в динамике. Важно учитывать, что в системе повышения квалификации обеспечивается дальнейшее развитие самого человека, его компетентности в профессиональной деятельности.

В качестве одной из возможных стратегий реализации алгоритма мониторингового исследования повышения квалификации может быть использован следующий комплекс «исходных (ключевых) положений» (термин В.И.Загвязинского):

- а) **диагностика** индивидуальных **особенностей** и профессиональных затруднений будущих слушателей конкретной формы повышения квалификации;
- б) **анализ возможностей** (уровня, структуры) конкретного учебного заведения оказывать воздействие на будущего обучающегося;
- в) постоянное **изучение состояния** субъекта обучения и фиксация произошедших изменений в структуре и уровне его компетентности;
- г) **определение уровня** индивидуального роста слушателя «**на выходе**»;
- д) **диагностика успешности** профессиональной **деятельности** специалиста, прошедшего очередной этап повышения квалификации;
- е) **установление особенностей** эффективного функционирования организации, в которой работает специалист;
- ж) **изучение** степени удовлетворенности деятельностью организации, направлявшей специалиста на повышение квалификации, уровня его **профессиональной деятельности**.

Мониторинговое исследование в системе повышения квалификации имеет междисциплинарный характер, поэтому его инструментарий строится на методологической основе социологии, психологии, дидактики. Все это позволяет сделать утверждение о том, что существуют принципы практического осуществления мониторинговых исследований повышения квалификации. Такими принципами, на наш взгляд, являются:

- ☞ **ориентация на оптимальность** (оптимальное выявление затруднений профессиональной деятельности; учет ведущих условий и факторов получения оптимального результата);
- ☞ **системность** – исследование основных составляющих системы повышения квалификации во взаимосвязях и отношениях со спецификой функционирования конкретной отрасли;
- ☞ **опора на индивидуальность** – изучение ценностей, мотивов, потребностей, установок и других индивидуальных особенностей каждого слушателя, представляющего конкретную организацию определенного региона;
- ☞ **лонгитюдность** – изучение динамики развития личностно-профессиональных характеристик слушателей на всем протяжении их включенности в конкретную ступень непрерывного образования («продольные срезы»);
- ☞ **статичность** – определение реального состояния конкретного индивида и всей выборки после очередного этапа повышения квалификации («поперечный срез»);
- ☞ **периодичность** – проведение исследования неоднократно, с перио-

дом, обусловленным длительностью конкретного этапа нахождения слушателя в стадии обучаемого;

⇒ **целостность** – полученные данные являются необходимым дополнением к результатам других, в частности социально-экономических мониторингов.

Анализ работ современных философов позволяет нам рассматривать мониторинговое исследование повышения квалификации как **непрерывное решение различных типов учебных задач**. Такой подход предполагает введение многослойного способа концептуализации и столь же многомерного инструментария, позволяющего охватить исследуемые процессы в их разнообразных взаимосвязях.

Так как повышение квалификации является подсистемой многоуровневой системы образования и составляет многомерный предмет анализа, мы считаем, что на основании **парадигмы холизма и антропоцентристского подхода в сочетании с мониторинговым методом, можно построить методологическую основу ее исследования**. Парадигмальный подход к исследованиям мониторингового типа предполагает согласованное использование следующих **уровней теоретического анализа**: уровень всеобщих теоретических предпосылок; уровень построения моделей; уровень формулировки эмпирических индикаторов (систем показателей) и проверочных предложений; уровень теоретического анализа полученных эмпирических данных и их синтетическое обобщение в единую теорию, описывающую или объясняющую исследуемый феномен; уровень социальных технологий, позволяющий применять выявленные сущностные взаимосвязи явлений и тенденций развития изучаемых процессов к построению прогнозных оценок и сценариев наиболее вероятного поведения индивидов и их общностей в изменяющейся тем или иным способом ситуации.

Проведенный анализ методологических основ такого сложного феномена как повышение квалификации, показал необходимость при его организации и осуществлении сочетания поэтапного и одновременного осуществления следующих процедур:

⇒ формирование общего замысла обучения, определение оптимальных путей его развития;

⇒ создание каузальных моделей, позволяющих исследовать роль и место конкретного этапа повышения квалификации в многоуровневой системе образования;

⇒ построение системы индикаторов, позволяющих определить влияние повышения квалификации на личностную гармонизацию профессиональных и общечеловеческих ценностей;

➤ анализ полученных данных с целью определения путей формирования нового мотивационного механизма и новых ценностей;

➤ разработка социальных технологий повышения квалификации в сфере функционирования различных учреждений образования, которые позволяют преодолеть разные виды социального отчуждения и формировать у обучающихся самостоятельную социальную позицию.

Система образования, будучи полиструктурной, содержит элементы, которые находятся во взаимном воздействии и образуют среду системы. **Среду системы повышения квалификации** составляют: отдельные типы и виды образовательных учреждений и элементы взаимосвязи между ними; формы обучения, соответствующие возрасту человека; образовательные технологии; методы, формы стимулирования, контроля и поощрения лиц, вовлеченных в систему.

Изменение среды вызывает изменение состояния системы и результативность ее функционирования. Разделение системы на «сущность системы» и «среду системы» чаще всего бывает условным. Для нашего исследования важно, что система повышения квалификации не является гомогенной и лишь об отдельных элементах ее среды можно говорить как об однородных. В каждой системе можно выделить следующие элементы ее среды: цели, задачи, технологии; кадры, структуры. Все элементы социальной системы составляют диалектическое единство, т.к. одинаково существенны для ее функционирования. Взаимосвязь переменных может быть представлена в виде правильной пирамиды, все ребра которой равны. Количество позиционных связей между N переменными вычисляется как количество перестановок из N элементов.

Важно заметить, что в системе повышения квалификации перечисленные переменные постоянно взаимодействуют, и, благодаря этому, система находится в ситуации **диалектического равновесия**: при каждом изменении одного из элементов у других срабатывает «защитный механизм». Изменения, происходящие в отдельных элементах среды, влияют на структуру системы, мобилизуют ее внутренние ресурсы, обновляют или видоизменяют морфологический состав (части). Происходит своеобразное «накопление» качественной определенности: система самообразуется, и саморегуляция осуществляется без внешнего воздействия, без субъективистских вмешательств; ей присущи такие процессы, как адаптация, уравнивание и самовосстановление. Можно сделать вывод об уровне мощности внутренних ресурсов данной системы и ее постоянном саморазвитии.

Фиксация развития системы повышения квалификации может быть осуществлена на основе элементарных единиц ее проявления. Такими единицами являются дискретные состояния и процессы их сменяемости (переходы). Совокупность этих состояний, расположенных по порядку, будем называть

траекторией поведения системы. Под феноменом «поведение системы повышения квалификации» будем понимать действия, обусловленные внутренними отношениями между элементами среды системы в их целостности. Поведение системы проявляется в соотношении внутренних и внешних действий. В силу этого в ней можно выделить такие подсистемы, которые детерминированы внешними условиями, и подсистемы традиционные, характерные для конкретной деятельности.

Система повышения квалификации как открытая система имеет очень тесную связь с внешней средой. Внешняя среда влияет на развитие СПК по следующим направлениям: экономические показатели развития; отношение к политическим событиям; взаимосвязь с рыночными отношениями; специфика, характер и состояние тех технологий, которые доминируют в данной отрасли; конкуренция как необходимое условие саморазвития; международный опыт функционирования конкретной отрасли и социальные ожидания общества от ее развития; заказ (интересы) потребителя. Учет воздействий внешней среды на СПК требует, чтобы в самой системе была выработана стратегия на внутренние изменения, на саморазвитие. Саморазвитие системы произойдет при условии использования в ней таких способов деятельности, которые направлены на поиск неиспользованных резервов.

Современный специалист может быть конкурентно способным, если будет постоянно включён в образовательный процесс, который состоит из специально организованных отдельных, дискретно идущих стадий, последовательно развивающихся ступеней. Между этими ступенями существуют преемственные связи, и интеграция их в единое целое достигается посредством свободной включенности индивида в различные виды неформального и информального образования, в которых всегда присутствует учет его интересов, запросов и потребностей.

Моделирование повышения квалификации, базируясь на запросах слушателей, предполагает такую структуру, при которой осуществляется проблемный подход. В этом случае претерпевает своеобразное реконструирование такой дидактический феномен как «учебный предмет». Научно-проблемный подход предполагает интеграцию как различных разделов конкретной науки, так и ведущих концепций многих наук. Мы солидарны с позицией А.Е.Марона, в исследованиях которого дано определение понятия «дидактическая интеграция» как «процесс и результат взаимодействия циклов отдельных дисциплин, приводящий к совершенствованию профессионально-педагогического процесса». Вместе с тем, мы считаем, что дидактическая интеграция в повышении квалификации является многоуровневой, и степень ее реализации может служить показателем эффективности. Многообразие факторов, на основании

которых может осуществляться дидактическая интеграция, позволяет выделить различные ее виды и подвиды. Как **вид** интеграция может быть **методологической** – предполагающей такое рассмотрение содержания учебного материала, которое базируется на конкретной научной концепции; **холистической** – содержащей целостную взаимосвязь различных научных областей, обеспечивающую единство знаний, понимания и действий; **виталистической** – ориентированной на восходящий ряд всех стадий жизненного цикла человека.

Подвиды дидактической интеграции определяются в зависимости от того процесса, в котором она осуществляется. Определяющим являются конкретные цели и задачи. Применительно к процессу повышения квалификации подвид дидактической интеграции может быть компенсаторный (получение новых общетеоретических или социальных знаний); технологический (расширение спектра умений, навыков); инновационно-практический (освоение нового и передового опыта); творческий (направленный на развитие творческого потенциала участников образовательного процесса).

Проведенное нами структурирование понятия «дидактическая интеграция» по видам и подвидам показывает, что она может осуществляться при соблюдении таких общедидактических принципов как научность, системность и последовательность. В данном случае обратим внимание на соблюдение требований принципа «системность». Его реализация предполагает не только наличие системности содержания, но и рассмотрение (применение) всех дидактических характеристик образовательного процесса в адекватном соответствии и дополняемости. Дидактическая интеграция является средством рассмотрения в объективном единстве всех форм и типов знания: содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научно-организационном и технологическом. Образовательный процесс в повышении квалификации всегда имеет бинарное целеполагание: нет отдельных целей преподавателя и слушателя, дифференциация осуществляется лишь на уровне задач. Целеобразование предполагает, что во имя достижения цели процесса должны работать все звенья и уровни данной организации. Успех зависит от того, насколько вспомогательные цели согласованы друг с другом и взаимодействуют.

Рассмотрим, как цели повышения квалификации соотносятся с другими дидактическими характеристиками данного образовательного процесса. Для этого выполним классификацию целей процесса повышения квалификации. Включаясь в обучение, слушатель имеет представление о том, что он может получить в результате. Данное объективное представление и есть выделение цели. Все действия, которые будет предпринимать человек, подчинены цели и представляют собой совокупность, цепь действий.

Повышение квалификации имеет своей главной целью поступательное

развитие личности обучающегося на основе совершенствования его профессиональной деятельности. Такая взаимосвязь между деятельностью и развитием личности осуществляется благодаря эффективной реализации целого ряда условий:

- а) активного **применения способностей** к деятельности;
- б) постоянного **развития творческого потенциала** личности через включение во все более сложные виды деятельности;
- в) **равноправное общение** в качестве свободного и ответственного субъекта в системе «человек-человек»;
- г) постоянный **самоанализ** результатов деятельности и их сравнение с требованиями новейших достижений науки, социального и профессионального опыта;
- д) наличие постоянной **социальной заботы и объективной оценки результатов** труда каждого человека.

Рассматривая развитие творческого потенциала слушателя, совершенствование его личностных и профессиональных качеств, рост результатов практической деятельности как главный итог конкретного этапа повышения квалификации, сделаем попытку классифицировать цели как прогнозируемый результат.

Для того, чтобы личность была включена в образовательный процесс, у нее должна быть установка, эмоциональное предвосхищение будущего результата. Цели могут быть осознанными и неосознанными. Неосознанные цели часто базируются на констатировании желаемого результата, при этом появляется потребность его достичь. Субъект совершает волевые усилия, и у него появляются произвольные или непроизвольные цели. Если формирование цели возникло не случайно, а как потребность достижения нового результата, а это требует волевых усилий, значит, мы имеем основание такие цели повышения квалификации назвать произвольными. В этой связи заметим, что есть мера конкретности и абстрактности в каждой цели. Чаще всего произвольные цели конкретны, а непроизвольные – абстрактны.

Рассматривая образовательный процесс при повышении квалификации как регулируемый государством (работодателем), мы обращаем внимание на то, что его цели могут быть заданными или самостоятельно сформулированными. Если организация, в которой работает человек, постоянно в поиске инновационных технологий, то руководители, повышая свою квалификацию, ставят перед собой новые, оригинальные цели. Они имеют свою подструктуру, подразделяясь по временному параметру: ближайшие, промежуточные, перспективные, конечные. Если руководитель лишь изредка ставит перед своими сотрудниками инновационные задачи, то, повышая квалификацию, он

намечает стандартные, плановые, привычные цели. Различие в целеполагании проявляется и в том, что цели бывают сложные и простые, легкие и трудные.

Результативность реализации цели является и своеобразным основанием для их классификации: цели бывают результативные (успешные) и нерезультативные (неуспешные). Здесь важна мера соответствия между предыдущим и последующим результатами.

В соответствии с изложенными уровнями теоретического анализа, с учетом происходящей смены образовательно-педагогических формаций, характеризующейся переходом от образования как формирования «человека – средства» к образованию «как производству человека – цели», мы будем рассматривать повышение квалификации руководителя, как процесс, охватывающий весь интеллекто-генез человека.

В современных условиях резко возрастает динамизм общественной жизни и, в силу этого, пересматриваются философские основания образовательной деятельности: осуществляется бинарно ориентированный философский синтез. При таком подходе развитие человека рассматривается как целостное соответствие индивида его социальной роли, направленной на реализацию своей духовно-практической сущности.

Моделирование повышения квалификации специалиста как целостного образовательного процесса предполагает создание таких учебных программ, которые учитывают не среднестатистического слушателя, а ориентированы на индивидуальные особенности личности, принадлежащей к конкретной профессиональной группе. В такой группе формируется общность слушателей, в которой каждый не только адаптируется к условиям обучения, но и самостоятельно создаёт своё «образовательное пространство».

«Эффект Аристотеля» предполагает, что целое всегда больше суммы всех его частей и содержит в себе динамический хаос самоорганизации и формирования новых качеств и структур. Только практическая реализация целостного подхода даст возможность сочетать наличные и отсутствующие элементы в профессиональной деятельности, делая акцент на развитие творческого потенциала руководителя. Антропоцентризм как интегральная философская концепция включает в себя положение о том, что Человек в образовательном процессе раскрывает все свои природные и приобретённые способности. В соответствии с этим он создаёт собственное мотивационное пространство, имеющее акмеологическую направленность: происходит всестороннее развитие, определяется путь достижения профессиональной вершины. Этот путь Человек проходит не в одиночку, а с помощью и при поддержке учёного – исследователя конкретного научного направления.

Важнейшим фактором развития профессионализма специалиста явля-

ется изменение требований современного социума: возросла мера свободы человека в выборе путей получения дополнительных знаний и отборе «образовательного поля». Всё это должно проходить только в сочетании с ростом ответственности Человека за применение «продукта» своего образования. В целях определения регуляторов позиции «свободного слушателя», сделаем особый акцент на сочетании внешних и внутренних регуляторов включённости слушателя в образовательный процесс.

Антропоцентризм рассматривает личностные особенности участников образовательного процесса на основании философского предвидения, а не в рамках современного прагматизма. Базой такого предвидения считается взаимодействие истории философии и исторического материализма. Сочетание этих подходов позволяет рассматривать образовательные процессы в развитии, а не в констатации непреложных истин. Исторический подход крайне важен для того, чтобы выявить в конкретном образовательном процессе принципиально новое.

В современном мире существует системно-целостная взаимосвязь характера профессиональной деятельности с особенностями социальных отношений, спецификой «материального быта», детерминантами духовности конкретного человека, а также с тенденциями развития науки и культуры, новым их сочетанием. Рассмотрение этих взаимосвязей проведём на основании анализа конкретных противоречий.

Первое состоит в опережающем развитии интеллектуальной сферы по сравнению с эмоциональной: современный человек многое знает, но очень часто не соперживает находящемуся рядом или неадекватно реагирует на проблемы другого, не учитывает влияние собственной деятельности на глобальные проблемы Человечества.

Второе противоречие состоит в том, что содержание образовательных ступеней (даже взятых вместе) отстаёт от уровня развития современных фундаментальных наук: обучающие программы, создаваемые организаторами образовательного процесса, не востребуются «учащимися», так как отражают вчерашний день науки. С другой стороны, слушатель, моделируя собственные образовательные программы, чаще всего находится в плену узкого прагматизма.

Третье противоречие связано с тем, что построение прогнозов в области развития образования усиливает инерционность самих образовательных процессов. Дело в том, что чаще всего прогноз выстраивается людьми, находящимися «в плену» социальных догм и носит «косметический» характер. Собственно образовательного прогноза чаще всего нет, так как нет выхода на основное дидактическое взаимодействие «преподавание-учение», и почти не учитывается уровень развития смежных социальных сфер.

Четвёртое противоречие состоит в том, что развитие образовательного процесса (как и всех «живых» систем) осуществляется скачкообразно. В силу

этого во временных параметрах одного поколения происходит резкое качественное изменение точек отсчёта при решении самых сложных образовательных проблем: определении приоритетов образования. Сегодня не существует «чистых» решений, имеющих отношение к какой-то одной отрасли знаний: необходим выход на проблемы Человека, а они носят междисциплинарный характер. Центральный вопрос этого противоречия – развитие мышления людей: живя в одних измерениях, действуя в них, Человек должен уметь мыслить так, чтобы «мыслительные измерения» способствовали переходу в новое профессиональное пространство.

Пятое противоречие охватывает весь спектр этических взаимоотношений в быстро изменяющемся мире: необходимо учитывать неповторимую динамику процесса, а человек привык пользоваться «нормативной» этикой. «Процессуальная» этика как система взаимодействий развивающихся субъектов находится в стадии становления.

Шестое противоречие связано с тем, что рост свобод человека в выборе образовательных программ, развитие процессуальной этики предъявляет к субъектам повышенные требования. Современные образовательные процессы этим требованиям мало соответствуют, так как в их иерархической последовательности не определяется индивидуальный путь к вершине профессиональной деятельности.

Седьмое противоречие объединяет все перечисленные выше: цели образовательных процессов не связаны с формированием творческого человека, способного целостно относиться к собственной деятельности как к процессу решения глобальных жизненных проблем.

Разрешение перечисленных и других противоречий, по мнению исследователей социальных проблем современности, возможно на основании такого видения системы «человек и мир», которое основано на многомерных взаимосвязях между отдельными подсистемами, охватывающими в своём развитии все слои общества и в то же время имеющими противоречивый характер.

Проблема противоречий в деятельности учреждений повышения квалификации исследована Э.М.Никитиным в контексте определения причин «несоответствия существующих андрагогических подходов к моделированию содержания и организации этой работы». Исследователь предлагает разработать открытую модель функционирования и развития федеральной системы дополнительного образования в соответствии с современными социальными требованиями и личностными потребностями обучающихся. Предлагаемые автором концептуальные основы опираются на культурно-исторический и деятельностный подходы к человеку в процессе его онто- и филогенеза. В качестве методологической базы концепции реформирования и развития ис-

следователь применяет гуманитарно-системный подход. Традиционный термин «обучение» в гуманитарно-системной теории образования используется для обозначения специально организованного процесса взаимодействия учения и преподавания.

Моделируя личностно-ориентированную систему повышения квалификации, автор обращает внимание на определенную «спонтанность взаимодействия всех участников учебного процесса, их равноправность в этом взаимодействии, его эмоциональную насыщенность, что определяет направления и темп развития индивидуальных профессиональных моделей, сложившихся у слушателей». Анализируя направления изменений в русле личностно-ориентированной парадигмы, Э.М.Никитин делает вывод о необходимости преобразований двух взаимосвязанных феноменов, тесно взаимодействующих с личностью, включенной в образовательный процесс: содержания и организационных форм образования. Все другие изменения, по мнению исследователя, определяются вышеуказанными.

Преобразование содержания возможно осуществить на основании блочно-модульного подхода. Сущность его заключается в том, что оно состоит из отдельных элементов – блоков, содержащих информацию, ориентированную на формирование определенной группы профессионально и личностно значимых качеств в соответствии с содержанием профессиональной компетентности. Автор считает, что базовые курсы, независимо от их продолжительности, будут включать в себя содержание всех блоков. Различие будет состоять лишь в глубине проработки содержания. Э.М.Никитин предполагает, что возможен и иной подход: блоки комплектуются и изучаются по выбору слушателей, с учетом их интересов и потребностей.

Целостная реализация перечисленных дидактических характеристик позволяет создавать новое качественное развитие, соответствующее инновационному процессу. Условием такой организации образовательного процесса должна быть его гуманистическая направленность, характеризующаяся, по мнению академика Ю.Н.Кулюткина, свободой выбора, рефлексивным осмыслением, индивидуальным стилем и внутренней мотивацией.

Методологическое отличие системы повышения квалификации от других образовательных структур состоит в том, что она является более многогранной. В нее входят: изучение социообразовательных, социокультурных и профессиональных потребностей и запросов специалистов в приобретении новых знаний и способов деятельности; соотношение этих запросов с общественно-значимыми тенденциями и требованиями с целью определения содержания, форм, методов, приемов и средств их удовлетворения; параллельность организованного образовательного процесса и самообразования;

наличие в педагогическом процессе взаимного оценивания его субъектов; использование в качестве результатов образовательного процесса факта включения слушателя в исследование одной из практических проблем, которой он профессионально занимается.

Литература

1. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160с.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 128с.
3. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых как проблема междисциплинарного исследования: педагогические кадры: Информ. бюл. 1977. № 10. С. 50-51.
4. Марев И. Методологические основы дидактики: Пер. с болг. М.: Педагогика, 1987. 224с.
5. Мицкевич Н.И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика: Монография. Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. 206с.
6. Никитин Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: Учеб. пособие / Респ. Ин-т повышения квалификации работников образования М., 1995. 194с.
7. Субетто А.И. От квалиметрии человека – к квалиметрии образования. М.: Науч-исслед. центр, 1993. 242с.
8. Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: В 2-х т./ Отв. Ред. Б.С. Гершунский. М.: Педагогика, 1990. Т 1-2. 213с.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова., М.: Интор, 1994. 128с.

Романенко М.А.

Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей

Обучение любому иностранному языку ставит своей целью овладение совокупностью лексико-грамматических и синтаксических средств этого языка в пределах поставленных коммуникативных задач. Основой освоения иностранного языка является методическая система, содержащая средства, модели и приемы обучения. Одно из главных мест в этой системе занимает учебник.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного проблеме учебника уделяется большое внимание. Ведущие специалисты в области лингводидактики Е.М.Верещагин, В.Г. Костомаров определяют учебник как основное средство обучения.

Процессы социально-экономической трансформации, происходящие в современном обществе, коснулись и методической науки. В этих условиях появились новые подходы к обучению иностранным языкам, в том числе и к русскому языку как иностранному, которые реализуются в создании новых концепций обучения и новых учебников.

В настоящее время на кафедре теории и методики обучения русскому языку как иностранному Белорусского государственного университета ведется работа по созданию учебника нового типа.

Создание учебника – результат большой научно-методической работы всего коллектива кафедры. Сегодня, когда работа близится к концу, можно с уверенностью утверждать, что создание учебника нового типа явилось одной из самых эффективных форм повышения квалификации преподавателей.

Работа над созданием учебника началась с изучения специальной литературы, рассматривающей вопросы теории учебника, существующих учебников, а также пласта научно-методической литературы по основным вопросам методики преподавания. В процессе работы над литературой происходило обобщение и осмысление педагогического и методического опыта, обогащение и расширение собственной позиции авторов будущих учебников.

Работая над учебником, авторы изучали огромный пласт научной и научно-методической литературы, проводили исследования по выявлению коммуникативных потребностей учащихся, участвовали в регулярных семинарах и консультациях, которые помогали уточнять и кристаллизовать конкретные позиции.

На семинаре по разработке концепции были изучены и обсуждены:

1) теория речевой деятельности, представленная работами А.А.Леонтьева,

М.Я.Гальперина;

2) работы по теории учебника М.Н.Вятютнева, А.Р.Арутюнова, Л.Б.Трушиной и др.;

3) работы И.Л.Бим, посвященные исследованиям промежуточных и итоговых целей;

4) работы, исследующие сферы иноязычного общения (В.Л.Скальин и др.);

5) работы, исследующие научный стиль речи (Е.Мотина) и многие другие.

Изучение современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного позволило преподавателям кафедры повысить свой научно-методический уровень, не проходя традиционную стажировку в институте русского языка им. А.С. Пушкина.

В методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, выделяют следующие типы учебников: 1) лингво-ориентированные, или языковые учебники, 2) речевые учебники, 3) коммуникативно-ориентированные учебники.

Однако при создании учебника необходимо иметь в виду, что реальные учебники относятся к тому или иному типу по основной установке автора, и в каждом из них присутствуют элементы всех типов.

В основе построения *языковых* учебников лежит модель «текст-текст», целью которой являются знания, обеспечивающие умения анализировать и синтезировать предложения на этом языке.

Система упражнений в таких учебниках представляет собой всевозможные подстановки, перестановки, трансформации, перевод. Учебным материалом в таких учебниках являются специально составленные тексты, содержащие необходимый лексический, морфологический и синтаксический минимумы.

Цель языкового учебника считается достигнутой, если учащиеся могут сделать лексико-грамматический и синтаксический анализ предложений, а также перевод на родной язык. Подобные учебники были характерны для методики иностранного языка в 50-е годы. В настоящее время они используются для студентов, изучающих теорию и практику перевода.

Речевые учебники ставят своей целью овладение основными видами речевой деятельности. Методическая концепция речевого учебника направлена на учебный процесс и реализует модель «смысл-текст-смысл». В системе упражнений преобладают задания, направленные на конструирование предложений по образцу, извлечение высказываний из предложений, различение предложений по смыслу безотносительно к целям реального общения.

Цель такого учебника считается достигнутой, если учащиеся овладевают навыками и умениями чтения, аудирования, говорения, письма в пределах программы. Такие учебники наполнены диалогами, текстами, заданиями,

упражнениями, которые часто выполняют лишь методические задачи, далекие от реального общения (описание рисунка, изложение, сочинение). Основным недостатком речевых учебников является отсутствие целевых установок общения: в реальном общении любому речевому высказыванию предшествует формирование цели, намерения, а затем ее программирование. При таком подходе к обучению у учащихся часто теряется интерес к занятиям, так как он замечает, что приобретаемые знания неприменимы для социально-бытового и учебного общения.

Коммуникативно-ориентированные учебники ставят своей целью со-держательное общение в реальных сферах коммуникации. В основе учебников такого типа лежит модель «интенция-сообщение-интенция».

В качестве учебных материалов предлагаются реальные факты коммуникации, адаптированные для учебных целей. Единицей обучения в коммуникативно-ориентированных учебниках является речевое действие, которое рассматривается с трех позиций: 1) как формальный наблюдаемый текст; 2) как речевое высказывание, которое содержится в закодированном виде в тексте, и которое предстоит раскодировать; 3) как интенция-цель, ради которой отправитель вступает в контакт с получателем.

Коммуникативно-ориентированные учебники помогают учащимся не только овладеть формальными лексико-грамматическими и синтаксическими строениями языка, но использовать их в реальной коммуникации. Они характерны для современного типа лингвометодики.

Однако не следует думать, что одна только ориентация на коммуникативно-деятельный подход к учебнику может решить все проблемы учебника. Конечно, коммуникативный метод повышает степень мотивации обучения, вызывает у учащихся желание использовать навыки и умения, приобретенные на уроках, в профессиональной сфере и повседневной жизни.

Но, как показывают наблюдения, чрезмерное увлечение коммуникативной методикой без осознания языковых форм и структур зачастую приводит к ослаблению системного подхода к изучению языка, что влечет за собой снижение общего уровня овладения языком. Владение речевыми клише без понимания формальных, структурных и грамматических особенностей языка не дает возможность учащемуся свободно выражать свои мысли. Для этого необходимо понимание всей языковой системы неродного языка со всеми ее многоплановыми и многоуровневыми взаимосвязями.

В этой связи коллектив авторов учебного комплекса, после тщательного системного анализа существующих коммуникативно-ориентированных учебников, использующихся для обучения русскому языку как иностранному,

поставил перед собой задачу, не покидая позиций коммуникативного подхода, усилить формально-структурный аспект в учебнике посредством поэтапного введения грамматического материала и подтверждения его системой специальных упражнений.

Одна из главных задач работы над учебником – определение целей и задач обучения. Цели и задачи обучения являются тем направляющим звеном, от которого зависит подбор всех дидактических компонентов обучения, начиная от отбора учебного материала, и заканчивая продуцированием неподготовленного монологического высказывания на сходную тему, которое может быть предоставлено как участие в научной дискуссии, беседе с научным руководителем и т.д.

В свете коммуникативного подхода авторами учебного комплекса выделяются основные цели – формирование компетенции в различных видах речевой деятельности: в чтении, слушании, говорении, письме, в главных сферах общения (учебно-научной, общественно-политической и социально-культурной).

Большинство учебников и учебных пособий последних 20-ти лет построено с учетом коммуникативных интересов студентов. Это «Учебник русского языка» для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР (естественнонаучный профиль) под ред. Л.С.Муравьевой и «Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов» (Бителтина Г.А., Клобукова Л.П. и др.) и многие другие.

Эти учебники сыграли важную роль в подготовке иностранных специалистов в вузах СССР. В настоящее время изменились геополитические и экономические реалии в нашей стране, происходит социально-экономическая трансформация общества. В этих условиях современный учебник русского языка должен отражать политические и социально-экономические реалии государства. Поэтому в новый учебник необходимо было ввести актуальные материалы страноведческого характера, касающиеся истории и современности нашей страны.

В учебный комплекс по русскому языку, кроме основного учебника, войдет также учебное пособие, содержащее систему текстов более узкого содержания по специальности учащихся, которые будут снабжены системой предтекстовых и послетекстовых заданий.

Тексты основного учебника и учебного пособия содержат лексический материал, необходимый для реализации коммуникативных потребностей учащихся в учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах – основных сферах деятельности иностранных учащихся.

Авторы учебного комплекса сочли необходимым ввести следующие

темы иноязычного общения (рабочие названия): 1) Человек и государство; 2) Глобальные проблемы современности; 3) Экономические связи на рубеже веков; 4) Памятники Минска и др.

Каждая из тем представлена несколькими текстами различных жанров, с разных сторон освещающих тему. Представленные тексты должны соответствовать следующим методическим требованиям: 1) должны быть информационно-познавательными для учащихся; 2) коммуникативно-значимыми, т.е. создавать потребность в общении; 3) доступными для студентов; 4) иметь эстетическую значимость и гуманистическую направленность.

На базе каждой из тем общения вводится основная грамматическая тема (например, «Выражение субъектно-предикативных отношений», «Выражение изъяснительных отношений», «Выражение определительных отношений» и др.).

При отборе грамматического материала авторы комплекса также руководствовались потребностями студентов. Каждый раздел учебника состоит из цикла уроков, содержащих важные для учащихся коммуникативные задачи и необходимый лексический и грамматический материал, обеспечивающий решение этих задач. Система уроков предусматривает развитие таких навыков и умений, как: 1) воспроизведение образца текста, 2) некоторая переработка образца текста (как формы, так и содержания), 3) развитие подготовленной речи учащегося на материале нескольких источников, 4) развитие неподготовленной речи учащегося.

В заключение следует отметить, что работа над созданием учебника нового типа обусловлена социальным заказом и реальной социально-экономической ситуацией в Республике Беларусь, а также коммуникативными потребностями иностранных учащихся, обучающихся в высших учебных заведениях страны.

Литература

Арутюнов А.Р., Ожегова Н.С., Прохоров Ю.Е. Русский язык для специалистов: Учебник. М., 1982.

Бим Л.И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.

Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.

Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидак-

тики/ Под. Ред. Скаткина М.Н. 2-ое изд., перераб. и доп. М., 1982.

Журавлева Л.С., Аркадьева О.М., Исаева Э.А. и др. старт-3. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс: Книга для преподавателя. М., 1982.

Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., 1983.

Костина И.С. Урок учебника и модель учебной деятельности. – Русский язык за рубежом, 1984, №5.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. М., 1983.

Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Систематизирующий курс (3-й год обучения)/ Под ред. Гака В.Г. 2-ое изд., испр. И доп. М., 1984

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977

Учебник русского языка для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР: Тексты для чтения и развития речи. Естественнонаучный профиль/Отв. Ред. Муравьева Л.С. М., 1978.

Раздел 2

Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

В данном разделе размещены рефераты переводов четырех статей, относящихся к теме конференции и предмету данного сборника. Предлагаемые статьи ставят и пытаются отвечать на вопросы, связанные с повышением квалификации университетских преподавателей, и актуальные сегодня для университетов Германии, США и Англии.

Рефлексия как механизм, позволяющий постоянно исследовать и совершенствовать преподавательскую практику, обсуждается в реферате главы «Рефлексивная практика» (авт. – М.Браун, Х.Фрай, С.Маршалл) из хрестоматии «Преподавание и обучение в высшем образовании. В нем предъясняются конкретные способы рефлексии деятельности преподавателей, которые могут помочь в самостоятельном движении по повышению собственной квалификации.

Сотрудничество и взаимодействие преподавателей; использование инновационных технологий; смещение акцента на потребности учащихся (а не на навыки преподавания) фиксируются как современные подходы к совершенствованию преподавания в реферате статьи «Инновационные методы совершенствования преподавания и учения» (авт. – П.Кросс), построенной на анализе американских программ работы с университетскими преподавателями.

Анализ роли преподавателя немецкого университета, требований, выдвигаемых федеральным законодательством к учебе и преподаванию, а также знакомство с представлениями о перечне критериев успешной преподавательской деятельности, которые важны для формирования нового понимания профессиональной компетентности преподавателя современного университета, предлагаются в материале «Критерии качества учебного процесса» (авт. – В.-Д.Веблер).

Реферат еще одной статьи этого же автора («Возможности институционализации дидактики высшей школы») обсуждает цели, содержание, методы и формы повышения квалификации в контексте новых подходов к институционализации дидактики высшей школы.

Марго Браун, Хэзз Фрай, Стефани Маршалл

Рефлексивная практика (реферат).

Авторы статьи отмечают, что преподавателей часто призывают к тому, чтобы они побуждали студентов к размышлению и выбирали для этого соответствующие методы.

Эти понятия актуальны для нас – преподавателей, а также для студентов. Данный раздел фокусируется на том, как начинающие преподаватели могут использовать в своей деятельности методы, направленные на развитие мышления.

Рефлексия

Рефлексия является ценным понятием, но им очень часто злоупотребляют. Она играет важную роль в трансформировании, понимании и интегрировании нового опыта с предыдущим/существующим знанием. Чаще всего рефлексия встречается как основная часть обучения на основе опыта (Kolb, 1984). Однако ее часто рассматривают как очень пассивную и излишне «наблюдательную» деятельность. Рефлексия – это то, что лучше всего срабатывает, когда обучаемый включен в процесс и активен. Как преподаватели, мы стараемся создать для своих студентов ситуации, в которых им приходится размышлять. Мы делаем это, используя стратегии задавания вопросов, поощрения самооценки (Boul, 1995), стимулирования ведения дневников (Boul, Keogh and walker, 1985), а также, используя критический анализ ситуации, поощряя их анализировать и критиковать идеи и практику менее структурированными способами. Действуя подобным образом, мы стараемся осуществить процесс обучения, изменяя предыдущее знание, и развивая навыки, которые превратят рефлексия в обучение, давая, таким образом, определенную гарантию того, что обучение не закончится в ту же самую минуту, как студент покинет университет. Рефлексия может также использоваться в контексте когнитивной, психомоторной, аффективной и межличностной областей. Она может использоваться для того, чтобы помочь студентам сконструировать новую схему в отношении теорий и концепций, а также в отношении практики. Как преподаватели, мы должны стараться стать рефлексивными практиками.

От новичка к эксперту

Проводилось много исследований в различных профессиональных областях, целью которых было отслеживание процесса превращения преподавателей из новичков в экспертов (для анализа см. Eraut, 1994). Для осуществления данного исследования отбирались представители следующих профессий: полицейский, медсестра и школьный учитель. Братьям Дрейфус

принадлежит одна из первоначальных классификаций стадий развития. Первый уровень – «новичок» – характеризуется приверженностью выученным правилам и невысокой независимостью суждений; второй уровень – «продвинутый новичок», – им больше принимаются во внимание общие характеристики ситуаций, но есть склонность относиться ко всем аспектам и качествам как имеющим равную значимость. На третьем уровне преподаватель считается компетентным и начинает рассматривать действия как часть далеко идущих целей и способен предпринимать сознательное и намеренное планирование, а также производить стандартизированные или рутинные действия. На четвертом уровне – мастерства – ситуации видятся уже целостно, важные аспекты уже легче распознаются, принятие решений требует затраты меньших усилий, и основные аксиомы могут быть по-разному интерпретированы в зависимости от ситуации. «Эксперт» – преподаватель пятого уровня – больше не опирается на правила и ориентиры и интуитивно схватывает ситуации, основываясь на глубоком понимании, знает, что возможно, и использует только аналитические подходы в новых ситуациях, или когда возникают новые проблемы. Таким образом, стадия эксперта характеризуется подразумеваемой и бессознательной практикой. Для опытного преподавателя высшей школы очень много деятельности предстоит осуществлять на экспертном уровне. Для начинающего преподавателя (и в каждом случае, когда преподаватель использует новый метод) практика не достигает этого подразумеваемого и практически инстинктивного состояния. Рефлексия – это то, что помогает нам постоянно исследовать практику и продвигаться на более высокие уровни, она помогает поддерживать и улучшать практику.

Как стать рефлекслирующим практиком

К понятию «стать рефлекслирующим практиком» часто обращаются во время вводных программ для начинающих преподавателей. Однако различные компоненты подобной практики редко раскрываются в общих терминах или в отношении к специфической деятельности.

Будучи преподавателями-экспертами, и имея желание постоянно совершенствовать свою практику, мы должны стать «бессознательными рефлекслирующими», так как это именно то состояние, в котором находятся все преподаватели высшей школы по отношению к своей дисциплине; именно то специфическое знание, где постоянно встречается новое знание и понимание, где оно проверяется, преобразовывается и, наконец, создается и внедряется.

Что необходимо сделать для того, чтобы преподаватели стали лучше осознавать то, как они преподают, какое влияние это оказывает на обучение, как это связано с соответствующим оцениванием, и как разобраться в выборе того метода (учитывая временные и ресурсные ограничения), который будет

наиболее подходящим в любой заданной ситуации? Далее в разделе мы попытаемся обозначить некоторые подходы, которые могут помочь преподавателям продвинуться в ответе на эти вопросы.

Рассматривая деятельность, в которую может быть вовлечен преподаватель высшей школы, стоит взглянуть на рефлексивную практику как на деятельность, которая происходит регулярно, но заметно, во-первых, после или во время индивидуального преподавания и обучения; во-вторых, по завершению курсового модуля; и, в-третьих, по завершению учебной программы. Для того, чтобы «новичок» стал «экспертом», рефлексия должна быть связана с действием (Kolb, 1984; Freire, 1985). Эта концепция и рассматривается ниже.

Индивидуальное преподавание и обучение

Используя классификацию «от новичка к эксперту», предложенную ранее, индивидуальное преподавание и обучение могло бы выступить как логичная отправная точка для развития навыков рефлексивной практики преподавателей, только начавших свою деятельность или вовлеченных в новую область преподавания. Например, в дополнение к проведению лекции, размышление об успешности лекции или других возможных результатах подобной деятельности может привести преподавателя к концентрированию на одной или двух областях, которые его волнуют: например, темпе лекции и измерению степени вовлеченности студентов. То, как делается вывод – в данном случае «темп был очень быстрым» – в дополнение к самому «предположению» (Jarvis, Holford and griffin, 1998) является тем, что отличает рефлексии от процесса мышления. Повторяющаяся практика и фокусирование на различных аспектах проведения лекции поможет преподавателям двигаться в континууме выше первого уровня (уровня новичка) по направлению к пятому уровню (уровню эксперта). Более того, подобный подход поможет преподавателям в продвижении от рефлексии действий, находящейся с одного конца континуума, к рефлексии в действии, находящейся на другом конце континуума (Schon, 1987).

Завершение курсового модуля

Существует множество возможностей для рефлексии по завершению курсового модуля, которые включают оценивание обратной связи по поводу индивидуальной образовательной деятельности. Непрерывная рефлексия должна способствовать процессу сбалансированного и значимого анализа студенческих вопросников с обратной связью, оцениванию модулей, получению обратной связи от преподавателей и студентов или студенческого самоуправления. Например, должны ли вопросники с обратной связью от студентов рассматриваться исключительно на основе цифрового анализа – в

противовес всем самым лучшим советам, или есть другие факторы, такие как различные образовательные потребности и стили, которые должны быть приняты во внимание? Рассматривается ли оценивание модуля только с точки зрения классификации оценок, или должен быть принят диагностический подход, где бы преподавателя предлагали подумать о ситуациях, в которых студентам могло бы понадобиться больше помощи в процессе обучения? Brown and McCartney (1999), опираясь на только что приведенные примеры, утверждают, что рефлексия помогает трансформации опыта в знание, а из этого следует, что не только отдельным преподавателям будет полезна рефлексия, но также всем, кто вовлечен в процесс образовательной деятельности, помогая преподавателям двигаться по континууму новичок-эксперт.

Завершение учебной программы

В дополнение к преподаванию, обучению и оцениванию по всем аспектам учебной программы, преподавателю нужно размышлять по поводу целого ряда видов деятельности. Через интерактивный процесс, навыки рефлексии «о» действии и рефлексии «для» действия должны привести к способности рефлексировать «в процессе» действия. Эта способность к рефлексии в процессе действия, когда примеряется и изменяется свое поведение в зависимости от рефлексии, – именно то, что отличает «эксперта» от «новичка». Это Schon (1983) считает отличительной чертой профессионала, а именно – то, что профессионалы способны думать на ходу, реагируя на неординарные ситуации, и обретая новые навыки.

Запись и использование рефлексии

Как и в случае со студентами, записывающими свои размышления, наиболее приемлемый способ записи рефлексии – это ведение «учебного журнала» или дневника. Из вышесказанного явно следует то, что просто записей недостаточно, так как без рефлексии, дающей пищу для последующего поведения и действий, в этом контексте все теряет смысл. По завершении преподавания и обучения, таким образом, нужно делать записи следующего порядка: «В следующий раз я буду...». Этот дневник послужит полезной заметкой на будущее при планировании преподавательской деятельности, позволяя преподавателю извлечь пользу из записанных взглядов, а также тех моментов, на которые нужно обратить внимание для того, чтобы улучшить свою последующую преподавательскую деятельность.

Концепция преподавания

Рамсден (1992) сводит вместе работу нескольких ученых (а именно

Margaret Balla, Gloria Dall'Alba, Elaine Martin and John Biggs) для того, чтобы вывести типологию «теории преподавания преподавателей высшей школы» (1992, 11-19). Существуют и другие похожие типологии. Были определены три обширные теории (но это не предполагает, что все аспекты преподавания отдельного преподавателя будут лежать в рамках одной из теорий; это «идеальные» типы). В центре теории номер один стоит понятие преподавания как речи преподавателя или передачи материала; теория номер два определяет такой тип преподавания, как организация студенческой деятельности; в то время как теория номер три акцентирует внимание на преподавании, как на виде деятельности, которая делает возможным обучение.

Стили преподавания и обучения

Более опытные рефлексивные преподаватели способны адаптировать свой подход для того, чтобы помочь студентам достичь успешных результатов. Рассмотрение факторов, способствующих успешному обучению, требует осознания своей собственной концепции и стиля преподавания.

Было сделано несколько попыток классифицировать определенные стили (или типы преподавания), связывая некоторые методы преподавания или поведение в определенных группах (например, Butler, 1987; Entwistle, 1988.). Эта работа полезна для преподавателей, которые хотели бы определить подходы, которым они отдают предпочтение. Однако это не предполагает то, что преподаватели всегда ведут себя в соответствии с одним стилем преподавания.

Чем больше преподаватели осознают характеристики различных стилей, тем более результативно они могут поддержать эффективное обучение студентов. Нам всем надо выполнять целый ряд задач, например, возвращать проверенные письменные работы к определенному времени в определенный день (стиль 2); поддерживать позитивную коммуникацию между личным супервизором, куратором, экзаменационной комиссией, пасторальными или консультирующими службами, студентами (стиль 3); убедиться, что студенты подготовлены для выполнения заданий и сдачи экзаменов (стиль 4); пополнить арсенал преподавательских стратегий для того, чтобы соответствовать различным образовательным потребностям в студенческих группах (стиль 1). Чем гибче преподаватель в отношении задач, требующих различных подходов, тем выше его эффективность. Такая же гибкость подхода ожидается и от студентов.

Таблица 16.1

<p>Պնդան 1. Չ</p> <p>Սուր անձանց անձն ըստ ըստնա՛ն ան է Դ՛րձն-նի թի Դ՛րձն Ն՛րձն է՞ Յան Եր Դ՛նձնա՛ն Ե՛նձն Դ՛նձն Ե՛նձնա՛ն Ե՛ն Ո՛ր Դ՛նձնանց Երգանցն ան Ե-ձանն, Դ՛նձնանց Դ՛նձն Ե՛նձնանն Ե՛ն աննն, Դ՛նձն Ե-ձանց Դ՛նձնանցն Ե՛ն Խ՛ձանն, Ե՛նձն անց Դ՛նձն անն Ե՛ն Ե՛նձն Ե՛նձն, Ե՛նձն անն Դ՛նձնանն Ե՛ն Ե՛նձն անն, Ե՛նձն անց Դ՛նձն Ե՛նձն Ե՛ն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛ն Ե՛նձն անն է՞</p>	<p>Պնդան 2. Չ</p> <p>Ե՛նձն անն Դ՛նձն Ե՛նձն Ե՛նձն Ե՛նձն Ե՛նձն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն Ե-ձանց Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն Դ՛նձն Ե-ձանց Ե՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն Ե՛նձն Ե՛նձն Ե՛նձն Դ՛նձն Դ՛նձն Դ՛նձն Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Դ՛նձն Դ՛նձն, Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն</p>
<p>Պնդան 3. Չ</p> <p>Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Ե՛նձն անն, Ե՛նձն անց ան Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Ե՛նձն անն</p>	<p>Պնդան 4. Չ</p> <p>Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն, Դ՛նձն անց ան Դ՛նձն անն Դ՛նձն անն</p>

Понимание стилей обучения и их характеристик является частью «ящика с инструментами» аналитических и рефлексивных навыков преподавателя. Наблюдение и анализ характеристик обучения привел к определению стиля обучения, который включает аксиому о том, что способ, которым человек обычно подходит к обучающей ситуации, объясняется комбинацией между когнитивными процессами и личностью. Можно утверждать, что в личности есть отличительные черты, которые влияют на стили или подходы к обучению, а также на то, как организован процесс мышления (Briggs Myers, 1987).

Хотя теоретики стилей обучения разработали различную терминологию для описания характеристик обучения, существует явное согласие относительно того, что в каждой группе учащихся представлено, по крайней мере, четыре стиля обучения, хотя и не в равной степени. Характеристики этих стилей были определены и включают в себя те, которые перечислены в таблице 16.2.

Нельзя сказать, что какой-то из стилей обучения и преподавания хуже или лучше других. Каждый из них является весомым для того обучаемого, которого он характеризует. Многие обучаемые обладают характеристиками более чем одного стиля, но наиболее комфортно себя чувствуют, когда их учат методами, соответствующими их «доминирующему» стилю. Обучаемые, которые больше склоняются к стилю обучения «В», например, будут хорошо реагировать в ситуациях разнообразия стратегий преподавания, но им меньше понравится «неразбавленная диета дидактических подходов». Однако, несмотря на то, что для каждого отдельного обучаемого есть свой предпочтительный стиль, неизбежно ему придется столкнуться с ситуациями, людьми или задачами, которые не соответствуют предпочитаемому им стилю. Некоторые из этих задач окажутся более сложными, потребуются больше помощи со стороны преподавателя. Например, если задание требует внимательного чтения с целью выяснения деталей, то тем, кто склонен к просмотровому чтению, может потребоваться помощь при работе с текстом (например, структурированные вопросы к небольшим отрывкам).

Избегание ловушек

Стиль обучения имеет дело только с ограниченным, однако, важным количеством переменных, которые влияют на образовательный процесс. Студенты приносят с собой разнообразие других характеристик, которые влияют на их образовательный опыт. Они включают в себя существующее знание содержания, умения и навыки; то, что они сами собой представляют, включая социально-экономический статус, пол, этническую группу и язык, и мотивацию учиться. Вряд ли может оказаться полезным использование понимания стиля обучения для того, чтобы наклеить на всех ярлыки и игнорировать другие переменные – временные или постоянные, – которые оказывают влияние на процесс обучения, или использовать их как самореализующееся пророчество.

Стили обучения могут помочь преподавателям понять более полно проблемы, с которыми могут столкнуться студенты и определить соответствующие стратегии преподавания, чтобы обеспечить поддержку обучающимся. Преподаватели могут планировать работу со всеми стилями обучения двумя различными способами. Один из них заключается в том, чтобы структурировать контактное время со студентами для того, чтобы охватить разнообразие

Таблица 16.2

Четыре обусловленных стиля обучения и их характеристики
(адаптировано из Butler, 1995)

Стиль А	Стиль А
<p>Они не делают того, что им предлагают, но делают то, что хотят делать сами, они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится.</p>	<p>Они не делают того, что им предлагают, но делают то, что хотят делать сами, они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится.</p>
Стиль А	Стиль А
<p>Они делают то, что им предлагают, но делают то, что хотят делать сами, они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится.</p>	<p>Они делают то, что им предлагают, но делают то, что хотят делать сами, они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится. Они делают то, что им интересно, и они делают то, что им нравится.</p>

стилей. Этот подход обрисован в анализе конкретной ситуации 1, взятой из ВЕd-программы для учителей начальной школы. Другой способ заключается в том, чтобы убедиться, что все стили учитываются на протяжении курса, как показано в анализе конкретной ситуации 2.

Анализ конкретной ситуации 1: Колледж Рипон и Йорк

Модуль, входящий в четырехлетнюю программу ВЕd, направленную на получение квалифицированного статуса преподавателя.

В этом анализе конкретной ситуации рассматривается планирование модуля второго года обучения, состоящего из трех трехчасовых сессий по начальной географии. Размер группы варьируется от 48 до 60 человек. На последней трехчасовой сессии исследовалось «достижение далеких мест», и там были представлены многочисленные стратегии преподавания (обозначенные в скобках).

Все студенты также написали работу в 200 слов на тему, связанную с одной из четырех программных областей, которые составляют модуль. Письменная работа требовала оперирования прочитанным материалом из списка обязательной литературы, а также включала планирование урока для проведения в классе.

Анализ конкретной ситуации 2: Студенческий модуль: образование для общества с различными культурами, Университет Йорка.

Этот модуль, предложенный студентам первого и второго года обучения на факультете исследований образования, включал в себя девять двухчасовых сессий. Размер группы варьировался от 10 до 16 человек.

1. Как вы можете использовать свои знания о культуре, чтобы улучшить обучение?	Исследования в области культуры и образования
2. Как вы можете использовать свои знания о культуре, чтобы улучшить обучение?	A, A
3. Как вы можете использовать свои знания о культуре, чтобы улучшить обучение?	A, A
4. Как вы можете использовать свои знания о культуре, чтобы улучшить обучение?	A, A
5. Как вы можете использовать свои знания о культуре, чтобы улучшить обучение?	A, A

Аннотация к курсу (содержание, цели, задачи, методы, формы, средства обучения)	А, А
Экспертная оценка деятельности преподавателя (анализ содержания, качества, структуры, методов, форм, средств обучения)	А, А, А
Аннотация к курсу (содержание, цели, задачи, методы, формы, средства обучения) (анализ содержания, качества, структуры, методов, форм, средств обучения)	А, А, А, А

Как как времени, выделенного на каждую сессию, было меньше, то, следовательно, и двухчасовая деятельность с учетом четырех стилей обучения была менее эффективна. К тому же курс меньше ориентирован на практику, так как студенты не планируют быть практикующими преподавателями. Это совсем не означает другое распределение стилей обучения в группе, а также то, что снизится потребность принимать их во внимание.

В течение девяти недель к стилям обучения обращались следующими способами.

Студенты также пишут расширенное сочинение (5000 слов) на выбранную тему, которая требует анализа, с использованием большого количества литературы, а также учитывая связи между теориями и идеями.

Для того, чтобы способствовать эффективному преподаванию и обучению, требуется целый ряд преподавательских стратегий, некоторые из них могут не совсем подходить отдельным преподавателям. Однако рефлексия деятельности и пересмотр концепции стилей преподавания и обучения может помочь преподавателю в разработке ряда стратегий преподавания, которые – с практикой – станут частью репертуара в разнообразном представлении курсового модуля.

Заключение

Аннотация к курсу (содержание, цели, задачи, методы, формы, средства обучения)	А, А, А, А
Экспертная оценка деятельности преподавателя (анализ содержания, качества, структуры, методов, форм, средств обучения)	А, А
Экспертная оценка деятельности преподавателя (анализ содержания, качества, структуры, методов, форм, средств обучения)	А, А
Аннотация к курсу (содержание, цели, задачи, методы, формы, средства обучения)	А, А

Ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը - նախապես մեծ խումբում	Ա, Ա
Ենթադրյալ խումբում կիրառվող մեթոդների մեծ խումբում, ինտերակտիվ, մեթոդների կիրառումը	Ա, Ա, Ա
Ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում	Ա, Ա, Ա, Ա
Անհատական խումբում մեթոդների կիրառումը - նախապես մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում - մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում	Ա, Ա, Ա
Անհատական խումբում մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում	Ա, Ա
Ենթադրյալ խումբում կիրառվող մեթոդների մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում	Ա, Ա, Ա
Ենթադրյալ խումբում կիրառվող մեթոդների մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում, մեթոդների կիրառումը մեծ խումբում	Ա, Ա, Ա

В этом разделе рассматривались факторы, которые могли бы помочь преподавателям стать эффективными и рефлексивными. Эффективным преподавателем, скорее всего, можно назвать того, кто размышляет о своем преподавании, совершенствует навыки и думает о своей деятельности с точки зрения ее влияния на учащихся, а не с точки зрения того, чтобы «раскрыть содержание». Ramssden определил шесть основных принципов эффективного преподавания в высшем образовании (1992: 96-102). Вытекающие формулировки несущественно отличаются от предложенных им пунктов:

- делать занятия интересными и давать понятные объяснения;
- уважение и забота о студентах и процессе обучения;
- соответствующее оценивание и обратная связь;
- четкие цели и интеллектуальный вызов;
- независимость, контроль и активное вовлечение студента;
- учиться у студентов.

Все это, несомненно, является важными соображениями в отношении рефлексивного преподавателя, но к этому еще надо добавить потребность в предъявлении своих собственных концепций преподавания. Через акцент на стилях преподавания и обучения, преподаватели приобретут, есть надежда, какие-то дополнительные инструменты, которые помогут им в перестройке своих собственных концепций преподавания, подводя, таким образом, к раз-

мышлениям о самых подходящих и эффективных стратегиях преподавания и обучения как для преподавателя, так и для студента.

Литература

Boud, D *Enhancing Learning through Self Assessment*, Kogan Page, London
Boud, D, Keogh, R and Walker, D (eds) *Reflection: Turning experience into learning*, Kogan Page, London, 1995

Briggs Myers, I Introduction to Type: *A description of the theory and application of the*

Myers-Briggs Type Indicator, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, 1987

Brown, R, and McCartney, S Multiple Mirrors: reflecting on reflections in *Developing the Capable Practitioner*, eds D O'Reilly, L Cunningham and S Lester, Kogan Page, London, 1999

Butler, K *Learning and Teaching Style in Theory and Practice*, The Learner's Dimension, 1987

Columbia, CT Dreyfus, H and Dreyfus, S *Mind over Machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Basil Blackwell, Oxford, 1986

Entwistle, N *Styles of Learning and Teaching*, David Fulton Publishers, London, 1988

Eraut, M *Developing Professional Knowledge and Competence*, Palmer, London
Freire, P (1985) *The Politics of Education*, Macmillan, London, 1994

Jarvis, P, Holford, J, and Griffin, *The Theory and Practice of Learning*, Kogan Page, London, 1998

Kolb, D *Experiential Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984

Ramsden *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, London, 1992

Schon, D *The Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1983

Schon, D *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987

Brookfield, S *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco. Written specifically for teachers in higher education. Guides readers through many processes for becoming critically reflective about teaching, 1995

Eraut, M See above. Most useful in exploring the nature of professional knowledge and theories of professional expertise, 1994

O'Reilly, D, Cunningham, L, and Lester, S *Developing the Capable Practitioner*, Kogan Page, London. The focus of this book is on developing

the capable practitioner, with one of its five sections devoted to «The reflective practitioner» 1999

Schon, D See above. A must for any professional taking reflective practice seriously. Focuses particularly on reflection-in-action. 1987

Перевод А. Величко

Источник: Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall A Handbook for *Teaching & Learning in Higher Education*. Enhancing Academic Practice, Kogan Page, 1999.

Патриция Кросс

Реферат статьи «Инновационные методы совершенствования преподавания и учения»

Патриция Кросс в начале статьи отмечает, что шесть лет назад в этом журнале (Change – прим.ред.) появилась статья «От преподавания к учению», которая мгновенно завоевала всеобщее внимание. Название статьи (реферат данной статьи опубликован в сборнике: «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению»). Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: Пропилеи. 2001. С.13-40) подверглось критике за ложное разделение преподавания и учения. Несмотря на это, данное название высветило одной фразой целый ряд новых проблем, ставших актуальными для американского высшего образования. Выступая за реориентацию парадигмы с преподавания на учение, Б.Бар и Д.Таг (1995) сформулировали суть набирающих обороты перемен.

Акцентирование внимания на учении вызвано четырьмя существенными изменениями:

- растущими требованиями в подотчётности и результатах учения со стороны самих студентов, родителей, работодателей и должностных лиц;
- значительным прогрессом в исследованиях процессов познания и учения, показывающих, что не преподаватели, а студенты являются центральным звеном учения;
- зачислением в высшие учебные заведения большого количества студентов, не готовых к университетскому обучению, что вызывает у преподавателей, сталкивающихся изо дня в день со студентами, которые «не понимают», растущий интерес к методике продуцирования учения;
- растущей тенденцией среди студентов к получению образования в нескольких вузах, а также приобретению знаний из других источников; таким образом, центральным звеном учения являются студенты, а не учебные заведения.

Комбинированное воздействие этих факторов на систему высшего образования стимулировало интерес и оживлённые дискуссии. Основной причиной этому явилось утверждение, сформулированное Робертом Баром и Джоном Тагом в статье «От преподавания к учению», согласно которому задачей колледжей и университетов является не просто «предоставление преподавания». Патриция Кросс - заслуженный преподаватель высшего образования, Калифорнийский университет в Беркли.

но и «продуцирование учения».

К. Патриция Кросс - лауреат Хесбургской премии, заслуженный преподаватель высшего образования, Калифорнийский университет в Беркли. Статья написана при поддержке гранта Института «Ассоциация страхования и ежегодных доходов учителей/ Фонд пенсионных акций преподавателей университетов» (TIAA/CREF).

Преподавательские дебаты по поводу более точных классификаций, истинного значения отдельно взятых терминологий, введения новых терминов и эвфемизмов означают, что дорога открыта для перемен. Безусловно, книги и статьи, вышедшие за последнее время и затрагивающие проблемы высшей школы, пестрят новой терминологией, связанной с преподаванием и учением. В результате, уместность использования прежде распространённых терминов «центр совершенствования преподавания», или «центр повышения квалификации преподавателей» ставится под сомнение. В связи с этим, в данной статье автор использует термин «программы совершенствования преподавания и учения», или «программы СПУ».

Ресурсные центры, позволяющие совершенствование преподавания и учения, были известны и раньше, хотя и назывались они по-разному. Двадцать пять лет назад Джерри Гафф провёл опрос среди чиновников региональных служб высшего образования, а также среди сотрудников федеральных агентств и фондов, финансировавших подобные проекты. Он обнаружил около двухсот программ совершенствования преподавания. В результате многочисленных интервью, исследований и личных встреч, Гафф описал положение дел в сфере высшего образования. Автор назвал свою фундаментальную работу «На пути к обновлению преподавательского состава», так как она затрагивала основную проблему 1970-х, – «как способствовать профессиональному росту старшего поколения преподавателей в течение последующих двадцати-тридцати лет» (1975).

Сегодня перед программами СПУ стоит совершенно иная задача: преподаватели старшего поколения выходят на пенсию, а их место занимают молодые специалисты. Более того, изменилось представление о совершенствовании преподавания. П. Кросс считает, что сегодняшние программы преследуют более амбициозные и благородные цели, а не просто способствуют профессиональному росту. Инновационные подходы к преподаванию включают в себя сотрудничество, совместные усилия и активное участие преподавателей, а также предоставляют помощь и ресурсы в общем стремлении улучшить качество преподавания и учения. Характерные подходы к совершенствованию преподавания и учения представлены в около 450 предварительных заявках

на соискание Хесбургской премии, поданных в период 1993-2001 гг. Идеей присуждения Хесбургской премии, впервые вручённой Институтом ГИАА/ CREF в 1993 году, является «признание и поощрение заслуг в разработке успешных инновационных программ улучшения преподавания, повышающих качество университетского обучения, а также содействие внедрению подобных инициатив в учебные программы американских колледжей и университетов».

Заявки отражают широкий диапазон представленных программ и инноваций, но в результате исследований автор пришла к выводу, что предлагаемые финалистами подходы можно в принципе разделить на три основные группы:

Совершенствование преподавания посредством

- применения знаний об учении и процессе познания;
- ориентации на определённую группу студентов;
- ориентации на определённую группу преподавателей;
- выработки «персональной модели» преподавания.

Реформирование учебных программ и курсов с целью

- их адаптации к новым технологиям;
- внедрения новых учебных планов или приоритетов.

Реформирование среды обучения вузов посредством

- создания «вузов, ориентированных на учение»;
- разработки индивидуальной целевой направленности вузов;
- ориентации на результаты учения;
- стимулирования и поощрения преподавания.

Совершенствование преподавания

Среди заявок на соискание Хесбургской премии преобладает умеренный подход к развитию преподавательского мастерства. При проведении семинаров интерактивные методы не только «преподают» как навыки, но и используются в рамках самих семинаров, тем самым акцентируя внимание на интенсивном и интерактивном учении со стороны преподавателей-участников. Практически все Хесбургские конкурсанты используют преподавательские дискуссионные группы, ежемесячные семинары, кураторскую работу, взаимобучающие программы и другие подходы, разрабатываемые с учётом профессионального опыта и мастерства, накопленных в коллективе. Автор отмечает, что обнаружено лишь незначительное количество педагогических «систем», которые бы составляли основу данных проектов, хотя и очевидно, что на смену таким программам, как «учение мастерству» или ИСП (индивидуализированная система преподавания), корни которых уходят в бихевиористские теории 1970-х, пришли методы, основанные на целостной теории учения, например,

интерактивное или проблемное учение, истоки которых берут своё начало в теориях, предложенных конструктивистами (Кросс, 1976).

В наибольшей степени ориентация центров СПУ на сотрудничество и взаимодействие преподавателей обусловлена влиянием конструктивистских теорий учения. В то же время налицо стремление избегать таких форм, как «исправительные» задания для преподавателей, профессиональные качества которых расцениваются как не отвечающие установленным требованиям. Вместо этого, центрами СПУ проводится отбор наиболее подготовленных преподавателей, которые выполняют роль руководителей и ассистентов при проведении работы по развитию преподавательского мастерства. Так как такая работа выполняется на добровольных началах, эффективность программы зависит от её привлекательности, актуальности и престижности с точки зрения потенциальных руководителей.

Разработчики программ СПУ предусмотрительно избегают использования таких фраз, как «необходимо совершенствование преподавания» или «необходимо развитие преподавательского мастерства». Данные программы ориентируются на категорию преподавателей, предположительно восприимчивых и даже стремящихся к усвоению новой информации об основных навыках преподавания. Это, прежде всего, совместители, ассистенты и новые преподаватели. В работе применяются как традиционные, так и нетрадиционные педагогические методы, например, контроль над аудиторией, составление тестов, чтение лекций, проведение дискуссий и занятий в больших группах, а также другие базовые навыки, встречающиеся в учебниках по методологии (Давис, 1993; МакКичи, 1994). Несмотря на это, руководители центров СПУ прекрасно осведомлены о современной теории учения и исследованиях в области учебного процесса. На сегодняшний день большинство семинаров проводится с учётом информации о необходимости обучения критическому мышлению, решению задач и мыслительным навыкам высшего уровня.

Другим распространённым методом передачи знаний о мастерстве преподавания является акцентирование внимания на учебных нуждах особых групп студентов, например, расовых и этнических меньшинств, женщин и первокурсников. Это ещё один пример неагрессивной методики, ориентированной на учащегося, которая часто встречается в заявках Хесбургских конкурсантов. Семинары, на которых подчёркиваются потребности учащихся, а не навыки преподавания, стимулируют интерес преподавателей и совершенствуют мастерство, не унижая при этом их личное достоинство. Так, трое из пяти победителей 2001 года – представили программы, ориентированные на особую категорию преподавателей и студентов: совместителей, женщин и недостаточно представленных меньшинств (Метрополитэн Стейт колледж

Денвер, университет «Висконсин Систем» и университет Небраски в Омахе соответственно).

Семинары, на которых подчёркиваются потребности учащихся, а не навыки преподавания, стимулируют интерес преподавателей и совершенствуют мастерство, не унижая при этом их личное достоинство.

За последние двадцать пять лет программы СПУ достигли значительного прогресса в плане развития преподавательского мастерства. Похоже, что непосредственной причиной этих изменений являются гораздо более глубокие исследования процессов познания и учения, а также стремление к конструктивному диалогу с преподавателями; кроме того, налицо неприятие некоторых моментов предыдущего поколения программ, направленных на совершенствование преподавательского мастерства.

Двадцать пять лет назад «индивидуальное развитие» преподавателей считалось не менее важным, чем развитие их преподавательского мастерства. Например, в главе «Повышение квалификации преподавателей» Гафф уделяет значительное внимание исследованию под названием «О развитии взрослого человека». Автор подчёркивает, что «преподавание накладывает определённые обязательства на личность преподавателя в целом»; кроме того, «для достижения кардинальных изменений преподаватель обязан задействовать не только идеи и сознание, но и в равной степени эмоции и чувства».

Выступления в пользу реформирования системы высшего образования являются продуктом своего времени, и более ранние попытки совершенствования преподавания тому не исключение. В 60-70-е годы при содействии Национальной учебной лаборатории в Бетеле, штат Мэйн, по всей стране завоевало популярность движение за личностное развитие. Многие организации экспериментировали с максимальным развитием «личностного потенциала». В этой ситуации самосознание воспринималось как важный и в то же время часто игнорируемый элемент преподавания. В соответствии с подобными представлениями, некоторые ведущие программы 70-х использовали «инструкторов», задачей которых являлось предоставление помощи преподавателям с целью «наиболее полного выяснения их собственных ценностей и позиций в непосредственном применении к преподаванию» (Гафф, 1975). Неудивительно, что в преподавательских кругах эти инициативы получили неоднозначную оценку.

Несмотря на то, что со временем термин «повышение квалификации преподавателей» приобрёл несколько нежелательный оттенок, похоже, что представление о преподавателях как развивающихся индивидуумах, сталки-

вающихся с различными проблемами на каждом этапе карьеры, опять активно обсуждается, хотя и в более деликатной форме.

Похоже, что сегодня всё большим авторитетом пользуется мнение о том, что личностное развитие не только способствует укреплению здоровья преподавателей и приносит им моральное удовлетворение, но и также сказывается на их преподавательской деятельности.

Реформирование учебных программ и курсов

Хотя на уровне страны учреждение центров СПУ является самым распространённым способом улучшения качества университетского преподавания и учения, в работах Хесбургских конкурсантов наиболее часто в этом плане фигурирует реформирование курсов и программ. Как правило, реформирование курсов предполагает смену не только приоритетов, целей и/или содержания, но и педагогических методов. Сторонники данного подхода часто ссылаются на использование новых технологий, внедрение новых учебных или педагогических приоритетов (например, акцентирование внимания на общеобразовательной базе или интерактивных учебных группах) и ориентацию на определённые категории студентов (например, первокурсников, женщин и студентов, представляющих расовые меньшинства). В заявках Хесбургских конкурсантов двух последних лет (2000 и 2001) указываются две основные группы приоритетов: 1) адаптация курсов к новым технологиям, 2) реформирование учебных курсов и программ с целью внедрения новых приоритетов.

Использование технологий. Как показал анализ Хесбургских заявок последних девяти лет, наиболее характерной тенденцией, вполне естественно, является адаптация курсов к новым технологиям, таким как интерактивные компьютерные программы и интернет, с использованием последних как в университетах, так и при дистанционном обучении. Хотя зачастую обучение технологиям не является основной задачей программ СПУ, многие университеты предоставляют подобную помощь, иногда при содействии местных центров СПУ. Использование новых интерактивных и интернет-технологий требует более глубокого понимания процесса учения. В связи с этим практически все программы, которые в совершенствовании преподавания опираются на использование технологий, подчёркивают значение педагогического понимания.

Как ни странно, использование технологий для реформирования курсов упоминается в заявках конкурсантов достаточно редко. В основном, технологические реформы не являются частью сложных трансформаций, в которых задействованы ведущие специалисты, престижные университеты и передовые технологии. Интерактивные программы и интернет чаще используются в маленьких университетах в качестве подручного средства для студентов, а

также для преподавателей, которые в сравнении со студентами имеют меньший опыт работы с компьютером. В большинстве случаев программы, поданные на соискание Хесбургской премии и ориентированные на использование новых технологий, гордо именуется «экспериментальными». Эти программы побуждают преподавателей проявлять инициативу и помогать друг другу. Часто используются «активные лаборатории» и «преподавательские игровые», куда преподаватели приходят в удобное для них время и где они экспериментируют с оборудованием, перенимают опыт коллег и при желании получают техническую поддержку.

Мультикультурализм, интернационализм, этика и использование письменных заданий упоминаются в последних программах СПУ наиболее часто, и все эти учебные ориентиры открыты для преподавательских дискуссий, коллективной работы и реформирования курсов.

Реформирование учебных планов. Ещё одним распространённым методом более активного привлечения преподавателей к программам СПУ является ~~разработка новых базовых требований и адаптация курсов к новым учебным приоритетам.~~ Почти треть финалистов Хесбургской премии 2000 и 2001 гг. наиболее важным аспектом СПУ назвали именно реформирование учебных планов. Мультикультурализм, интернационализм, этика и использование письменных заданий упоминаются в последних программах СПУ наиболее часто, и все эти учебные ориентиры открыты для преподавательских дискуссий, коллективной работы и реформирования курсов. Если перед вузом ставится задача активно задействовать преподавательский состав в разработке новых подходов к преподаванию и учению, то обсуждение учебных планов должно стать нормой для преподавателей всех предлагаемых курсов; необходимо учитывать конечные результаты учения, в достижении которых заинтересован вуз; наконец, уделение должного внимания учебным планам сказывается на престиже и конкурентоспособности учебного заведения.

В целях адаптации структуры курса к реформированному учебному плану обычно используются оба или один из следующих двух подходов: 1) подготовка определённой части преподавателей для чтения обязательных базовых курсов; 2) включение целесообразных элементов нового учебного плана в структуру каждого курса. Так, ориентация вуза на проблемы этики подразумевает чтение обязательного базового курса «Этика и ценности», либо требует подготовки специалистов для чтения прикладных спецкурсов на таких разных факультетах, как экономика и история.

Лауреат Хесбургской премии 2001 года, Юта Вэлли Стейт колледж использует модель «Междисциплинарное преподавание этики», целью которой является реформирование курсов, а также привлечение преподавателей, студентов и учителей местных подготовительных школ к внутри- и междисциплинарным дискуссиям об использовании этики. Эта программа рассчитана на развитие моральной ответственности студентов; она включает и разъяснительную работу, которая помогает учащимся осознать, что не следует отождествлять моральные ценности с субъективным мнением, а также проблематизирует их ценностные системы. Кроме того, студенты учатся использовать фактический материал и алгоритмы принятия решений, что позволяет им успешно решать поставленные этические проблемы. Наконец, программа способствует более глубокому пониманию учащимися актуальных этических проблем.

Программа колледжа содействует сплочению преподавателей, которые оказывают друг другу взаимную поддержку, совершенствуют навыки проведения дискуссий, затрагивающих этическую проблематику, облегчает интеграцию таких дискуссий в структуру курса. Преподаватели имеют возможность обсудить актуальные проблемы с коллегами, высшими должностными лицами и студентами. Активно обсуждается этическая подоплёка конкретных случаев, таких как кампания корпорации «Форд» по замене покрышек «Файерстоун», крушение авиалайнера «Конкорд», захоронение ядерных отходов и т.д.

Обновлённые учебные планы, подобные этому, включают многие элементы программ СПУ, например, междисциплинарные дискуссии о проблемах преподавания, использование методов, ориентированных на активное учение, и сближение преподавателей и студентов на основе общих интересов.

Реформирование среды обучения

Создание благоприятной среды обучения имеет первостепенное значение. Прежде всего, именно этим определяется поведение человека. Индивидуальное поведение варьируется, в первую очередь, под воздействием меняющейся среды. (Гафф, 1975)

П. Кросс обращает внимание, что на сегодняшний день, похоже, преподавателями достигнут консенсус по вопросу необходимости основательного реформирования институциональной структуры вузов; такая реорганизация способствует созданию благоприятных условий обучения. Несмотря на это, количество учебных заведений, добившихся ощутимого прогресса в этой области, оставляет желать лучшего. К вузам, прошедшим через реорганизацию, относятся и три Хесбургских лауреата, которые благодаря этому стали известны как вузы, преданные идее совершенствования преподавания и учения. Они представляют совершенно разные типы учебных заведений – технический

колледж, независимый гуманитарный вуз и исследовательский институт.

Майами-Дэйд колледж (победитель 1993 года), Альверно колледж (1994) и Сиракузский университет (1996) – каждый из этих вузов завоевал общенациональную известность после кардинального реформирования институциональной структуры, направленного на повышение качества преподавания и учения.

Несмотря на всеобщее восхищение двадцатипятилетними усилиями преподавателей Альверно колледжа, отдающих приоритет учению, многие критики утверждают, что подобная реорганизация возможна лишь в небольших независимых колледжах. Тем не менее, примеры Майами-Дэйд, огромного комплексного государственного технического колледжа, в котором обучается около 50 000 студентов, преимущественно небелых; Сиракузского университета, доказывают обратное.

Все эти учебные заведения используют очень разные подходы к институциональному реформированию. Так, Майами-Дэйд отдаёт предпочтение непосредственному и активному привлечению преподавательского состава к выявлению приоритетов вуза. Преподавательские комитеты неоднократно обращались ко всем членам педагогического коллектива, предоставляя информацию, обмениваясь мнениями и советами, задействуя рациональные предложения.

Сиракузский университет, отмечает автор, предпринял попытку ликвидации дисбаланса между исследовательской и преподавательской деятельностью, после того как анализ работы педагогического коллектива и администрации выявил, что чрезмерное увлечение исследовательской работой привело к застою в преподавании. Работа велась по двум направлениям: с одной стороны, изменился подход к оцениванию качества преподавания, продвижению по службе и условиям контракта (основной катализатор реорганизации); с другой, подверглось критике узкое понимание исследовательской деятельности.

В свою очередь, Альверно также настаивает на активном привлечении преподавателей и ориентации на учение. Разработка учебного плана, чтение курсов и оценка знаний ставят целью повышение успеваемости учащихся на основе чётко обозначенных ожидаемых результатов.

Требования к конкурсантам

Значимость данной программы по повышению квалификации преподавателей, что зависит от степени, в которой программа

- решает насущные задачи университетского обучения, включая поддержку межнациональной образовательной среды;
- помимо традиционных подходов, обеспечивает новые направления;

- отображает концепцию институциональной структуры, с перспективой далеко идущих преобразований.

Концептуальная база, необходимая для достижения задач программы

- программа должна соответствовать миссии колледжа, используя при этом сильные стороны и возможности преподавателей и студентов; она должна чётко формулировать цели и ожидаемые результаты преподавания и учения;

- структура и концептуальная база программы должна включать глубокий анализ ситуации и эффективную стратегию реализации;

- программа должна продемонстрировать широкое использование ресурсов, весомую институциональную поддержку, всеобъемлющее планирование, активное участие преподавателей, а также привлечение финансов и персонала.

Показатели успешности и значимости программы, что подтверждается

- свидетельствами систематического повышения эффективности преподавания и непрерывного стремления преподавателей к профессиональному росту, включая формализацию программы и интегрирование педагогов в её образовательно-философскую систему;

- объективными, задокументированными улучшениями результатов университетского учения, прогрессом учащихся и меньшим уровнем отсева;

- результатами самооценки программы, демонстрирующими её значение для образовательной системы в целом, а также использованием и адаптацией программы другими университетами.

За очень короткий промежуток времени «производство знаний» стало первоочередной задачей американского высшего образования.

ВЫВОДЫ

Хесбургские заявки представляют особую категорию программ, предлагающих наиболее эффективные и передовые подходы к совершенствованию преподавания и учения. Этот обзор подтверждает, что на сегодняшний день существует большое количество программ, которые раскрывают значительный потенциал для обновления и реформирования вузов. Для нетерпеливых критиков, которые жалуются на недостаточно быстрое развитие высшего образования (к ним относится и автор этой статьи), темпы этих преобразований, безусловно, вселяют надежду.

Несмотря на способность данных программ указывать дальнейшие на-

правления развития, они всё-таки в большей степени высвечивают вчерашние проблемы, чем предсказывают завтрашние. Большинство программ, представленных в этой статье, ко времени подачи заявок прошли десятилетний испытательный срок. Это означает, что проекты все ещё достаточно молодые для того, чтобы решать насущные проблемы, но также и достаточно зрелые для того, чтобы добиться ощутимого прогресса и развития.

Учитывая историю преобразований в сфере высшего образования, с её коллизиями и неожиданными поворотами, не стоит опрометчиво экстраполировать имеющийся опыт на будущее развитие. За очень короткий промежуток времени «производство знаний» стало первоочередной задачей американского высшего образования, и на сегодняшний день существуют мощные движущие силы, способные направить этот бурный поток преобразований в новое русло.

Во-первых, специалисты, которые предъявляют растущие требования к оценке уровня учения, подходят к проблеме оценивания более широко и глубоко, чем это было до сих пор. Несмотря на то, что одним из условий конкурса с самого начала были «объективные, задокументированные улучшения результатов университетского учения, прогресс и меньший уровень отсева», акцентирование внимания на оценивании в первые годы (да, по правде сказать, и в течение всего первого десятилетия) существования Хесбургской премии не было столь очевидным.

За последние годы, в нескольких исключительных случаях конкурсантам были представлены свидетельства прогресса вуза в плане «производства учения». Кроме того, анализ работ показывает, что представленные на конкурсе учебные заведения прикладывают реальные усилия к документированию изменений, где это возможно. Однако в большинстве случаев отсутствуют реальные подтверждения улучшений в развитии критического мышления и мыслительных навыков высшего уровня, а также в решении задач.

Одним из основных требований к будущим инновационным программам будет, по всей видимости, предоставление достоверной информации о конкретных результатах учения.

Во-вторых, на сегодняшний день существует большое количество хорошо финансируемых и активно функционирующих общенациональных организаций, готовых предоставить руководство и межинституциональное сотрудничество с целью совершенствования учения. В первые десять лет существования Хесбургской премии конкурсанты, как правило, чувствовали себя в одиночестве: инновационность программ заключалась именно в осознании новой проблемы и ориентации на её разрешение задолго до обсуждения этой проблемы на общенациональном уровне. Хотя некоторые вузы, представленные на конкурсе, финансировались как консорциумы, а одним из критериев была

демонстрация влияния программы на «образовательную систему в целом, а также использование и адаптация программы другими университетами», большинство конкурсантов предоставляли информацию об использовании уже приобретённого опыта, а не о сотрудничестве в разработке программ. В последнее время дела обстоят несколько по-другому.

Сегодня многочисленные мелкие организации, поставляющие новые идеи для потенциальных преобразований, сливаются в более крупные объединения с более чётко очерченными направлениями работы и большими возможностями. Среди них автор называет:

- «Фонд Карнеги для развития преподавания» и «Американская ассоциация высшего образования» (ААНЕ), финансируемые благотворительными фондами «Пью», объединились в усилиях расширить понимание научности с целью поддержки «научных основ преподавания и учения». Программы «Большие ожидания», организованные «Ассоциацией американских колледжей и университетов» (AAC&U), с долгосрочным финансированием фондами «Пью» и «Карнеги Корпорейшн оф Нью-Йорк», являются коллективным проектом, направленным на повышение и удовлетворение растущих требований к учению в сфере гуманитарных наук и университетского образования.

- «Стратегический центр помощи первокурсникам» на общенациональном уровне осуществляет поддержку значительного количества учебных заведений, стремящихся удовлетворить конкретные потребности первокурсников и других студентов, переживающих период взросления.

- Организация «Подготовка будущих преподавателей» (PPF), при поддержке «Ассоциации американских колледжей и университетов» и «Совета школ последиplomного образования», и финансируемая благотворительными фондами «Пью», содействует сотрудничеству вузов, нуждающихся в новых квалифицированных кадрах, с одной стороны, аспирантур и докторантур – с другой, с целью «способствовать общему развитию и подготовке будущих преподавателей университетов».

В третьих, в дополнение к общегосударственным объединениям организаций, занимающихся обменом опытом и знаниями, существуют многочисленные группы поддержки, предлагающие наличные ресурсы, знания и содействие для более чёткого фокусирования усилий, направленных на совершенствование учения. К примеру,

- фонды, и в первую очередь благотворительные фонды «Пью», способствуют выбору ориентиров и предоставляют финансирование;

- аккредитационные комиссии и государственные чиновники требуют реальных «показателей» прогресса учащихся;

- значительные успехи исследователей и учёных подтверждают жизне-

способность когнитивных наук и облегчают оценку качества учения;

- академические предметные ассоциации обсуждают целесообразность использования будущими педагогами принципов учения в процессе преподавания соответствующих дисциплин.

Распространение информации о преподавании и учении облегчается благодаря существованию большого количества дисциплинарных журналов, рассчитанных на преподавателей (Уаймер, 1993), а также оперативному обмену информацией через интернет. Например, «Группа профессионального и институционального развития в сфере высшего образования» содействует налаживанию и поддержанию дружеских контактов среди руководителей центров СПУ.

За более чем сорок лет изучения преобразований в сфере высшего образования, я не могу припомнить другого такого времени, когда усилия и внимание специалистов были бы настолько сфокусированными и многообещающими. Данный анализ деятельности Хесбургских конкурсантов за последние десять лет подтверждает удивительную способность передовых колледжей и университетов к самообновлению и реформированию. В течение последующих десяти лет мы, несомненно, станем свидетелями новых инициатив передовых вузов. Тем не менее, достижения Хесбургских конкурсантов проторили маршруты, о существовании которых до недавнего времени было практически ничего не известно.

Литература

Barr, R., and J. Tagg. «From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education», *Change*, 1995, Vol. 27, No. 6, pp.13-25.

Brookfield, S. D. *The Skillful Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass, 1990

Cross, K. P. *Accent on Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Davis, B. G. *Tools for Teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Gaff, J. G. *Toward Faculty Renewal*, San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

Hutchings, P., and L.S. Shulman. «The Scholarship of Teaching,» *Change*, 1999, Vol. 31, No. 5, pp. 10-15.

McKeachie, W. J. *Teaching Tips*, Ninth Edition, Lexington, Mass.: D.C. Heath, 1994.

O'Banion, T. «The Learning College: Both Learner and Learning Centered,» *Learning Abstracts*, 1999, Vol.2, No. 2.

Palmer, P. J. *The Courage to Teach*, San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Richlin, L. «Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching,» In C. Kreber (Eds.), *The Scholarship of Teaching New Directions in Teaching and*

Learning, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Weimer, M. The Disciplinary Journals on Pedagogy, *Change*, 1993, Vol. 25, No. 6, pp. 44-51.

Wingspread Group on Higher Education. «An American Imperative: Higher Expectations for Higher Education,» Racine, WI: The Johnson Foundation, Inc., 1993.

Перевод: О. Каптарь, Центральнo Европейский Университет, Будапешт, 2002.

Источник: K. Patricia Cross. LEADING-EDGE EFFORTS TO IMPROVE TEACHING AND LEARNING// *Change*. – 2001, July/August. – P.31-37.

Вольф-Дитрих Веблер

Критерии качества учебного процесса (реферат)

В статье автор указывает, что по сей день нет формулировки общего мнения о том, каковы критерии хорошего преподавания в немецких высших школах, нет даже такой устной традиции, на основе которой существовало движение к широкой компетентности профессорско-преподавательского состава в рамках преподавательской культуры. Тем не менее, профессиональная дидактика высшей школы в состоянии принципиально, несмотря на отдельные трудности, указать, – в чем именно состоит хорошее вузовское преподавание. Конечно, для этого нужны усилия всего «цеха» (и, шире, – опытных преподающих и опытных учащихся). Было бы полезно, если данным текстом были бы начаты соответствующие дебаты с конструктивным завершением.

Когда преподавательская деятельность является хорошей? Поразительно то, как часто подвергают сомнению возможность общего, не привязанного к «предмету», ответа на этот вопрос. Общосформулированный ответ примерно таков: «Если учащиеся на своем пути к целям обучения вообще и к целям обучения, специфичным в данный момент, продвигаются успешно». Это означает, что с этими целями необходимо знакомиться заранее, и они должны быть учтены уже при планировании учебной работы.

Вместо этого существует не всегда ясное взаимоотношение между целями аудиторной работы, насколько они описаны рабочими программами по предметам, и даже конкретными учебными занятиями по одному отдельному предмету (например, по вопросу о видах и содержании экзаменов по специальному предмету).

1. Как вырабатываются критерии оценки хорошего обучения?

Предлагаются три пути:

1. Искушенные преподаватели и учащиеся имеют в своем распоряжении обыденные теории об успешном процессе обучения/учения. Теории обыденного уровня необходимо развернуть эмпирически, чтобы добиться полноты. Безусловно, будет недостаточно, если отдельно взятые практики на основе собственного опыта станут составлять такого рода каталог критериев. Если

Д-р Вольф-Дитрих Веблер, бывший уполномоченный директор-основатель Междисциплинарного Центра по дидактике высшей школы при университете Билефельд [IZHD] и нынешний председатель Федерального общества по дидактике высшей школы [AND].

еще и другие займутся этим, то могут даже возникнуть противоречия. Эти каталоги имеют элемент «вкусовщины», так как нет единой внешней системы отсчета, на основе которой разрешимы такие противоречия.

2. Критерии хорошего преподавания лежат, с другой стороны, в тех многих способах, которыми составляются анкеты с направленностью на критический анализ учебного процесса в аспекте дидактики высшей школы.

3. Третьим, существенно систематизированным основанием для получения критериев добротного обучения, служат исследования по дидактике обучения/учения с выходами в области психологии научения, биологии научения, психологии мотивации, исследований малых групп, теории творчества, теории коммуникации и тому подобных областей.

Все эти источники информации дают отправные точки для успешного процесса обучения/учения при минимуме привязки к информационному переносу. Отчасти же успешный процесс обучения/учения получает характеристику «хорошего» на основании удержания (запоминания) информации.

Существуют многочисленные методы обучения (не дидактика), которые по-разному приспособлены к различающимся целям. Вопрос «Для чего приспособлены?» неизбежно выводит нас на цели обучения и учения, на фоне которых только и возможно установление адекватных методов. Успешность обучения оценивается по степени достижения цели, а хорошее преподавание является таковым в том случае, если, оцененное относительно целей, оно организует наиболее оптимальный процесс обучения/научения. Планирование учебных занятий должно быть функциональным применительно к таким целям. Подчеркнуть это необходимо для того, чтобы вырваться из пут представлений преподавателей о себе, которые всегда склонны связывать организацию своего преподавания исключительно с самим предметом.

2. Как ставятся цели в обучении?

«Высшая школа» есть общественный институт, общественное предприятие по оказанию услуг, в том числе в целях социализации и подготовки высококвалифицированных трудовых ресурсов, и служит этому, наряду с частным пространством поиска образования, пространство официального установления квалификации.

Надежной контрольной проверкой формулировок целей оказывается сравнение эмпирически выявленных ожиданий у работодателей с ожиданиями полезности обучения, индивидуально выраженными студентами, с одной стороны, и с эксплицитно сформулированными государственными целями обучения (в которых эти интересы должны предусматриваться) – с другой стороны.

Цели обучения образуют те рамки отсчета, в которых оцениваются ди-

дактические решения и формулируются критерии хорошего обучения.

2.1 Требования федеральных законодателей сжато формулируются на этот счет так, что учеба должна готовить к профессиональной деятельности, что должно достигаться с помощью специальных знаний, способностей и методов при подготовке к естественнонаучному либо художественному труду в условиях содействия со стороны свободного, демократического и социального правового государства.

Для достижения этих специальных и социальных результатов недостаточно одних лишь специальных знаний и методов конкретной области науки. Необходимо более широкое образование, «прежде всего, путем создания условий по формированию ответственных, научно направленных установок и действий (непредвзятости и терпимости, критического подхода и самокритичности мышления, стремления к ясности в посылках и ограничениях, наличие мировоззрения, готовности и способности к взаимопониманию и совместной работе)». Кроме того, сама постановка учебного процесса должна учитывать и способности личности, которые имеют значение для последующей профессиональной биографии, для достойного исполнения роли гражданина (например, активную убежденность и готовность принимать ответственность, готовность к риску, способность отдавать приоритет главному перед второстепенным, умение связывать чисто специальное в мышлении с личной заинтересованностью, готовность к компромиссам и конфликтам, умение аргументировать и способность выражать мысли, учет социальных ситуаций и способность действовать творчески). Эти способности являются результатом совокупного развития личности студента; свой вклад вносит также и влияние со стороны личностно-значимых особенностей высшего учебного заведения, например, самим стилем деятельности и направлением духовной и социальной активности (Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn 1979, S. 11f).

«Учеба должна развивать способность студента мыслить критически, методически правильно и творчески, в том числе – при работе со сложными задачами. При такой квалификации он способен быстро включиться в новую, связанную с профессией проблематику. Для этого требуется как сообщение специальных знаний, так и введение в сам процесс научной деятельности. Студента следует приобщить и подготовить к применению методики поиска, систематизации и критического осмысления в единстве с теоретическими знаниями, чтобы обеспечить полезность их в решении конкретных задач и тем самым наполнять научное знание жизненным содержанием. В своей и научной подготовке студент должен ощутить, что есть научное знание, как оно возникает, что достигается при его применении и какая с этим связана ответственность. Наличие данной способности у выпускников вузов обеспечивает внедрение

в профессиональную деятельность современных научно-исследовательских методов, новых методик работы...» (Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn 1979, S.14).

Из-за профессиональной ориентации учения, цель не может заключаться ни в исключительном приобщении студента к научным исследованиям, ни в его ориентации исключительно на практику. Профессионально-ориентированные специализации следует расширить до междисциплинарных деятельностей и осуществить это в виде проблемно-ориентированных шагов образования. Так выглядит ход выработки целей образования в работе комиссии по реформе образования (ФРГ – *прим. ред.*).

2.2 Индивидуальные цели и ожидания полезности в учебном процессе.

По понятным причинам у начинающих учиться структура индивидуальных целей и ожиданий полезности совершенно иная. В разных пропорциях, что зависит от профессионального направления, наблюдаются различия четырех видов интереса или ориентации в учении, которые расцениваются как мотивация при начале учебы в вузе.

Если Фридрих Шиллер своих студентов поделил на «ученых по зарабатыванию на жизнь» и на «философские умы», то у современного студенчества ориентации явно стали разнообразней. В Проекте «Выбор вуза и изменение вуза», выполненном Б.Шибелем (B.Schiebel, 1989), установлены четыре разных направленности (ориентированности) студентов, которые были дифференцированно описаны по профессиональным группам и факультетам. Эти четыре ориентации таковы:

1. Ориентация на социальный и экономический успех (внешне-материальная).

2. Ориентация на личностное развитие: ознакомление с максимально возможным количеством областей знаний в ходе учебы по выбору, получение добротного научного образования, наличие свободного времени для выработки собственных представлений и концепций, формирование личности с широкой общей образованностью.

3. Ориентация на мотив взаимопомощи, т.е. на возможность оказывания помощи и на участие в совершенствовании общества.

4. Ориентация на профессиональные и предметные интересы, включая направленность на личные задатки, способности, склонности и перспективы на получение интересной работы в будущем.

Эти ориентации весьма неравномерно представлены на различных факультетах и в разных группах профессий. Остановившись на этом более подробно здесь нет возможности, но является достаточно очевидным то, что эти ориентации искаженно преломляются и в определении целей обучения государством и в логике межпредметных разграничений процесса обучения,

даже в том случае, если цель на уровне комплексной деятельности является общей с вышеназванными определениями целей.

2.3 Ожидаемые требования к квалификации со стороны работодателей.

Результаты исследования по требованиям к квалификации со стороны работодателей структурированы иначе. Фундамент составляет, что понятно, основательная образованность в теоретическом и эмпирическом аспектах изучаемой профессии. Эти качественные требования нередко в самой профессии преобразуются таким образом, что нужными являются дополнительные способности, которые получили название ключевых квалификаций по Mertens (1974):

- базисные квалификационные характеристики как квалификации высшего порядка с расширенным спектром переноса по вертикали;
- горизонтальные квалификационные характеристики в качестве информации об информации;
- элементы, развернутые вширь, в качестве наиболее обычных элементов, составляющих образование;
- «традиция-действующие лица» в качестве системы порождения материала преподавания и систем понятий.

Ключевыми квалификациями в настоящее время обозначены, прежде всего, индивидуальные предпосылки для повышения гибкости и способности к развитию человеческого капитала. В данном вопросе на первом плане в когнитивной сфере находятся «логическое мышление, способность к сосредоточению внимания, творчество», в аффективной сфере – «готовность учиться, способность учиться», а также элементы социальной компетентности – «контактность, способность планировать, навыки сотрудничества и владение языком».

Практический опыт деятельности у выпускников изредка понимают как некий объем дополнительно приобретенных знаний и умений, а чаще – как показатель личной инициативности, интереса к экономике и специальным областям сферы труда. Некоторую роль в этом играет и соотношение профессиональных жизненных целей с целями внепрофессиональными, индивидуальное планирование профессионального жизненного пути, а также умение действовать в коллективе.

Постановка целей учебы – государственной комиссией, а также и работодателем или самим студентом – имеет характер широких требований в аффективной сфере установок, мотиваций, аттитюдов, имеющих общее с социальной компетентностью. Это неизменно отличает ее от широко распространенного в вузах ныне понимания высшего образования с главным акцентом

– почти всецело – на когнитивной сфере. Посредством описанных выше целей обучения, которые, несмотря на все различия, обнаруживают много общего, достигается общий фон, на котором возможно взвешивать критерии хорошего обучения. Хорошее обучение должно быть направлено на достижение этих целей. Отсюда можно вывести конкретные цели обучения непосредственно для учебных занятий. После чего на основе той или иной цели обучения можно охарактеризовать и то, насколько способствуют достижению поставленных целей обучения применяемые методические и дидактические решения.

В то время, как высшая школа занимается исполнением своей социальной миссии и удовлетворяет индивидуальные ожидания, предъявляемые к ней студентами, и руководствуется при этом, устанавливая качество обучения, не только функциональностью узко понимаемой образованности в конкретной научной дисциплине, но и по широко понимаемой научной работой, в значительной мере смещается и претерпевает изменения само определение хорошего обучения. Проблема, которую высшие учебные заведения (по крайней мере, научные) в большинстве своем до сих пор не ставили, – давать образование по квалификационным требованиям профессии, – с особой остротой возникает в звене оценивания хорошей учебы, потому что критерии оценки качества обучения испытывают социальное влияние и никак не могут оставаться делом согласования внутри той или иной науки. Попытка отойти на позиции индивидуальной свободы преподавания, а значит, и на позицию внутринаучного согласования и при этом ограждения от студенческой критики (как выражения притязаний), оказывается по смыслу прямой попыткой избежать официального законного основания и критики.

Приведенные ниже критерии являются всеобъемлющими. Они базируются на соответствующих результатах исследований по дидактике высшей школы и пополнены проверкой релевантности критериев на основе анкетных опросников из Гарвардского университета, Висконсинского университета, на основе английских и южноафриканских примеров, немецких анкетирований и на моих собственных исследованиях по оценке учебных занятий.

В них просматриваются, однако, не завышенные требования к преподавателям, а идет речь о ролевом анализе преподавателя вуза, который соответствует исключительно сложным притязаниям. И даже когда недостатки не видны, а просчеты случаются, должно быть сразу и целиком усвоено, что в своем большинстве эти сложные требования выполняются изо дня в день. Это еще не может служить основанием для того, чтобы предаться самоуспокоению, но служит обоснованной подсказкой для того, чтобы избежать недоразумений.

Весь перечень критериев разделен на две части. Сначала показаны особенности хорошего планирования занятий, соответственно, концептуального

их замысла, затем отражены релевантные для успеха личностные качества преподавателя и соответствующие черты преподавательской деятельности.

4. Характеристики, свойственные хорошему планированию (концепциям).

Типы учебных занятий (лекции, семинары и т.д.), как правило, не могут быть взаимозаменяемы, они служат специфическим целям. Потому не следует прочитывать приведенные критерии так, будто все критерии всегда должны присутствовать одновременно (например, коммуникация и участие в лекциях). Но все же в отдельном учебном занятии одновременно может быть воплощено больше критериев, чем принято обычно об этом думать.

1. Тематика и подбор материала отвечают новейшим положениям науки.
2. План согласован с целями учебных занятий и профессиональной подготовки.
3. Перед занятием ставятся реалистичные цели (в отношении временных рамок, а также по данным о подготовленности студентов).
4. В изложении материала сначала выявлены связи с уже известным, и лишь затем делается переход к новому.
5. Цели и требования (критерии успешности) занятия ясно сформулированы.
6. Соблюдаются соразмерность целям и, соответственно, целесообразность в структуре и в применении методов.
7. Предусмотрена частая смена социальных форм учения.
8. На вопросы и обсуждение выделено достаточное количество времени.
9. Заучивание фактов подчинено пониманию и действию принципов и закономерностей высшего порядка.
10. Предусмотрено комплексное закрепление и практическое апробирование знаний в имитационных формах (плановые игры, ролевые игры), различные виды практики и т.п.
11. Ответственное обращение с потребностями обучающихся проводится с учетом их учебных целей.
12. Студентов рассматривают в качестве партнеров, несущих ответственность за учение и понимание.
13. Студенты активно привлечены к планированию и реализации учебных занятий.
14. Части учебных занятий подготовлены и сформированы самими студентами (вместе с преподавателем).
15. Планирование способствует активным формам учения и взаимообучения студентов.

16. Исполняемые студентами виды работ (рефераты, тезисные статьи, а также обзоры литературы и др.) тщательно отобраны и сформулированы (укладываются в рамки отведенного времени, пробуждают интерес, стимулируют).

17. Студенческие работы хорошо учитывают цели занятия и служат для дополнительного учения по предмету и упражнения в необходимых навыках.

18. Дополнительные материалы обучения, учебники, средства наглядности имеют профессионально направленность.

19. Обязательная литература и учебные пособия существуют в достаточном количестве и специально отобраны; списки литературы снабжены понятными комментариями.

5. Характеристики личности успешно работающего преподавателя и его деятельности.

Описываемые характеристики в принципе являются приобретенными. Развивать у преподавателей данные характеристики – такую цель ставит перед собой повышение квалификации при центрах дидактики высшей школы.

1. Основу преподавательской деятельности составляет готовность заниматься преподаванием в определенных рамочных условиях; терпеливо и дружелюбно обращаться со студентами; вести с ними совместную работу; обмениваться конструктивной критикой и замечаниями.

2. Преподаватели обладают многообразными формами влияния на процесс социализации студентов. Поэтому в качестве характеристик хорошего преподавания можно назвать такие, как:

- непредвзятость и терпимость;
- способность критиковать и самокритичность рефлексии;
- выявление скрытых оснований и границ в работе;
- понимание социальной ситуации и развитое представление об окружающем мире;
- готовность и способность к достижению взаимопонимания;
- готовность к сотрудничеству с окружающими.

3. Хорошие преподаватели реализуют модель совместного (со студентами) поиска знаний и учения, а не модель всезнания преподавателя. Отсюда следует активное отношение к пробелам, активное отношение к самокритике; конструктивный показ того, как заполнять существующие пробелы.

4. Соответственно этому наука описывается не как сумма окончательно найденных результатов, а как постоянно идущий процесс познания с подлежащими пересмотру (промежуточными) результатами по мере продвижения.

5. Самостоятельная ответственность обучаемых находит свое отражение в ответственности преподавателей за то, чтобы посредством личностных

контактов и тщательно разработанных учебных занятий, материалов и двустороннего контроля успеваемости добиться такой направленности учебного процесса, которая позволяет избежать пагубных заблуждений, выработать основу профессионализма, благоприятствует способностям к сотрудничеству, развитию познавательного интереса и творчества.

6. Хорошие преподаватели открыты для иных мнений и обладают способностью к созданию деловой и доверительной рабочей атмосферы, в которой готовность студентов к дискуссиям формируется и развивается.

7. Хорошим преподавателям понятно, что обстановку анонимности в учебных заведениях важно преодолевать путем формирования личностного взаимоотношения студента и преподавателя.

8. Личностная аура, притягательный образ преподавателя зависят часто от увлеченности своим предметом, от профессионального энтузиазма.

9. С этим тесно связан (в качестве сопровождающего обстоятельства) и существенно помогает удерживать внимание в многочасовом процессе обучения ясный, понятный, богатый язык с живостью экспрессии.

10. Способность к сосредоточению и успешность преподавания также значительно зависят от способности преподавателя сочетать живые и многообразные методики преподавания с гибкими и релевантными примерами, часто заранее планировать такого рода сменяемость методов обучения (например, смену акцентов – на материале, на деятельности преподавателя, на активности студентов) в организации учения; как можно чаще – даже на лекциях с фазами «ситуации с пчелами в улье», «группы сплетничающих» (разговоры по соседству) и др. – и здесь тоже менять формы коммуникации (способствование дискуссиям между преподавателем и студентом, между студентами).

11. Хорошая подготовка даже к единственному занятию, осведомленность об имеющемся положении, связанность с прошлым занятием, ясное изложение, особенно в трудных местах, предмета, выделение особо важных частей, итоговые обобщения, которые помогают запоминанию, способность давать ясные и исчерпывающие ответы на вопросы, а также хорошие объяснения на дополнительные вопросы и при затруднениях понимания – все это желательно для студентов.

12. Особо благоприятствует пониманию и мотивации способность не просто к установлению связи между частями предмета и различными специальными областями, но и к выстраиванию темы в больших масштабах (в историко-культурном, например).

13. Сюда относится требование к преподавателям доводить до очевидности познавательно-теоретические, научно-теоретические, научно-этические (социальная ответственность ученых) аспекты научного учения.

14. Особое, существеннейшее значение имеет интеллектуальный уро-

вень занятия/преподавателя. Опросы студентов выявляют все новые запросы студентов к этой стороне преподавателя:

- преподавание, пробуждающее интерес;
- способность стимулировать мышление и обсуждение;
- интерес и способность к оригинальной постановке вопросов;
- глубина рефлексии, способность производить глубокое впечатление, будить мысль, а также мотивированность;
- преподаватель «рассыпает» вокруг себя интересные, побуждающие к соперничеству вопросы и способствует независимости мышления;
- преподаватель вводит в круг увлекательных вопросов/концепций своего предмета;
- преподаватель раскрывает бесчисленные интеллектуальные проблемы/новые подходы;
- преподаватель стимулирует мышление у студентов;
- преподаватель будит творчество у студентов;
- преподаватель обеспечивает студентов мотивацией к лучшей учебе;
- преподаватель стимулирует у студентов повышенную интеллектуальную активность.

15. Хорошим путем пробуждения устойчивых интересов к предмету часто служит создание ясной картины хода исследований и наглядное освещение состояния науки, включая представление о противоположных научных позициях, научных школах.

16. Студенты должны готовиться к переносу изученного в практическую плоскость.

17. В хорошем учебном занятии цель является адекватной, чтобы служить в качестве средства для обучения/учения, в первую очередь, процесса преподавания/учения (в качестве связующего звена между целью и ее реализацией).

18. Преподаватели, как и студенты, должны получать обратную связь о своей деятельности в ходе беседы, или когда:

- преподаватели проводят анкетирование по дидактике;
- студенты (по возможности постоянно) с помощью шифрованных анкет опрашиваются на предмет приращения их знаний, и, соответственно, понимания, способностей находить решение и др., либо (насколько применимо) – в проверочных аудиторных работах.

19. При подготовке и проведении экзаменов имеют значение такие критерии хорошего преподавания, как:

- ясность постановки вопросов;
- вместо бессмысленных подробностей, которые принуждают к копанию в незначимых фактах, вопросы охватывают существенные для учения/

обучения (соответственно) цели;

– аудиторные контрольные работы направлены непосредственно на проведенные учебные занятия и ими затрагиваются важнейшие моменты;

– при оценивании строго соблюдаются беспристрастность и справедливость в оценках;

– требования к успеваемости и система оценок продуманы и заблаговременно доводятся до сведения студентов;

– при известных условиях оценка получает разъяснение в ходе консультирования, и даются рекомендации по преодолению недостатков.

6. Заключительные замечания.

В данном тексте вместо теоретического дедуктивного пути, основанного на теоретической модели образования в научной высшей школе, по поводу которой, по моему мнению, сейчас общего взгляда не существует, был сознательно избран прагматический подход. В нем сделана попытка создания целостной картины, объединяющей мнения преподавателей, критерии релевантности студентов (например, Гарварда) и включаемые в составление опросников по учебным занятиям дидактические гипотезы не высказываемого вслух, но имплицитно предположаемого консенсуса по критериям хорошего преподавания.

Литература

Bentley College: Student Evaluation of Teaching Form, 1990.

Bloom, B./Hastings, G./Madaus, G.F. (eds.): Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York 1971.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (ed.): The Condition of the Professoriate, Attitudes and Trends. Princeton, New Jersey 1989.

Committee on Undergraduate Education (ed.): Harvard University: Course Evaluation Guide 1986-87.

Csany, G.S./Sturm, M.: Materialien zur Verbesserung von Lehrveranstaltungen. Teil 1: Rückmeldungen, (hg. v.d. Didaktikkommission der Bundeskonferenz d. wiss. und kunstl. Personals), 2. Aufl., Wien 1990.

Dallinger, P. u.a. (Hg.): Hochschulrahmengesetz: Kommentar. Tübingen 1978.

Denninger, E. (Hg.): Hochschulrahmengesetz: Kommentar. München 1984.

Doyie, K.O.: Student Evaluation of Instruction. Lexington/Mass. 1975.

Du Plessis, Paul: Evaluation of Teaching as a Means of Teaching Development. (unveröff. Typoskr., Vorlage zur Tagung «Successful College Teaching», Witzhausen, Juni 1988)

Feldman, Kenneth A.: The Superior College Teacher from the Student's View. Research in Higher Education, vol. 5, 1976, pp. 243-288.

Flood—Page, C.: Student Evaluation of Teaching: The American Experience.

London 1974.

Hailbronner, K. (Hg.): Kommentar zum Hochschulrahmengesetz. Heidelberg 1990.

Huber, L./Biirmann, I./Francke, R./Schmidt, W. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. 2 Bde. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 50/51), Hamburg 1978.

Huczynski, A.: Encyclopedia of Management Development Methods. Aldershot, Hants (U.K.) 1983.

Light, R. (ed): The Harvard Assessment Seminars. Explorations with Students and Faculty about Teaching, Learning and Student Life. First Report. Cambridge, Mass. 1990.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt— und Berufsforschung, 7 (1974) 1, S. 36–43.

Prior, F.: A Contribution to Excellence: Performance Appraisal of a Techniken. (Techniken Natal/South Africa), 1988.

Queis, D. v.: Zum Stellenwert von Hochschullehre. Eine Untersuchung zur Forderung exzellenter Lehrleistungen am Beispiel ausländischer Universitäten. (BMBW: Bildung – Wissenschaft - aktuell 4/91), Bonn 1991.

Schiebel, B.: Orientierungen bei Erstimmatrikulierten der Universität Bielefeld. (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 1/1989), Bielefeld 1989.

Schott, E.: Zur empirischen und theoretischen Grundlegung eines Beweitungsinstruments für Vorlesungen. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 28), Hamburg 1973.

Seldin, P.: How Colleges Evaluate Professors. Current Policies and Practices in Evaluating Classroom Teaching Performance in Liberal Arts Colleges. New York 1975.

Ständige Kommission für die Studienreform: Grundsätze für Studium und Prüfungen. Bonn 1979.

The Johnson Foundation, Inc (ed.): Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. Faculty Inventory/Institutional Inventory. Racine, Wisconsin 1989.

University of Wisconsin—Madison, Department of History: Teaching Assistant Evaluation Form (1988).

University of Wisconsin—Madison, Department of History: Course Evaluation Form (1988).

Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education (ed.): IDEA Report (Student Ratings of Teaching, Defining and Evaluating College Teaching ...), Manhattan 1976.

Webler, W.—D.: Anmerkungen zu Lehranspruch und Lehrwirklichkeit in der Soziologie-lehre. In: I.N.

Sommerkorn (Hg.): Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Berlin 1990.

Webler, W.—D.: Evaluation soziologischer Lehrveranstaltungen. (Gutachten an die Deutsche Gesellschaft für Soziologie). In: Soziologie 1/1990. S. 4fF.

Webler, W.—D.: Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung. Historisch—soziologische Ursachen für Stabilität und Wandel der deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986) 2, S. 213—238.

Wildt, J.: Leitfaden zur Veranstaltungs— und Lehrangebotskritik. Fragestellungen aus der Sicht einer Hochschulausbildung im Arbeitnehmerinteresse. (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 12/1978). Bielefeld 1978.

Winteler, A.: Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen. Meisenheim/Glan 1974.

Winteler, A.: Schatzverfahren. Ein Bericht über angio—amerikanische Untersuchungen. Anhang II. In: L. Huber u.a. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. Bd. 1 (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 50), Hamburg 1978.

Перевод С.Б. Бенедиктова.

Источник: W.-D. Webler Kriterien für gute akademische Lehre, Heft 2/91, Mai 1991, IZHD, Universität Bielefeld.

данные, то есть полученные в результате исследований. В этом отношении задача содействия развитию дидактики высшей школы подчинена научной плоскости.¹ Так как компетентность в дидактике высшей школы (в формулировке «педагогическая пригодность») относится к перечню необходимых предпосылок для занятия профессорской позиции (§ 44 HRG), необходимо создание системности знаний по дидактике высшей школы и (по меньшей мере) передача ее подрастающим научным и преподавательским кадрам. Так как и то, и другое требует больших затрат времени и должно происходить систематично и квалифицированно, все больше федеральных земель и вузов исходит из того, что для этого необходимо задействовать ученых, для которых эта работа была бы основной и оплачиваемой на постоянной основе. Отсюда – персональные, финансовые и организационные вопросы институционализации дидактики высшей школы. Автор, в прошлом уполномоченный директор-основатель Междисциплинарного Центра по дидактике высшей школы при университете Билефельд [IZHD], а в настоящее время его исполнительный директор, имел возможность на протяжении 25 лет делать углубленный анализ этих вопросов, в том числе и в интернационально-сравнительном ракурсе.

1.2 Предмет

1. Дидактика высшей школы как повседневная практика является искусством соотносить обучение и учение.

Для достижения этого она связывает цели (в особенности профессиональную квалификацию, тесно связанную с развитием личности); тех, кто учится; содержание; методы и тех, кто обучает, учитывая рамочные условия (предписания, ресурсы, время и т.д.), с подходящими процессами учения. Частично к этому должны привлекаться, например, результаты исследований из системных знаний по соответствующей дисциплине и передаваться не как результаты, а закладываться в статусе еще не решенных проблем (например, как в генетическом или основанном на опытах научении).

Дидактика высшей школы как наука исследует эти процессы, их рамочные условия и базовые основания, предоставляет знания для использования и развивает по принципу моделирования подходящие комбинации их вариативности для того, чтобы с помощью научных методов вносить вклад в изменение практики обучения и учения в вузах и ее приспособления к этим знаниям.

В этом отношении дидактика высшей школы может быть обозначена как исследование образования и (эмпирически обоснованная) учебная реформа, институционализированная дидактика высшей школы как Change Agency (агенство перемен).

Вольф-Дитрих Веблер

Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат)

Постепенная ревальвация обучения в немецких высших учебных заведениях с начала 90-х годов привела к усилению внимания к перестройке системы овладения молодых научных и преподавательских кадров обучающей компетентностью. В настоящее время многие вузы прилагают усилия к тому, чтобы организовать обучение не только для «преподавателей-новичков», но также создать возможности для повышения квалификации опытных преподавателей. Законы о высшем образовании некоторых федеральных земель уже обязывают вузы реализовывать такого рода образовательные предложения. Но где должно брать свое начало знание об обучении и повышении квалификации в этой области? Где должны проводиться соответствующие действия и мероприятия? Где должны появиться квалифицированные модераторы в сфере дидактики высшей школы? Каким образом должна быть гарантирована непрерывность этой работы?

В этих условиях вузы и федеральные земли начали снова задумываться о постоянстве такого рода образовательных предложений через учреждение рабочих мест и центров по дидактике высшей школы.

1. Цели и предмет

1.1 Цели

Немецкие высшие учебные заведения имеют заказ на обеспечение развития дидактики высшей школы и принятие для этого необходимых мер как предметно-специализированных, так и выходящих за межпредметные рамки (согласно Федеральному рамочному закону о высшем образовании [HRG] и законам о высшем образовании федеральных земель). Кроме этого, с 1976 года и до внесения изменений в Федеральный рамочный закон о высшем образовании летом 1998 года перед вузами эксплицитно ставилась задача заботиться о том, чтобы обучение и учеба учитывали состояние новейших достижений дидактики высшей школы (бывший §8, 1-ый абзац HRG; этот пункт содержит в себе законы о высшем образовании федеральных земель как до, так и после внесенных изменений в Федеральный рамочный закон о высшем образовании). Под «новейшими достижениями дидактики высшей школы» в научно-ориентированном вузе могут пониматься только методически обоснованные

квалификации. Обучение по специальности должно учитывать оптимальным способом как переход между школой и вузом, так и между вузом и профессиональной деятельностью. Для этого является обязательным интегрирование соответствующих исследований как по фазе начала учебного процесса в вузе, способностей к учебе и ее мотивации, так и результатов исследований рынка квалификаций, профессий и рынка труда в целом, а также собственно развития практико-ориентированной дидактики, которая должна находить свое место в развитии специализаций обучения.

Развитие персонала по своей сущности охватывает систему овладения обучающей компетентностью в восьми сферах компетенции:

1. Компетентность в планировании.
2. Компетентность в методах.
3. Компетентность в консультировании (консультирование по учебному процессу и способам учения).
4. Квалификационная компетентность.
5. Медийная компетентность
6. Экзаменационная компетентность.
7. Оценочная компетентность.
8. Контекстуальная компетентность.

В отдельности это означает следующее:

Компетентность в планировании: Способность планировать и изменять отдельные занятия, учебное мероприятие или полный курс обучения по специальности с учетом целей, содержания, методов, обучающихся, учащихся, рамочных условий (например, раскладка предметов в курсе, ситуации с помещениями, тьюторство).

Компетентность в методах: Способность применять соразмерный содержанию и целевой группе спектр методов, который ориентируется на потребности обучающихся и учащихся. Способность управлять учебным процессом с учетом его непредсказуемости, что означает ответственное взаимодействие с учащимися, учебными ситуациями, учебным материалом и условиями учения.

Сюда же относятся возможности по презентации себя и учебного материала; модерирование работы в больших и малых группах; обучение активному учению; умения действовать в конфликтных ситуациях среди участников и по отношению к себе как к руководителю (менеджмент по разрешению конфликтов); интро- и межкультурные стили коммуникации, групповая динамика, рефлексия руководящей роли и персональной компетентности.

Компетентность в консультировании (консультирование по учебному процессу и способам учения): Способность оказывать поддержку

Процессы обучения и учения, с научной точки зрения, очень трудны для проведения исследований, так как невозможно создать лабораторные условия. Анализ процессов обучения и учения связан с высококомплексными процессами, в которых упрощенно задействованы шесть составляющих:

1. Цели.
2. Содержание.
3. Те, кто учится.
4. Те, кто обучает.
5. Методы презентации и присвоения.
6. Рамочные условия.

Под предметом исследования можно понимать движение студентов через стадии учебы от предпосылок к учению (способности к учению) и образцов на основе школьного прошлого (интерфейс школа/вуз) до перехода в профессиональную деятельность (интерфейс между вузом и рынком труда или же будущим местом профессиональной занятости) с учетом тех, кто обучает (мотивация обучения, компетентность в обучении, собственный опыт учения, планирование дня и т.д.), самих студентов (их способностей, индивидуальных целей и мотивации), содержания обучения и учения (традиции обучения, критерии выбора содержания, структура учебной дисциплины, исследовательское преломление и т.д.), методы передачи и усвоения (фронтально презентующие или же индивидуально присваиваемые и т.д.) и рамочные условия (помещения, технические средства, литература, наличие тьюторов, бюджет времени, объем материала, блочное или поурочное построение учебных мероприятий и т.д.).

Чтобы процессы обучения и учения были оптимизированы, необходимо достаточно точное понимание их составляющих.

2. Ожидаемый результат и задачи

Чтобы процессы обучения и учения можно было оптимизировать, необходимо программное, персональное и организационное развитие в области обучения и учения. Кроме того, многие инициативы по учебной реформе, связанные с конкретными персоналиями и направленные на улучшение отдельных учебных мероприятий, просто теряются, так как вузы не имеют в этом контексте коммуникационной и документационной системы. В этом смысле институционализируемая дидактика высшей школы должна выполнять обязанности **институциональной памяти вуза**, она должна находить эти инициативы, документировать их и разрабатывать их таким способом, чтобы они могли транслироваться и на другие предметы.

Программное развитие охватывает по своей сущности развитие специализаций (курсов) обучения и их базового программного наполнения с учетом преломления и сочетания принципов научности и целей профессиональной

Организационное развитие направлено на оптимизацию организации учебной информации, соответствия и понятности учебных и экзаменационных планов, хода учебы и экзаменов, сопроводительной поддержки учащихся, организационного сочетания теоретических и практических фаз (учебные фазы и, например, практических семестров), дисциплинарных планов и непрерывного сохранения качества (оценивание обучения и учебного процесса, оценка учебных мероприятий студентами) и т.д.

В качестве профиля задач профессиональной дидактики высшей школы из этого результируется исследование, развитие, обучение (подготовка и повышение квалификации), а также консультирование в собирательной сфере обучения, экзаменов, учебного процесса и учебной реформы.

3. Нормативные и эмпирические основания выполнения задач

Работа в области дидактики высшей школы – особенно в качестве агентства изменений (Change Agency) – удостоверяется через прозрачные эмпирические и теоретические основания и научное консультирование (в представлении не только решения, но и по возможности альтернатив и соответствующих им следствий). Базисным основанием являются общественный заказ по отношению к вузам (цели учебы и учебной реформы), изложенный в §§ 7 и §8 Федерального рамочного закона о высшем образовании, результаты актуальных эмпирических и теоретических исследований в области образования, а также научные стандарты соответствующих дисциплин (предметные культуры) и индивидуальные учебные цели учащихся.

4. Размер персонала

Деятельность в области дидактики высшей школы часто недооценивается именно в своей комплексности. Для того, чтобы без предубеждения относиться к попыткам институционализации и не переадресовывать ошибочно возможные неудачи непосредственно на саму дидактику высшей школы, необходимо понимание четкой взаимосвязи между ожиданиями результатов и имеющимися ресурсами.

4.1 Ступени институционализации

Сервисные учреждения в чистом виде, как они (только за пределами дидактики высшей школы) постоянно дискутируются по отношению к дидактике высшей школы, не способны обеспечить успех и быть жизнеспособными; они выдохнутся. Начитанное знание о консультировании из вторых рук (особенно по отношению к адресной группе, которая сама активно обучает) с течением времени не может стать убедительным. Знания в области консультирования и повышения квалификации должны подкрепляться собственным опытом

учащимся в организационном и временном планировании учебы, разумного распределения усилий в ходе учебы, выборе адекватных методов работы и исследований и подходящих форм учения (учебные техники, учебные группы и т.д.). Сюда же относятся учебно-психологические, мотивационно- и когнитивно-психологические знания в качестве базисного основания для консультирования.

Квалификационная компетентность: Для циклов обучения, завершающихся получением профессионального диплома с присвоением квалификации, учебные мероприятия должны включать в себя большее, чем академические научные составляющие. Изменения профессиональных требований, например, к ключевым квалификациям должны иметь возможность быть воспринятыми и интегрированными в учебный процесс. Для достижения учебной цели – «основанной на теории поведенческой компетентности» – необходима концептуализация и проведение на стыке теории и практики ситуативно-обусловленных, проблемно-ориентированных, междисциплинарных и проектно-ориентированных учебных мероприятий. Сюда же относится способность соотнесения структуры учебной дисциплины на структуру учения и ее трансформирования, а также способность трансляции квалификационных целей и их перевода в контексты учения.

Медийная компетентность: Способность интегрировать в обучение старые и новые медийные средства (визуальные, мульти-медиа). Предпосылкой для этого являются знания технического и программного обеспечения для комплексной обработки информации; медиадидактические знания для оценивания и (в качестве следствия интенсивной занятости) применения в производстве учебных программ, проведении виртуальных обучающих мероприятий и телетичинга (teleteaching); способность к организации учения в сети, интранете и интернете.

Экзаменационная компетентность: Способность к подготовке, проведению и оцениванию устных и письменных экзаменов в тест-теоретической и экзаменационно-дидактической приемлемой форме.

Оценочная компетентность: Способность анализировать и оценивать процессы обучения и учения и их интервенирующие составляющие, а также применять результаты для гарантии качества (персональное и организационное развитие).

Контекстуальная компетентность: Способность анализировать и учитывать рамочные условия обучения и учебного процесса, собственного профессионального успеха, а также взаимовлияющей образовательной функции между обществом и вузом.

ментировать литературу,

– предлагать услуги по консультированию,

– самостоятельно модерировать в ограниченном объеме программу обучения и повышения квалификации,

– заниматься небольшими исследованиями и проводить эксперименты по дидактике высшей школы.

На этой ступени не ожидается значительная финансовая поддержка со стороны третьих лиц.

3. Научный центр по дидактике высшей школы

От научного учреждения, которое в своем штате имеет по меньшей мере четырех ученых, из которых один, возможно, занимает уже профессорскую позицию, а также от двух до двух с половиной штатных единиц административного персонала, можно ожидать (в зависимости от временных приоритетов) принципиально выполнения всего спектра задач. Такое учреждение также обладает критической массой для успешного получения финансирования проектов со стороны третьих лиц. Персональному оснащению должно быть уделено особое внимание, так как кооперативность в обучении и учебной реформе фактически опирается исключительно на тесные, продолжительные и интенсивные во времени коммуникационные отношения. Распространенная до сих пор со стороны профессоров ошибка (в отношении статусного самосознания большинства профессоров) является существенным, иногда непреодолимым препятствием на пути кооперативности. Опыт ясно свидетельствует о том, что профессора при организации собственного способа обучения, концептуальном развитии учебной реформы и посещении мероприятий по повышению квалификации во всех случаях воспринимают в качестве партнеров профессоров с равноправным статусом и только лишь в исключительных случаях – экспертов из числа научных сотрудников.

К области задач административного персонала относятся следующие:

– секретариат, общее администрирование, бюджет и бухгалтерия, общая корреспонденция, организационные задачи (конференции, публикации, работа с общественностью);

– администрирование курсов (регистрация и т.д.), материально-техническое администрирование, ведение документации, сопровождение проектов, корреспонденция.

4.2 Комбинация со смежными задачами

Очень рекомендуется комбинация специализированных задач дидактики высшей школы с областями задач, для которых напрямую или косвенно необходима подобная квалификация, и задействовано общее профессиональное знание (синергетические эффекты). Для вовлечения в общую сферу задач

обучения и эмпирическими исследованиями обучения и учения – чем в большем объеме, тем убедительнее! Кроме того, базис исследований и развития дидактики высшей школы еще недостаточно широко развит или же знания в этой области не могут, не взирая на конкретные обстоятельства и особенности, являться напрямую общеупотребимыми или же переносимыми из-за границы для того, чтобы на месте быть использованными как готовые к употреблению знания.

По существу можно выделить три типа институционализации высшей школы, которые четко отличаются друг от друга по своей результативной способности, продуктивности и продолжительности жизнеустойчивости. Они могут быть также обозначены как ступени континуума институционализации.

1. Референт в области дидактики высшей школы

Для реализуемого в рамках этой позиции перечня задач достаточно иметь одного сотрудника (цу). Ожидаемые результаты:

- подготовка и организация локальных программ обучения и повышения квалификации с приглашением модераторов из вне,
- постоянная поддержка центральной комиссии по обучению и учебе или же прочих централизованных инициатив в области обучения и учебной реформы,
- создание мануалов по литературе на соответствующую тематику,
- отслеживание имеющих значение актуальных материалов на базе научных журналов («Высшая школа», «Исследования и обучение», «Статьи по исследованию высшей школы» и т.д.),
- участие в конференциях.

На основе этой позиции с течением времени недостижимо следующее:

- создание собственной службы консультирования для преподавателей,
- выполнение роли институциональной памяти вуза,
- проведение собственных исследований и экспериментов в области дидактики высшей школы,
- собственное модерирование обучения и повышения квалификации.

2. Научное рабочее место по дидактике высшей школы

Такое рабочее место должно иметь в своем штате от двух до трех ученых, а также до двух членов административного персонала (в сумме «общий штат»: от трех до пяти человек).² Такое рабочее место к перечню задач, описанному выше, может дополнительно

- содержать и обслуживать специализированную библиотеку и доку-

знаний и образцов. Комплексные требования, согласно которым адекватная компетентность в разрешении проблем как индивидуальная квалификация требует для своего построения от трех до пяти лет, позволяют говорить о контрактах с временной планкой ниже пяти лет как об ошибочных. Ученые со степенью в возрасте старше тридцати лет стремятся к поиску перспективы в жизни и часто хотят основать семью. Заполучить квалифицированных ученых для этой области деятельности (и затем быть ответственными именно за эту область) можно лишь тогда, когда им будет предложена перспектива на будущее. В этом случае для них будет закрыт путь и для возвращения к своим первоначальным дисциплинам в научной области, так как требования к квалификации по специальности за это время тоже изменятся. Объективно речь о затронутых позициях в учреждениях дидактики высшей школы идет не только с квалификационной, но и функциональной точки зрения, с которой контракты могут быть не ограничены временными рамками. Во всех случаях при этом квалификационные контракты могут заключаться по отдельности. Вместо этого создавать такие учреждения на основе одно- или двухгодичных контрактов, как практикуется до сих пор, является ошибочным. Лица, которых это касается, в поисках более долгосрочных перспектив при первом же удобном случае покинут учреждение. Необходимо будет с нуля начинать работать с последователем. При этом остается неясным, кто должен квалифицированно набирать этих персон.

Выше уже упоминалось, что профессора в немецких вузах необходимое кооперирование в этой области готовы проводить только с коллегами равноценного статуса. Если брать во внимание полное отсутствие соответствующего академического рынка (с 1983 года за последние 16 лет в немецких вузах были заняты только две профессорские позиции в области дидактики высшей школы), то профессорские позиции для учреждений дидактики высшей школы являются обязательной потребностью, так как в университетах на местах, согласно имеющимся предписаниям, фактически невозможно предоставить эти позиции даже тем, кто основал это учреждение и эту сферу научной деятельности.

5. Способ институционализации

Опыт показывает, что штатные позиции в рамках администрации вуза при кооперации с факультетами могут столкнуться с сильными предубеждениями и сомнениями, что сильно противоречит целям этих позиций. При основании этих рабочих мест на факультетах препятствия сокращаются, но они снова попадают под угрозу того, что будут ориентированы только на

особенно рекомендованы следующие области:

- тьюторская квалификация;
- оценивание учебных мероприятий, учебных курсов и специальностей в обучении и учебе;
- качество реформы обучения и учения;
- новая структура учебного консультирования (например, в качестве учебного центра);
- письменная лаборатория.

Тем самым можно избежать простого занятия рабочих мест теми, кто имеет изолированные, не завязанные ни на каком специализированном дискурсе позиции. Интеграция предполагает взаимное повышение квалификации, мотивацию, социальный контроль. В этом случае для вновь образованной сферы задач необходимо создание новой научной позиции.

4.3 Квалификация и перспективы персонала

Институционализация дидактики высшей школы имеет смысл только в тех формах, которые могут обеспечить непрерывность, быть научно продуктивными и производить вытекающие из этого прикладные эффекты. Только тогда таким основаниям не будет угрожать предметное и мотивационное выдыхание. Так как профессиональная дидактика высшей школы в Германии сегодня еще не изучается в вузах, в качестве персонала могут рассматриваться ученые с кандидатской степенью (в принципе всех специальностей), которые имеют опыт преподавания в различных дидактических формах и могут их дальше разрабатывать и готовы участвовать автодидактически (а также в проектных кооперациях) в апробации эмпирических результатов исследований процессов обучения и учения в вузах, некоторых научно-теоретических оснований, методов эмпирического сопроводительного исследования, задач по коммуникации и модерированию, присваивать себе в широком спектре концепции дидактики высшей школы. Так как эта научная квалификация удаляет ученых, которые готовы работать в данной области, от квалификационных норм их первоначальных дисциплин, она должна быть для них связана с новыми профессиональными перспективами.

Такое учреждение должно последовательно открывать возможности для профессионального роста и успеха, иначе, вложенные ресурсы могут быть потрачены напрасно. Ограничение поля потенциальных рекрутов для набора персонала, учитывая преимущественно коммуникативные и социально-научные задачи, и имея в виду прежде всего социологов, не рекомендуется, так как кооперации на длительный срок удаются лишь тогда, когда в таком учреждении постоянно присутствует достаточный спектр различных предметно-культурных

было бы решить, проанализировав ситуацию со всех сторон. Удаление на время из поля досягаемости собственного служебного кабинета не повредит непрерывности проводимой работы. Немало обучающихся с высоким статусом отказываются посещать учебные мероприятия на местах. Они хотели бы пробовать новую ситуацию, по возможности не демонстрируя перед своими коллегами свои слабые стороны. Учения без ошибок не бывает, и это право на ошибку должно рассматриваться как снятие бремени и поиска своего места в самоосознании таких процессов.

Примечания

1. Научные и практические обоснования на этом месте опущены; но они легко могут быть воспроизведены по необходимости.

2. Здесь мы не рассматриваем общепринятое соотношение между научным персоналом и административным, так как административный персонал является частью сервисной инфраструктуры вуза в целом.

3. Занятие профессиональных позиций устроено таким образом, что сенатом вуза определяется комиссия, в которую должно входить достаточное количество профессиональных дидактиков высшей школы (частично привлекаемых из вне), которая должна проводить соответствующую работу по оценке и выбору претендентов, затем проводятся собеседования с соответствующими факультетами в зависимости от дисциплины и, если выражается с их стороны готовность, то претендент попадает в список кандидатов.

Литература по институционализации дидактики высшей школы

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hg.): Kreuznacher Hochschulkonzept. (BAK: Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1), Bonn 1968.

Herz, O./Huber, L./Walther, M. (Hg.): Organisationsmodelle der Hochschuldidaktik. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 9), Hamburg 1970.

Hochschuldidaktik im Kontext der Studienreform. Gemeinsamer Bericht der Hochschuldidaktik-Zentren im Land Nordrhein-Westfalen (1974-1979). Aachen, Bielefeld, Dortmund, Essen 1980.

Huber, L.: (Hg.): Kann man Hochschuldidaktik «institutionalisieren»? (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 5), Hamburg 1969.

Huber, L.: Hochschulforschung in einer Entwicklungsagentur - Am Beispiel des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg. In: *Oehler, Ch./Webler, W.-D.* (Hg.): Forschungspotenziale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 84), Weinheim 1998.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) Bielefeld (Hg.): Bericht über die interne Evaluation des IZHD der Universität Bielefeld (IZHD

внутрифакультетские цели. Также и кооперация между факультетами через дисциплинарные и институциональные препятствия может быть удачной при приложении огромных усилий. На первой фазе основания центров по дидактике высшей школы в конце 60-х начале 70-х годов состоялись многочисленные дебаты по всевозможным вариантам институционализации. Исходя из них, а также подкрепленного множеством раз опыта последних 25 лет, можно в качестве лучшего средства однозначно назвать основание централизованного научного учреждения.

1. Все планируемые позиции находятся в штате самого центра.

2. Все научные сотрудники получают также дополнительное членство на одном из факультетов, где они частично осуществляют преподавательскую деятельность.

3. Персонал сотрудников Центра – междисциплинарный.

4. Каждый центр должен иметь по меньшей мере одну профессорскую позицию.³

5. Учреждения должны иметь так называемые позиции для ротации, то есть от двух до трех свободных позиций, которые могут быть заняты представителями факультетов на время проведения ими собственных исследовательских проектов в области дидактики высшей школы. Средства факультета по собственной освобожденной на это время позиции могут быть использованы для привлечения замены. Представители факультета после завершения проекта возвращаются снова на факультет и используют результаты исследования в своей преподавательской деятельности.

6. Сеть на уровне федеральной земли

В отличие от англосаксонского пространства (Австралия, Канада, США, Великобритания), а также Нидерландов, где практически в каждом вузе есть, по меньшей мере, рабочее место по дидактике высшей школы, если даже не отдельный центр, в Германии сегодня нельзя рассчитывать на большую плотность таких учреждений. Был бы достигнут большой прогресс, если бы в четверти (трети) вузов каждой федеральной земли (университетах и специальных вузах) существовали соответствующие центры, связанные между собой в единую сеть, с количеством ученых от четырех до шести. Эта сеть с помощью программной комиссии на земельном уровне (состоящей из проректоров по учебной части, а также руководителей центров и сотрудников, занимающих рабочие места по дидактике высшей школы) могла бы каждый год разрабатывать квалификационную программу для обучения молодых научных кадров.

Проводить это обучение централизованно (например, в академии соответствующей земли) или же непосредственно на местах можно – это можно

Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 1/1999), Bielefeld 1999.

Kluver, J./Webler, W.-D.: Zu Funktion, Aufgabe und Stellung der Hochschuldidaktik-Zentren in Nordrhein-Westfalen. (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 2/1979), Bielefeld 1979.

Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik (Hg.): Die Lage der Hochschuldidaktik: Bericht und Materialien. (AHD: Hochschuldidaktische Materialien 74), Hamburg 1980.

Webler, W.-D.: Zwischenbilanz 1974. Konzeption und Realität eines Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik in Bielefeld. In: Zwischenbilanz 1974 - Entwicklungsperspektive 1974-1982. (IZHD Bielefeld: Materialien und Berichte 1), Bielefeld 1977.

Webler, W.-D./Wildt, J.: Entwicklungsperspektive für das IZHD Bielefeld 1974-1982. In: Zwischenbilanz 1974 - Entwicklungsperspektive 1974-1982. (IZHD Bielefeld: Materialien und Berichte 1), Bielefeld 1977.

Webler, W.-D.: Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Der Beitrag der nordrhein-westfälischen Zentren für Hochschuldidaktik in Aachen, Bielefeld, Dortmund und Essen. In: *Oehler, Ch./Webler, W.-D.* (Hg.): Forschungspotenziale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 84), Weinheim 1988.

Перевод С.В.Лабода

Источник: *Webler W.-D.* Institutionalisationmöglichkeiten der Hochschuldidaktik / Das Hochschulwesen.. 2000. №2. S.44-50.

Раздел 3

Интерактивный семинар как практика повышения квалификации

Данный раздел объединяет статьи, в которых обсуждается *одна из возможных практик развития компетентности преподавателя*, являющаяся альтернативой традиционной системе повышения квалификации. Практикующим ее сообществом она именуется по-разному: как интерактивный семинар, как образовательная программа, как семинар для преподавателей, студентов и даже просто как семинар. Данная ситуация идентификации описываемой практики сложна и интересна. С одной стороны, не имея строгого обозначения «себя в имени», она сохраняет подвижность и гибкость в отношении иных образовательных практик, что достаточно типично сегодня и выражается в формуле «практического эклектизма». С другой стороны, актуальным для ее adeptов становится проблема идентификации данной практики как осознание ее границ и возможностей.

Ее идеология – реализация программы смены образовательных парадигм: от обучения к учению, что предполагает постановку в центр образовательной технологии заботу о поддержке, амплификации учебной деятельности обучающегося, организации образовательных сред, в которых было бы возможно рождение и становление образовательного субъекта, строящего стратегию образовательного движения как самодвижение [Бар Р.Б., Таг Д. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования.— Мн., Пропилеи. 2001. – С.13-40].

Маркерами данного типа практики являются понятия темоцентрированности, кооперативности, интерактивности, конструирования своего знания. Семинар – одна из возможностей реализации стратегии активного обучения, опытной формы обучения, в более узком смысле. В этом контексте важно зафиксировать, что развитие преподавательской компетентности организуется не как процесс «ознакомления с», «узнавания о» неких методах, формах, про-

блемах и т.п., а как процесс пере-живания (переживания как преобразования, как деятельности, а не как созерцания – *понятие Ф.Е.Василюка*) и рефлексивного о-формления получаемого в семинаре опыта «образовательного» (то есть придание опыту некой законченной формы, «явление неявного», утверждение в форме культурного феномена).

Описываемая практика использует достаточно определенный компендиум методов и форм организации образовательного процесса [Иновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. – 2-е изд., доп. – Мн.: «Медисонт», 2001. – 168 с.]. Чувствительность к игре формой является одной из ее особенностей. Композиция, драматургия этой образовательной игры – одна из самых сложных проблем, решение которой могло бы быть проинтерпретировано как выражение «идеологии учения» в конкретной прагматике.

Обсуждаемая практика – живое образовательное явление, которое сегодня одновременно активно *практикуется* на белорусском образовательном пространстве, *реконструируется и конструируется*. В этом контексте сегодня актуальна и ее ревизия, и проблематизация, и наращивание. И, конечно, социокультурные возможности обсуждаемой практики будут проверяться ее способностью дать ответы на вопрос: «Какие изменения в современном образовании — за счет чего и ради чего — способна она инициировать?»

В. В. Величко

Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования

Ни для кого не секрет, что качество высшего образования, получаемого студентом на протяжении нескольких лет обучения в вузе, во многом зависит от уровня квалификации специалистов, организующих и реализующих образовательный процесс. Эффективность системы повышения квалификации работников высшей школы была и остается одним из основных предметов заботы специалистов, отвечающих за качество образования.

Существующая на сегодняшний день в Беларуси система повышения квалификации специалистов сферы высшего образования регулярно сталкивается с рядом трудностей по обеспечению собственной эффективности. Педагоги периодически задаются одним и тем же вопросом: «Какие позитивные изменения, инновации можно внести в существующую на данный момент практику повышения квалификации, чтобы результат этой деятельности наилучшим образом соответствовал сегодняшним вызовам времени?»

В этом смысле представляется весьма полезным попытаться искать и анализировать альтернативы в иных общественных сферах, которые напрямую никак не связаны с высшей школой, однако, не менее озабочены системностью и эффективностью повышения квалификации своих специалистов, сотрудников, членов и т.д. Таких сфер существует достаточно.

Например, крупные и средние бизнес-компании вне зависимости от вида и направления коммерческой деятельности тратят весьма значительные финансовые ресурсы на подготовку и переподготовку своих сотрудников. Многие организации содержат крупные подразделения обучения и развития персонала, которые обеспечивают первоначальную тренинговую поддержку, разрабатывают и проводят различные программы, обеспечивают выбор тренингов для других подразделений и т.д. [1].

Данное обучение связано как непосредственно с навыками ведения бизнеса, так и с умением осуществлять менеджмент своей и совместной деятельности и чаще всего построено на системе краткосрочных интенсивных интерактивных бизнес-тренингов. Для определения эффективности произведенных затрат используется главный и универсальный критерий – успешность организации на рынке, выраженная в различных экономических показателях: доля на рынке, рост курса акций, объем прибыли и т.п.

Большинство сотрудников такой компании регулярно повышает собственную квалификацию тем или иным образом на протяжении всего времени работы, вне зависимости от возраста или положения в компании. Например, в Англии в 1983г. 45% работающего населения прошли так называемый off-the-job training – обучение вне рабочего места, в 1998 г. – 55%. За эти же пятнадцать лет процент прошедших обучение на рабочем месте (on-the-job training) увеличился с 40 до 52% [2].

Исследования, проведенные Американским обществом тренинга и развития, концентрировались на задаче выделения основных умений и навыков, которые современный работодатель требует от своих работников. Вот как выглядят семь основных групп умений и навыков, которые требуются на рабочем месте, по оценке работодателей:

- умение и готовность учиться новому;
- базовое образование, грамотность (читать, писать, считать, работать на компьютере);
- коммуникативные навыки: уметь слушать и говорить;
- творческое мышление, умение решать проблемы;
- ориентация на достижение цели, повышение собственной ценности как работника, стремление сделать карьеру;
- умение выстраивать межличностные отношения, техника ведения переговоров, навыки работы в команде;
- организационные навыки, умение брать на себя функции лидера и руководить людьми [3].

Еще одной сферой, где активно используется механизм повышения квалификации, является неформальное образование взрослых, реализуемое для различных слоев населения, в том числе силами белорусских общественных организаций, специализирующихся в этой области. Под неформальным образованием взрослых в данном случае понимается создание условий и возможностей для получения человеком необходимого ему дополнительного образования с целью повышения уровня его социальной (профессиональной, гражданской и т.п.) компетентности. Согласно другой точки зрения, неформальное образование взрослых – это образовательная система, помогающая расширению кругозора людей, укреплению их способности к конкуренции в современной экономике, обеспечивающая возможность участия в управлении и изменение положения в обществе [4]. Обе приведенные трактовки понятия «неформальное образование взрослых» достаточно сильно перекликаются между собой. Основываясь на них, можно выделить три основные задачи неформального образования:

- приобретение и усвоение **знаний**, которые необходимы для желаемого уровня социальной компетентности;

- овладение **способностями, умениями и навыками** реализации себя как самостоятельной и значимой социальной единицы;
- индивидуальное формирование **ценностей и установок**, принципиально определяющих модель социального поведения [5].

В данной статье хотелось бы рассмотреть подробнее опыт организации повышения квалификации именно в этой сфере, так как неформальное образование взрослых – сфера, в отличие от бизнеса, по своей природе наиболее близкая к высшей школе по основному типу деятельности – образовательной.

Несмотря на наличие определенной системы образовательной работы с населением во времена СССР, сегодня неформальное образование взрослых в Беларуси находится на этапе становления. Его развитием занимаются различные структуры (общественные организации, образовательные, социально-педагогические учреждения и др.). До сих пор усилия общественных организаций в частности были сконцентрированы вокруг создания различных образовательных структур (группы тренеров, народный университет, народные школы, курсы для взрослых и т.п.), способных заполнить существующую нишу и удовлетворить возникший запрос людей на получение дополнительных знаний, умений, навыков, установок. Соответственно, силами общественных организаций было подготовлено значительное количество специалистов, обеспечивающих образовательный процесс во вновь созданных структурах, проектах, учреждениях.

Однако очень скоро пришло время, когда стало мало просто организовывать «какое-то» образование. Остро встал вопрос о качестве предлагаемых населению образовательных услуг. Можно с уверенностью говорить, что в среде белорусских образовательных общественных организаций существует большое количество тренеров, преподавателей, руководителей курсов, кружков и т.п., которые нуждаются в помощи по повышению своей квалификации и овладению современными концепциями, формами и методами неформального образования.

С этой целью для некоторой части тренеров, работающих в неформальном образовании взрослых, общественным объединением «Образовательный центр «ПОСТ» (г. Минск) в сотрудничестве с его шведским партнером Studieforbundet Vuxenskolan (г. Стокгольм) был инициирован двухлетний проект «Школа тренеров» (2001-2003), призванный решить следующие задачи:

- апробирование предложенной модели повышения квалификации тренеров белорусских общественных организаций;
- создание условий для изменения (коррекции) позиции тренера в образовательной деятельности;
- повышение стандартов качества тренерской деятельности в Бела-

руси;

- ➔ обсуждение ключевых проблем тренерства и нахождение возможных путей их решения;

- ➔ обмен опытом тренерской деятельности между белорусскими и шведскими тренерами;

- ➔ создание и издание материалов, которые могут помочь тренерам в повышении их квалификации и развитии стандартов качества образовательной деятельности;

- ➔ усиление белорусских тренерских общественных организаций, работающих в сфере неформального образования взрослых.

Предполагается, что реализация проекта приведет к следующим результатам:

- ➔ 20-25 тренеров белорусских общественных организаций повысят свою тренерскую квалификацию, пройдя через участие в мероприятиях по проекту;

- ➔ 200-250 специалистов сферы образования, организаторов коммуникации, преподавателей средней и высшей школы, активистов общественных объединений, молодых лидеров и т.п. примут участие в семинарах, проводимых участниками «Школы тренеров» и обретут новые знания, навыки, умения и ценности в сфере неформального образования;

- ➔ в 2003 г. будет издана книга о различных аспектах тренерской деятельности (2500 экз.), которая получит распространение среди тренеров и других специалистов сферы образования в Беларуси;

- ➔ будут повышены требования к тренерской квалификации со стороны общественных объединений и других потребителей тренерских услуг;

- ➔ около 5 ведущих белорусских образовательных общественных организаций улучшат качество своей деятельности по сравнению с моментом начала проекта;

- ➔ большее количество населения воспользуется услугами неформального образования взрослых, а также примет участие в процессе его организации.

Основная целевая группа проекта «Школа тренеров» – тренеры белорусских общественных организаций, работающие не менее двух лет в сфере неформального образования, проводя семинары и тренинги для различных групп населения. В целевую группу входят примерно 25-30 человек (как мужчины, так и женщины), возрастных ограничений нет, хотя большинство тренеров в возрасте от 25 до 40 лет. Еще один критерий – наличие регулярной практики в качестве тренера в деятельности своей организации и высокий уровень мотивации профессионального развития, а также возможность полноценного

участия в мероприятиях по проекту.

Дополнительная целевая группа проекта – специалисты сферы образования, организаторы коммуникации, молодежные лидеры и другие активисты общественных объединений, которые примут участие в семинарах, проводимых участниками «Школы тренеров». Это, прежде всего, люди, которые заинтересованы в проведении различных образовательных мероприятий в рамках своей деятельности, либо отвечают за выстраивание коммуникации и взаимоотношений между членами (сотрудниками) своей организации.

В рамках проекта в период с мая 2001г. по апрель 2003г. запланированы организация и проведение 5 пятидневных школ-семинаров для тренеров, а также 18 трехдневных семинаров для специалистов сферы образования, организаторов коммуникации, молодежных лидеров, активистов общественных объединений. Кроме того, на заключительной стадии реализации проекта будет издана книга о различных аспектах тренерской деятельности и проведена итоговая конференция по тренерству для участников проекта.

Хотелось бы отдельно подчеркнуть, что особенностью данного проекта является работа с одной стабильной группой специалистов (25-30 тренеров ведущих образовательных общественных объединений нашей страны) на протяжении всего проекта. У участников «Школы тренеров» есть возможность планомерно и основательно произвести анализ собственной практики, вычленив «болевые точки», затрудняющие профессиональное самосовершенствование, познакомиться с опытом коллег и «авторитетов» мира образования, определить те изменения, которые необходимо внести в свою деятельность, чтобы сделать ее наиболее эффективной.

Если системно анализировать проект как определенную модель повышения квалификации, то необходимо отметить, что ключевую роль в нем играет цикл школ-семинаров, посвященных конкретным проблемам практики тренера. Характер проблем, избираемых для рассмотрения в школах-семинарах, таков, что они «не дают спать» и преследуют тренера из семинара в семинар, и, соответственно, как говорил А. Эйнштейн, не могут быть решены на том уровне сознания, на котором возникли. Для их решения необходимо выйти за рамки привычной практики, попытавшись искать ответы в области идеального (теоретического, концептуального) пространства, а затем вернуться к анализу собственной деятельности с новых позиций. Так, на сегодняшний день в рамках проекта уже состоялось 4 школы-семинара, темами для которых стали соответственно: «Феномен тренерства в Беларуси», «Атмосфера доверия и открытости: каковы ее образовательные функции в семинаре?», «Что держать за результат дискуссии и как его измерять?», «Что держать за результат семинара и как его измерять?»

Цепочка школ-семинаров призвана организовать планомерную рефлексию участниками своего тренерского опыта и построение каждым из них своей собственной стратегии повышения квалификации через участие в «Школе тренеров».

Все школы-семинары в рамках проекта в качестве базового процесса используют работу участников со своим собственным опытом. В основе такого подхода лежит хорошо известная многим теория о *цикле обучения посредством опыта*, принадлежащая американскому исследователю Дэвиду Колбу и описанная в работе М. Кларина «Инновации в мировой педагогике» [5]. Данная теория во многом объясняет принцип организации любой образовательной деятельности и, в частности, суть процессов взаимодействия в ходе школ-семинаров.

Цикл обучения состоит из четырех последовательных и взаимосвязанных этапов: этапа конкретного опыта, этапа рефлексивного наблюдения, этапа абстрактной концептуализации и этапа активного экспериментирования.

На первой стадии цикла участники актуализируют имеющийся у них опыт тренерской деятельности применительно к избранной для школы-семинара теме. В результате, как первичный продукт совместной деятельности, создается некоторое совокупное содержательное поле, в котором впоследствии проводится активная работа.

На втором этапе – этапе рефлексивного наблюдения – создаются условия для критического наблюдения и рефлексии имеющегося у себя и коллег опыта в анализируемой области.

Ключевым процессом, сопровождающим данный этап движения по циклу, с уверенностью можно назвать проблематизацию. Участники проекта очень часто возвращаются к первичным, банальным, но постоянно актуальным вопросам: «Что мы делаем?», «Что происходит с нашими участниками на самом деле в процессе образовательного взаимодействия?», «Что мы планируем и чего в действительности достигаем?» и т.д. Следствием формулирования ответов на эти вопросы неизбежно становятся очередные вопросы, характер которых уже не рефлексивный, а озадачивающий, концептуализирующий.

Третья стадия цикла – «Абстрактная концептуализация». Именно здесь, как результат совместной рефлексии и проблематизации участников, возникает уникальное знание, ценность которого заключается не в информативности его содержания, а в его творческом характере. Ценность этого знания усиливается взаимодействием участников, то есть их совместным движением в каком-то одном направлении с целью реализации своих индивидуальных потребностей. Результаты взаимодействия на этом этапе выражены в форме выводов и умозаключений, сделанных участниками, благодаря совместной рефлексии [7].

Следует отметить, что до недавнего времени большинство трудностей в образовательной деятельности в рамках проекта возникало именно на этом этапе. Для участников оказалось довольно сложным самостоятельно организовать процесс собственной абстрактной концептуализации, несмотря на достаточно полную инструментализацию процесса (книги по теме, статьи проблемного характера из разных сфер деятельности, разных практик и т.д.).

Одной из основных трудностей оказалось правильно организовать встречу «своего» и «чужого», то есть собственного практического опыта и культурного опыта, предлагавшегося в виде различных текстов. На последней школе-семинаре был использован иной ход – работа с экспертом под задачу организации эффективной концептуализации, который оказался активно востребован участниками и существенно помог «продвинуться» в работе с заявленной темой.

На заключительном этапе цикла особое значение имеет возможность проверки сформулированных выводов на практике, например, через выполнение каких-либо учебных заданий или моделирование учебных ситуаций, аналогичных реальным.

Очень важно предусмотреть реализацию, «пробу» такой возможности еще в пределах школы-семинара, дав завершить первичное движение по циклу. Однако иногда стадия активного экспериментирования может не присутствовать непосредственно в ходе образовательной программы, а «случиться» уже после ее окончания, в последующей образовательной деятельности участников.

Характерной особенностью состоявшихся школ-семинаров является специфическая позиция, которую в них занимают тренеры, обеспечивающие образовательный процесс. В отличие от большинства семинаров и тренингов, проводимых в неформальном образовании, где тренер одновременно выполняет и функцию эксперта по теме или проблеме, на данных школах семинарах тренеры не могли брать на себя такой функции, так как их профессиональный опыт и знания незначительно отличаются от знаний и опыта участников. Эти тренеры так же, как и их коллеги, в своей практике часто испытывают подобные трудности, с которыми не получается справиться самостоятельно.

В связи с этим, они изначально ограничивали свои функции и концентрировались, прежде всего, на организации образовательного процесса участников. В то время как участники очень глубоко содержательно погружались, тренеры практически не принимали участия в работе с содержанием, а в основном занимались организацией коммуникации, методическим обеспечением, сопровождением группы различными исследовательскими инструментами (подборки текстов, новые для сообщества тренеров техники работы с содержанием и т.п.).

Такой подход во многом был экспериментальным, однако, продемонстрировал ряд существенных преимуществ, главным из которых можно счи-

тать запуск процессов познавательной работы участников не «как бы», а «на самом деле» при минимальном влиянии со стороны тренеров школ-семинаров.

Еще одной возможностью повышения тренерской квалификации, предоставляемой рамками проекта, является проведение участниками «Школы-тренеров» трехдневных интерактивных семинаров для потенциальных мультипликаторов – специалистов сферы образования, организаторов коммуникации, молодежных лидеров и других активистов общественных организаций. При реализации собственной активной практики участники проекта имеют возможность качественно завершить движение по циклу обучения на этапе активного экспериментирования и обрести новый значимый опыт, который, в свою очередь, станет началом нового цикла.

После каждой школы-семинара организуется три семинара, которые проводятся силами участников проекта, где последние работают в смешанных тренерских командах по три человека. Таким образом, после каждой школы-семинара девять участников «Школы-тренеров» получают возможность практики по аспектам, анализируемым в ходе школ-семинаров. Остальные коллеги могут получить такую практику непосредственно в деятельности своих общественных организаций и впоследствии поработать с полученным опытом на следующих школах-семинарах.

Семинары проводятся для различных целевых групп, а в случае необходимости некоторые группы принимают участие в нескольких семинарах. В ходе семинаров их участники знакомятся с некоторыми аспектами организации образовательных мероприятий, путями использования некоторых форм и методов неформального образования взрослых в своей практике, способами построения эффективных механизмов взаимодействия в своих организациях и т.д.

Опыт проекта показал, что возможность апробирования в конкретной практике – при взаимодействии с коллегами – определенных выводов, идей, теорий, гипотез вносит неоценимый вклад в процесс достижения нового уровня квалификации участников проекта. Как можно судить из отчетов о проведенных участниками проекта семинарах, возможность продолжить самосовершенствование на основе достигнутых результатов школ-семинаров была востребована должным образом:

«Среди несомненных достижений нашего семинара можно зафиксировать создание рабочей атмосферы на семинаре уже в течение первого дня. Для нас (тренеров) это важная фиксация, так как этот семинар позволил апробировать наработки, сделанные во время школы-семинара, посвященного образовательным функциям атмосферы на семинаре». (Е.Григальчик, Н.Немкевич, Д.Губаревич).

«Во время подготовки нашего семинара были учтены многочисленные моменты, которым было уделено внимание на последних школах-семинарах.

Кроме того, в программу входили некоторые методики, с которыми у тренеров была возможность познакомиться на школах». (И. Сухий, С. Гавдис).

Целью заключительного этапа проекта (январь-апрель 2003) является систематизация и презентация опыта, полученного участниками в ходе реализации проекта, а также распространение этого опыта среди других специалистов сферы образования и белорусских общественных объединений, работающих в сфере неформального образования. Планируется, что для этого будет организована заключительная конференция по тренерству для участников проекта с участием представителей шведского партнера, а также издана книга, посвященная проблемам тренерской деятельности и путям их решения.

Работа над книгой идет уже сейчас. Предусматривается, что как шведские, так и белорусские тренеры, примут участие в создании книги. Она будет иметь практико-ориентированный характер и включать в себя анализ имеющейся практики, некоторые идеи и теории, которые могут существенно помочь решить проблемы тренерской деятельности, а также материалы, используемые (созданные) во время школ-семинаров и семинаров участников Школы тренеров, которые будут полезны будущим читателям в их собственной образовательной работе. Издание книги о различных аспектах тренерской деятельности планируется приурочить к итоговой конференции, где и состоится ее презентация.

Представленный в данной статье проект «Школа тренеров» – это пример реализации одной из возможных моделей системы повышения квалификации специалистов сферы образования. Этот пример не претендует на уникальность или целостность, а является лишь попыткой сделать очередной полезный шаг в решении проблемы интеллектуального и профессионального роста и самосовершенствования. Вместе с тем, описанный прецедент обладает рядом достоинств, обеспечивающих эффективность данной системы, а именно:

А) Все элементы описанной модели построены на принципе добровольности, что является неотъемлемым фактором, позволяющим сделать процесс повышения квалификации не формальным, а реальным.

Б) Содержательное движение в рамках модели основано на работе участников проекта с их собственным опытом образовательной деятельности и его последующим обменом, интерпретацией, анализом.

В) Большинство реализуемых шагов проекта изначально строится «от участника», то есть его интересы, запросы, выбор способов движения являются приоритетными, определяющими все другие элементы системы.

Г) Дополнительным фактором, обеспечивающим эффективность описанной модели, является разумное сочетание «теоретического» и «практического» в проекте. Участники имеют возможность в должной степени проанализировать свои профессиональные проблемы и успехи, достоинства и недостатки

на абстрактном уровне, и вместе с тем апробировать многое в собственной реальной практике образовательной деятельности.

Д) Очень важным «фактором успеха» можно считать возможность тренеров работать над собой путем участия в цепочке взаимосвязанных, объединенных единой целью и логикой, продолжительных по времени образовательных событиях в условиях реального сотрудничества (взаимодействия) со своими коллегами.

Описанный пример работы со специалистами сферы неформального образования взрослых обладает целым рядом достоинств, которые универсальны по своей сущности и не относятся лишь к системе неформального образования, а значит, вполне могут быть использованы также и в практике повышения квалификации работников высшей школы.

Литература

1. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. СПб.: Питер, 2001. 208с.
2. Бизнес-тренинги – ошеломляющий эффект // www.atrainings.ru.
3. Бизнес-тренинги – ошеломляющий эффект // www.atrainings.ru.
4. Верамейчык Г., Пашэвалава Т. Адукацыя дарослых: досвед Германіі для Беларусі. Мн., 1999. 56с.
5. Гражданское образование: зарубежный опыт, проблемы развития / Отв. ред. А.А. Михайлов, В.А. Дунаев. Мн.: Пропилеи, 1999. 96с. С.37.
6. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995. 176с.
7. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В. В., Карпиевич Д. В., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л.Г. Мн., 1999. 168с.

Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.

Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив

В середине 90-х годов практика интерактивных семинаров была принесена на Беларусь зарубежными тренерами, и предназначалась, в первую очередь, для общественных организаций. Интерактивный семинар рассматривали как средство работы с общественностью и самими общественными организациями. Так, по отношению к общественности семинар должен был решать следующие задачи: активизировать население республики, способствовать развитию гражданского общества, демократичных способов деятельности. Общественные организации использовали интерактивный семинар для собственного развития: профессионального роста представителей объединения, развития организационной культуры, обсуждения актуальных проблем.

Сегодня, с нашей точки зрения, можно выделить несколько направлений (традиций) использования практики интерактивного семинара в Беларуси:

1. Тренеры, приехавшие к нам в основном из стран Европы, на обучающих семинарах для представителей общественных организаций Беларуси транслируют свой опыт организации и проведения интерактивных семинаров, предлагают свою модель поведения в таких семинарах, свои механизмы обсуждения актуальных для общества проблем, основываясь при этом на своих ценностях, мировоззрении и т.п. Возвращаясь в свою общественную организацию, участники этих образовательных событий проводят семинары, которые в большинстве своем являются точной копией того, что было продемонстрировано зарубежными тренерами. И здесь справедлив упрек тех, кто критикует интерактивный семинар за притягивание западного опыта на Беларусь без соответствующей апробации и адаптации. Сейчас подобная ситуация с «копированием» складывается относительно обучающих семинаров, которые уже проводят белорусские тренеры.

2. Возникновение второго направления использования интерактивного семинара связано с созданием его новых версий, которые уже не попадают

под первоначальное представление о данной категории. Проводимые тренингами общественных организаций семинары часто не дотягиваются до уровня культурной нормы «интерактивный семинар» (ввиду недостатка у них опыта и знаний в этой плоскости). В то же время, сообщество педагогов (тренеров), работающих в стратегии интерактивного обучения, еще только формируется, и это пока не дает им возможности выполнять функцию «удерживания нормы». Перспективной задачей остается теоретическая разработка феномена «интерактивное обучение» и его формы – интерактивного семинара.

3. Существуют движения педагогов, которые, пытаясь осмыслить явление интерактивного семинара, фиксируют: то, что они сейчас делают, уже во многом отличается от предложенных ранее образцов. От второго направления их отличает вдумчивое исследование интерактивного семинара и наличие собственных теоретических наработок. Например, обнаружение границ этого феномена, фиксация допущений относительно деятельности тренера в семинаре, оснований, с которых выстраивается сам семинар, и которые обеспечивают его эффективность. Площадками для обсуждения уже существующих наработок и дальнейшего продвижения в этой плоскости стали конференции, проводимые Центром проблем развития образования БГУ «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», школы-семинары для тренеров общественных организаций в рамках белорусско-шведского проекта «Школа тренеров». В настоящее время идет поиск четкого, конкретного определения сущности феномена «интерактивный семинар», что позволяет в процессе одновременно фиксировать его формы (разновидности). Так, например, уже существуют интерактивные семинары с приставкой «методические».

Возможно, существуют еще направления использования интерактивного семинара, но, как нам видится, более перспективным и к тому же лежащим в плоскости повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений, учителей школ является третье направление.

Изначально интерактивный семинар стал использоваться как форма работы с педагогами средних школ по инициативе общественных организаций, занимающихся образовательной деятельностью. По их замыслу, семинар должен был решать две основные задачи: во-первых, знакомить педагогов с новыми методами обучения (в основном, это были методы активного обучения); во-вторых, выполнять ту же задачу, что и по отношению к деятельности общественных организаций – предлагать иной способ мышления, иную стратегию деятельности. Постепенно интерактивный семинар как форма повышения квалификации преподавателей перешел в высшую школу.

На такие семинары со стороны их организаторов возлагались большие надежды, для них выстраивалась прекрасная перспектива: семинары способ-

ствовали повышению эффективности деятельности педагогов, оптимизации существующего образовательного процесса, а это являлось вполне адекватной задачей системы повышения квалификации. В то же время семинар создавал условия для повышения социальной активности педагогов.

Далее семинар стали видеть в качестве средства, которое может позволить изменить коренным образом ситуацию в школе. Действительно, интерактивный семинар отличало от традиционной системы повышения квалификации очень многое. Сейчас следовало бы дать сравнительную характеристику двум предлагаемым формам повышения квалификации, но мы ограничимся описанием возможностей интерактивного семинара, полагаясь на то, что каждый педагог, имея опыт участия в традиционной форме повышения квалификации, в случае необходимости может сам провести сравнение.

Так, в семинаре обычно предлагается обсудить новую идею, например, идею активного обучения, нетрадиционных способов организации воспитательного процесса (или взаимодействия педагога с родителями) со своими коллегами, учащимися и т.п. Параллельно с обсуждением идеи рассматриваются и конкретные способы ее реализации, что часто не делает традиционная система повышения квалификации. Педагоги, принимавшие участие в семинарах, где обсуждалась стратегия активного обучения, фиксируют это следующим образом: «расширила методы организации учебного процесса», «позволил познакомиться с новыми методами...», «цель прихода на семинар – узнать большее количество методов активного обучения и возможных способов их применения на практике. Ожидания оправдались».

В последнем высказывании звучит мысль о соотношении предлагаемого содержания семинара с запросами, потребностями, ожиданиями участников. В семинаре (или до его начала) всегда есть место работе с запросами педагогов – будущих участников семинара. Так называемый «ход от участников» предполагает активизацию деятельности педагога в течение всего семинара (например, здесь обсуждается то, что их заинтересовало или было ими заявлено).

Самая главная особенность интерактивного семинара – это проживание на собственном опыте новой идеи, в частности, новых способов педагогической деятельности. Это обеспечивается за счет выстраивания образовательного процесса в семинаре на основе цикла обучения посредством конкретного опыта, разработанного американским исследователем Д.Колбом [2]. Он представил процесс обучения как последовательную смену четырех фаз:

– конкретного опыта. На данной фазе предполагается, что тренер создает условия для приобретения или актуализации педагогами конкретного опыта из своей профессиональной деятельности;

– рефлексивного наблюдения. Здесь создаются условия для анализа при-

обретенного опыта, обсуждения наблюдений, связанных с его получением;

– абстрактной концептуализации. На этой фазе происходит соотнесение собственных выводов и умозаключений, сделанных на предыдущей фазе, с научными теориями, имеющими отношение к рассматриваемому содержанию в семинаре. Важно, чтобы эти теории дополняли или по-своему трактовали результаты, полученные участниками.

– активного экспериментирования. На этой фазе происходит проверка на практике сформулированных гипотез, использование полученной ранее информации.

Как показывает опыт проведения семинаров, педагоги всегда испытывают затруднения в переносе новых идей в свою повседневную профессиональную деятельность. Исходя из этого, предполагалось, что использование цикла Д.Колба позволит преодолеть один из достаточно существенных недостатков традиционной системы повышения квалификации – это разрыв между теоретическими знаниями и практической деятельностью педагога.

В тоже время сам стиль проведения и способ организации интерактивного семинара ориентирован на создание благоприятной психологической атмосферы и уважительного отношения к личности каждого участника. Участники при подведении итогов семинара характеризуют его атмосферу как: «дружественную, деловую», «теплую, доверительную», «непринужденную и творческую», «непринужденную, раскованную».

Для подтверждения этого обратимся к схеме «Айсберг» [1], которая показывает, что в деятельности любой группы обучающихся можно выделить два аспекта: деловой и социально-психологический, тесно взаимосвязанных друг с другом. Деловой аспект содержит в себе: работу над содержанием семинара; выполнение участниками различных заданий; получение и осмысление информации и т.п.

Социально-психологический аспект включает: желания и страхи участников; их чувства и переживания; симпатии и антипатии; атмосферу доверия или недоверия; ощущение безопасности.

Исходя из этого, мы предполагали, что созданная на семинаре благоприятная психологическая атмосфера будет также способствовать эффективному продвижению участников в содержании семинара.

Интерактивный семинар действительно стремится быть не похожим на традиционную систему повышения квалификации. Даже ведущие семинара называют себя не учителями (или педагогами), а тренерами, подчеркивая тем самым, что они выполняют иную функцию и реализуют иные способы деятельности в отличие от специалиста, который ведет курсы повышения квалификации.

Без сомнения можно констатировать, что интерактивный семинар стал заметным явлением в педагогической практике различных образовательных учреждений, в том числе и структур повышения квалификации. Во многих учебных заведениях (как средних, так и высших) появились отдельные педагоги (или группы педагогов), которые начали изменять свою деятельность, используя предложенные на семинарах новые методы обучения (например, методы активного обучения). В результате стали появляться разноплановые положительные эффекты в их деятельности. Приведем несколько высказываний из анкет участников семинаров:

– я сама стала более активная. Получаю удовольствие от работы (не всегда, конечно). Работа разнообразилась;

– улучшились результаты обучения; появился интерес у учащихся к предмету;

– появилось желание работать творчески. Деятельность стала более интересной;

– я ощутила себя участницей своей деятельности, а не просто учителем. Мне стало легче общаться с учащимися, мы лучше стали понимать друг друга.

Интерактивные семинары стали интересны не только общественным организациям, но и академическому сообществу, что также говорит о повышении статуса этого явления.

Можно было бы с уверенностью сказать, что интерактивные семинары работают на изменение ситуации в школе, если бы не эффекты, которые были нами зафиксированы в процессе работы с педагогами – участниками наших семинаров. В течение одного года мы использовали один из методов, позволяющий получить содержательную обратную связь от участников интерактивных семинаров. Среди участников были как учителя средних школ, так и преподаватели высших учебных заведений.

В конце семинара всем участникам предлагалось принять участие в методе «Письмо к себе». Сущность метода заключалась в следующем:

Каждый участник сам писал себе письмо на заранее подготовленном бланке, который изначально выглядел таким образом:

Письмо к себе

Уважаемый (ая) _____

Хочу сказать тебе, что чувствую себя _____

Несмотря на это, на семинаре я зафиксировал (-ла) определенные трудности в своей педагогической деятельности _____

Поэтому в ближайшее время я хочу изменить в своей деятельности _____

Я ставлю для себя следующие задачи _____

Я могу выполнить эти задачи на протяжении _____

Для решения этих задач я планирую сделать следующее: _____

Для этого мне необходимо _____

Думаю, что результаты будут следующими: _____

Желаю успехов!!!

Участники, написав письмо, клали его в конверт, но перед этим тренер просил их поместить в конверт еще один лист. Это был бланк письма для тренеров и имел следующее содержание:

Письмо тренеру

Уважаемый (ая) _____

Я участвовал (-а) в семинаре по теме _____

Хочу поделиться с вами открытиями, которые я сделал (-а) после знакомства с методами, способами, средствами обучения, которые я смог/смогла (не смог/не смогла) использовать в своей деятельности.

Я сделал (-ла) следующее:

- 1.
- 2.
- 3.

А эта информация, полученная на семинаре, была мало полезной для моей педагогической деятельности:

- 1.
- 2.
- 3.

Имею для вас предложения на будущее:

- 1.
- 2.
- 3.

Письмо тренеру не заполнялось педагогами.

Каждый участник, заклеив свой конверт, писал на нем в графе «адресат» свой адрес и отдавал тренеру. Через шесть месяцев после окончания семинара конверты с письмами были отправлены участникам.

Педагоги, получив письмо, читали его, а затем, исходя из замысла метода, должны были написать ответ тренеру на свободном бланке и отправить его. В этом методе в течение года приняло участие около 200 педагогов, столько же нами было отправлено писем. Тренерам же вернулось письмо только от одного участника семинара.

Попробуем поискать причины сложившейся ситуации: плохо работали

тренеры на семинаре; проблема в участниках, которые просто поленились ответить или сказались их загруженность; участники семинара не используют методы активного обучения в своей педагогической деятельности по разным причинам; семинар, если говорить с психологической позиции, дает эффект «здесь и сейчас»... Мы предполагаем, что ни одна из перечисленных причин не является основной, хотя и не исключаем их достаточной роли.

Можно сказать, что интерактивный семинар не оправдал тех надежд, которые на него возлагались. Сразу же хочется спросить: только ли в нем причина?

На наш взгляд, интерактивный семинар не является самодостаточным средством для коренного изменения ситуации в сфере образования. Эту гипотезу можно обсуждать в нескольких плоскостях.

В первой плоскости интерактивный семинар рассматривается как новационная деятельность. Тогда с ним может произойти то, что происходит со многими новациями: исчезает интерес, новизна, теряется эффект неожиданности для большинства, и, как следствие, – выпадение самой формы из активного использования. Часто педагоги, зафиксировав внешние, поверхностные признаки данного события, встраивают его в традиционное педагогическое сознание. Поэтому на семинарах можно слышать: «мы уже давно работаем теми способами, которые вы предлагаете», или «мы это знаем, ничего нового здесь нет».

В то же время интерактивный семинар, часто как единичное явление, не позволяет презентовать себя в качестве новации, нести в себе ее дух.

Во второй плоскости интерактивный семинар рассматривается как одно из множества разнонаправленных движений, способствующих появлению изменений в системе образования. Ситуация в образовании такова, что педагогу, решившему изменить свою деятельность, приходится еще тратить большое количество сил на отстаивание своего права на само изменение. «Новое» наталкивается на какие-то «базальтовые» процессы (или, как их называют исследователи Краснов Ю.Э., Краснова Т.И., – базовые процессы), изменить которые практически невозможно силами только одного вида деятельности – интерактивного семинара. Эту проблему нельзя назвать проблемой самого семинара, скорее, это проблема целого движения, направленного на изменения в образовании. Семинар как любое явление имеет свои границы и не может выступать как единственное средство от всех проблем в сфере образования. Тем, кто использует данную форму, важно четко сформулировать или изменить свои ожидания от интерактивного семинара. Говоря другими словами, ответить на вопросы: с какими целями используем семинар, является ли он адекватным средством для решения задач повышения квалификации, все ли

задачи повышения квалификации решаемы с его помощью?

Подводя итоги размышлениям на тему «Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив», мы сделаем несколько важных, с нашей точки зрения, фиксаций:

– поиск определения культурной нормы «интерактивный семинар» позволяет находить новые его формы, открывать новые грани, определять границы использования, что придает некую устойчивость и стабильность феномену. И как следствие, отсутствие кризиса в этой плоскости;

– интерактивный семинар, как оказалось, не является универсальным средством, позволяющим эффективно решать глобальные задачи изменений в образовании, что вызвало кризис ожиданий относительно семинара;

– использование одного интерактивного семинара (даже если количественно их будет много) без других разнонаправленных деятельностей не имеет смысла. Изменения, которые происходят с участниками в процессе семинара, должны поддерживаться администрацией, коллективом, сообществом преподавателей и т.п. В таком случае интерактивный семинар позволит решать задачи, которые не всегда удастся решить в рамках традиционной системы повышения квалификации педагогов.

Литература

1. Инновационные методы в гражданском образовании / Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. МН.: Медисонт, 2001.

2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.

Губаревич И.И.

Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов

В своей деятельности педагогу приходится выполнять много функций: поддержки, организации, контроля, стимулирования. Все это требует не только профессиональной компетентности (владение содержанием предмета, технологией обучения учащихся), но и компетентности в других сферах.

М.Т.Авсиевич и Н.А.Крылова выделяют три плоскости компетентности современного педагога: концептуальную, специальную, или профессиональную и межличностную.

Концептуальная плоскость компетентности представляет собой методологию анализа и решения педагогом проблем подготовки учащихся с учетом процессов и направлений развития человечества, общества, экономики и политики.

Специальная (профессиональная) плоскость предполагает владение методологией образования, содержанием конкретной учебной дисциплины, использование различных средств, методов, приемов обучения, соблюдение равенства между коммуникативным и предметным взаимодействием.

Межличностная сфера включает в себя знания педагогом личности учащегося, его психологических и индивидуальных особенностей, его стиля учебной деятельности, умения педагога эффективно взаимодействовать с учащимися благодаря пониманию себя, своего стиля общения при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Знания и умения эффективно организовывать и поддерживать взаимодействие с учащимися и коллегами по работе в сфере межличностных отношений говорят о наличии у педагога социальной компетентности.

Для более точного определения понятия «социальная компетентность» необходимо сначала дать определение термину «компетентность».

Термин «компетентность» формулируется в словарях, энциклопедиях следующим образом:

☞ с латинского языка – *competentia*, от *competo* – совместно достигаю, добиваюсь, подхожу. Круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретной организации или должностному лицу; знания и опыт в той или иной области [8, с. 621];

☞ круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [7, с.281];

☞ общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях;

знание, преобразованное в умение, укрепленное в действии [9; с. 195].

Направленность понятию «компетентность» дает определение «социальная». Таким образом, социальная компетентность – это совокупность знаний о некоторой части отражаемого нашим сознанием мира и совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание взаимодействия в системе деловых и личностных отношений с учетом опыта, ценностей и социальных условий.

Исходя из такого понимания социальной компетентности педагога, выделим ее структурные компоненты.

Первый компонент – мотивационный. Он подразумевает наличие потребности во взаимодействии и общении с учащимися, позитивной установки на собеседника, готовности акцентировать внимание на позитивных изменениях или событиях, связанных с поведением и деятельностью учащегося. В качестве отдельных элементов мотивационного компонента социальной компетентности педагога выступают четкое понимание своих потребностей, желаний, интересов, но и потребностей, интересов самих учащихся.

Второй компонент – когнитивный – представляет собой совокупность знаний об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях, позициях, которые занимают учащиеся и педагог, об особенностях коммуникативного поведения в процессе взаимодействия.

Операционально-поведенческий компонент социальной компетентности педагога включает в себя совокупность коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений.

Под коммуникативными умениями мы определяем умения слушать и слышать своего собеседника, определять его настроение, «стать в позицию другого», выражать свое отношение к предмету общения так, чтобы быть понятным, самостоятельно организовывать ситуацию коммуникативного взаимодействия.

Способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, видеть преимущества и слабые стороны любой позиции, адекватно интерпретировать поведение учащихся, уметь критически мыслить, работать с поступающей устной и письменной информацией, принимать объективные решения – все это относится к рефлексивным умениям педагога.

Интерактивные умения педагога включают в себя:

➔ эмоциональную устойчивость – способность контролировать свои собственные эмоциональные реакции и отражать динамику делового или межличностного взаимодействия;

➔ гибкость в общении – способность устанавливать и поддерживать взаимодействие с каждым учащимся, учитывать его индивидуальные особен-

ности и своеобразии, умение действовать в новых условиях, меняя способы деятельности;

☞ способность к сотрудничеству – интегрированное качество, включающее в себя способности и умения формулировать собственную точку зрения, регулировать конфликт, умения находить консенсусные или компромиссные решения при наличии противоположных мнений, взглядов.

Таким образом, обозначив структурные компоненты социальной компетентности педагога, мы определяем ее, как способность ориентироваться в ситуациях взаимодействия, самостоятельно организовывать эффективное взаимодействие с учащимися, критически анализировать свою коммуникацию, основанием которой являются ценности, опыт, обучение и работа над собой.

Анализ отечественных литературных источников и опыта показывает, что наши педагоги являются достаточно компетентными в специальной сфере: хорошо владеют содержанием учебной дисциплины, технологией обучения. Успешность такой деятельности зависит от хорошего знания предмета, знания языка, на котором ведется обучение, использования различных методов, форм и средств обучения. Этому также способствуют курсы повышения квалификации, направленные в основном на решение задач, относящихся к сфере профессиональной компетентности педагога.

Однако этих качеств недостаточно для того, чтобы гарантировать успешную учебу учащихся, так как постоянное взаимодействие с ними требует от педагога хорошо развитых коммуникативных и социальных умений, готовности к обобщенному и гибкому анализу педагогической реальности, повышения социальной компетентности, требующей определенных условий ее развития. Например, профессиональный тренинг, социально-психологический тренинг с использованием активных имитационных методов, деловые игры.

Интерактивный семинар также можно рассматривать как одно из условий развития социальной компетенции педагога, складывающейся на основе опыта, обучения и работы над собой, и поиска нестандартных решений, постоянного экспериментирования.

Хотелось бы сразу отметить, что сама форма проведения семинара является не совсем привычной, нетрадиционной и представляет собой достаточно сложную технологическую структуру, при осуществлении которой тренером создаются условия для многосторонней коммуникации между всеми участниками, для поиска приемов эффективного взаимодействия, а также учитываются два аспекта: социально-психологический и деловой.

Социально-психологический аспект предполагает рефлексию участников своих потребностей, желаний, тревог, симпатий и антипатий.

Анализ или получение нового опыта, рассмотрение различных теорий,

работа с поступающей информацией говорит о том, что деятельность участников осуществляется на деловом уровне.

Основой организации интерактивного семинара является схема цикла обучения посредством опыта, принадлежащая американскому исследователю Д.Колбу, которая включает в себя четыре стадии: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование [3, с. 20].

Эти этапы взаимосвязаны друг с другом и предполагают развитие коммуникативных, рефлексивных и интерактивных способностей и умений участников семинара в ходе образовательного процесса. Например, фаза конкретного опыта предусматривает их участие в интерактивных методах, ролевых, симуляционных играх, в процессе которых педагоги получают опыт выстраивания взаимодействия друг с другом, отстаивания своей позиции, нахождения консенсусных или компромиссных решений. Фаза рефлексивного наблюдения предполагает через индивидуальную, групповую работу в малых группах развитие аналитических умений по отношению к ранее полученному (или полученному в игре) опыту, его интерпретации с разных позиций, точек зрения.

На фазе абстрактной концептуализации в процессе групповой работы, работы со статьями, дискуссии у педагогов происходит выработка понятий и представлений, выстраивание ими собственной теории. Фаза активного экспериментирования (может отсутствовать на семинаре, но может происходить в дальнейшей педагогической деятельности) предполагает наличие их способности использовать свои знания на практике: при решении проблем, достижении определенных целей, при принятии групповых решений, что, в свою очередь, ведет к получению нового опыта. Таким образом, участники семинара получают конкретный опыт, который становится началом нового цикла обучения [3, с. 20].

Важной характеристикой интерактивного семинара также является многосторонняя коммуникация, с помощью которой происходит свободный обмен мнениями, идеями, информацией не только между тренером и участником, но и между самими участниками.

Организация и поддержание взаимодействия между тренером и участниками, а также между самими участниками на паритетных основаниях, проявляется в том, что на семинаре у каждого есть возможность высказать свое мнение на обсуждаемый вопрос, повлиять на процесс принятия группового решения, получить конструктивную обратную связь. При этом чувствуется доброжелательная рабочая атмосфера в группе.

Наличие интерактивных методов в семинаре способствует организации

деятельности участников:

- на социально-психологическом уровне, который позволяет организовать и поддерживать интеракцию (взаимодействие) и коммуникацию в группе;
- на уровне содержательного обсуждения вопроса, помогающего участникам воспринимать и осознать обсуждаемую тему.

В ходе обучения участники проживают конкретное жизненное событие, для которого необходимо четко сформулировать конечную цель, пути и способы ее достижения. Конечным этапом проведения метода будет его анализ по заранее продуманному алгоритму с целью осознания всех этапов события, которые могли быть упущены участником в ходе самого действия.

При выборе и использовании методов, тренер обычно учитывает минимум три аспекта: предметно-содержательный, педагогический и методический. Сущность этих аспектов заключается в соответствии выбранных методов содержанию семинара, опыту, установкам и ожиданиям участников в создании условий для самостоятельной рефлексии содержания, организации деятельности по рассмотрению многочисленных, часто трудных для понимания взаимосвязей реальной жизни в процессе обучения.

Также необходимо помнить о существующих ограничениях в использовании интерактивных методов. Они связаны с возрастом и полом участников, их социальным опытом и количеством. Методы должны соответствовать поставленным целям, не искажать содержание и анализ жизненного опыта участников.

Наиболее эффективным условием для использования интерактивных методов, развития социальной компетентности педагога и снятия коммуникативных барьеров является малая группа (5-7 человек), в которой создана благоприятная психологическая атмосфера, позволяющая участнику высказывать свое мнение, несогласие с группой, изменять свою модель поведения, активно экспериментировать.

Интерактивные методы являются формой деятельности участников в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в которых они распределяют, берут на себя и исполняют различные социальные роли.

Р.Коэн в книге «От психоанализа к интерактивному взаимодействию» (глава «Тема как организующий центр в интерактивных группах») придерживается мнения, что участник занимает одновременно две позиции при взаимодействии в группе – «Председатель себе» и «Председатель группы», – позволяющие наладить конструктивное и благоприятное для двух сторон взаимодействие [10;с.201].

Быть «Председателем себе» – определить собственное отношение к выбранной проблеме обсуждения, сформулировать свои запросы, мысли,

идеи, выбрать способы представления своей позиции, которая обычно не навязывается группе. В процессе работы над темой семинара педагог принимает участие во всех предлагаемых видах деятельности, фиксируя при этом свои ощущения, мысли, анализируя полученный опыт, высказывания и информацию, полученную от других участников.

Одновременно педагог исполняет роль «Председатель группы», где на него «возложена функция поддержания динамического равновесия» [10, с.221]. Своими идеями, высказываниями, поведением влияет в процессе работы на обсуждение выбранной проблемы, способствуя принятию группового решения, нахождению механизмов решения поднимаемых вопросов.

Динамическое равновесие включает в себя три компонента: «Я», «Группа», «Тема».

«Я» – в данном компоненте педагог занимает позиции «Председатель себе» и «Председатель группы». Он одновременно выступает и участником всех процессов, происходящих в группе, и оказывает влияние на работу своей малой группы.

«Группа» – этот компонент включает в себя знание о партнерах, которые принимают участие в семинаре: представления об их интересах, потребностях, возможностях. Педагог видит различия остальных участников: в возрасте, в наличии жизненного опыта, а также в стилях обучения и взаимодействия.

«Тема» – это проблемы (или ряд вопросов), которые обсуждаются во время проведения семинара.

Таким образом, интерактивный семинар создает условия для *«самостоятельного выращивания себя»*, которое включает: самопознание педагога, его идентификацию, развитие коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений, постоянное самосовершенствование, развитие социальной компетентности.

Литература

1. Авсиевич М.Т., Крылова Н.А. К вопросу о модели компетентности работника учебных заведений нового типа. // Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения (Сб науч. статей). Мн., 1997. С. 91 –95.

2. Ванчукевич А.В. Культурная компетентность и культурная идентичность. // Образование и повышение квалификации работников образования. Мн., 1998. С. 36-43.

3. Величко В.В. и др. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. Мн., 1999. 168с.

4. Губаревич И.И. Интерактивные методы как средство формирования

психологической культуры подростков и молодежи. // Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии; материалы республиканской научно-практической конференции, 7-8 апреля. Мн., 1998. С. 124-125.

5. Карпов В.А. Компетенция как система своего рода. // Язык и социум. 3-я Междун. науч. конфер. Мн., 1998. С. 39-42.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 203с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1968. С. 281.

8. Советский энциклопедический словарь. М., 1979. С. 621.

9. Шилова Е.С. Использование новых педагогических технологий в обучении студентов факультета педагогики и методики начального обучения. // Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы. Материалы Междунар. научно-практич. конференции. Часть 2. Мозырь, 2002. С. 195-197.

10. Cohn R. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interacion. Stuttgart:, 1997. 256.

Кирилук Л.Г.

Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию

Вопросы повышения квалификации преподавателей вузов, похоже, вновь становятся актуальны на территории постсоветского пространства. Но если раньше особенных вариантов не предусматривалось – все было отдано на откуп Институтам повышения квалификации, – то теперь практически каждый столичный вуз пытается построить свою систему повышения квалификации. Цель данной статьи – описать отдельные модели по развитию методической компетентности преподавателей, которые использовались в рамках проекта «Гражданское образование» и Летних школ Института открытого общества. При этом сразу оговорюсь, что речь в статье идет лишь о методической составляющей деятельности преподавателя – о способах преподавания и организации учебной деятельности студентов.

1. О способах повышения квалификации в области методики преподавания

Предположим, уважаемый коллега, что Вы задумались о том, что Вам не очень нравится то, как Вы преподаете: и Вам скучновато, и студенты на занятиях шумят, и материал не успеваете вычитать, и на экзамене студенты отвечают не блестяще. Какие шаги, чисто гипотетически, Вы можете предпринять, чтобы разобраться со своим преподаванием, понять, как можно делать лучше, попробовать преподавать по-другому? Как мне видится, у Вас есть четыре возможности:

– почитать «умные» книжки, в которых рассказывается о том, как можно улучшить свое преподавание;

– сходить к уважаемому Вами коллеге на занятие и посмотреть, как преподает он. Если повезет, и коллега будет открыт для дискуссии, то можно еще и пообсуждать увиденное занятие, поспрашивать, выслушать аргументы в пользу использованных методов;

– можно еще пригласить к себе на занятия коллегу, которому Вы доверяете, и попросить его дать обратную связь на Ваше преподавание;

– а можно не читать «умные книжки», никого не приглашать на занятия к себе и не ходить к другим, а просто попытаться проанализировать (об инструментах анализа пока умолчу) свое преподавание, найти «слабое звено» и изменить способ преподавания или организации учебной деятельности студентов;

– еще можно отправиться на какой-нибудь семинар, в котором, скорее

всего, будут переплетаться все описанные выше способы. Но и здесь можно попасть в разные модели, две из которых представлены в данной статье.

Однажды, готовясь к проведению семинара «Использование стратегии активного обучения в социальных дисциплинах» с преподавателями-участниками одной из Летних школ, я получила анкету (есть такая практика – рассылать предварительную анкету для выявления запроса) от одной из участниц. Поскольку анкетированием участников накануне семинара занимаюсь не первый день, то ничего особенно нового и значимого для себя мною не ожидалось. Скорее это годами выработанная традиция – получать заранее некоторое представление об участниках, об уровне их подготовленности в теме семинара, о предыдущем опыте повышения квалификации, об ожиданиях от предстоящего семинара.

Приходившие анкеты были типичными – кто-то «хотел бы прослушать лекции по активным методам обучения и получить методические рекомендации», кому-то нужны были «методики конкретных игр активизации каждого студента (включение каждого в активную беседу)», а кто-то честно признавался, что пока мало представляет себе «возможности подобных семинаров, потому была бы рада абсолютно всем рекомендациям, открытиям, советам и просто любой информации».

В общем, все шло как обычно, но анкета, пришедшая из Санкт-Петербурга, явно выпала из общего поля. Ответ на вопрос «какую методическую помощь Вы хотели бы получить в семинаре по активным методам обучения в рамках Летней школы?» занял несколько абзацев, которые я бы хотела привести здесь полностью (разрешение автора на то имеется).

«Я хотела бы получить практические навыки по ведению занятий с привлечением методик активного преподавания. На одной из школ, в которых я участвовала, преподаватели использовали самые разные методики активного преподавания. Самые простые – групповые дискуссии, которые предлагалось проводить через каждые 20-30 минут в течение полуторачасовой лекции. При этом организовывались группы по 2, 3 или 4 человека (сидящие рядом за столом). Эти группы вырабатывали идею, через 5 минут объединялись в большие по размеру группы (7-8 человек, сидящие за соседними столиками), обменивались идеями и формулировали общий вывод, который затем озвучивался для всей аудитории.

Такой ритм заставлял не терять концентрации внимания в течение всей лекции, ведь каждые 20-30 мин. ты должен быть готов сформулировать идею, критику или вопрос, т.е. должен выдать рефлексивную. Я столкнулась с такой методикой ведения занятий впервые. Ведь дискуссия происходила не только между преподавателем и студентами, но и между самими студентами,

в малых группах, без преподавателей. Это позволяло высказываться даже самым «скромным» и «тихим» студентам, которые по каким-то причинам не выступают на «широкую» аудиторию.

Другой способ вовлечения внимания – проведение не устных лекций, а занятий в форме Presentations с использованием программы PowerPoint, визуальных материалов, раздаточных материалов. Но, к сожалению, преподаватели очень редко пользуются этими возможностями, потому что не умеют готовить handouts (*раздаточные материалы* – Л.К.), не знают, как пользоваться PowerPoint, или из-за нехватки ресурсов.

Еще один способ активного обучения – групповое творчество. Например, нам была прочитана лекция о том, как подготовить Poster Presentation (*презентацию постера* – Л.К.). А затем нас разбили на группы и предложили сделать постер на заданную тему. Затем постеры вывесили на стенах, и самый тихий и скромный человек в группе отвечал на вопросы аудитории, связанные с постером.

Почему я обо всем этом рассказываю? Потому, что я прослушала немало лекций о том, как делать презентации и т.п. Но я поняла, как и зачем это делается только тогда, когда меня заставили сделать презентацию, и, более того, когда я увидела, как это делают сами преподаватели. Т.е. мне кажется важным не только получить теоретические знания о новых методах преподавания, но и «ощутить» эти методы в действии; если бы методы активного обучения «испытывали» на нас самих, участниках семинара, и мы оказались бы в роли своих учеников, то такой опыт позволил бы освоить и применять новые знания эффективнее» (из анкеты Ольги Гуровой, аспирантки Европейского университета в Санкт-Петербурге).

То, что я пытаюсь объяснить в начале каждого семинара, прежде чем начать работу с участниками, и что мне не всегда удается, моя юная коллега уместила в пять абзацев, попутно сравнив один способ повышения квалификации с другим, и сделав выбор в пользу собственной активности. Но исчерпывается ли возможность повышения квалификации лишь двумя альтернативами – чтением лекций про то, как надо преподавать активными методами, и построение семинара как раз такими методами? И действительно ли нужен только первый вариант, который предлагает автор ответа на вопрос анкеты? С моей точки зрения, нет. И как вариант возможной модели повышения квалификации – пример одной модели, использовавшейся в 2001-2002 учебной году.

2. Модель повышения квалификации стипендиатов проекта «Гражданское образование» (Civic Education Project) в Беларуси, Украине и Молдове (2001-2002 учебный год)

Преподаватели-стипендиаты СЕР, получившие образование за рубежом, являются отличными специалистами в области своих научных дисциплин и

достигают, как правило, хороших результатов в исследовательской деятельности. Вместе с тем, большинство преподавателей-стипендиатов не имеют специальной подготовки в области методики преподавания в высшей школе, недостаточно используют в своей работе современные теории обучения и методы активизации деятельности студентов в учебном процессе. Создание условий, в которых преподаватели имели бы возможность активно повышать свою педагогическую квалификацию, позволило бы получать большую результативность работы преподавателей-стипендиатов СЕР.

Изначально предполагалось, что для преподавателей СЕР будет проведено три раунда повышения методической квалификации – в рамках ориентационного летнего семинара, осеннего и весеннего семинаров. В силу заинтересованности участников и возможностей СЕР был добавлен еще один семинар – в промежутке между осенним и весенним. Таким образом, на реализацию описываемой модели было использовано 48 академических часов.

Цель, которая ставилась для данной серии семинаров, – понимание участниками отличия «парадигмы преподавания» от «парадигмы учебы» (в терминологии статьи Р.Бара и Дж. Тага (1)) и применение стратегии активного обучения, как механизма перехода к новой парадигме в учебном процессе. Предполагалось, что каждый семинар станет моделью, в которой будут реализованы принципы парадигмы учебы и обсуждены методические особенности ее реализации. Для участников эти шаги станут конкретным опытом применения стратегии активного обучения в учебном процессе.

Результатом серии семинаров должно было стать применение преподавателями стратегии активного обучения в своих курсах. По замыслу инициаторов цикла семинаров предполагалось, что посещения академическими координаторами занятий преподавателей СЕР будут давать возможность видеть использование предлагавшихся в семинарах элементов стратегии активного обучения, наиболее типичные затруднения стипендиатов и определять содержание последующих семинаров.

Тема каждого семинара (кроме первого – «Изменение парадигмы высшего образования: стратегия активного обучения», состоявшегося в августе 2001 года) определялась совместно с преподавателями СЕР в два этапа: сначала выяснялся запрос каждого преподавателя СЕР путем анкетирования в конце семинара; затем, на основании обработанных данных, по электронной почте предлагалась тема, которую преподаватели дополняли интересующими их аспектами. Таким образом были определены следующие темы семинаров: «Методы активного обучения» (Форос, октябрь, 2001), «Оценивание учебной деятельности студентов» (Киев, январь, 2002), «Использование метода Case Study в учебном процессе» (Карпаты, май, 2002).

Методологическим основанием семинаров явился цикл обучения посредством опыта (Дэвид Колб). Это предполагало – на первом этапе – получение каждым участником конкретного опыта обучения в стратегии активного обучения, осмысление этого опыта, его концептуализацию и применение на практике выстроенной концепции. Такое основание предполагало использование теории конструирования учебного знания – «знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта», «знания конструируют, создают и получают» [1; 17].

Методически семинары строились по следующей схеме: предъявление целостности семинара; согласование позиций участников и тренера; проработывание аспектов содержания по схеме опыт-осмысление-концептуализация с использованием методов активного обучения (интерактивные игры, дискуссии, работа малых групп); осмысление результатов, полученных участниками от участия в семинаре.

Особенности целевой группы, которые могут быть экстраполированы и на других участников семинаров

➔ Степень готовности стипендиатов СЕР участвовать в подобном способе повышения квалификации.

Можно констатировать, что часть участников, привыкшая работать в «парадигме преподавания», где «учение носит кумулятивный и линейный характер», а «знания передаются преподавателями по «частям» и «крупницам», в ходе первых двух семинаров (август, октябрь) испытывала явный дискомфорт от предложенного способа проведения семинаров. Необходимость конструирования знания (на основании получаемого в семинаре опыта и предложенных теоретических обоснований) некоторым стипендиатам СЕР казалась слишком сложной и неэффективной процедурой: они хотели традиционного рассказа о том, как «правильно обучать» конкретной теме в их дисциплине. Другая часть, соглашаясь с предложенной логикой конструирования новых для себя учебных знаний, активно поддерживала логику и способ проведения семинаров. Следует отметить, что и в последнем, майском семинаре среди стипендиатов СЕР оставались участники, которые так и не приняли логику конструирования знаний и хотели получать готовые ответы, а не размышлять относительно своей стратегии и тактики использования метода Case Study.

Для осознания и принятия теории конструирования знания дважды в ходе семинаров участникам предлагались интерактивные игры («Конструкция» и «Разбитые квадраты»), в которых моделируется процесс конструирования учебных знаний, и которые использовались в последующем как метафоры этого процесса. Такой шаг оказался эффективным, но в большей степени для тех участников, которые уже приняли необходимость перехода в высшем об-

разовании к другой парадигме.

➔ Важность для стипендиатов СЕР целостного видения теории активного обучения.

Движение по схеме «опыт-осмысление-концептуализация-применение» (схема Д.Колба) для некоторых стипендиатов СЕР было затруднено предыдущим опытом образования, который строился по принципу «транслирования знаний от преподавателя к студентам». В этом плане характерна обратная связь, полученная от участников с помощью анкетирования: «больше обратить внимание на теорию. Взять один метод и выстроить его изучение по формуле «теория-методология-дидактика-инструменты».

В стратегии активного обучения часть стипендиатов СЕР больше были готовы обсуждать, что такое сама стратегия, ее понятия и трактовки; насколько она оправдана, ее плюсы и минусы. Характерно желание теоретизирования, обсуждения терминов и понятий, высказывания сомнений по поводу того, что проблема перехода к новой парадигме актуальна для высшего образования постсоветских стран. Так, при обсуждении статьи Р.Бара и Дж.Тага (1) ряд участников вообще сомневались в том, что описанные феномены (природа ролей, теория учения, критерии успеха и т.п.) имеют отношение к высшему образованию Беларуси, Украины и Молдовы. В то же время, нельзя отрицать того, что большая часть стипендиатов СЕР, кому удалось принять целостность парадигмы учения, больше готова была обсуждать способы организации эффективной учебной среды.

➔ Потребность стипендиатов СЕР в обмене опытом использования стратегии активного обучения.

Наиболее сомневающаяся часть стипендиатов СЕР в течение всех семинаров настаивала на предоставлении возможности увидеть использование стратегии активного обучения в реальном учебном процессе. Этот запрос удовлетворялся двумя способами: обмен опытом стипендиатов СЕР в дисциплинарных группах и взаимопосещение преподавателей СЕР в Беларуси.

В октябрьском и январском семинарах участникам предлагалось обсуждать использование полученных на предыдущих семинарах методов и приемов организации учебной среды для студентов в рамках своих курсов. Таким образом, предоставлялась возможность обмена опытом применения стратегии активного обучения в конкретных дисциплинах. Такая форма работы была признана участниками одной из самых полезных, что следует из обратной связи, полученной с помощью анкетирования. Так, в октябрьском семинаре оценка участниками степени полезности обмена опытом по использованию активных

методов обучения в дисциплинарных группах составила 5,7 из 6 максимальных баллов. Характерно высказывание: «очень полезная и интересная работа по обмену опытом в дисциплинарных группах. Хотелось бы продолжить».

Вместе с тем, ряд стипендиатов СЕР, не принимающих изменения парадигмы, при работе в дисциплинарных группах оказывали достаточно деструктивное воздействие. Так, в графе общих замечаний и предложений по октябрьскому семинару одна из участниц написала: «не очень понятно, как среди стипендиатов СЕР оказались люди, совершенно не поддерживающие активные методы обучения. Активное отрицание и скептицизм коллег не особенно способствует созданию атмосферы, где хочется поделиться опытом».

➔ Динамика запроса стипендиатов СЕР.

Первые два семинара (август, октябрь) в большей степени были направлены на формирование целостности представления СЕР fellows о парадигме учения и стратегии активного обучения. Однако в планировании третьего семинара начал появляться запрос на детализацию. Так, во втором семинаре (октябрь) при определении темы следующего семинара, мнения участников разделились между тремя основными направлениями – продолжение обмена опытом, контроль и оценка работы студентов при использовании методов активного обучения, дальнейшая детализация конкретных методов. В третьем семинаре часто звучал запрос на «отработку одного метода в течение двух-трех сессий» (сессия – условное деление времени во время семинара: продолжительность одной сессии составляет приблизительно два академических часа).

➔ Центрированность стипендиатов СЕР на деятельности преподавания.

Пока вне поля интересов стипендиатов СЕР остаются способы создания учебной среды в рамках своих дисциплинарных курсов. То, что метод является лишь одним из инструментов создания учебной среды, пока осознается далеко не всеми стипендиатами СЕР. Интерес к методам как таковым, но не к целостности создания учебной среды, где все работает на процесс конструирования учебного знания студентов, продолжает превалировать.

При этом метод рассматривается как некоторая последовательность действий со стороны преподавателя, а не средство, которое определенным образом работает с мышлением студента. В этом смысле образовательный процесс пока в большей степени остается центрированным на преподавателе, но не на студенте. Так, например, в семинаре «Контроль и оценка учебной деятельности студентов» больше обсуждалась сама процедура оценивания, а не то, что дает эта процедура для процесса конструирования знания у студентов.

➤ Центрированность стипендиатов СЕР на своей позиции в дискуссиях.

Если принять за модель дискуссии алгоритм, предложенный в статье по кооперативному обучению Д.Джонсоном, Р.Джонсоном и К.Смисом [2; 32]:

- организация имеющегося знания в свою позицию;
- защита этой позиции перед другими позициями;
- попытки отражения атаки на собственную позицию;
- реверс позиций, чтобы увидеть предмет с разных точек зрения;
- создание синтеза, который все принимают,

то можно констатировать, что труднее всего стипендиатам СЕР дается этап реверса позиций, который обеспечивает возможность увидеть обсуждаемый предмет с разных точек зрения. Как правило, стипендиаты СЕР могут хорошо организовать свое знание в позицию, предъявить ее и отстаивать, однако, необходимость услышать и осмыслить другие позиции вызывает у многих стипендиатов СЕР затруднения, что сказывается на выработке синтеза по обсуждаемому предмету.

➤ Реальные изменения в преподавании.

Академические координаторы СЕР имели возможность отследить реальные изменения в преподавательской деятельности стипендиатов СЕР. Разработанная анкета, предлагавшаяся как преподавателям стипендиатов СЕР (см. Приложение), так и их студентам, давала возможность увидеть, что из обсуждающегося в семинарах используется преподавателями в студенческой аудитории.

Так, показатель *использования преподавателем в студенческой аудитории методов, которые активизируют деятельность* студентов для стипендиатов СЕР из Беларуси составил 10,1 балла из 12 возможных. Оценка этого показателя для стипендиатов СЕР из Украины и Молдовы, по сравнению с предыдущими годами, оказалась выше на 1,5 балла. Оценка студентами показателя *стремления преподавателя активизировать интеллектуальную любознательность и творческий поиск студентов* для стипендиатов СЕР из Беларуси оказалась также достаточно высокой – 10,3, что чуть ниже средней оценки данного показателя самими преподавателями – 10,9.

Практически на всех занятиях, на которых присутствовали академические координаторы, стипендиаты СЕР использовали способы активизации учебной деятельности студентов – работу малых групп, ролевые игры, дискуссии. Для некоторых преподавателей такая деятельность была естественна и органична, другая категория стипендиатов СЕР еще не чувствует уверенности

при использовании активных методов обучения и не убеждена в необходимости перехода к другой парадигме в высшем образовании. Для этой категории преподавателей характерно наличие барьеров, описанных в статье Ч.Бонвелла и Т.Сазерленд: «1) трудность в преподнесении большого количества материала на занятии; 2) активное обучение требует слишком много времени для подготовки занятия; 3) представляется невозможным использование активных методов обучения в многочисленной аудитории; 4) недостаток материалов и источников; 5) возможность негативных последствий, как: отношение коллег к новым подходам; влияние оценки студентов на работу преподавателя; влияние на продвижение по службе и на гарантию контракта с вузом» [3].

Наибольшее затруднение у стипендиатов СЕР вызывает организация учебной деятельности студентов: процесс в большей степени центрирован на преподавателе, а не на создании условий для интеллектуального продвижения студентов. Многие из стипендиатов СЕР испытывают неуверенность, когда студенты работают в малых группах, и они не могут контролировать процесс обсуждения в каждой малой группе, что кажется им важным и необходимым.

Пока остается проблемой организация пространства учебных аудиторий, которые в вузах Беларуси, Молдовы и Украины мало приспособлены для использования многосторонней коммуникации – столы, стоящие в ряды друг за другом. Лишь немногие из стипендиатов СЕР предпринимают шаги по подготовке аудитории к занятиям с использованием интерактивных методов. В результате учебный процесс в аудитории имеет больше возможностей развиваться по линии преподаватель-студенты, чем по линии студенты-студенты.

Краткое резюме по предложенной модели. Предложенная модель перманентного повышения квалификации преподавателей имеет несомненные преимущества – можно увидеть не только сиюминутный результат, но и промежуточные, и конечный результаты повышения квалификации. «Открытость» к запросу участников, возможность видеть, что реально интегрируется в практику преподавания, давали уникальную возможность работать в режиме «здесь и сейчас». Обсуждение участниками результатов «экспериментирования» в реальном учебном процессе делало учебную ситуацию в рамках семинаров актуальной для ее инициаторов. Вместе с тем, если обратиться к идеям текста о смене парадигм, то можно констатировать, что данная модель основывалась в большей мере на «атомистическом принципе, в котором части предшествуют целому». Действительно, участники, ознакомившись с идеологией парадигмы учебы (через текст статьи), все остальное время работали не с целостностью своего курса, а с его составляющими – методами презентации материала, способами оценивания, вариантами активизации учебной деятельности студентов.

В рассматриваемой ниже модели используется «целостная структура обучения, в которой целое предшествует частям».

3. Модель повышения методической квалификации в рамках программы Летних школ Института открытого общества

Программа Летних школ Института открытого общества, существующая на протяжении нескольких последних лет как способ повышения квалификации преподавателей (в основном, в области преподаваемой дисциплины), хорошо зарекомендовала себя на постсоветском пространстве. Уникальная возможность собраться вместе коллегам из разных вузов в рамках предложенной темы школы послушать лекции ведущих специалистов в преподаваемой дисциплине, установить контакты с коллегами, поделиться опытом – вот далеко не весь спектр достоинств этой инициативы.

Летом 2002 года несколько директоров Летних школ – при поддержке организаторов программы – включили в перечень тем своих Летних школ трехдневные семинары по разработке учебных программ курсов. Содержанием данных курсов должны были стать наработки участников и материалы читавшихся в рамках школ лекций, а вот методическое обеспечение курса предполагалось разрабатывать в рамках трехдневных семинаров.

Сама идея задуманных семинаров заключалась в том, чтобы семинар стал моделью, в которой реализованы принципы «парадигмы учения»: активность обучающихся, создание учебной среды, конструирование своего знания и т.п. Можно сказать, что теоретическим основанием модели семинара была модель обучения посредством опыта (Д.Колб) – приобретение участниками совместного конкретного опыта работы в парадигме учебы, рефлексия этого опыта, конструирование концепции построения курса в стратегии активного обучения, использование концепции в разработке своей модели курса.

Интересным было другое. Учебная программа курса, – что может быть тривиальнее? Каждый, даже начинающий преподаватель знает, что должна быть программа, по которой читается учебный курс. И отношение к программе у преподавателей в большинстве своем весьма схожее.

На одном из семинаров в Летней школе под Екатеринбургом, участниками которой были преподаватели высшей школы с различных регионов – от Владивостока до Минска, каждому в группе (25 человек) было предложено занять одну из четырех предьявленных позиций по отношению к тезису об учебной программе:

«Программа курса это:

- *Отчет для контролирующих органов*

или

- *Путеводитель для студента*
или
- *Обертка (фантик) для содержания*
или
- *Стратегия собственной деятельности преподавателя*

Большая часть участников выбрала и защищала утверждение «учебная программа курса – это стратегия собственной деятельности преподавателя». Гораздо меньшая часть была уверена, что «программа – обертка (фантик) для содержания». Еще четыре человека 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 участница, – 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.

Таким образом, как видно из данного примера, целостное представление об учебной программе курса есть у каждого преподавателя (в отличие, например, от представления о стратегии активного обучения). И тогда данная модель семинаров ставит своей основной целью не освоение каких-то образцов (методов, приемов, способов), не выбор одного «правильного» ответа» (учебная программа – это стратегия собственной деятельности преподавателя», например), а расширение представлений преподавателей о функциях и возможностях учебной программы, *осознание сути программы*.

Это очень непростая задача – возвращать «затасканным словам свою первоначальность», открывать в знакомом новые смыслы. И этот путь представляется наиболее перспективным, потому что осознание влечет возможность выбора, который, в свою очередь, порождает ответственность. «ОСОЗНАНИЕ и ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, несомненно, являются двумя ключевыми качествами действия в любом виде активности» [4; 33]. Преподавательская деятельность – не исключение. Если цель любого вида повышения квалификации преподавателей – улучшение результатов учебного процесса, то без осознания того, как эти результаты могут быть улучшены и без принятия ответственности, изменения не наступят.

Слова «осознание» и «ответственность» способны повергнуть постсоветского читателя в уныние: ну вот, опять начинают воспитывать и рассказывать, каким надо быть – ответственным и осознающим. Но именно этого в

семинарах и не происходит: воспитанием преподавателей никто не занимается. Задача сводится к тому, чтобы создавать в ходе семинара ситуации, в которых преподаватель ясно осознает, как можно изменить в своей деятельности преподавания то, что не нравится, ради чего пришел в семинар.

Например, как можно добиться того, чтобы программа стала «путеводителем для студента»? Простым рассказом алгоритма «делай так – и получишь путеводитель», скорее всего, путеводителя не получится. «Никаких два человеческих рассудка или тела не являются одинаковыми. Как я могу сказать тебе, как тебе лучше всего использовать твои? Только ты можешь открыть как, с помощью ОСОЗНАНИЯ» [4; 29].

Возникает вопрос: «Каким образом может быть запущен процесс осознания в рассматриваемой модели повышения квалификации?». Хороши все средства – и конкретные примеры, и теоретические рассуждения, и интерактивные игры (об этом уже шла речь при описании первой модели). Неизменно одно: свое представление должно наталкиваться на представления других (участников, экспертов), порождать вопрос, конструировать новое понимание, проверять это понимание и вновь порождать вопрос. Осознание легче повышается с помощью вопросов, чем рассказов.

Но и вопросы должны быть не вопросами ради вопросов. «Обнаруживать и задавать закрытые вопросы, значит, оберегать людей от необходимости думать. Задавать открытые вопросы, значит, побуждать их думать самих за себя» [4; 42].

Небольшое заключение

Приведенные в статье две модели, которые условно можно назвать моделями «активного делания» и «активного осознания», конечно же, не исчерпывают всего многообразия моделей повышения квалификации, а лишь демонстрируют широту спектра – от работы по овладению методами активного обучения до осознания собственной модели преподавания.

Если обратиться к тексту статьи Патриции Крос, реферат которой опубликован в этом же сборнике, то «несмотря на то, что со временем термин «повышение квалификации преподавателей» приобрёл несколько нежелательный оттенок, похоже, что представление о преподавателях как развивающихся индивидуумах, сталкивающихся с различными проблемами на каждом этапе карьеры, опять активно обсуждается, хотя и в более деликатной форме. ... Стоит отметить растущий интерес сегодняшних преподавателей к работам теоретиков-холистов и сторонников инициативного преподавания. ... Не отрицая значение педагогических методов и навыков, они поощряют самосознание, поиск «внутреннего я» и развитие «индивидуального подхода» к

преподаванию» [5; 34].

Литература

1. Robert B. Barr, John Tagg. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education // Change. 1995, November/December. P. 13-25
2. David W. Johnson, Roger T. Johnson, Karl A. Smith. Cooperative Learning Returns To College // Change. 1998, July/August. P.27-35.
3. Charles C. Bonwell & Tracey E. Sutheland. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Active Learning Strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged, 1997. P. 7-19.
4. John Whitmore. *Coaching For Performance*. London, 1996, s.150
5. K. Patricia Cross. LEADING-EDGE EFFORTS TO IMPROVE TEACHING AND LEARNING// Change. 2001, July/August. P.31-37.

Приложение

ПРОЕКТ «ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

АНКЕТА СТУДЕНТА*

Учебное заведение _____

Факультет _____

Курс _____

Специальность _____

Предмет _____

Пожалуйста, прочитайте внимательно следующие вопросы и обведите кружочком 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 2 1 0

2. Содержание данного предмета является более интересным по сравнению с другими предметами, которые читаются на моем факультете.

5 4 2 1 0

3. На первых занятиях я был проинформирован преподавателем о структуре и содержании данного предмета.

5 4 2 1 0

4. В начале учебных занятий по данному предмету я был ознакомлен с требованиями преподавателя относительно форм контроля в течение семестра.

5 4 2 1 0

5. 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 2 1 0

6. Структура предмета хорошо подходит для моего понимания и изуче-

ния.

5 4 2 1 0

7. Я хорошо понимаю суть требований преподавателя по изучению данного предмета.

5 4 2 1 0

8. Распределение аудиторного времени является эффективным; мы успеваем рассмотреть все вопросы, заявленные преподавателем для изучения на данном занятии.

5 4 2 1 0

9. Наш преподаватель обычно связывает теорию с практикой.

5 4 2 1 0

10. Наш преподаватель знакомит студентов с новейшими материалами, касающимися данного предмета.

5 4 2 1 0

11. Преподаватель копирует для нас наиболее важные отрывки из новых учебников, книг и периодических публикаций по данному предмету.

5 4 2 1 0

12. Я считаю раздаточные материалы (схемы, таблицы, тексты и т.д.), предлагаемые преподавателем, весьма полезными.

5 4 2 1 00

13. Наш преподаватель акцентирует внимание студентов на различных концепциях по изучаемой теме.

5 4 2 1 0

14. Преподаватель на занятиях использует методы, которые активизируют учебную деятельность студентов.

5 4 2 1 0

15. Наш преподаватель вовлекает студентов в дискуссии и поощряет участие в них.

5 4 2 1 0

16. Все студенты на занятиях имеют равные шансы для участия в дискуссии.

5 4 2 1 0

17. Наш преподаватель стремится заинтересовать аудиторной работой всех студентов.

5 4 2 1 0

18. Наш преподаватель стремится активизировать нашу интеллектуальную любознательность, поощряет творческий поиск студентов.

5 4 3 2 1 0

19. Преподаватель внимателен к вопросам, поднимаемым нами, и всегда

отвечает на них.

5 4 2 1 0

20. Преподаватель поощряет нас высказывать наши собственные идеи и мнения.

5 4 2 1 0

21. Мне кажется, что отметки преподавателя являются объективными.

5 4 2 1 0

22. На мой взгляд, взаимоотношения и взаимопонимание между преподавателем и студентами являются хорошими.

5 4 2 1 0

23. Преподаватель во время практических и семинарских занятий рассматривает конкретные примеры, связанные с нашей возможной профессиональной деятельностью.

5 4 2 1 0

24. Предлагаемые домашние задания способствуют более глубокому усвоению данного предмета.

5 4 2 1 0

25. Наш преподаватель находит время для бесед и других видов внеаудиторных занятий со студентами.

5 4 2 1 0

26. Преподаватель использует наглядные формы обучения (рисунки, графики, диаграммы, схемы и т.д.).

5 4 2 1 0

27. Способ изложения материала преподавателем является доступным пониманию студентов.

5 4 2 1 0

28. Занятия по данному предмету я посещаю с удовольствием.

5 4 2 1 0

Спасибо за участие в опросе!

Комментарии

* Анкета разработана в соавторстве с академическим координатором проекта «Гражданское образование», д.социол. наук, Черныш Н.И.

Краснова Т.И.

«Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре

Одним из трагического для позиций преподавателя, учителя, тренера является то, что «изменение обучаемого, воспитуемого, как бы ни влиял на него педагог, остается субъективно **самоизменением**» [1, с.36]. Известны несколько культурных установок, обуславливающих стратегию обучения, и выражающих определенное отношение к указанной выше интерпретации изменения «обучающегося субъекта». Одна из них – культуру надо «ввести в» обучающегося «несмотря на лица» («предметоцентристская установка», традиционная система образования), вторая – надо «идти за» обучающимся, который сам определяет способ вхождения в культуру («детоцентристская установка», «свободное образование»), третья – надо создавать условия для особого «вращения» обучающегося в культуру (идеология «педагогике среды»). В качестве предмета дальнейшего размышления в статье будет держаться третья из указанных стратегий.

Метафора выращивания сегодня достаточно популярна, но все время остается ощущение, что ее продуктивность (то есть возможность давать продукт) может наращиваться.

Предлагаем проанализировать несколько возможных иллюстраций «реализации» этой метафоры.

Иллюстрация 1: Инициация «своего»¹ для подведения под «чужое». (Рис. 2, с. 159)

Одним из принципиальных моментов практики интерактивных семинаров, сильно отличающих ее от традиционной системы обучения, является систематически организуемая апелляция в образовательном процессе к субъекту, к его опыту (опыту как «материализации» или практикованию мышления, понимания и т.п., представлений, знаний, с которыми субъект приходит в образовательное событие, и с которыми он экспериментирует в нем). При этом в качестве стратегической рамки держится ценность инициации той реальности опыта, которая стоит за субъектом, чтобы потом «органично» ввести некое культурное средство, представление и т.п. Один из наиболее понятных (по идее, но не по способу) вариантов реализации этого типа отношения – это создание ситуации недостаточности имеющихся у субъекта интеллектуальных и иных возможностей и поэтапное подведение к конструированию (для субъекта) или к реконструированию (для культуры) средства (знания, спо-

собности и т.п.), позволяющего более успешно разрешить разрыв в исходной содержательной задаче. (Пример такого рода стратегии обучения – удачный способ реализации метода учебных задач в системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова). Но... Очень часто исходно инициируемое подводится под заранее известное и нужное. (Например, организуется дискуссия по некоторой проблеме, а, подводя ее итоги, декларируется «правильный ответ».) Сегодня существует достаточно много изощренных средств (пришедших в том числе и из родственных для педагогики сфер, например, психологии), чтобы объективировать то, что называют повседневными, спонтанными и т.п. представлениями у обучаемых. Но дальнейшая работа с этим материалом часто сводится к **подведению под** исходно заданное, или, иными словами, под то, что требовалось получить методом простого **наложения**, или **нетщательного отнесения**. То есть ценностной остается рамка получения известного результата, поэтому процесс соотнесения культурного с субъектным опытом становится не столь значимым, вторичным, если не третичным.

Иллюстрация 2: Инициация «своего» и утопание в «своем». (Рис. 1, с. 159)

Ситуация. Очень часто на интерактивный семинар для преподавателей высшей школы участники приходят с ожиданиями некоего новенького опыта (с желанием *ознакомиться* с новыми знаниями, методами и т.п.), который был бы отличен (не-личен) от всего того, что они имеют на данный момент, и обладал бы потенциалом педагогического воздействия. Это, с одной стороны, своего рода проверка «на вшивость» (на профессиональную состоятельность) тренеров: «А можете ли Вы нам предложить нечто, что нам незнакомо?». А, с другой стороны, установка на пребывание и восприятие разворачиваемого образовательного события. И очень часто механизмом проверки выступает *подведение под знакомое всего незнакомого (точнее – предъявляемого, обозначаемого в семинаре)*. В этом нет ничего страшного, кроме вектора направленности сознания: на различение или на ассимиляцию. И эта ситуация в разных вариантах и на разном материале многократно воспроизводится.

Ситуация. Ставшей уже классической для интерактивных семинаров является практика работы с текстами. Эта практика наиболее показательна с точки зрения описываемого феномена и остается одним из самых сложно организуемых способов работы участников с культурными образцами. Например, по форме данная работа может быть организована следующим образом.

1 этап. Работа с позицией автора текста на понимание.

Группа участников разбивается на малые группы. Каждая малая группа получает текст, который, в свою очередь, разбит на фрагменты так, чтобы число смысловых кусков текста соответствовало числу участников малой группы.

Образовательная задача этого этапа: индивидуальное прочтение участниками малых групп своих фрагментов текста и трансляция их содержания (с более подробным описанием метода работы с текстом можно познакомиться в 4).

Следующая задача этого этапа: реконструкция целостности текста с помощью поиска всей малой группой ответов на вопросы (вопросы предлагаются тренерами).

2 этап. Работа с собственной позицией – отношение к позиции автора текста.

На этом этапе участникам предлагается вступить в письменную дискуссию с авторами текста. (Например, «Какой вопрос задал бы я авторам текста?», «В чем согласен (не согласен) с авторами текста?», «Что бы еще фиксировал, обсуждая поставленную в тексте проблему?»)

Описанная форма работы достаточно нетрадиционна. Но, к сожалению, сама по себе оказывается достаточно беспомощной по отношению к процессу изменения субъекта образования, который она обслуживает. А это означает, что она воспроизводит те феномены, которые характерны для традиционного способа работы с культурным образцом: пересказ как основной вид «учебной» деятельности, подмена авторской позиции своей интерпретацией, безрефлексивность интерпретаций, нечувствительность к понятийным различиям, онтологизация понятий, внеконтекстуальность интерпретаций и т.п. И приведенные выше методические «навороты» дают слабый эффект, не удерживаются участниками.

Складывается впечатление, что нередко (хотя, безусловно, не всегда) в семинарах традиционно в работе с текстом участники **не работают со своим опытом** понимания и интерпретации текста (не разворачивают его, не «усомневаются», не фиксируют разрывы, не наращивают), а **работают своим опытом** (упаковывают текст с помощью имеющихся мыслительных средств и схем). То есть основным материалом работы становится «свое» («фигура»), а «чужое» встраивается в «свое» («фон»). Работа же с текстом, наверное, требует совсем иного режима функционирования сознания, где текст – «фигура», а все мое (понимание, отношение и т.п.) – «фон» или, по крайней мере, все время *держится в напряжении* отношения между «фигурой» и «фоном». Приведенная интерпретация может быть квалифицирована при помощи уже используемой в статье формы — подведение культурного «чужого» под субъектное «свое». И опять же встает проблема продуктивности и необходимости такого результата от встречи с культурой. Ее непродуктивность усматривается в том, что процесс экспериментирования со «своим» не случается, так как происходит либо вписывание «чужого» в «свое», либо воспроизводство «своего».

Как первая, так и вторая иллюстрации фиксируют то, что «выращивание»

может быть обозначено как ускользающая реальность, а может быть, и как проблема границы метафоры, или даже стратегии «опытной формы обучения» [5].

Для расширения возможностей описания этой ситуации «пограничности» апеллируем к мнению эксперта. «Перед началом образования ученик имеет уже некоторые идеи или представления – прямо или косвенно – по поводу преподаваемого знания. Именно через них ученики пытаются понять изучаемый предмет, интерпретировать надлежащие ситуации или учебники. Эти концепции обладают определённой стабильностью.... Под концепцией подразумевается структура мышления, которая дает начало тому, что человек думает, говорит, пишет или рисует.... Это одновременно и решётка схемы чтения, интерпретации, предсказания реальности индивида» [3]. Что тогда это означает для образования? «Если концепция не принимается в расчёт, то она сохраняется, и соответствующее знание проскальзывает мимо ученика, не затрагивая его.... Для нас простое выражение концепций ученика является только отправной точкой различных активностей образования.... И он (ученик) не может это делать, не опираясь на плечи доступных ему средств, то есть концепций» [3]. Но необходимо понимать, что, по мнению А.Жиордано, концепции «никогда не бывают бесплатными», они одновременно и средства размышления, и ориентировки в этом мире, и «интеллектуальная тюрьма» обучающегося. Поэтому организатор образовательного процесса «должен **«идти с» концепциями учащихся**, позволяя их выражение. Но он должен также **«идти против»**, пробуя, после появления концепций, дать понять ученикам ошибочность и ограниченность их концепций» [3]. Получается очень интересная ситуация: постулируется необходимость «идти с» (то, что выше нами именовалось как инициация «своего»), **но это нужно для того, чтобы идти «против» этого «с»** (чем не иллюстрация 1?), а если этого движения не случится, то и произойдет то, что мы обозначили как иллюстрация 2. Возникает очень сложный вопрос: **а возможно ли иное отношение этих «с» и «против»**, которое строится не на механизме подавления, превалирования, ассимиляции?

Иллюстрация 3: Встреча «своего» и «чужого» возможна? (Рис. 3, с. 160)

Вернемся к обсуждению возможности под именем «выращивание». Пока про нее удавалось говорить в рамочке реального (как это обычно получается на практике) и немножко – в рамочке идеального (когда упоминалось о практике развивающего обучения) в плане того, как бы хотелось, чтобы это происходило на практике. Продлим вторую линию с апелляцией к практике семинаров.

Ситуация. Достаточно распространенной для практики семинаров является следующая форма организации образовательного процесса: учебная группа разбивается на малые подгруппы и работает некоторое время в автоном-

ном режиме над какой-либо содержательной проблемой. Далее наработанное выносится на презентацию и экспертизу перед всеми. При этом тренер часто фиксирует, что при таком способе работы удастся неформальное включение большинства субъектов в работу малой группы, но ее результат часто бывает выхолощенным (выносится на презентацию некое среднееарифметическое от наработанного, «условно общее» как согласованное) и не вызывает существенного содержательного отношения со стороны других подгрупп (обсуждение идет вяло и недолго). Важно зафиксировать, что эта ситуация квалифицируется ведущим как «неприятная», но до некоторого времени не делается предметом специального «доращивания» (то есть такой потенциальный список «точек заботы» можно обнаружить у любого профессионала). Итак, повторимся, описанная ситуация может быть многократно повторена, пока однажды не случится **некоторая, определенная последовательность событий**, которая – как бы *вдруг* – производит изменение.

Приведем пример того, как это возможно, апеллируя к практике семинаров.

Первый такт² времени.

На одной из презентаций результатов малых групп перед всеми участниками эксперт (человек, приглашенный на семинар с такой функцией) проблематизирует этот результат по своей сущностной форме, но не по конкретике содержания, задав вопрос: «Почему Вы считаете, что этот результат есть продукт?» Группа, не поняв вопроса (то есть, что имелось в виду под понятием «продукт»), начинает отвечать. Принципиальным, с нашей точки зрения, в этой ситуации было, во-первых, то, что группа эмоционально достаточно спокойно восприняла ситуацию проблематизации (не стала обижаться, оправдываться, выражать агрессию по отношению к эксперту) и пыталась отвечать, сохраняя достоинство, но, не понимая вопрос. Во-вторых, в результате этой коммуникации был введен критерий для оценки того, что может, а что не может быть продуктом, – продаваемость сконструированного результата (понятие эксперта). Иными словами, эксперт создал ситуацию проблематизации и случайно (в том смысле, что введение его не было, наш взгляд, целенаправленным действием) озвучил понятие.

Второй такт. На следующий день, во время общегрупповой рефлексии результатов предыдущего дня, один из участников фиксирует опыт презентации результатов работы малых групп в некотором иновыражении: сетует на малое количество вопросов как критерий эффективности презентации.

Третий такт. На очередной презентации результатов работы малой группы тренер в свою инструкцию по организации события вставляет предложение – **наряду с иными** – презентировать группам свой результат работы

как продукт, делая его продаваемым, и, соответственно, предлагает соучастникам этого события выстраивать свои отношения с этим результатом – как с продуктом. И вдруг... это предложение почему-то было выделено группой из всего инструктажа и принято как руководство к действию. В результате эффективность презентации была несравнимо выше. С нашей точки зрения, эта ситуация есть не что иное, как **переписанное**, встроенное участниками **в свой** контекст понятие «продукт», **без искажения** его значения, но с приданием ему нового смысла. (Напомним, изначально коммуникативное действие проблематизации и понятие продукта вводились как средства интерпретации целостности презентуемого содержания. Дальнейшие события привели к тому, что предметом заботы тренеров и участников стала модернизация своего способа работы (метода презентирования) с использованием введенного средства.)

Особого внимания заслуживают те ситуации, возникающие в семинаре, когда переписывание некоего знания, опыта, схем мышления в особый контекст, возникающий в образовательном событии здесь и теперь, приводит к рождению особого новояза, *языка определенного сообщества, который позволяет ему действовать, но затрудняет понимание себя другим.*

Таким образом, вырисовываются две модели реализации идеологии выращивания (или даже опытной формы обучения), которые различны по стратегии (строятся не на механизме подавления, ассимиляции, а опираются на процесс соотнесения, переписывания и т.п.), но сходны по отношению к материалу. Если мы признаем ценность вовлечения в образовательный процесс опыта субъекта обучения (или того, что Жиордан называл концепцией ученика) и озабочены тем, как полезнее и благоразумнее (с благим замыслом) распорядиться с ним, то мы можем (как тренеры, или как преподаватели) эту заботу реализовывать по-разному.

Например, можем сконструировать «проблемно-конфликтную ситуацию с недостаточностью или избыточностью условий ее завершения», и тогда задача обучаемых «в достраивании обнаруженной незавершенности до полноты», при этом ситуация разрыва – это ситуация фиксации недостаточности ментального опыта субъекта с выведением его («выращиванием») на его наращивание и в этом смысле преодолении разрыва для решения проблемно-конфликтной ситуации в содержании предлагаемой задачи [2].

Другой путь – это путь выращивания как **поджидание ситуации**. Не пассивное ожидание, а именно поджидание. Эту приставку «под-» можно проинтерпретировать как некое «тайное вместилище» специфических реалий, которые может быть и задают тренерскую позицию как образовательную, основными особенностями которой становятся многовекторность направленности, многоопосредованность воздействия, хранение времени и места для возможных образовательных эффектов. В сущности, речь идет о

такой стратегии, когда основной заботой тренера становится отслеживание процесса движения участников в образовательном времени и пространстве, примеривающее к такту времени (своеобразное измерение «образовательного давления» аудитории), вбрасывание в работу разных культурных средств, ситуаций и т.п., себя и всего стоящего за собой. Первый образ этого действия – это салют (ср. метание), засыпающий некоторое определенное, имеющее контур пространство. Второй образ – это сталкер, ожидающий после броска гайки ответа (образовательных результатов и эффектов) зоны. То есть это **многотактный**, опосредованный способ выращивания, который **уповает на некоторую предготовность** субъекта откликаться. В этом смысле у семинаров может и не быть результатов (в классическом понимании), потому что нет заранее строго заданных целей. Точнее – цели есть, но их список достаточно велик и в этом смысле неопределен и размыт. И результаты тоже есть. Но ими становятся не некие реалии, которым был придан статус целей-результатов при проектировании образовательного процесса, а те реалии, статус результатов которых был выращен в конце образовательного пути. Возможно, что такая особая ситуация соотношения целей – результатов как раз и есть следствие многоопосредованности и многотактности инициируемого процесса.

Конечно, в практике интерактивных семинаров можно встретить все описанные выше ситуации исходов встреч «своего» и «чужого». Наверное, можно утверждать, что стратегическим, ценностным ориентиром является сама готовность тренеров строить свою практику как **возможность** встречи, уповая при этом на то, образовательное пространство семинаров позволит участникам войти в особое состояние открытости «я» для «иного», готовности поставить под вопрос свой опыт, ориентацию на расслоение, проведение границ, а не на ассимиляцию.

Примечания

1. «Свое» – находящееся на полюсе субъекта, «чужое» – находящееся на полюсе культуры.

2. Используемые ниже контексты понятий «такт времени», «попадание в такт времени» принадлежат В.В.Мацкевичу, С.А.Крупник.

Литература

1. Анисимов О.С. Учебная и педагогическая деятельности в активных формах обучения. Методические рекомендации по изучаемой теме. М., 1989. 65 с.

2. Гусаковский М.А., Полонников А.А. От классического университета к неклассическому // Выбранные науковыя працы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта: У 7 т. Т 1. Педагогіка. Псіхалогія. Сацыялогія. Філасофія / Адк. Рэд. А.І.Жук. Мн.: БДУ, 2001 г. С. 26-47.

3. Жиордан А.. Концепции учащихся как трамплин для обучения // Социальный конструктивизм : многообразие образовательных проектов // Сб. пер. Мн., 2002. (в печати)

4. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилюк Л.Г. 2-е изд., доп. Мн.: «Медисонт», 2001. 168 с.

5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НИЦ «Эксперимент», 1995.— 176 с.

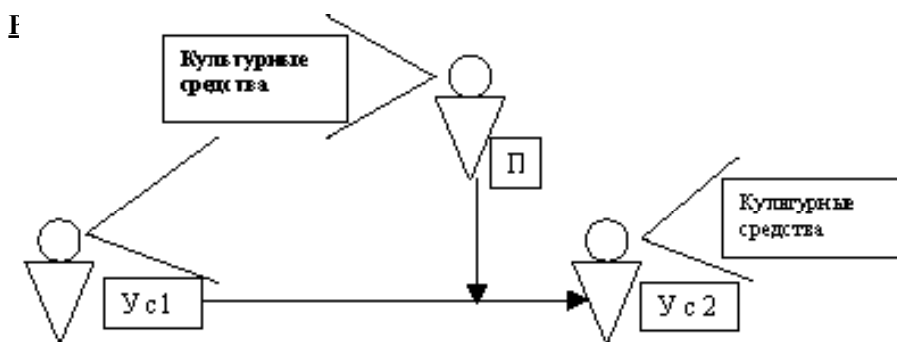


Рис. 2

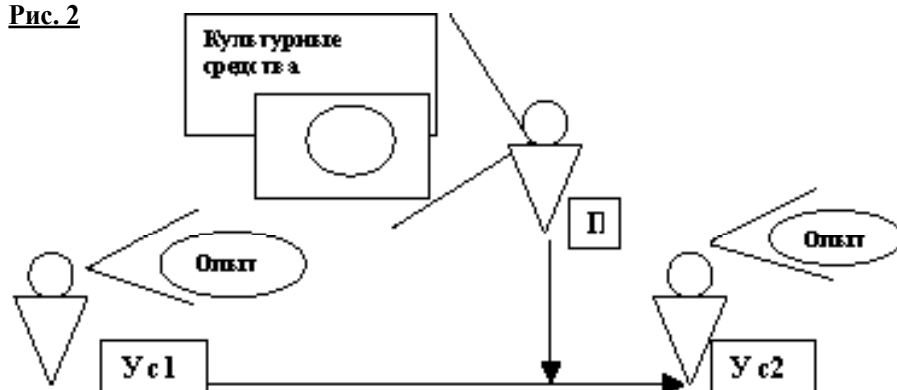
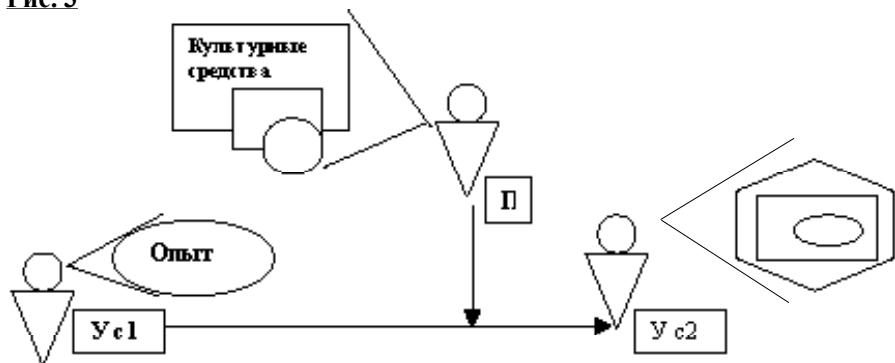


Рис. 3



Савчик О.М.

Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

Одной из форм организации образовательного процесса в рамках интерактивного семинара является работа в группах. Она дает возможность участникам чаще вступать в коммуникацию с другими, формулировать свою позицию, согласовывать действия, что может способствовать развитию сотрудничества, межличностной компетентности, коммуникативной культуры.

В отличие от соревновательного и индивидуального обучения участники могут работать вместе кооперативно, добиваясь разделенных учебных целей. Каждый достигает своих учебных целей, если, и только если, другие члены группы достигают своих. Они работают вместе в малых группах, чтобы обеспечивать каждому члену возможность прийти к заданному критерию [4].

Организовать учебное сотрудничество, которое часто переводят как кооперативное обучение, и которое основывается на совместной работе учащихся, – это больше, чем объединить вместе несколько человек и попросить их помогать друг другу. Часто групповые усилия не приводят к желаемому результату, ввиду отсутствия необходимых условий для того, чтобы сотрудничество было эффективным и давало лучшие результаты.

Среди этих условий: осознанная творческая взаимозависимость членов коллектива, интенсивное творческое общение между участниками, осознание личного участия и ответственности за успех совместной работы, умение работать с напарником или в составе небольшой группы, регулярное обсуждений всей группой хода работы в целях повышений ее эффективности [2].

Следует отметить, что психологические проблемы организации эффективной групповой работы представляют интерес еще и в той связи, что в рамках повышения квалификации педагогов групповые методы обучения, характерные для интерактивных семинаров, выступают не только как применимое в дальнейшем средство обучения студентов, но также дают возможность отразить свой опыт и соотнести его с опытом коллег, возможно, сконструировать новое видение и произвести изменения в педагогической деятельности.

Влиять на поведение учителей возможно через изменение методов их обучения. Обучение в команде делает возможным кооперацию большого количества людей, уменьшая их изоляцию друг от друга, которая характерна

для педагогической деятельности. Корелл указывает на то, что обучение в команде может оказывать положительный эффект на обоюдный контроль. Таким образом, эффектом обучения является изменение поведения. В противовес к перегруженному учителю, который ведет свои занятия в одиночку, учитель при обучении в команде может получать постоянную обратную связь по отношению к своему поведению [9].

Смысл взаимодействия участников интерактивного семинара раскрывается лишь при условии включенности в некоторую общую деятельность, осуществляя которую они преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Соответственно, существенным становится поиск эффективных форм организации совместной деятельности, которую характеризуют такие процессы, как распределение и обмен действиями между участниками при решении общих задач, процессы коммуникации, взаимопонимания и рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ совместной деятельности.

Среди разнообразных направлений исследования совместной деятельности как формы обучения и развития выделяют два принципиально различных подхода. Согласно одному из них, характер протекания совместной деятельности и возникающие в ней взаимоотношения предопределены такими индивидуальными особенностями ее участников, как личностные свойства, уровень психического развития, выработанные нормы поведения и т.п. При таком подходе основное внимание направляется на изучение состава группы, психических особенностей ее членов. Согласно другому подходу, содержание и структура совместной деятельности сами детерминируют как взаимоотношения в группе, как и интеллектуальное, и личностное развитие членов этой группы [6].

Психологический анализ процессуального характера совместной деятельности должен включать изучение некоторой совокупности процессов: группового целе- и мотивообразования, распределения и интеграции (объединения) индивидуальных деятельностей в группе, согласования и координации, управляющих воздействий (управления), а также оценивания результатов совместной деятельности.

Групповые формы работы требуют координации индивидуальных деятельностей участников. Необходимость в их управлении задает совместной деятельности качественно новый уровень сложности. В индивидуальной деятельности человек сам программирует свои действия, интенсивность, объем работы, не ставя их в зависимость от действий других людей. Совместная деятельность не может осуществляться без установления четких связей между различными операциями (а, следовательно, между разными участниками) без

соответствующего координирования их деятельности.

Однако понимания участниками группы необходимости согласования и координации, а также их действий, устремленных на эти процессы, оказывается недостаточно для эффективной работы группы. Рассмотрим пример из практики интерактивного семинара, который проводился для молодых, но опытных педагогов, тренеров со стажем работы в дополнительном образовании более двух лет. Участникам, объединившимся в малые группы, было предложено в течение некоторого времени придумать и продемонстрировать ситуацию первой встречи членов шведского кружка. В Швеции распространена кружковая работа со взрослыми. Кружки могут быть созданы под различную тематику (например, изучение иностранного языка, художественный свист, китайская кухня и т.д.). Кроме образовательной, кружки выполняют функцию комфортного, неформального общения для его членов.

Поскольку часть семинара, посвященную кружковой работе, вел приглашенный тренер, не имевший полного представления о составе участников, у каждой из групп возникла проблема, когда содержание предстоящей работы казалось не отвечающим собственным образовательным задачам, а предлагаемая цель казалась тривиальной. По окончании работы, одна из групп не представила результат, объясняя тем, что члены группы не смогли согласоваться. Время, отведенное для подготовки, было потрачено на обмен мнениями: одни члены группы предлагали все-таки выполнить задание, хоть и формально, но представить результат, другие высказывали сомнения по поводу эффективности и целесообразности таких действий. Таким образом, процесс согласования затянулся и к согласованности не привел.

По мнению Г.А. Мингалеевой, основой согласованности оценок, социальных установок у субъектов совместной деятельности являются полноценные процессы коммуникации в рабочей группе. В ее эмпирическом исследовании было выявлено, что при отсутствии открытой и активной коммуникации, в рабочей группе наблюдается нарушение рефлексивного процесса. Это, в свою очередь, ухудшает взаимопонимание в группе.

Однако в рассмотренном случае проблема групповой неэффективности заключалась, на наш взгляд, не столько в проблемах коммуникации, сколько в отсутствии волевого единства группы.

Существует несколько определений, описывающих, на наш взгляд, ту или иную сторону волевого единства:

– Волевая регуляция группы – групповая активность, имеющая своим содержанием актуализацию, построение и поддержание внутригрупповых связей и отношений, обеспечивающих согласованную мобилизованность членов группы и ее соответствие целям деятельности [7].

– Стрессоустойчивость как групповое свойство (волевое единство) –

способность членов контактной группы в сложных стрессовых ситуациях мобилизоваться и успешно – как единый социальный организм – действовать [7].

– Волевая коммуникативность – способность группы противостоять влияниям других групп, обстоятельств; стрессоустойчивость, надежность группы в экстремальных ситуациях, ее устремленность и настойчивость в конкурентных условиях [5].

– Единство воли (волевое единство) – способность группы преодолевать возникающие трудности, препятствия и доводить дело до конца, а также способность каждого подчинять личные интересы общественным [8].

Различное трактование волевого единства, безусловно, связано и с пониманием феномена воли.

По мнению Е.П.Ильина, понять, что такое воля, можно только в том случае, если удастся свести воедино крайние точки зрения, каждая из которых абсолютизирует одну из сторон воли; мотивацию, принимаемую за волю, в одном случае, или направленное на преодоление трудностей волевое усилие, к которому сводится воля, – в другом случае. Эти подходы к пониманию сущности воли отражают различные ее стороны, обозначают различные ее функции и вовсе не противоречат друг другу. Поэтому понимание феномена воли возможно только на основе синтеза различных теорий, на основе учета полифункциональности воли как психологического механизма, позволяющего человеку сознательно управлять своим поведением [3].

Таким образом, волевое единство группы, на наш взгляд, можно определить как психологический феномен, позволяющий группе управлять своей деятельностью, при включенности в этот процесс каждого ее члена.

Ключевым для волевого единства группы является групповое волевое усилие – однонаправленные (одноцелевые) волевые усилия членов группы, характер согласованного проявления которых обуславливается целью группового предметного действия и условиями его реализации [7].

Возвращаясь к приведенному выше примеру, следует отметить, что волевое единство присутствовало в двух других группах. Они смогли продемонстрировать продукт своей совместной деятельности. Цель работы этих групп была скорректирована и проинтерпретирована таким образом, что первоначальное противоречие было разрешено. Первоначально же у отдельных участников этих групп можно было наблюдать и скептическую настроенность на предстоящую деятельность, и отсутствие желания в ней участвовать, пока не возникло предложение найти то поле, работая в котором, можно решать образовательные задачи с максимальной для себя пользой. В процессе моделирования и обсуждения идей, участников уже объединяло стремление найти то содержание совместной деятельности, которое бы отвечало их образова-

тельным интересам. Таким образом, участники групп, достигших результата, согласовали и приняли общую для них цель, спроектированную для себя, и далее направляли свою деятельность на ее достижение. С одной стороны, была решена поставленная педагогом задача, с другой – та задача, которую группа поставила перед собой дополнительно.

В процессе принятия группового решения каждый член группы видит ситуацию со своей стороны. Поэтому особую значимость приобретают способы проработки содержательного аспекта группового решения. Включенность в дискуссию активизирует у каждого участника работу мышления, направленную на оценку альтернативных вариантов, заставляет более четко в словесной форме выражать свое отношение к ним – это, в свою очередь, облегчает поиск критериев и сравнение возможных вариантов. Вывод, к которому приходят участники, владеющие эффективными приемами логического анализа ситуации, проявляющие интеллектуальную согласованность, становится групповой нормой и включается в иерархию ценностей каждого члена группы.

В условиях внутригруппового взаимодействия человек как элемент целого приобретает нечто новое – социально-психологические качества, которые составляют содержательную основу группы как субъекта деятельности. При наличии волевого единства в групповой деятельности, каждый член группы, сталкиваясь с необходимостью изменения режима своей активности, направляет свое сознание не только на себя, на изменение своего состояния, но и на тех, кто находится в его команде. Главными причинами несогласованности являются недостаточная интеллектуальная инициатива (творческое преобразование ситуации, поиск альтернатив и т.д.) членов группы и излишняя их сосредоточенность на оптимизации своего состояния.

При эффективном взаимодействии группа достигает так называемого «согласованного оптимума». Под согласованным оптимумом при распределении нагрузки Л.Н.Волгин [1]. подразумевал достижение оптимального сочетания целевой функции группы и каждого ее члена. Другими словами, это оптимальное сочетание людских воле и индивидуальных ресурсов, осуществляемое в условиях изменяющихся обстоятельств деятельности для реализации цели, стоящей перед группой. Достижение согласованного оптимума осуществляется за счет издержек внутреннего потенциала каждого члена группы. Согласованность и скорость перехода коллективного субъекта деятельности от одной точки согласованного оптимума к другой выступает показателем его организованности.

Точками согласованного оптимума для групп из рассмотренного примера могли бы быть такие этапы: формирование общей цели, разработка программы и стратегии ее реализации, осуществление непосредственных действий и их

координации по решению задач, проведение презентации результатов работы группы.

Важно также учитывать, что в практике интерактивных семинаров формируются как временные группы, так и под конкретную задачу, что в еще большей степени повышает значимость создания волевого единства группы, которое, в свою очередь, влияет на групповую эффективность.

Возникает вопрос: «Каким образом можно обеспечить организованность группы с устойчивым единством действий его участников по достижению общей цели в ситуации неопределенности, в сочетании разнообразия мнений и форм инициативного поведения?». Не возлагая на себя функцию нахождения правильных и полных ответов, и возвращаясь к практике интерактивных семинаров, можно привести несколько примеров, методов или способов, позволяющих решать эту проблему.

Первый вариант, когда само условие методики включает в себя позитивную взаимозависимость участников (например, «Разбитые квадраты») [4]. Для этой методики одинаковые квадраты разрезают различными способами, после чего каждому участнику группы дают конверт с деталями, из которых нельзя сложить целый квадрат. Перед группой ставится задача: каждый участник должен собрать один квадрат, но группа считается выполнившей задачу лишь в том случае, если квадраты будут собраны у всех. При этом нельзя разговаривать, просить чужие детали, отказываться от предлагаемой кем-то из участников ненужной детали. Таким образом, будет сложно добиться успеха до тех пор, пока группа не почувствует себя одной командой, а ее члены не перестанут обращать внимание только на собственные продвижения. И хотя это отнюдь не означает, что группа справится с задачей, предпосылки для единства – «или вместе спасемся, или вместе утонем» – уже заданы. Это стимулирует участников включать волевые механизмы, позволяющие регулировать и направлять свои действия не только на достижение личного, но и группового результата. Таким образом, сама методика (или способ организации образовательного действия) может включать в себя условия создания волевого единства группы. Однако тут следует различать задания с определенным результатом (например, группе предлагается задача, в которой есть правильное решение, и оно должно быть освоено каждым участником) и задания, результат которых фиксируется относительно (например, придумать и продемонстрировать некую ситуацию). Во втором случае несколько сложнее предложить способы или дополнительные условия, обеспечивающие процессуальную сторону эффективного группового взаимодействия.

Другой вариант – это когда сам тренер/педагог выполняет функцию управления или обратной связи по отношению к динамике движения группы.

Он фиксирует основные этапы, задавая вопросы о том, как видит группа свою цель, возможно, комментирует состояние и перспективы содержательной и процессуальной сторон групповой работы, то есть работает на мобилизацию групповых усилий. При этом педагог не обязательно все время находится в группе, он может подключаться лишь при необходимости и на различных этапах. Возможно, он поможет группе только начать работу.

Третий вариант, который можно встретить в практике интерактивного семинара, – это стремление дать возможность участникам самим проанализировать деятельность группы с позиции самоуправления. Так, по окончании работы группы, участникам задаются вопросы о том, как проходил этап согласования цели, планирования деятельности, была ли общая стратегия, что помогало работе группы, что мешало, что могло бы помочь. Актуализация всех процессов групповой деятельности – взаимной рефлексии, общения, «живого движения» (двигательной подстройки) взаимодействующих членов группы, изменения взаимосвязанной системы их личностных смысловых систем – и позволяет сознательно перестраивать организацию групповой психологии и удерживать ее в неизменном виде в течение необходимого времени. Выводы, сделанные участниками на основе рефлексивного наблюдения предыдущего опыта, позволяют в дальнейшем оптимизировать групповое взаимодействие. Одновременно должна быть разработана схема анализа предметного содержания деятельности, так как волевые процессы, составляя необходимую часть деятельности социального субъекта, могут быть правильно поняты только при соотношении ее с предметной стороной.

Безусловно, механизмы создания волевого единства группы в образовательном процессе требуют специального углубленного исследования. Разработка этой проблемы должна включать в себя поиск критериев для решения многих вопросов, в том числе, связанных с определением направлений векторов групповых волевых усилий и выбором способов управления групповой деятельностью.

Литература

1. Волгин Л.М. Принцип согласованного оптимума. М., 1977
2. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. М: ЗАО «Учительская газета». 2-е изд. 1998.,
3. Ильин Е.П. Психология воли СПб: издательство «Питер», 2000.
4. Инновационные методы обучения в гражданском образовании/ Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кириллюк Л.Г. 2-е изд. доп. Мн.: «Медисонт», 2001.
5. Психология управления: Курс лекций/ Л.К. Аверченко, Г.М.Залесов,

Р.И.Мокшанцев, В.М.Николаенко., Новосибирск; М., 1997.

6. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М., Воронеж, 1996.

7. Совместная деятельность: методология, теория, практика» / отв.ред. Журавлев А.Л., Шихирев П.Н., Шорохова Е.В./ М., 1988.

8. Управление персоналом. Н.Чайковская, В. Катков, 2000.

9. Rainer E. Kirsten. Lehrerverhalten Untersuchungen und Interpretationen. 2. Auflage, 1976.

Сведения об авторах

Величко Владислав Владимирович

Образовательный центр «Пост», 286 03 66, center_post@tut.by

Вильчицкая Елена Аркадьевна

Европейский гуманитарный университет, кафедра французского языка,
202 28 91.

Григальчик Елена Константиновна

Белорусский институт правоведения, кафедра философии,
220 64 91, chazenia@tut.by

Губаревич Дмитрий Иванович

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования, 209 53 84, 209 51 27, edc@bsu.by

Губаревич Инна Ивановна

Республиканский институт высшей школы, аспирантура, chazenia@tut.by

Карпиевич Елена Фадеевна

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования, 209 53 84, 209 51 27, edc@bsu.by

Кирилюк Лариса Гавриловна

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования, 209 53 84, 209 51 27, edc@bsu.by

Краснова Татьяна Ивановна

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования, 209 53 84, 209 51 27, edc@bsu.by

Мицкевич Николай Иванович

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, кафедра педагогики высшей школы.

Осипчик Инесса Евгеньевна

Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования, 209 53 84, 209 51 27, edc@bsu.by

Романенко Мария Алексеевна

Белорусский государственный университет, факультет международных отношений, кафедра теории и методики преподавания РКИ.

Савчик Ольга Михайловна

Республиканский институт профессионального образования, кафедра психологии профессионального образования, olga_savchik@tut.by.

