

качественных показателей. Добавление инструмента предполагает предустановленный R-ArcGIS Bridge [4].

Библиографические ссылки

1. Геохимия ландшафта: учеб. пособие / Н. К. Чертко [и др.] – Минск: БГУ, 2011. – 303с.
2. Национальный атлас Республики Беларусь. – Мн.: Белкартография, 2002. – 292 с.
3. CHANS-tools [Electronic resources] // Mode of access: <https://github.com/R-ArcGIS/CHANS-tools>.
4. Install the R ArcGIS Tools [Electronic resources] // Mode of access: <https://github.com/R-ArcGIS/r-bridge-install>
5. Lê, S., Josse, J. & Husson, F. FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. Journal of Statistical Software. – 2008, 25 (1).

Краснова Татьяна Ивановна

Республиканский институт высшей школы БГУ (Минск, Беларусь)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Одним из эффективных средств реализации заявляемых сегодня целей современного образования является метод проектов (основатели и разработчики – Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик). И хотя данный метод имеет почти вековую историю существования, именно в последнее время, с точки зрения многих экспертов, он выдвигается в ряд ведущих педагогических инструментов, имеющих значительный потенциал для решения задач разработки проектной парадигмы образования, на которую сегодня возлагается определенная миссия преодоления противоречий и кризисов традиционного образования. Необходимо отметить, что метод проектов за время своего существования претерпел некоторые трансформации. В первоначальной версии В. К. Килпатрика метод проектов противопоставлялся методам принуждения в образовании. В более современном контексте в качестве основной идеи метода проектов рассматривается «обучение через делание», включение обучающегося в решение каких-либо жизненных проблем и освоение, открытие в этом процессе тех или иных полезных знаний.

Метод проектов имеет определенные специфические особенности, присутствие которых принципиально и не может быть редуцировано. Во-первых, этот метод обучения предполагает постановку самими обучающимися значимой и интересной (в том числе и социально значимой) для них проблемы. В основе метода проекта лежит не просто тема, а именно проблема, которую в идеале формулирует сам обучающийся, либо преподаватель помогает в ее оформлении (но не навязывает и не предлагает в готовом виде). Во-вторых, метод проектов предполагает поиск решения проблемы, то есть получение конкретного «осязаемого» результата в ходе проектной деятельности, организуемой и планируемой самостоятельно самими обучающимися. Как правило, результат проекта не определен заранее (открыт), но предполагается, что он должен иметь практическое значение. В-третьих, работа с проблемой предполагает активное применение получаемых знаний из разных дисциплинарных областей, либо

ориентировано на получение нового знания. Междисциплинарный характер также является отличительной особенностью метода проектов в сравнении с традиционным обучением. В-четвертых, метод проектов предполагает особым образом организованную поисковую деятельность по достижению поставленных целей. Зачастую данный процесс строится по нормам исследовательской деятельности. Выделяется даже такой тип проектов как исследовательский. Исследовательская деятельность включается в общую логику метода проектов. Обычно в методе проектов выделяются и другие характеристики, но в контексте определения его специфичности ограничимся указанием вышеперечисленных, которые, на наш взгляд, имеют принципиальный характер.

В качестве одного из возможных путей использования проектного обучения можно рассматривать ситуацию, когда преподаватель интерпретирует свой курс как проект, то есть как ответ на некоторую практическую проблему. В качестве прецедента дизайна образовательного процесса в логике проектной деятельности опишем опыт преподавания спецкурса «Современные технологии преподавания психологии», направленный на решение одной из приоритетных задач магистратуры по специальности психология: развитие профессиональных компетентностей преподавателя психологии в высшей школе. В фокусе внимания данного спецкурса находятся: проектировочная компетентность, предполагающая наличие у профессионала навыков дизайна образовательного процесса; аналитическая компетентность, включающая умения позиционного анализа учебной и педагогической деятельности, и методическая компетентность, требующая владения современными технологиями обучения в высшей школе, например, в психологическом образовании. Основанием данного целеполагания является то, что преподаватель психологии в высшей школе является автором-разработчиком курсов, проектировщиком учебных программ, держателем непротиворечивой содержательной и технологической целостности образовательного процесса. Проектировочный компонент профессионализма преподавателя предполагает способности: разрабатывать стратегию и тактику педагогической и учебной деятельности, выстраивать логику образовательного процесса через дизайн отдельных занятий и модулей. Такая позиция преподавателя требует особой ответственности при разработке замысла проектируемого образовательного процесса (образовательного проекта) и отборе средств его реализации, что требует преодоления феномена «вкусовщины» и актуализирует задачу развития его рефлексивно-критического мышления.

Замысел спецкурса предусматривает организацию процесса управляемой самостоятельной разработки образовательных проектов магистрантами, направленных на решение актуальных и дискуссионных проблем современного психологического образования в высшей школе. В рамках данного спецкурса предусмотрено рассмотрение проектировочной деятельности в нескольких контекстах: как методологии разработки образовательного проекта (программа учебного курса интерпретируется как проект), и как основание современной образовательной технологии, которой должен владеть преподаватель высшей школы. Основным замысел курса состоит в организации образовательного процесса в логике

разработки проектов по оптимизации отдельных аспектов психологического образования, то есть предполагает предоставление магистрантам, имеющим опыт обучения психологии в студенчестве, возможности разработки проекта такого психологического образования, которое бы, с их точки зрения, было эффективно. В качестве основного предполагаемого результата курса может рассматриваться групповой образовательный проект, представляющий собой разработку стратегии и способов улучшения разных аспектов обучения психологии в высшей школе, масштаб которых задается конкретным самоопределением проектировщиков (магистрантов). Образовательные проекты могут разрабатываться, например, как на уровне решения проблем усиления практической направленности подготовки студентов-психологов, гармонизации теоретической и прикладной составляющей подготовки, так и на более локальном уровне – разработки проектов преподавания конкретных учебных дисциплин. Далее проанализируем основные результаты реализации данного замысла спецкурса.

1. Анализ ситуации в высшем психологическом образовании и постановка проблемы. Работа над собственным самоопределением магистрантов начиналась с анализа собственного опыта обучения: в чем, с их точки зрения, был эффективен, а в чем неэффективен процесс и результат полученного психологического образования. Два фокуса активности, с точки зрения замысла курса, были важны в трансформации полученного материала: переформулирование неудовлетворенности магистрантов в разработческую проблему и ее анализ. (Примеры «жалоб» магистрантов: «на семинарах присутствует «проговаривание», а не «делание» практики; на семинарах отрабатываются отдельные приемы, отработка профессиональных действий происходит в искусственных условиях»).

Магистрантам были приложены в качестве интеллектуальных средств материалы, содержащие: а) «формулу» оформления проблемы; б) «макет» написания обоснования актуальности проблемы с использованием «дерева проблем» и «дерева целей»; в) хрестоматию «отборных» текстов, обсуждающих психологическое образование, полезных для существенного обоснования проблем. «Дерево проблем» рассматривалось как средство обоснования актуальности проекта, и осмысленного целеполагания в решении проблемы. В обосновании актуальности проекта должны были быть представлены: формулировка проблемы, причины ее существования, подтвержденные фактами; следствия проблемы, подтвержденные фактами. Проблема должна быть «подъемна» для решения с позиции преподавателя (группы преподавателей). Обоснование должно было быть аргументированным.

В качестве одного из эффективных средств работы с пониманием магистрантами предложенного задания использовались примеры для разных ситуаций: примеры корректных и некорректных формулировок проблем; примеры деревьев причин проблемы; примеры качественных обоснований актуальности проблемы; примеры анализа тех или иных аспектов психологического образования. Все перечисленные материалы магистранты получали в виде раздаточных материалов или электронных документов. Наличие примеров и образцов очень важно, поскольку оно

обеспечивало наличие у магистрантов не просто неких правил, «условных алгоритмов» действия, а конкретных вариантов их реализации.

Обобщение типичных затруднений магистрантов при разработке деревьев проблем, формулировке проблемы проекта и обосновании его актуальности может быть представлено в виде следующего перечня:

– Проблема формулируется как дефицит (фиксация того, что «чего-то нет»), например, «недостаток практики психологического консультирования», но вывод, в котором собственно и было бы зафиксировано главное «что этот дефицит не позволяет» отсутствует. При чем, отметим достаточно типичный момент: задача анализа «дефектов» проблем в чужих проектах, которые предлагались как примеры для проработки, решалась вполне успешно. А задача применения схемы анализа к конструированию собственной проблемы вызывала затруднения. «Формула проблемы» зачастую использовалась формально, о чем свидетельствовало предельно широкое или абстрактное выражение второй ее части. Часто магистранты объясняли такое свое полагание тем, что дефицит настолько сам по себе проблемен и очевиден, что больше ничего и не надо добавлять.

– Несмотря на то, что изначально в качестве рамочного условия оговаривалось, что при выборе проблемы необходимо ориентироваться на реальные возможности преподавателя, очень часто масштаб выбираемых проблем изначально превосходил его возможности и компетенции. Было очень сложно убедить магистрантов в том, что проблеме необходимо масштабировать по критерию реалистичности, поскольку они демонстрировали убежденность, что именно она является ключевой для психологического образования. (Примеры «глобальных» формулировок проблем: «Отсутствие информационного и опытного обмена с другими вузами» «Недостаток психологической практики».).

– Неожиданным оказались: достаточно большое количество смещений причинно-следственных связей в анализе проблем, путаница в уровнях причин, не различение их масштаба в деревьях.

– Подборка текстов хрестоматии оказалась не востребовавшей для привлечения аргументов в обосновании актуальности проблем в практике организации психологического образования. Вопрос о причинах данной ситуации остается открытым и требует ревизии критериев отбора текстов.

– В некоторых обоснованиях актуальности проблемы магистранты включали описание конкретной феноменологии реализации психологического образования, полученного в результате опросов ими своих коллег- студентов. (Например, «75% опрошенных прибегали к посторонней помощи при обработке статистических данных в своих исследованиях, так как не имели достаточных практических умений в этой области».) Приведенных цифр, как правило, в тексте было немного, но все они свидетельствовали о живой конкретной феноменологии проблемы, и в этом собственно и состояла их ценность.

– В большинстве обоснований актуальности не просматривалась интенция на подбор достаточного количества аргументов, как правило объем обоснования был более чем скромным. Нередко в текстах обоснования присутствовали только общие слова, демагогические вы-

сказывания, например: «В наше время общество особенно нуждается в людях с высоким уровнем общего развития, профессионализма, творческих способностей, инициативы, предприимчивости»; «Необходимость разработки данного проекта предопределяется тем, что языковая подготовка студентов психологических факультетов не соответствует современным требованиям и не является в полном объеме профессионально-значимым компонентом подготовки будущего психолога.»

2. Постановка целей, задач и определение основных результатов проектов. Целостность проектов. Одним из самых сложных моментов при разработке проектов являлось удержание магистрантами своей идеи (цели) до конца, иными словами, обеспечение целостности и конкретики проекта.

Обобщая, можно констатировать, что в получившихся проектах одним из распространенных «слабых» мест была неконкретность результата (например такие формулировки как: «формирование компетентного, профессионально уверенного специалиста»; «коррекция личностного развития молодого специалиста»). За неконкретностью результатов стоит расплывчатость, обобщенность и непрозрачность предлагаемых магистрантами ключевых идей их проектов, например:

– «укрепление межвузовского сотрудничества для повышения уровня профессиональной подготовки педагогов-психологов» (проект «Расширяя границы»);

– «развитие профессионального самосознания путем моделирования и осмысления практических навыков психолога-консультанта, т.е. объединение теоретических основ с обучением через практику. Где, с одной стороны, происходит осмысление студентами поведения в группах, наблюдения за изменениями участников для чего обсуждается теория и демонстрируются технические приемы работы. В то же время, у студентов есть возможность самим ощутить себя членами группы и поработать в качестве клиента и психолога» (проект «Творческая мастерская практического психолога»);

– «проект направлен на творческое осмысление, полное и продуктивное освоение курса психологии. Идея состоит в том, что любая из изученных тем по психологии должна завершаться творческим продуктом деятельности студента, который отражает как практическую, так и теоретическую сторону проблемы. На завершающем этапе обучения каждый студент создаёт свою методичку и собственное портфолио со своими наработками и творческими продуктами деятельности» (проект «Совершенствование психологического образования в ВУЗе»).

Анализ формулировок ключевых идей проектов позволяет зафиксировать их некоторую банальность, однако внутри текстов проекта можно найти любопытные находки.

Практически в каждом проекте существовала проблема обеспечения целостности проекта, то есть согласование причин проблемы, задач, результатов и направлений деятельности (см. таблицу).

Анализ днной целостности требовал корректировки всех основных элементов проекта.

Согласованность элементов целостности проекта

Причины проблемы	Задачи Причина согласована с задачей	Результаты Задача согласована с результатом	Направления деятельности Результат согласован с направлением деятельности
1	1.	1.1. 1.2.	1.1.1. 1.1.2. 1.2.1. 1.2.2

3. Основной образовательный результат проектной деятельности для преподавателя и для магистрантов. Замысел спецкурса состоял в том, чтобы сделать его максимально практичным с точки зрения формирования у будущего преподавателя психологии в высшей школе проектировочных умений. Однако полученные в анкетах фиксации магистрантов, можно оценить скорее не как результаты, соответствовавшие запланированным образовательным целям и задачам, а как незапланированные эффекты.

На вопрос «Как бы Вы лично для себя обозначили результат прошедшего спецкурса?» магистранты писали: «интересно, но мало применимо»; «научилась формулировать задачи»; «нашла различие между темой и проблемой»; «общее развитие»; «полезно для общего развития, так как преподавать после обучения в магистратуре расхотелось»; «позитивная эмоциональная тональность: ощущение востребованности психологии, развитие системности мышления, повышение целеустремленности, за счет увеличения энтузиазма» и т.п. Слова благодарности, которые можно проинтерпретировать как указание на то, что для магистрантов оказалось самым важным в курсе, высказывались относительно того, что курс: «дал понять возможность демократического ведения лекций»; «очень интересно было взаимодействовать»; «курс, отличается своей полезностью»; «очень импонирует отсутствие авторитарности в преподавании курса»; «получила опыт европейских занятий» и т.п. Можно констатировать, что само по себе содержание спецкурса не стало приоритетным для большей части группы магистрантов, важнее оказался сам процесс коммуникации на учебных занятиях. Причины данной ситуации могут быть в том, что большинство из магистрантов не планировало заниматься преподавательской деятельностью, под которую было «заточено» содержание дисциплины. Также возможной причиной стала особая чувствительность психологов магистрантов к способам межличностного взаимодействия. Возможно экспликация смысла и эвристичности проектной деятельности требует гораздо большего времени и глубины работы, нежели имело место быть в описываемой образовательной практике. Еще одной возможной причиной стало отсутствие выхода на реализационный этап проекта. Однако, то обстоятельство, что в течении нескольких лет по окончании преподавания данной дисциплины на электронную почту преподавателю приходили письма с фиксацией пользы курса и использования материалов бывших магистрантов в своей непосредственной работе могут рассматриваться как аргументы, подтверждающие целесообразность замысла и способа реализации образовательного процес-

са в формате проектной деятельности в области развития проектировочной компетентности профессиональных психологов.

Кулиева Ольга Николаевна

Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)

ПЕРЕВЁРНУТАЯ КЛАССНАЯ КОМНАТА (FLIPPED CLASSROOM) КАК УЧЕБНАЯ СТРАТЕГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Изменения, происходящие во всех сферах жизни, бросают вызов и системе высшего образования. Для того чтобы соответствовать запросам современного общества, предъявляемым к выпускникам вузов, нужно понять, каким требованиям должны отвечать участники образовательного процесса – и те, кто учит, и те, кто учится.

Если посмотреть на то, что сейчас происходит в наших аудиториях, то очень часто мы увидим архаичные методы преподавания, ограниченное использование ИКТ, отсутствие интерактивных подходов и разрыв между теоретическими и практическими исследованиями. В результате опросов студенты очень часто высказывают недовольство. Эти проблемы являются общими для всех вузов и вызваны несколькими причинами.

Во-первых, это скромный потенциал преподавательского состава в использовании новых педагогических подходов, инновационных методов обучения и преподавания, усовершенствованных технологий и онлайн-инструментов обучения.

Во-вторых, преподавательский состав в значительной степени опирается на традиционные лекции в качестве основной формы обучения. Но практика показывает, что даже хорошая, но традиционная лекция имеет ограниченную эффективность (по статистике усваивается только 15-20% лекционного материала), не помогая студентам сохранять знания и, что важнее всего, использовать их в новых ситуациях. Текущие устаревшие практики преподавания обеспечивают простую передачу знаний без развития практических навыков и реальных компетенций.

В-третьих, студенты выражают серьёзные опасения. Они часто жалуются на то, что курсы не интересны, так как они просто сидят и пишут конспекты, что они не видят ценность и значимость выученного. Очевидно, что студенты устали от устаревшего формата лекций и нуждаются в более практической учебной деятельности и интересных знаниях, основанных на передовых исследованиях. Еще одна проблема – низкий уровень запоминания и плохое «удержание» знаний. Студенты отмечают, что они хоть и изучили материал курса (что подтверждается их экзаменационными результатами), но позже им не удаётся сохранить эти знания и применить их.

Основной проблемой считается взаимодействие преподавателей со студентами. Педагогам не хватает концептуальных инструментов для переосмысления и реконструкции деятельности по обучению, а также знаний о том, как разрабатывать и эффективно проводить свои курсы.