

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ
НА ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**



**МИНСК
2013**

УДК 91(072) + 378.147
ББК 26.8p30
Т 38

С о с т а в и т е л ь
Л. М. Харитонов

Утверждено на заседании учебно-методической комиссии
географического факультета БГУ
23 апреля 2013 г., протокол № 7

Р е ц е н з е н т
старший преподаватель кафедры физической географии мира
и образовательных технологий *М. М. Ермолович*

Технологии обучения: методические рекомендации для органи-
зации учебных занятий на географическом факультете / сост.
Т 38 Л. М. Харитонova. – Минск : БГУ, 2013. – 44 с.

Методические рекомендации подготовлены на основе публикаций, посвя-
щенных современным образовательным технологиям и содержат краткое
описание отдельных методов и приемов работы со студентами вузов.

Предназначены для преподавателей географического факультета.

УДК 91(072) + 378.147
ББК 26.8p30

© БГУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Учебный процесс на географическом факультете БГУ за последнее десятилетие претерпел серьезные изменения: потребовались новые технологии, методы, приемы, помогающие преподавателю снабдить студента разного рода компетенциями для его дальнейшей профессиональной деятельности. Лекционные занятия не утратили свою ведущую роль в учебном процессе, но роль преподавателя изменилась радикально и этот факт уже вышел за рамки споров и рассуждений.

Новое (уже III) поколение образовательных стандартов по-прежнему декларирует компетентностный подход. Поставлены следующие задачи: «..формирование и развитие социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности» [1]. Согласно образовательному стандарту I ступени высшего образования академические компетенции включают знания и умения по изученным дисциплинам, способность и умение учиться; профессиональные – «способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности» [1]. В стандарте приводятся требования к академическим компетенциям специалиста, среди которых, например, «уметь работать самостоятельно, быть способным вырабатывать новые идеи (креативность)» [1]. В обширном перечне профессиональных компетенций упоминается об умении применять на практике большой цикл методов и приемов: «...математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования...», «...основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации...», «...умением самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения...». Есть еще и требования к инновационной деятельности: «...готовить научные и учебно-методические доклады, ...пользоваться глобальными информационными ресурсами...» [1] и т.д. Развитие приведенных компетенций возможно только с помощью современных образовательных технологий и радикальной перестройки образовательного процесса.

Технологичность учебного процесса – это сочетание методов, приемов и средств, которое обеспечивает эффективность учебно-познавательной деятельности студентов. В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается, как системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом

технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия, а технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым. Преподаватель управляет процессом общения в аудитории при решении конкретных учебных задач для реализации целей курса обучения.

В помощь преподавателям вузов учеными-методистами предлагается обширный спектр современных образовательных технологий. В данном методическом пособии, основанном на работах ученых-педагогов и методистов, кратко приводятся лишь некоторые методические приемы, которые можно адаптировать для преподавания дисциплин специальностей географического факультета.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

*(по материалам книги «Современные образовательные технологии»
под ред. Н.В. Бордовской)*

Технология проблемного обучения учит искусству решения различных научных и практических проблем, опыту творческого решения теоретических и практических задач; обеспечивает развитие критического и теоретического мышления, основных интеллектуальных умений - обобщения, систематизации, анализа.

Структурные единицы проблемного обучения:

- проблемная ситуация и процесс ее разрешения,
- проблемный вопрос,
- проблемная задача.

В любой проблеме присутствует объективный момент - исходные данные, создающие проблему и позволяющие ее решить; и субъективный момент - готовность студента принять эту проблему.

Типология познавательных проблем может быть выстроена по признаку функций в образовательном процессе. Познавательные проблемы могут создавать условия:

- постановки цели и организации образовательной деятельности;
- организации восприятия, осознания и закрепления первичной информации;
- организации и освоения способов творческой деятельности;
- обобщения усвоенного и введения его в систему новых знаний;
- проведения контроля результатов образовательной деятельности.

Методы проблемного обучения

Проблемное изложение — преподаватель ставит вопрос или формулирует проблемную задачу и показывает варианты ответов или способы

решения, а студенты наблюдают за поиском и определяют к этому свое отношение.

Суть проблемного изложения в том, что преподаватель (или учебное пособие) сам ставит и сам решает проблему, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но адаптированных для понимания студента противоречиях, субъект же лишь «наблюдает» за ходом решения. Назначение этого метода в том, чтобы показать образцы решения; студенты получают возможность анализировать убедительность аргументов, осваивать алгоритмы разрешения проблемных ситуаций.

Частично-поисковый (эвристический) метод предполагает активное вовлечение студентов в процесс обсуждения и решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи и вопросы. Процесс поисковой деятельности направляется и контролируется преподавателем.

Частично-поисковый метод направлен на постепенное освоение студентами сложных действий по самостоятельному решению познавательных, научных или профессиональных проблем. Реализация этого метода предполагает постановку таких проблем, при решении которых студентам предлагается самостоятельно выполнить один из поисковых шагов:

- увидеть, в чем состоит сущность проблемы;
- сформулировать гипотезу;
- предложить путь решения;
- построить доказательство;
- сделать выводы из полученных фактов и т.д.

По сути проблема в данном случае делится на группу подпроблем, из которых выделяются те задачи, решение которых доступно студентам. Этот метод может применяться при анализе конкретных учебных, профессиональных и научно-поисковых ситуаций и разработке заданий для **кейс-метода** (от англ. *case* - случай).

Исследовательский метод предполагает включение субъектов в процесс формулировки научной проблемы, отбора предмета и методов исследования, составления его программы, отбора базы и участников эксперимента, участие в нем, обработку и анализ полученных результатов.

Исследовательский метод направлен на решение таких проблем, в которых студенты могут проявить полную самостоятельность: от постановки проблемы до ее разрешения; при этом они реализуют полный цикл шагов, необходимых для полноценного разрешения проблемной ситуации любого типа. Любая конкретная ситуация как минимум трижды создает условия для применения исследовательского метода: при ее конструировании (описании, сборе материала); ее анализе; экспертном анализе полученных решений (материалов анализа).

Две группы познавательных проблем:

1) источником проблемы выступает учебное пособие со своим пониманием дидактических и содержательных противоречий;

2) проблемы формулируются студентом, а источником их выступает его собственный опыт.

Именно умение студентов конкретизировать и решать актуальные для собственного развития проблемы и выступает мерилем качества его образованности.

Вопросы и задания могут приобрести проблемный характер в следующих ситуациях:

- если имеются противоречия, которые необходимо разрешить;
- требуется установить сходства и различия;
- важно установить причинно-следственные связи;
- необходимо обосновать выбор предпочтения;
- требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и теоретическими закономерностями;
- стоит задача выявления достоинств и недостатков того или иного решения.

Качественный образовательный процесс - это процесс, обеспечивающий восхождение личности к пониманию собственного потенциала развития за счет расширения поля актуальных и возможных для решения познавательных проблем.

Перечень умений, формируемых в ходе решения проблемной задачи:

- анализ условий проблемной ситуации;
- выявление состава проблемной задачи (выделять то, что известно и что не известно);
- переформулирование задачи;
- осуществление поиска и расширение диапазона информации о проблеме;
- формулирование гипотезы, предположения и составление плана решения проблемной задачи;
- аргументирование своих действий;
- умение обобщать и делать выводы, предложить алгоритм или схему решения (если это возможно);
- владение эвристическими методами.

Сократовская (эвристическая) беседа. Преподаватель сам создает проблемную ситуацию, предлагает методы ее решения и возможный результат. Однако в процессе обсуждения проблемы субъекты могут поставить такие вопросы, внести такие коррективы в план преподавателя, что возможен неожиданный результат и для преподавателя, и для других

субъектов. Но в этом и содержится эвристическая сила данной формы организации диалогового поиска.

Проблемная лекция - это основная форма организации учебной программы через создание проблемной ситуации, формулировку проблемных вопросов или постановку проблемных задач, разбор и анализ разных способов их решения с опорой на результаты научных исследований и практический опыт.

Приемы построения проблемного учебного занятия:

- постановка проблемных вопросов в начале учебного занятия;
- ознакомление с историей развития проблемы и поиском путей решения в науке и на практике;
- ознакомление с методами науки и практическими способами решения проблемы;
- сопоставительный и сравнительный анализ путей и способов разрешения проблемы;
- привлечение студентов к участию в обсуждении, поиске или исследовании;
- стимулирование к самостоятельности и предоставление возможности субъектам учебного процесса выразить собственную позицию и свое отношение к способам решения обсуждаемой проблемы;
- привлечение их к изучению нового опыта решения проблемы.

Вопросы к обсуждению (дискуссии)

Какое из определений наиболее правильное? Почему?

Эффективность как качественная характеристика проблемного обучения - это...

Работа в малых группах. Группы выполняют два вида заданий параллельно.

Первая группа обсуждает вопрос «Эффективность - это количественный или качественный показатель?».

Вторая группа анализирует определения эффективности и соотносит их с определениями проблемного обучения.

Последовательная презентация результатов работы групп. Обсуждение.

«Дерево причин»: «Почему проблемное обучение эффективно?». Презентация. Обсуждение.

Все участники делятся на пять подгрупп для игры «Поиск общего».

Группа делится подвое в произвольном порядке. Каждая пара участников находит друг у друга определенное количество общих признаков. Затем тренер предлагает паре найти другую пару, с которой у них наибольшее число общих признаков. Таким образом, пары объединяются

в четверки. Если число человек позволяет, то четверки, повторяя то же действие, объединяются в восьмерки. Игра длится до тех пор, пока не будет сформировано пять подгрупп с равным числом человек.

Тренеру для проведения игры «Дерево причин» потребуется пять листов ватмана, маркеры пяти цветов.

Описание игры

В течение 5 мин каждая подгруппа должна обсудить вопрос «Почему проблемное обучение эффективно?». Для этого необходимо в центре листа ватмана нарисовать овал и в него вписать название этой проблемы. Каждый игрок должен выбрать и записать основную, на его взгляд, причину эффективности проблемного обучения в виде ветки дерева, исходящей из овала с проблемой. На эту работу отводится 5 мин. Через 5 мин подгруппы должны поменяться своими рисунками для того, чтобы в течение следующих 2 мин другая подгруппа писала к каждой причине фактор, способствующий ее возникновению [4]. Проблемные вопросы, количество групп и время для изучения вопроса через игровые действия преподаватель планирует заранее, чтобы процесс оставался управляемым и результатом стало раскрытие темы занятия, запланированного программой.

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Автор технологии контекстного обучения А.А. Вербицкий пишет: «...основной единицей работы преподавателей и студентов становится здесь не порция информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности» [5].

Контекстное обучение - это то, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста.

Учение здесь не замыкается само на себе - учиться, чтобы получить знания, - а выступает той формой личностной активности, которая обеспечивает воспитание необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности специалиста.

Концепция контекстного обучения лежит в русле деятельностной теории передачи и усвоения социального опыта, которая в наибольшей мере способна объяснять и прогнозировать процессы перестройки в сфере профессионально ориентированного образования. Посредством активной

деятельности осуществляется присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей будущего специалиста, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой.

Сконструированное содержание лекции реализуется в системе различных по типу структуре лекций. Опираясь на концепцию контекстного обучения, можно выделить следующие типы лекций:

- а) контекстно-информационная;
- б) контекстно-научная;
- в) контекстно-профессиональная;
- г) лекция с заранее запланированным контекстом профессиональных ошибок.

Контекстно-информационная лекция выстраивается в логике перехода от одной практической ситуации к другой (не обязательно из сферы будущей профессиональной деятельности). Чтение такой лекции сопровождается описанием, показом или визуальной демонстрацией различных ситуаций, объяснением причин и источников их возникновения, сравнительным анализом используемых средств, методов и технологий с опорой на результаты специальных научных исследований и инновационный опыт специалистов.

В студенческой аудитории, как правило, складывается потребительское отношение к науке и научным достижениям благодаря доминированию хронологического отражения развития той или иной научной отрасли на уровне общей культуры. Чтобы приобщить их к пониманию научного открытия, научным методам и процедурам, используют лекции, которые условно можно отнести к разряду контекстно-научных. **Контекстно-научная лекция** строится в логике раскрытия научных фактов при анализе методов и результатов специальных исследований и проводимых экспериментов, а также непосредственным включением студентов в моменты проведения опытов или экспериментов, демонстрируемых на лекции. Благодаря таким лекциям студент не только приобщается к результатам научного поиска и расширяет научно-информационное поле, учится анализировать и структурировать научную информацию под руководством преподавателя, но и расширяет представление о значимости науки и научных исследований для совершенствования своей будущей профессиональной деятельности.

В связи с тем, что возрастает требование к разносторонней глубокой профессиональной подготовке специалистов, у студентов важно развивать способность свободно ориентироваться в информационно-профессиональном пространстве и понимать условия обеспечения успеха в профессии. Этому способствуют **контекстно-профессиональные**

лекции. Технология проектирования и чтения контекстно-профессиональной лекции отражает логику появления проблемных ситуаций в сфере будущей профессиональной деятельности специалиста и применения самых эффективных методов или технологий их разрешения с опорой на опыт специалистов и (или) научные разработки.

Известно, что критически осмыслить свое собственное понимание можно только в том случае, если взглянуть на него со стороны. Для того чтобы вывести будущего специалиста на этапе профессиональной подготовки на новый уровень понимания специфики и трудностей в профессии и способствовать развитию рефлексии (личностной, научной, профессиональной), используют лекции с заранее запланированными ошибками. Осознание своего незнания или осознание заблуждения в отношении проблем, с которыми сталкивается специалист в решении профессиональных задач, для студента является «толчком» к переходу понимания важности своей подготовки на новый уровень.

Лекция с заранее запланированным контекстом профессиональных ошибок выстраивается в логике появления типичных ошибок молодых специалистов на первых этапах самостоятельной профессиональной деятельности с привлечением самих студентов к объяснению причин их возникновения и поиску путей преодоления. С их помощью преподаватель формирует у студентов коллективное понимание не только специфики, но и сложности будущей профессиональной деятельности.

Технология моделирования контекстной лекции.

Цели лекционного курса связаны с передачей и усвоением знаний в контексте будущей профессиональной деятельности, формированием готовности студентов решать научные, профессиональные и социально значимые задачи.

Содержание лекционного курса отбирается с учетом принципов:

- единства мотиваций содержательной и процессуальной сторон обучения;
- понимания личностного смысла предлагаемой новой информации и процесса ее освоения;
- научной и профессиональной ориентации предлагаемых учебно-профессиональных ситуаций.

В основу содержания и логики чтения такой лекции закладывается системная основа предмета науки, логика системного раскрытия этого учебного предмета.

Проектируется деятельность студента по усвоению содержания через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы практических или профессиональных задач.

С помощью контекстных лекций задается последовательный переход от «просто» передачи информации до активного освоения содержания лекции с включением механизмов погружения студентов в научный, профессионально-практический и жизненный контекст через конкретные ситуации.

Характер деятельности преподавателей и студентов, их взаимоотношения коренным образом изменяются. Описанные типы лекций означают отказ от традиционного информирования студентов относительно «основ наук» и реализацию диалогических отношений между преподавателями и студентами.

Разработки таких лекций требуют от преподавателей дополнительных творческих усилий по отбору содержания лекции и определению логики ее чтения, психолого-педагогической подготовки. Лектор должен быть склонен к использованию игровых ситуаций. Вместо позиции объекта педагогического управления, в которую ставит студента традиционное обучение, новый тип обучения «рассматривает» его как полноправного субъекта деятельности, добивающегося целей своего профессионально-личностного развития совместно с преподавателем и под его руководством.

Результатом реализации технологии контекстного обучения на лекции является теоретическая готовность студента использовать знания в решении профессиональных задач. Только при этом условии можно рассчитывать на заинтересованное участие самого студента в процессе профессиональной подготовки в ходе обучения в вузе [4].

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

Основное предназначение кейс-технологий - обучать способам решения практико-ориентированных образовательных, научных или профессиональных проблем.

Специфика данной технологии состоит в создании кейса и разработке методики его использования в учебном процессе. Отличительная особенность кейс-метода - создание проблемной ситуации на основе фактов реальной жизни или профессиональной деятельности. Кейс существенно отличается от традиционных учебных задач и упражнений. *Кейсы - события и ситуации из реальной жизни и практики конкретных людей - допускают множество решений и альтернативных путей их поиска.*

Основными принципами представления информации в кейс-методах являются простота и доступность содержания, ясность мысли, точность

фактов, высказываний и формулировок. При разработке кейса необходимо учитывать следующее:

- соответствие кейса цели его создания и применения в образовательных целях;
- актуальность и типичность отбираемых ситуаций или событий;
- определение уровня их сложности;
- демонстрацию ярких примеров из каждого типа отбираемых событий и ситуаций;
- определение и раскрытие потенциала таких ситуаций в развитии аналитического мышления;
- дискуссионный характер обсуждения событий или способов и жизненных ситуаций;
- отбор ситуаций, допускающих разные варианты их решения.

На практике применяются так называемые живые и мертвые кейсы. К «мертвым» кейсам относятся те, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Для «оживления» кейса необходим поиск дополнительной информации. Это позволит кейсу развиваться и оставаться актуальным в решении образовательных проблем длительное время.

Этапы создания кейс-технологии.

I этап. Определить цель создания кейса. Например, обучение эффективным коммуникациям в условиях конкретной социальной группы (организации, фирмы, разновозрастного коллектива и т.п.). Для этого разрабатывают кейс для конкретного, например, хорошо известного предприятия, описав особенности коммуникации, используемые менеджерами для организации работы с персоналом внутри фирмы и с клиентами за его пределами. Далее следует разработать вопросы и задания, которые позволят субъектам освоить различные виды коммуникаций (в период совещаний разного уровня, в момент обсуждения отчетов, при первой и повторной встрече с клиентом и т.д.).

II этап. Провести предварительную работу по поиску источников информации для кейса (интернет-ресурсы, каталоги печатных изданий, публикации, статистические сводки и т.п.).

III этап. Собрать информацию и данные для кейса, используя различные источники.

IV этап. Подготовить первичный материал для представления его в кейс (макетирование, компоновка материала, определение формы и вида презентации и т.д.).

V этап. Оформить кейс в каком-то определенном виде, доступном для других пользователей.

VI этап. Обсудить кейс с привлечением как можно более широкой аудитории и получить экспертную оценку коллег перед его апробацией. При необходимости откорректировать и внести изменения в кейс.

VII этап. Подготовить методические рекомендации по использованию кейса. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссий и презентации кейса, описать предполагаемые действия студентов и преподавателя в момент обсуждения кейса.

Процесс подготовки кейса основан на навыках и умениях работать с информационными технологиями. Так, например, на этапе сбора информации используются различные источники: СМИ, компьютерные словари, базы данных и т.п., доступные через различные системы коммуникаций.

На этапе обработки информации классифицируются и анализируются имеющиеся факты для представления общей картины типичных явлений или событий. Числовая информация представляется в виде таблиц, графиков, диаграмм, в том числе и электронных. Далее выбирается форма представления кейса, в зависимости от которой могут быть использованы как средства создания электронных мультимедийных презентаций, так и настольные издательские системы.

Формы и виды представления конкретных ситуаций.

Конкретные ситуации могут быть представлены в различной форме - от нескольких предложений на одной странице до множества страниц, вначале студентам следует предлагать малые кейсы. Кейс может содержать описание одного события в одной организации или историю развития многих организаций за длительный период времени.

Конкретная ситуация может быть представлена в печатном виде, с включением в текст фотографий, диаграмм, таблиц и т.п., что придает кейсу большую наглядность и делает его привлекательным.

Все более популярным становится применение кейса не только в учебном процессе, но и при проверке на экзаменах результатов обучения. Студенты получают кейсы перед экзаменом, анализируют их и приносят экзаменатору отчет о работе кейсом. Если кейс предлагается на экзамене, то он должен быть достаточно кратким и простым для того, чтобы уложиться в отведенное для проверки время. Использование кейсов в процессе обучения обычно осуществляется при помощи двух методов. Традиционный метод - открытая дискуссия. Альтернативным является метод индивидуального или группового опроса, в ходе которого студенты оценивают ситуацию, анализируют ее и предлагают свои решения и рекомендации. Хотя этот метод позволяет преподавателю осуществить контроль, однако многие студенты минимизируют свои учебные усилия,

так как могут быть опрошены только один-два раза за все занятие. Тем не менее метод опроса развивает у них аналитические и коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли.

Традиционный метод более динамичен, но в открытой дискуссии сложнее организовать и проконтролировать участников. Успешность дискуссии во многом зависит от того, как ее организуют и руководят самим процессом. Руководство может начаться сразу же после получения кейса студентами. Задавая вопросы, преподаватель направляет внимание на определенную информацию, рекомендует применять те или иные аналитические методы. При успешном руководстве дискуссией преподаватель добивается участия в ней всех участников. Преподаватель может завершить дискуссию, обозначив границы решения, найденного группой.

Например, в начале свободной дискуссии преподаватель традиционно задает вопрос: «Как вы думаете, какая здесь основная проблема?» Затем он выслушивает аргументы за и против, контролируя процесс обсуждения, а не его содержание, ожидая в конце занятия письменного анализа кейса либо от каждого участника, либо от отдельных групп. Отчет сдается или по завершении занятия, или по истечении некоторого времени, что дает возможность участникам более глубоко и тщательно проанализировать информацию, полученную в ходе дискуссии.

Этапы анализа конкретных ситуаций, используемого в процессе обучения

I этап. *Групповая презентация.*

- Работа в группах с дальнейшим совместным обсуждением проблем, представленных в ситуациях.

- Каждая группа предлагает свои решения. Групповая презентация.
- Участники задают друг другу вопросы.

II этап. *Обсуждение метода конкретных ситуаций (КС).*

- Участникам предлагается ответить на вопрос: «Чем привлекателен для меня метод конкретных ситуаций?»

- Каждый участник получает три карточки, на которых пишет ключевое слово или словосочетание.

- Все ответы помещаются на доске, при этом сопровождаются короткими комментариями участников.

- Классификация ответов.

III этап. *Осмысление сомнений и рисков.*

- Участники делятся на малые группы и при помощи метода «карта сознания» анализируют свои впечатления.

- *Метод «карта сознания».* В центр листа помещают обсуждаемую тему, и далее вокруг темы фиксируются высказанные идеи; ближе к цен-

тру круга располагаются те из них, которые наиболее значимы с точки зрения участников.

- Презентация групповой работы.

IV этап. *Завершение работы.* Участникам предлагается сформулировать свои впечатления от работы [4].

Любой из элементов кейс-метода может эффективно применяться и для организации аудиторных занятий, и для самостоятельной работы студентов географического факультета.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Технология обучения в сотрудничестве используется в образовательной практике для преодоления последствий индивидуального характера учебной деятельности субъектов и их стремлений исключительно к индивидуальным образовательным достижениям. Она позволяет обогатить опыт и приобрести через учебный труд те навыки совместной деятельности, которые затем могут стать необходимыми в будущей профессиональной и социальной деятельности в течение жизни.

Цель этой технологии состоит в формировании умений у субъектов образовательного процесса эффективно работать сообща во временных командах и группах и добиваться качественных образовательных результатов.

Наличие умения работать в сотрудничестве является также обязательным для успешного использования многих других современных технологий, составляющими которых является, например, групповая работа, метод игры и проектов.

Обучаясь с использованием данной технологии, студенты развивают способности организовывать совместную деятельность, основанную на принципах сотрудничества, и участвовать в ней, понимая свою роль в качестве партнера. При этом у них развиваются такие социально-личностные компетенции, как терпимость к различным точкам зрения и другому поведению, ответственность за результаты совместной работы, формируется умение уважать чужую точку зрения, слушать партнера, вести деловое обсуждение, достигать согласия в конфликтных ситуациях и спорных вопросах. Это именно те качества, которые необходимы для эффективной работы в команде или коллективе.

Данная технология рассчитана на формирование качеств, необходимых будущим корпоративным работникам. Кооперация на сегодня является одной из самых распространенных форм отношений людей в профессиональной деятельности, так как большинство производственных,

научных и других профессиональных задач требует для своего решения приложения именно коллективных усилий.

Напомним, что *кооперация - взаимодействие людей, объединенных друг с другом для выполнения краткосрочной деятельности, когда одно задание можно выполнить только с учетом результатов другого*. В силу этого следует помнить, что кооперировать людей можно с учетом их индивидуальных особенностей и способности успешно и эффективно взаимодействовать, а распределять между ними задания так, чтобы была преемственность и реальная возможность самостоятельного выполнения предыдущего в общей системе их действий.

Технология «Обучение в сотрудничестве» основана на использовании **метода групповой работы** как наиболее распространенной формы кооперации. Однако в целях выработки социальных компетенций групповая работа должна организовываться согласно определенным правилам, что отличает ее от групповой работы, применяемой для реализации других целей. Такая групповая работа опирается на основные положения сотрудничества и подразумевает:

- наличие взаимозависимости членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи товарищей;
- специальное внимание, уделяемое социальным аспектам обучения: способам общения между членами группы;
- наличие общей оценки работы группы (описательного плана, не всегда в баллах), складывающейся из оценки академических результатов работы и оценки формы общения студентов в учебной группе.

Сотрудничество - такой тип взаимодействия, в процессе которого его субъекты стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь совместного результата, учитывать интересы друг друга и добровольно проявлять активность и помощь. В ходе соглашения партнеры приходят к удовлетворению интересов обеих сторон. Чтобы прийти к согласию, необходимо встать на позицию другого - партнера по совместному делу. Это значит, что сотрудничество субъектов в образовательном процессе - не просто развертывание приемов совместных действий, но и духовная связь между партнерами, проявляющаяся в личностном принятии каждым общего дела. Поэтому поддержание благоприятных отношений между участниками процесса взаимодействия составляет саму основу сотрудничества.

Основной метод взаимодействия в процессе сотрудничества - добровольный обмен мыслями, усилиями, информацией. А та атмосфера, то эмоциональное состояние, которые возникают у студентов в процессе

сотрудничества, можно определить как партнерские. Это поддерживающие, а не разобщающие, как в соперничестве, или не подавляющие, как при доминировании, отношения.

Способы установления зависимости *от цели деятельности*:

- подготовка единого результата от всей группы.

Способы установления зависимости *от информации*:

- каждый член группы располагает информацией (или подбирает ее самостоятельно), которая необходима только для выполнения его части задания;

- между членами группы распределяются роли в выполнении задания.

Способы установления зависимости *от поощрения*:

- дается оценка работы всей группы;
- индивидуальная оценка академических результатов производится после отработки материала в группах по итогам выполнения специальных работ;

- оценивается уровень академических результатов групп.

В ходе совместной работы отводится специальное время для обсуждения вопроса, «как» все работали. Группа обсуждает свое поведение, рациональность методов работы группы, удовлетворенность каждой групповой работой и намечает пути совершенствования своего сотрудничества. При этом работа группы оценивается самой группой и преподавателем по следующим показателям:

- результативность (академические результаты работы группы),
- усилия, вложенные в выполнение задания (способность решать поставленные задачи самостоятельно, проявлять настойчивость в достижении целей, изобретательность, творчество; выходить за границы материала, обязательного для усвоения; решать сложные задачи);
- эффективность (реализация каждого члена группы, его удовлетворенность групповой работой);
- доброжелательность (способность проявить поддерживающее поведение в отношении других групп в общих дискуссиях и экспертных оценках).

Процесс обучения в рамках данной технологии заканчивается индивидуальной проверкой знаний студентов с подведением итогов работы каждой малой группы. Эта форма контроля позволяет выявлять и затем корректировать эффективность групповой работы, подлинность и полноценность реализации принципа сотрудничества в обучении. Если индивидуальные показатели студентов окажутся ниже предыдущих коллективных, выставляемых за групповую совместную работу, это означа-

ет, что в группе преобладал стиль доминирования: задания по существу выполнялись одним или несколькими членами группы, при этом другие пользовались их результатами.

При оценке эффективности технологии обучения в сотрудничестве надо обращать внимание на следующее:

успешность реализации принципа распределенности деятельности между участниками - обязательного участия в совместной работе всех без исключения членов группы;

оптимальность состава - от трех до семи человек; в группах такого размера участники могут свободно и активно общаться и удерживать в поле внимания всех остальных членов;

равномерность перераспределения ответственности за результат групповой работы через правильное закрепление или выбор роли, предлагающей максимальную самореализацию и ответственность за конкретный аспект групповой работы, с учетом желания самого студента и его индивидуально-психологических особенностей;

эффект социальной поддержки - присутствия заинтересованных в успехе группы наблюдателей (преподавателя) или болельщиков (других объектов образовательного процесса);

эффект конформизма - изменения поведения или позитивных для группового дела взглядов у отдельных ее членов под давлением группы, мнения ее большинства, не столь прогрессивного или конструктивного решения общей проблемы; эффект «групповая поляризация» проявляет себя в том, что к «средним отдельным конструктивным мнениям не прислушиваются, большая часть группы склонна к принятию рискованных решений, чем если бы те же члены группы решали эту проблему индивидуально; эффект «влияние меньшинства» на мнения и принятие решения в группе возможен скорее в частных беседах участников совместной деятельности «публики» и «наблюдателей»;

эффект отвержения проявляется в изоляции, неприятии или плохом отношении большинства группы к одному или нескольким ее членам по причине «непохожести» на остальных личностными характеристиками, манерой одеваться и вести себя; потому что человек «мешает» в ситуации большинства, договорившегося о стратегии и тактике совместных действиях, соответственно вызывает досаду и протест; из-за оскорбления чувств от неуважения мнения большинства, обиды на него и нежелания прощать такую вольность поведения;

эффект групповой принадлежности, связанный с желанием оставаться в группе достаточно продолжительное время. Этот эффект проявляется в подчеркнуто избирательном или негативном отношении к другим

субъектам учебного процесса за ее пределами, особом их выделении, что может приводить к конфликтам или напряжению во взаимоотношениях в студенческом коллективе, а особенно с теми, кто находится в ситуации конкуренции и борьбы за один и тот же образовательный результат;

эффект кооперативной стратегии связан с постановкой всех участников совместной деятельности в одинаковый статус с одинаковыми требованиями к ним, нормами поведения и взаимоотношений, когда каждый воспринимает другого как отдельную личность и принимает ее со своей индивидуальностью.

Проектирование в вузовском образовательном процессе в достаточной степени отвечает требованиям технологии обучения в сотрудничестве. Тому есть несколько причин. Во-первых, проектирование - это больше групповая деятельность, нежели индивидуальная. Даже в случае разработки проекта отдельным лицом это лицо не может не вступать в деловые отношения с другими людьми, от которых также зависит процесс разработки проекта и его дальнейшая судьба. Во-вторых, проектирование, осуществляемое группой, выглядит более смелым по своему замыслу, ориентируется на более сложные образовательные цели, которые имеют тенденцию к продолжению, что, в свою очередь, воплощается в серии проектов. Эти характеристики проектирования появляются благодаря тому, что состояние персональной ответственности в группах распространяется на всех субъектов проектирования, появляются смелые предложения, ответственность за которые ложится на новый субъект - группу. В-третьих, проектирование - это деятельность, обращенная в будущее. В отношении же будущего людям договориться проще, нежели в отношении настоящего, поскольку проектируемое будущее можно изменять, чего невозможно сделать с настоящим или прошлым. Стало быть, проектирование будущего воспринимается как довольно «безопасная» деятельность, что особенно важно в ситуациях учебного познания. Соответственно люди в группах, занимающихся проектированием, в значительной степени лояльны друг к другу, готовы договариваться, обмениваться идеями, действиями, оценками, нормами.

Эти факторы многократно усиливаются, когда речь идет о социальном проектировании, о разработке проектов, в центре которых находятся факты и процессы, являющиеся существенной частью современной жизни. Активность людей и групп в этом случае неизмеримо возрастает [4].

ТЕХНОЛОГИИ ПРОВЕДЕНИЯ СЕМИНАРОВ

В процессе обучения развитие способностей к рассуждению и размышлению успешно осуществляется на практических и семинарских занятиях, организованных в форме диалога. Диалоговое общение активизирует самостоятельную деятельность субъектов образовательного процесса в процессе усвоения учебного содержания, усиливает эффект совместной работы в группе. Обучение в диалоге формирует социально-психологическую готовность к работе в команде, особенно в ситуации поиска эффективных способов решения проблемы.

Цели использования различных форм диалогового общения в образовательном процессе:

- для активизации деятельности субъектов образовательного процесса в процессе усвоения учебного содержания;
- обучения социальным ролям в ходе коллективного принятия решений.

В образовательной практике выделяют следующие диалогические формы совместной работы субъектов:

- *групповые дискуссии: обсуждения, диспуты, дебаты, полемика и др.;*
- *конструктивный совместный поиск решений проблемы: метод «мозгового штурма» («мозговой атаки»), разработка проектов и др.;*
- *ролевые игры: деловые, организационно-деятельные, инновационные, коммуникативные и др.;*
- *тренинг и др.*

Рассмотрим наиболее соответствующие вузовской практике.

Ролевые игры. Игра обычно рассматривается как имитация реальной деятельности в условиях ситуаций, направленных на усвоение опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий и общения. С позиции преподавателя, например, ролевая игра, ролевое общение - форма организации учебного процесса, а с позиции учащихся - коммуникативная, познавательная, игровая деятельность. Организованная учебная деятельность протекает в форме общения-игры. По определению психологов, игра - это важный тип и уровень функционирования личности взрослого человека, как условие сохранения его психического здоровья и полноценной созидательной деятельности. Главное, чтобы предлагаемые ролевая игра, ролевое общение были по своему содержанию на соответствующем интеллектуальном уровне. Примитивное понимание преподавателем игры, игровой дея-

тельности приводит к постановке примитивных задач и к снижению интеллектуального творческого уровня обучения.

Методика проведения практического занятия в форме игры требует выполнения следующих условий:

- учебная группа заранее информируется о форме проведения занятия, его теме и целях;
- группа делится на подгруппы, определяются ведущие в каждой из них, распределяются роли;
- ведущие намечают круг вопросов, выявляют наиболее дискуссионные из них; для того чтобы активизировать группу, ведущие так же могут играть разные роли (например, роль «судьи», «прокурора» и т.п.);
- в оценке занятия преподаватель учитывает структуру дискуссии, ее эвристический эффект, качество выполнения роли.

Брейнсторминг («мозговой штурм»). Брейнсторминг обладает более высоким развивающим потенциалом, чем ролевая игра. Данная форма диалога предполагает расчленение обсуждаемой проблемы на две части, решение которых состоит из двух этапов.

На первом этапе диалог организуется по принципу плюрализма идей и подходов и «отсрочки» критики выдвигаемых идей, что обеспечивает целенаправленный коллективный поиск и стимулирует интеллектуальную свободу.

На втором этапе выдвинутые идеи классифицируются и подвергаются рациональной критике.

Роль преподавателя заключается в стимулировании поиска решения эвристическими вопросами.

Синектика - методика исследования, основанная на социально-психологической мотивации коллективной интеллектуальной деятельности, которая является развитием и усовершенствованием метода мозгового штурма. Цель занятия - направить спонтанные процессы мышления на исследование и преобразование проблемы. Группа применяет аналогии, помогающие осмыслить проблему. Выделяются аналогии четырех типов:

- 1) прямые аналогии (например, аналогии использования биологических систем для создания технических устройств);
- 2) субъективные аналогии (проецирование ситуации на себя);
- 3) символические аналогии (например, поэтические метафоры «Дерево решения», «Подавить сопротивление» и т.п.);
- 4) фантастические аналогии (например, хотелось бы иметь «маленького человечка» для работы с оргтехникой).

Предлагаемые аналогии тщательно обсуждаются, принимаются и отбрасываются в процессе поиска решения проблемы.

Дискуссия (от лат. *discussio* - рассмотрение, исследование) обсуждение какого-либо проблемного, спорного вопроса на собрании в печати, беседе. Близкими по смыслу понятиями выступают *диспут* (от лат. *disputare* - рассуждать, спорить) - публичный спор на какую-либо тему; *диалог* (от гр. *dialogos*) - разговор между двумя или несколькими лицами, переговоры, обмен мнениями.

Рассмотрим дискуссионные формы, целесообразные для применения преподавателем при работе с учебной программой. Простейшая форма - *дискуссия* по проблемному вопросу, проводимая в малой группе. В роли катализатора и организатора дискуссии выступает проблемный вопрос, заданный учебным пособием, преподавателем, кем-то из участников дискуссии. Для активизации группового обсуждения преподаватель может предложить группе обсудить два предложенных оценочных суждения или использовать другие приемы создания проблемных ситуаций. Принципиально важным для учебной дискуссии представляется этап ее завершения, когда участники дискуссии подводят итоги, отвечая на ряд дополнительных вопросов.

Какое новое знание получено в ходе дискуссии?

По каким позициям взгляды участников дискуссии совпадают в наибольшей степени?

По каким позициям обнаружено максимальное расхождение во взглядах участников дискуссии?

Какие новые вопросы поставили перед собой участники?

Вопросы могут быть детализированы или сформулированы иным способом, но важно, чтобы дискуссия, проводимая в учебных целях, имела завершение, направленное на овладение участниками новыми образовательными или профессиональными компетенциями.

Приведем и другие дискуссионные формы, ставшие популярными в силу своей эффективности в образовательном процессе.

Открытые дискуссии предусматривают постановку проблемы с последующим обсуждением без четкого выделения утверждающей и отрицающей стороны и с привлечением широкого круга участников, но здесь важно, чтобы определенное знакомство с предметом обсуждения имело место ранее, а также необходимо руководство дискуссией, чтобы она носила конструктивный характер.

Дискуссии в форме телевизионного ток-шоу требуют от ведущего умения направить дискуссию по существу вопросов, избегая «хождения по кругу», для чего необходимо предварительно предусмотреть как

принципиальные основы, так и точки расхождения, столкновения мнений в рамках дискуссии.

Дискуссия может быть проведена в **письменной форме**. Это может быть стендовая форма проведения дискуссии. Можно назвать такие формы организации дискуссии (или ее отдельного этапа), как организация «стены гласности», на которой каждый участник дискуссии может написать свое мнение по любой теме, заданной или самостоятельно выбранной. Такая форма дискуссии созвучна современным диалогам, организуемым в сети Интернет. Можно выделить две основные разновидности: чат и открытый обмен мнениями в логике виртуальной конференции.

Заметим, что режим «дискуссионной гостиной» становится необходимым элементом любого образовательного или научного портала, размещенного в Сети. Эта технология может быть использована в работе специалистов, обеспечивающих долгосрочное сопровождение школьника или студента.

Диалог есть обсуждение в группе участников достаточно противоречивой и даже спорной проблемы, это обмен индивидуальными точками зрения по поводу решаемой задачи, в результате чего образуется единое смысловое поле, позволяющее понять и саму проблему и собеседников.

Всякий диалог предполагает установление межличностного согласия, которого можно достигать в разных формах, например, как согласие:

- окончательное;
- относительно определенных путей, выработанных в дискуссии, но требующих дальнейшей доработки;
- с тем, что проблема оказалась для участников слишком сложна.

Диалоговое общение развивает у субъектов образовательного процесса подлинно открытое мышление, позволяющее свободно выражать свое мнение и в то же время столь же открыто обсуждать смыслы, которые передаются ему другими участниками. Открытость - это важнейшее интеллектуально-личностное качество индивида, необходимое ему не только в образовательной деятельности, но и в самых разных сферах взаимодействия с людьми. Поэтому проектирование диалогического общения предполагает установку на открытость позиций его участников, возможности разной оценки, выражения собственной точки зрения.

Методика проблемно-рефлексивного диалога включает в себя два основных приема.

Первый связан с заданием проблемной ситуации с помощью логической задачи и организацией способов личностного и интеллектуально-рефлексивного ее осмысления в процессе поиска решения.

Второй - задание проблемной ситуации с помощью вопросов о творчестве, творческой личности, творческой задаче, творческом мышлении в решении творческих задач и провоцирование ее разрешения в процессе осмысления «разрыва» между потенциальными и реальными возможностями участника диалога.

При этом основные усилия преподавателя направлены на обеспечение возможности максимального проявления обучающимся своей личности в ответах на вопросы или рассуждениях по поводу встречающихся противоречий, а также на развитие способности к самостоятельному решению проблемных ситуаций.

При разработке технологии целесообразно руководствоваться следующими принципами:

- диалогичность взаимодействия (отношения равенства и взаимопонимания между субъектами);
- проблемный характер вопросов и заданий;
- рефлексия в ходе выполнения действий или высказывания суждений;
- личностная направленность образовательного процесса.

Технология проектирования диалогической формы организации практического занятия предполагает разработку общей структуры совместной работы в диалоге.

Рассмотрим действия субъектов поэтапно.

Постановка проблемы.

Подготовительный этап.

Организация групповой работы. Участники распределяются по группам: от двух (работа в парах) до пяти-девяти человек (совместная работа при решении конструктивных задач, в дискуссиях и т.д.) и более (игровые методы разного типа).

В каждой группе между ее участниками распределяются функциональные роли (под руководством преподавателя или самостоятельно).

Процесс решения задач в группе осуществляется на основе непосредственного обмена мнениями, с помощью догадок, оценок, гипотез и т.д. По ходу совместной деятельности осуществляется взаимопомощь и взаимное консультирование. Выработанные в группе решения обсуждаются всеми участниками. При этом сопоставляются и сравниваются решения, полученные в разных группах.

Функциональные позиции участников. В процессе совместной деятельности каждый участник занимает определенное место, определенную позицию по отношению к другим членам группы:

- широко информированный участник, свободно ориентирующийся в разных областях знаний и умеющий их быстро применять в решении конкретных проблем;
- автор большинства идей, реализующий свой интеллектуальный потенциал в «мозговом штурме»;
- человек критического мышления, аргументировано фильтрующий идеи, устанавливающий причинно-следственные связи явлений и фактов;
- реализующий идеи и доводящий их до логического завершения, обладающий качествами терпеливого и вдумчивого исполнителя;
- сторонник изящных решений, стремящийся не только к совершенству структур, но и к красоте форм;
- неконструктивно критикующий скептик;
- тот, кто с трудом включается в групповую деятельность, предпочитает индивидуальную продуктивную работу;
- непродуктивный участник дискуссии, придерживается мнения большинства.

В зависимости от этапов работы и складывающейся ситуации происходит динамика внутригрупповых и межличностных ролей.

Развитие социальных умений. При проектировании технологии диалогового общения для практического занятия следует учитывать четыре уровня социальных умений и навыков сотрудничества:

необходимые для формирования группы и организации ее совместной деятельности (формирующие социальные умения): соблюдение очередности высказываний участников, контроль жестов, собрание к участникам по именам и т.п.;

необходимые для управления деятельностью группы по выполнению учебного задания и поддержания межличностных отношений в группе (функциональные социальные умения):

- задавайте вопросы, добивайтесь высказывания мнений и идей каждым членом группы для того, чтобы понять задание, обсудить и откорректировать позицию каждого;
- задавайте направление деятельности группы;
- объявляйте и повторяйте цель задания («Нам необходимо...»);
- привлекайте внимание членов группы к временным показателям («Можем ли мы сделать это в оставшееся время?»);
- предлагайте пути для более эффективного выполнения задания («Почему бы нам не попробовать ...?»);
- поощряйте каждого члена группы к участию («А что вы думаете по этому поводу?»);

- не стесняйтесь просить о помощи членов группы («Я не уверен, что понимаю то, что вы имеете в виду»);

- выражайте поддержку и понимание как вербально, так и невербально;

вслух подведите итог: как можно полнее сделайте обобщение только что изложенного, не обращаясь к записям;

- соблюдайте точность при пересказе, дополняйте и исправляйте высказывания других;

- связывайте вновь изучаемый материал с уже известной информацией;

- помогайте группе находить лучшие способы запоминания важных идей и фактов, используя наглядность;

- удостоверьтесь, что все понятно;

- попросите кого-либо из участников составить план вслух или рассказать группе, как будет изучаться материал;

необходимые для стимулирования познавательной деятельности учащихся в группе (побудительные социальные умения):

- критикуйте идеи, не критикуя людей;

- дифференцируйте мнения и идеи участников дискуссии, выясняйте разницу в способах их мышления;

- старайтесь объединить разные мысли в единую точку зрения, единое заключение;

- требуйте подтверждения правильности ответа фактами;

- усложняйте ответы других, расширяя их дополнительной информацией или заключениями («Надо еще рассмотреть...»);

- задавайте вопросы, ведущие к более глубокому анализу и пониманию проблемы («Будет ли это целесообразно в данной ситуации?»);

- побуждайте к дальнейшим ответам, разработке нескольких вариантов решений и т.п.

Рефлексивная оценка. После выполнения задания преподаватель стимулирует группу к оценке, во время которой:

- каждый член группы дает самооценку в процессе дискуссии;

- участник-наблюдатель оглашает результаты своих наблюдений за деятельностью членов группы и особенностями их поведения;

- члены группы обмениваются мнениями по поводу того, что именно в поведении каждого члена группы помогло им справиться с заданием, а что мешало. В процессе обмена мнениями они делают выводы о том, насколько хорошо работала группа; как часто каждый участник использовал требуемое социальное умение; что нужно сделать для совершенствования группового взаимодействия.

При этом наблюдатель следит за тем, чтобы все участники имели обратную связь, знали о своем поведении в группе. После обсуждения в группах преподаватель делится своими наблюдениями о работе всего коллектива и предлагает подвести итог работы, ответив на следующие вопросы.

В какой мере участники поняли значимость обсуждаемой проблемы?

Выдвигались ли участниками альтернативные решения?

Был ли обеспечен свободный обмен мнениями?

Принимались ли во внимание точки зрения оппонентов?

Была ли терпимость к критике?

Поощрялись ли в группах содействие и сотрудничество?

По мере того, как субъекты включаются в разнообразные формы решения проблем на основе диалогового общения, они приобретают определенный опыт и определенную культуру совместного поиска решений. Они развивают способности ставить вопросы, видеть разные аспекты решаемой проблемы, понимать подтексты вопросов, которые задаются другими. Вырабатывается установка не только на то, чтобы учитывать мнение других, но и находить точки соприкосновения между мнениями участников диалога, открывать в них нечто общее, входить в единое смысловое поле [4]. Применение данной технологии обеспечит развитие у студентов академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, что продиктовано внедрением современных образовательных стандартов.

ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ»

Технология «Дебаты» создана на базе международной программы «Дебаты», основанной в 1993 г. Институтом «Открытое общество». Это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, ведущейся по определенным правилам.

Предназначение этой технологии состоит в том, что она является механизмом приобщения студентов к нормам и ценностям гражданского, научного или профессионального сообществ, а также адаптации их к условиям современного общества, рынка и производства, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы. Дебаты могут использоваться в следующих сферах:

- в учебной деятельности как форма и технология обучения; (самостоятельный комплекс технологий или технология изучения отдельной дисциплины);

- в научно-исследовательской деятельности (способствует формированию навыков работы с источниками научной информации, научного поиска, исследовательской деятельности);
- в воспитательной работе (воспитание навыков самоменеджмента и самопрезентации);
- как разновидность интеллектуальной игры.

Дебаты - игровая технология, предполагающая определенный уровень состязательности. Важно, что побеждает тот, кто смог выстроить наиболее логичную линию доказательств, так как в дебатах не может быть безоговорочной правоты одной из сторон. Это на первый взгляд противоречит дидактическим принципам, но роднит дебаты с жизнью и социальной практикой: у каждой проблемы есть две стороны, у каждого решения есть сторонники и противники.

Дебаты не могут быть направлены против личности, можно формулировать аргументы против идей и суждений оппонентов, но не критиковать самих оппонентов.

Дебаты в вузовской образовательной практике - это технология обучения, облеченная в состязательную форму. К ее положительным сторонам можно отнести:

- формирование установки на глубокое и всестороннее рассмотрение вопроса при подготовке к дебатам;
- развитие умения анализировать и сопоставлять различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств;
- развитие способности концентрироваться на сути проблемы;
- развитие процессуальных навыков: умения извлекать и обрабатывать информацию, пользоваться библиотеками, конспектировать тексты и др.;
- возможность овладеть навыками культуры дискуссии: умением слышать доводы оппонентов, корректно использовать язык невербального общения (мимику, жесты, интонации);
- развитие умения четко выражать свои мысли в устной и письменной форме;
- воспитание терпимости к различным точкам зрения, в том числе отличным от собственных.

В силу высокой степени спонтанности **дискуссия** не может выступать самостоятельным методом освоения учебного материала, так как не обеспечивает достижения фиксированных результатов. Однако как элемент она входит практически во все традиционные и инновационные технологии и методы обучения и может использоваться как средство

формирования коммуникативной компетентности при изучении основных учебных предметов и на специальных занятиях, посвященных освоению методов ведения самой дискуссии.

Культура дискуссии предполагает соблюдение каждым участником определенных норм и правил, освоение которых и приводит к формированию компетенций в общении:

- свободный обмен мнениями;
- уважение к мнению каждого участника дискуссии;
- терпимость к критике.

Так как соблюдение указанных правил в ходе свободно организованной дискуссии - психологически чрезвычайно сложное дело, то их соблюдение при обучении методом дискуссии в форме игры требует углубленного рефлексивного анализа, осмысления субъектом собственной деятельности в качестве участника или организатора диалога. Дискуссия является основой для создания и проведения дебатов как организационно-деятельной игры.

Проведение **организационно-деятельных игр** предполагает последовательное осуществление следующих этапов технологического цикла:

- проектирование педагогом проблемных ситуаций: определение целей, содержания, методов и средств, состава творческих групп;
- постановка проблемы: актуализация противоречия, коллективное обсуждение целей, способов деятельности, создание творчески групп;
- работа по творческим группам: проектировочная деятельность - определение собственных целей, выделение способов их достижения, принятие решения, составление программы деятельности;
- исполнительская деятельность - реализация программы; выработка коллективной позиции; контроль и коррекция рабочего процесса;
- общее обсуждение, защита позиций каждой группой (научное аргументирование позиции, отстаивание или смена ее);
- организация рефлексии.

Анализ познавательной и коммуникативной деятельности каждой группы и коллектива в целом. На основе анализа устанавливается соответствие между целями, содержанием, методами, средствами деятельности и ее результатом. Каждый участник совместной деятельности осознает ее ценность, определяет собственное место в системе отношений, осмысливает свои способы взаимодействия с окружающим миром.

Пример технологии дебатов (в формате Карла Поппера). Карл Поппер - известный английский философ, идеолог социальной теории «Открытого общества», известен своей формулировкой принципов, на которых строится научное знание:

- не существует абсолютно достоверных теорий, положений, мнений;
- любое мнение или суждение ценно, так как несет в себе субъективную истину, а также служит источником рождения мысли;
- любая информация может быть подвержена критическому анализу и оценке;
- нет таких суждений, которые должны быть однозначно приняты на веру.

Действующие лица дебатов - две команды, каждая из трех участников (*спикеров*). Команда, отстаивающая тезис в рамках тематической игры, - *команда утверждения*. Команда, опровергающая тезис, - *команда отрицания*.

Судьи оценивают игру, заполняют специальный судейский протокол, в котором отмечают области столкновения позиций команд, комментируют свое мнение. Судья должен отказаться от персональной позиции и оценивать игру по аргументам, доказательствам и суждениям, но не на основе личной симпатии. Судья выполняет три обязанности: обучает, поддерживает справедливость и сохраняет позитивную атмосферу игры. Если проводить дебаты в рамках занятий, то можно в качестве судей занять всех студентов, которые не вошли в команды и не выполняют функции тьюторов или таймкипера.

Таймкипер (от англ. *Timekeeper* - «хранитель времени») - особый участник, который следит за соблюдением регламента. Он показывает спикерам специальные плакаты, на которых указано время, оставшееся до окончания их речи: 3 мин, 2 мин, 1 мин, 30 с.

Тьюторы (от лат. *tutor* «защитник, опекун») - до игры - организаторы дебатов, тренеры, руководители команд. Они выполняют роль наблюдателей во время игры, чтобы после провести с каждой из команд анализ действий всех спикеров

Суть дебатов - убедить нейтральную третью сторону (судей) в том, что аргументы команды лучше, чем аргументы оппонентов.

Основными элементами дебатов являются: тема, утверждающая сторона, отрицающая сторона, аргументы, поддержки и доказательства перекрестные вопросы, решение судей.

Формулировка темы.

Подготовка к игре начинается с определения ее темы (тезиса). По технологии «Дебаты» тема формулируется в виде утверждения, например: «Практикоориентированное обучение в вузе повысит качество подготовки специалистов».

При подборе темы необходимо учитывать требования, согласно которым «хорошая» тема должна:

- провоцировать интерес, затрагивать значимые проблемы;
- быть пригодной для спора;
- быть сбалансированной и давать одинаковые возможности командам в представлении качественных аргументов;
- иметь положительную формулировку для утверждающей стороны;
- иметь четкую формулировку;
- стимулировать исследовательскую работу.

Удачно выбранная тема может быть предметом дебатов достаточно продолжительный период времени.

Утверждающая сторона. Спикеры команды утверждения должны убедить судей в правильности своих позиций и аргументации.

Отрицающая сторона. Спикеры команды отрицания должны доказать, что позиция утверждающей стороны неверна или интерпретация темы (аргументация позиции) команды утверждения имеет недостатки.

Аргументы. Важный инструмент убеждения; продумывая аргументы, необходимо принимать во внимание обе точки зрения на проблему.

Поддержки и доказательства. Это свидетельства (цитаты, факты статистические данные, примеры), подтверждающие позицию. Поддержки и доказательства добываются в ходе информационного поиска, составления кейса команды, это коллективная работа.

Перекрестные вопросы. Так называют раунд вопросов спикера одной команды и ответов спикера другой команды. Он используется для разъяснения позиции или для выявления потенциальных ошибок противника. Информация, полученная в ходе перекрестных вопросов, может быть использована в выступлениях следующих спикеров.

Решение судей. В ходе того как судьи выслушивают аргументы их команд, они заполняют судейские протоколы, в которых фиксируют решение о том, какой команде отдано предпочтение по результатам дебатов. В протоколе отмечается и лучший спикер команды утверждения и команды отрицания.

Определения понятий. Определения создают возможное пространство для спора. Нельзя определять узко или широко. Дебаты по определениям не проводятся. Не подвергаются сомнению те определения, которые являются «культурной нормой», т.е. даны на основе справочников и словарей. На основе определений создаются аргументы. Определения должны быть четкими, обоснованными и корректными, стратегическими (должны соответствовать позиции выдвигающей их команды).

Информационный поиск - сбор и организация информации по теме.
Требование - полнота знания.

Необходимые умения:

- использование библиографического аппарата, алфавитного и систематического каталогов;
- аннотирование (аннотации авторские, издательские, рекомендательные, описательные);
- работа с библиографией;
- предварительное чтение;
- ускоренное чтение;
- ведение дневника (цитата - комментарий);
- составление опорного конспекта;
- реферирование (создание краткого связного изложения основного содержания изучаемой статьи или книги), реферат отличается от конспекта наличием мыслей автора реферата о рассматриваемых проблемах;
- конспектирование, запись основных положений и мыслей автора своими словами, создание своей системы условных знаков и сокращений;
- цитирование (ссылки и сноски);
- создание записей на карточках.

Построение сюжета доказательств по теме дебатов. Сюжет доказательств - блок доказательств утверждения (отрицания), который будет реализован командой. Необходимо ответить на следующие вопросы.

Почему мы соглашаемся (не соглашаемся) с темой?

Какие сильные доводы мы можем привести в поддержку (отрицание) темы?

Какие основные проблемы содержит тема и какие основные примеры можно привести?

Какие вопросы возникают в связи с этой темой?

Каковы могут быть опровергающие аргументы?

План действий выступающего:

- 1) приветствие слушателей;
- 2) представление команды и самого себя;
- 3) вступление (обоснование актуальности темы - ее важности в данный момент);
- 4) определение понятий (классификация и синоним - антоним),
- 5) выдвижение критериев;
- 6) аргументация;
- 7) заключение.

Как отбирать критерии. Один из самых сложных моментов - разработка критерия. Критерий - структурный элемент сюжета доказательств, который служит для упрощения логических связей между аргументами и тезисом темы, задает направление раунда дебатов. Например, в теме «Реклама портит облик современного города» в качестве критерия может стать «однообразие и унификация городов». Критерий может быть и конечной целью или ценностью, утверждаемой участниками дебатов.

Как создать аргумент:

- запись двумя-тремя словами смысла аргумента и его номера по порядку;
- формулировка - полное предложение, содержащее главную мысль аргумента;
- ключевые слова, характеризующие смысл аргумента;
- тип доказательства - сведение к тезису или критерию;
- текст доказательства в виде полных предложений;
- указание поддержек;
- связка со следующим аргументом.

Способ представления наборов аргументов - прием «обзор». Это особое уведомление: «Данный аргумент может быть рассмотрен в нескольких аспектах...»

Заключение. Его цель - подытожить, внести пояснения, расширить интерес, подкрепить смысл, создать настроение.

Правила проведения дебатов

В игре участвуют две команды по три игрока (спикера) в каждой.

Особенности подготовки и выступления спикеров.

Первые спикеры - это лицо, визитная карточка команды. Первые спикеры могут основываться на домашних заготовках, но должны быть готовы к перекрестным вопросам.

Вторые спикеры постоянно работают в режиме гиперссылки. Они анализируют все, что прозвучало в игре, и на этом основании выстраивают свою речь. Это мастера анализа и диалога. На вторых спикеров работает команда, им помогают, их роль очень велика. Они должны подготовить на материале первых спикеров достойную базу для третьих

Третьи спикеры - это мастера искусного завершения выступления, обобщения. Они должны красиво, изящно завершить игру.

Считается не очень правильным использовать в момент выступления конспекты, документы, домашние заготовки. Допускается использование карточек небольшого формата (размером с ладонь), на каждой карточке обычно пишется только один аргумент или одна поддека (цитата, факт и т.д.).

Игра «Дебаты» разработана в свое время группой американских педагогов как целостная педагогическая технология, направленная на развитие культуры ведения диалога в образовательном процессе. Ее отечественная модификация способствует:

- 1) развитию критического мышления;
- 2) развитию коммуникативной культуры, формированию навыков публичного выступления;
- 3) становлению исследовательских навыков (например, при поиске необходимой аргументации);
- 4) формированию организационных навыков (организация работы с материалом, организация материала для дискуссии, организация работы команды);
- 5) формированию навыков слушания и ведения записей.

Подготовка к игре. Работа с информацией по теме:

- активизация знаний участников игры (групповой «мозговой штурм»);
- поиск информации с использованием различных источников;
- систематизация полученного материала;
- составление системы аргументов утверждения и отрицания тезиса, подготовка раунда вопросов и т.д.;
- формулирование и обоснование аргументов, подбор поддержек;
- построение стратегии утверждающей стороны;
- умение правильно формулировать вопросы;
- овладение знаниями риторики и логики и применение их на практике;
- овладение навыками эффективной работы в группе, аутотренинга и релаксации.

На подготовительном этапе студенты должны изучить и проработать содержание предлагаемой для игры темы, дать определения каждому понятию в тезисе, составить систему аргументов как для утверждающей, так и для отрицающей стороны, так как жеребьевка команд осуществляется незадолго до начала самой игры. При этом для каждой стороны продумывается стратегия отрицания, т.е. составляются контраргументы на возможные аргумент оппонентов, а также предполагаются вопросы, которые способствуют обнаружению противоречий в позиции противоположной стороны.

Разбор результатов игры и ее хода - важный и необходимый этап в достижении целей данной технологии. При проведении анализа дебатов недопустимо сравнивать выступления спикеров между собой, студента можно сравнивать только с самим собой. Любая критика выступления

должна быть конструктивной. На первое место в анализе игры должен выступать самоанализ команды и каждого игрока. Основными критериями для анализа игры могут быть те, по которым осуществляется судейство, а также эффективность выбранных аргументов и контраргументов, проведения раунда перекрестных вопросов, выполнение каждым спикером своей роли, слаженность работы команды.

Обсуждение в форме дебатов. Используется, если мнения участников резко отличаются друг от друга. Цель - научить участников спокойно высказываться. Участники должны привести аргументы за или против обсуждаемой идеи и постараться убедить оппонентов в правильности своей позиции. Важно пресекать любые персональные выпады. Время выступления каждого участника ограничено и одинаково для всех.

Экспресс-дебаты. Фазы ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на учебном занятии. Этот тип дебатов может использоваться как элемент обратной связи, закрепления учебного материала и актуализации знаний, форма активной познавательной деятельности.

Модифицированные дебаты. Предполагается использование отдельных элементов формата дебатов, например: сокращается регламент выступления, увеличивается число спикеров, допускаются вопросы из аудитории, создается группа экспертов, осуществляется ролевая игра.

Мини-дебаты. Это еще более фрагментарное вкрапление элементов дебатов в учебный процесс. Может применяться и на лекционном занятии [4].

ПОРТФОЛИО — ТЕХНОЛОГИЯ НАКОПЛЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ

Технология портфолио выполняет функцию информационного поиска, систематизации информации, подготовки материалов для создания учебно-методического пособия, изучения нового научного направления, освоения инновационных подходов к чему-либо, подготовки материалов к печати и т.д. По мнению ряда специалистов, портфолио может стать одним из способов формирования ключевой компетентности - «самоменеджмента» и объектом оценки владения. В то же время портфолио - своего рода «индивидуальная папка», в которой зафиксированы личные достижения субъекта образовательной деятельности.

Форма портфолио уже включена в аттестационную преподавателя и администратора образовательного учреждения.

В зависимости от цели портфолио может быть краткосрочным, длительным или постоянным, созданным в электронном виде или на бумажных носителях.

Наряду с учебным в образовательной практике используют следующие разновидности:

- *портфолио достижений* - суммирует результаты работы по конкретному блоку учебного материала;
- *рефлексивное* - анализ и оценка целей, хода и результатов своей учебной работы;
- *проблемно ориентированное* - отражает цели, процесс, результат решения конкретной проблемы (учебной, научной, профессиональной, социальной);

Цель применения технологии:

- научить отбирать, систематизировать и анализировать информацию по выбранной теме, работать с различными источниками информации;
- на уровне учебной дисциплины прослеживать динамику отношения студента к учебной дисциплине, процесса освоения учебной программы и достижений.

Желательно, чтобы учебное портфолио включало три обязательных элемента:

- 1) сопроводительное письмо «владельца» с описанием цели, предназначения и краткого описания портфолио;
- 2) содержание (или оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов;
- 3) самоанализ и взгляд в будущее.

Технологическая карта составления портфолио

Возможные источники информации - учебная, справочная, художественная, научная литература; материалы СМИ; иллюстративный, статистический материал; интервью со специалистом; аудиовизуальные источники; интернет-ресурсы.

Алгоритм действий

1. Объяснить свой выбор темы портфолио (можно в виде эссе) и дать название своей работе.
2. Выбрать рубрики будущего портфолио и придумать им оригинальные названия.
3. Найти соответствующий материал и систематизировать его, представив в виде конспекта, схемы, кластера, интеллект-карты, таблицы.
4. Составить словарь терминов и понятий на основе справочной литературы.

5. Прочитать дополнительную научную литературу по теме и написать тезисы.

6. Найти статьи в газетах и журналах и составить к ним аннотации.

7. Найти интернет-ресурсы и сделать их краткое описание (полный адрес, чем интересен и полезен ресурс, дата последнего посещения).

8. Подобрать статистический материал, представить его в графическом виде, сделать выводы.

9. Подобрать иллюстративный материал (рисунки, фото).

10. Составить план исследования и провести его, обработать результаты представить в графическом виде.

11. Составить вопросы для интервью со специалистом, провести им интервью и сделать выводы.

Критериями оценки портфолио студента могут быть:

- уровень развития логического мышления;
- умение решать типичные задачи;
- прикладные умения (способность решать практические проблемы, применять новые технологии для решения прикладных задач и т.д.);
- степень развития коммуникативных умений (умение работать в малых группах, выступать с докладами);
- умение четко и аргументировано излагать свою мысль;
- грамотность в оформлении текстов и решений задач, умелое использование графиков, диаграмм, таблиц и т.д.;
- самоконтроль и самооценка (умение работать над ошибками, реалистичность в оценке своих способностей).

Другие варианты оценки портфолио:

- оцениваются только процесс и характер работы над портфолио;
- оцениваются по заданным критериям только части портфолио
- оцениваются все рубрики, оценка выводится как среднее арифметическое;
- оценивается окончательный вариант по заранее определенным критериям;
- портфолио не оценивается; субъект сам выбирает отдельные части для презентации на итоговом занятии, что является допуском к
- зачету или экзамену или формой проведения зачета или экзамена;
- оценивается не только портфолио, но и качество его презентации.

Компоненты, которые могут быть включены в портфолио:

- | | |
|------------------------------------|---|
| • все виды самостоятельной работы; | • результаты проверочных работ, тестов, итоговых работ; |
|------------------------------------|---|

- результаты групповой работы (черновики, схемы и др.);
- дневники;
- сценарии выступления на семинарах;
- печатные работы;
- описание процесса решения учебных задач;
- проекты;
- эссе;
- результаты информационного поиска;
- заметки, связанные с ходом выполнения учебных, научно-исследовательских, учебно-профессиональных работ;
- аудио- и видеоматериалы;
- схемы, рисунки, таблицы, диаграммы;
- авторские рисунки;
- картографический материал;
- результаты моделирования;

- вопросы студента к преподавателю;
- анкеты и результаты их обработки;
- отчеты об интервью;
- листы наблюдений;
- элементы самооценки;
- письма преподавателю, директору предприятия, другим лицам, архивные запросы, связанные с содержанием портфолио;
- наполнение содержания темы по выбору;
- сценарии дебатов;
- ситуационные задания и объемные кейсы (созданные студентом или решенные им);
- компьютерные программы;
- описание лабораторных экспериментов;
- материалы полевых, педагогических и иных практик;
- грамоты, сертификаты, гранты и т.д.

Процесс оценки портфолио:

- периодическое проведение мини-конференций в течение обучения;
- оценка портфолио целиком на основании критериев, сформулированных преподавателем;
- оценка частей портфолио, отобранных преподавателем;
- периодическая презентация студентом процесса работы над портфолио в течение семестра;
- предъявление частей или целого портфолио и их оценивание в следующем семестре;
- использование портфолио при приеме студента на работу;
- самооценка портфолио самим студентом.

Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков методической работы с различными видами учебной и профессиональной информации, систематизации профессиональных знаний, формированию профессиональной рефлексии.

В ходе создания портфолио формируется не только профессиональная, но и методическая компетентность. Портфолио способствует организации студентом собственной учебной деятельности, развитию навыков самообучения, оценке перспективы профессионального роста, определению динамики учебно-познавательной деятельности, определению трудностей в усвоении учебного материала по изучаемому предмету.

Портфолио можно использовать на разных этапах обучения в вузе.

На начальных этапах обучения (1-2-й курсы) в высшей школе, когда происходит становление понятийного аппарата и овладение фундаментальными основами профессионального знания, при создании портфолио акценты расставляются на работе со справочной литературой, монографиями, создании рубрик, направленных на проработку различных научных концепций и их терминологического поля.

На старших курсах (3-5-й курсы) создание портфолио имеет больше практическую направленность. Здесь основное содержание представляет работа с эмпирическими данными, со способами и технологиями решения проблем [4].

ЛЕКЦИИ

Лекция – это один из элементов образовательной технологии. Само слово «лекция» произошло от латинского «lectio», что означает «чтение». Поскольку устное изложение теоретического материала уже теряет свою актуальность, меняется и подход к организации лекционных занятий. Данная проблема изложена в статье Питера Дж. Фредерика «Восемь вариантов чтения лекций».

Из реферата статьи Питера Дж. Фредерика, подготовленного сотрудниками ЦПРО БГУ.

Говоря о концентрации внимания на получении информации, необходимо сказать, что уже через 15-20 минут лекция теряет свою эффективность. Студенты называют лекции «скучными» и «бесполезными».

Существует много оправданий лекциям хорошо подготовленным и организованным. Такие лекции:

- передают новую информацию;
- объясняют и упорядочивают сложные понятия;
- развивают творческие способности и моделируют процесс решения проблем;
- анализируют и показывают связь между разными идеями;
- учат ценить образование;
- подвергают сомнению убеждения и особенности мышления;

- порождают энтузиазм и мотивацию к дальнейшему обучению.

Законченное устное эссе

Это традиционная лекция, проведенная мастерски, к чему мы стремимся. Устное эссе - безупречно сделанная работа, которая искусно трактует конкретный вопрос или проблему. Эссе представляет собой "интеллектуальный опыт" для студентов, слушающих в благоговении "превосходную" речь профессора. Цель лекции подобного рода не только в том, чтобы донести информацию, но и показать мастерство преподавателя. Хотя устное эссе является великим мастерством, студенты - лишь свидетели законченного продукта, но не участники процесса.

Лекция с участием студентов

Такую лекцию лучше назвать плодотворной умственной работой, порождающей у студентов идеи, которые затем записываются на доске в организованной последовательности. Начиная новую тему, студенты призваны словами "все, что знаете о Первой мировой войне" (или о Фрейте, дарвинизме, Китае, волнах и частицах) поразмышлять вместе. Зафиксированный на доске план раскроет целый ряд конкретных фактов, чувств, предубеждений и, возможно, даже решений. Студенты приходят на большинство занятий как хорошо осведомленные, так и сильно дезинформированные. Но и те и другие могут удостовериться в своей правоте на лекции подобного рода.

Единственным правилом при анализе каждой новой идеи является запись данной идеи на бумаге. По мере того как вносятся новые предложения, вы можете даже преобразовать услышанное в категории, но только об этом необходимо сказать остальным, иначе вас заподозрят в манипуляции чужими идеями.

Еще лучше было бы попросить студентов предложить каждому свой план и комментировать его соответствующими фактами, объяснениями и впечатлениями.

Процесс разработки плана на доске улучшает, особенно у студентов с хорошим зрительным восприятием, усвоение информации в отличие от лекций, основанных только на слуховом восприятии. Когда участие студентов свободно и открыто, они очень активны и даже преподаватели могут узнать нечто новое об уже известном.

Решение проблемы: демонстрация, доказательства, примеры.

Данная лекция начинается с вопроса, либо парадокса, либо загадки, либо незаконченной смешной истории - некой притягивающей интерес студентов проблемы. Ответ раскрывается в процессе лекции. И если искать ответ умело, то он будет найден только за 10 минут (или и того меньше) до окончания занятия.

Поиск ответа на вопрос может представлять собой либо простую лекцию, в которой студенты с безразличием предлагают свои варианты, либо интенсивный процесс, в котором студенты предлагают пути решения проблемы или завершают предложенную историю, что затем записывается на доске и обсуждается.

Снятие напряжения: чередование мини лекций и обсуждений.

Преподаватель начинает с 20-минутной лекции, освещая некоторые важные проблемы, которые обсуждаются в течение 10-15 минут, а затем читает следующую мини лекцию. За 5 минут до окончания времени лекции студентам дается задание: какова основная проблема последней мини лекции? Таким образом, следующее занятие начинается с обсуждения этой проблемы, затем следует еще одна мини лекция и т.д.

Толкование текста: приобретение аналитических навыков

Одним из недостатков высшего образования является то, что мы часто сталкиваемся с неграмотностью студентов. Они не умеют читать, что необходимо для аналитических навыков. Лекция дает возможность практиковать устаревшую, но надежную технику: толкование текста.

Аудитория из 50 или 500 студентов, самостоятельно занимающихся по учебникам или разработкам, может наблюдать, как профессор работает над составлением документа, речи, проповеди, эссе, поэмы, доказательства или вымышленного события. Составив некую цепочку, можно начать мини обсуждение, перенося напряжение с преподавателя на студентов и наоборот и создавая условия для взаимодействия. Реакция профессора на то, как студенты решают проблемы ("Что по этому поводу говорит Локк?"), движет процессом обучения.

Дебаты студентов контролируемые преподавателем

«Но мой поток слишком большой для проведения таких мероприятий!» «Я не позволю им разбиваться на группы. Откуда мне знать, что они там обсуждают. Я боюсь, они выйдут из-под контроля».

Понятие контроля в данном случае играет, действительно, очень важную роль. Позволив однажды говорить другим на лекции, преподаватель рискует потерять контроль над ситуацией.

Важным ходом является занятие профессором центрального места в лекционном зале, разделив его на части, чтобы организовать дебаты. Студенты могут поддержать какое-либо мнение по предложенной проблеме и занять место там, где сидят сторонники этого мнения. Что бы вы не предприняли, вы можете держать ситуацию под контролем, руководя процессом. Процедура может повторяться несколько раз с неизбежными опровержениями. А в заключении несколько студентов приглашаются для подведения итогов.

Маленькие группы в больших аудиториях: моделирование и инсценировка

Для тех преподавателей, которые иногда хотят создать в аудитории небольшой хаос, данный вариант - гарантия приобретения заряда энергии, участия студентов в лекции и их взаимодействия.

Во-первых, основная мини лекция устанавливает, каковы контекст и декорации для инсценировки, как свободного моделирования актеров и проблем.

Во-вторых, аудитория делится на несколько маленьких групп (разных по размеру и включающих в себя дублеров), каждая группа получает свою роль - обычно связанную с историей или с настоящим временем.

В-третьих, каждой группе дается конкретное задание - обычно необходимо показать положение и ход событий.

Наконец, в-четвертых, предложения разных групп неизбежно придут к конфликту по какому-нибудь вопросу идеологическому, тактическому, расовому, региональному или по вопросу скудных фондов, земли, работы, власти или ресурсов.

Данный вариант лекций имеет огромный потенциал для процесса изучения и, конечно, заряжает энергией и порождает коммуникацию.

Эмоционально насыщенная лекция

Ни один вариант лекций не может считаться идеальным без использования средств массовой информации.

Остановившись на конкретной теме, соберите вместе ряд цитат, обязательно в определенном порядке. Пригласите специалиста (или кого-нибудь из своих студентов) прочесть цитаты либо как представление с последующим обсуждением, либо как краткое введение перед началом лекции.

Второй метод связан с показом слайдов, включающим ряд наглядных образов из песен или речи. Презентация, особенно связанная с музыкой, хитрый ход, чтобы вызвать эмоции студентов, привлечь их интерес. Но наглядные образы и лирика содержат в себе важную суть [6].

На первом этапе изучения дисциплины предполагается формирование основных (базовых) знаний. Весь основной объем учебного материала, концентрируется на первых семи-десяти лекциях, поскольку это необходимо для дальнейшего накопления и осмысления студентами теоретического материала. Именно большой объем материала, усвоенный на первом этапе обучения, создает базу для последующей самостоятельной аналитической деятельности студента. Далее поступает меньший объем информации, но лекции приобретают проблемный, аналитический характер, чаще вовлекается аудитория. Следующий этап, на котором пре-

подавателем (иногда и группой) создается сценарий занятия. При этом преподаватель разрабатывает множество конкретных вариантов микроситуаций, затем располагает их в определенной последовательности, диктуемой учебными задачами занятия, и, наконец, включает их в смысловой коммуникативно-значимый контекст своего общения с учебной группой. Таким образом, понятие коммуникативной связанности дополняет понятие концентрированности в организации учебного материала и процесса обучения [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени: приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 7 марта 2013, № 143-Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2013. – 50 с.
2. <http://www.kitaygorodskaya.ru/about-us/about-the-method.html>
3. *Кашлев, С.С.* Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С.С.Кашлев. Мн.: ТетраСистемс, 2011. - 224 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской.- 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432с.
5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.- 431 с.
6. Рекомендации по методическим аспектам чтения лекций. Реферат статьи Питера Дж. Фредерика, опубликованной в книге "Преподавание в колледже".

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Технология проблемного обучения.....	4
Технология контекстного обучения.....	8
Кейс-технология.....	11
Технология обучения в сотрудничестве.....	15
Технологии проведения семинаров.....	19
Технология «Дебаты».....	27
Портфолио – технология накопления и систематизации информации.....	35
Лекции.....	39

Учебное издание

Харитонов Лилия Михайловна

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ НА ГЕОГРАФИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Л.М. Харитонова*

Подписано в печать 03.05 .2013. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 2,56. Уч.-изд. л. 2,49. Тираж 30 экз. Заказ

Белорусский государственный университет.

ЛИ № 02330/00494425 от 08.04.2009.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика

на копировально-множительной технике

географического факультета

Белорусского государственного факультета

ул. Ленинградская, 16, 220030, Минск.