

**НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ПОВОЛЖСКИЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕСА»**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Учебное пособие

*Составители: Н.В. Соловова, О.Ю. Калмыкова,
Г.П. Гагаринская, В.П. Гарькин*

Самара
Поволжский институт бизнеса
2010

УДК 378.1

ББК 74.58

И67

Редактор

профессор кафедры теории и методики профессионального
образования СамГУ, д.п.н. В.В. Левченко

Рецензент:

профессор кафедры управления финансами компаний
и организаций СамГУ, д.э.н. С.И. Ашмарина

И67 Инновационный менеджмент социально-педагогичес-
кого процесса [Текст] : учебное пособие / сост. Н.В. Соловова,
О.Ю. Калмыкова, Г.П. Гагаринская, В.П. Гарькин. – Самара :
«ПИБ», 2010. – 254 с.

ISBN 978-5-98185-084-4

В учебном пособии представлены методы и принципы менеджмента реализации инноваций в социально-педагогическом процессе вуза. В работе предложены алгоритм и процесс внедрения инновационных методов обучения при внедрении компетентностной парадигмы образования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

В пособии рассмотрены барьеры и конфликты педагогического общения, роль педагога-менеджера при инновационной организации познавательного процесса. Материал учебного пособия призван помочь преподавателям правильно спроектировать бесконфликтные способы социально-педагогического общения со студентами, спроектировать основные образовательные программы на основе ФГОС ВПО, в частности выбрать инновационные методы и технологии обучения необходимые для формирования общих и профессиональных компетенций обучаемых.

УДК 378.1

ББК 74.58

ISBN 978-5-98185-084-4 © Соловова Н.В., Калмыкова О.Ю., Гагаринская Г.П., Гарькин В.П., составление, 2010

© Поволжский институт бизнеса, 2010

© Самарский государственный университет, 2010

© Самарский государственный технический университет, 2010

Введение

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы предусматривается введение в практику высшего профессионального образования федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц.

С введением в практику высшего профессионального образования федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) реальный учебный процесс в вузах значительно изменяется: усилия преподавателя должны быть направлены на создание условий для формирования профессионально значимых компетенций у студентов. Ориентиром образования становятся не полученные знания и даже не владение ими, а формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, жизнедеятельности, способности к приобретению и развитию профессиональных компетенций. Задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире. Педагогический процесс требует внедрения инновационных образовательных технологий, а для эффективного социального и управленческого взаимодействия внутри вуза в процессе проектирования и реализации новых образовательных программ требуется применение коммуникативных технологий, способствующих бесконфликтному принятию инноваций педагогическим коллективом. Актуальным становится уточнение и разработка методов и принципов менеджмента инноваций в вузовских социально-педагогических процессах.

*«Учитель «обречен» на постоянное саморазвитие
и самосовершенствование; учитель живет до тех
пор, пока он учится, как только он перестает
учиться, учитель в нем умирает»*

К.Д. Ушинский

ГЛАВА 1

Инновации в социально- педагогических процессах



Ключевые термины

Затруднения общения

Барьеры в педагогической деятельности

Иновация

Иновационная деятельность

Иновационная педагогическая деятельность

Иновационные педагогические технологии

Иновационный проект

Педагогический эксперимент

Экспериментальная иновационная лаборатория

Этапы иновационного процесса

1.1. Алгоритм внедрения иновационных методов и технологий обучения

Иновация (от англ. Innovation – нововведение, новация) – это изменение внутри системы [1]. Термин «иновации» вошел в обиход в 30-е годы в рамках социологии культуры и культурной антропологии: под иновациями понималось то, что выходило за рамки традиции и обычаев [2]. «Иновационный процесс» – это процесс создания, распространения и использования новшества; его структура определяется внутренней, предметной логикой движения от идеи новшества до его использования конечным потребителем. Исследователи (О.В. Елина, А.Л. Жохов) отмечают, что развитию иновационных процессов присущи определенные закономерности: необратимость дестабилизации иновационной среды, финальная реализация иновационного процесса, стереотипизация иноваций, цикловая повторяемость, возвращаемость иноваций.

В педагогической интерпретации инновации предполагают нововведения в социально-педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебного процесса [3]. Под инновациями в образовательных учреждениях, как правило, имеют в виду нечто новое или привнесенное в них из чужой практики (науки). По мнению Т.А. Сергеевой и Н.М. Уваровой, инновационная деятельность зарождается в «старой» практике, в тот момент, когда эта практика начинает давать сбои и появляются затруднения. Инновационная деятельность представляется фазами: анализ затруднений; поиск причины затруднений; поиск выхода (нахождение нового и его адаптация); экспериментальная деятельность, направленная на апробацию – перенос принципиально новых результатов в традиционную практику образовательных учреждений. Инновации предназначены для обогащения потенциала конкретных педагогических учреждений, обеспечения их перехода (перевода) в новое качественное состояние.

Под инновацией в педагогике и системе образования в целом начиная с 80-х годов, понимается любая новая идея, новый метод или проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования [1]. Инноватика считается новой отраслью научно-педагогического знания, изучающей технологи, процессы развития и новую практику образования [4]. Термин «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США в середине 60-х годов XX века. В нашей стране Центральный институт педагогических инноваций появился в 1994 году. Сегодня центральной проблемой становится воспроизводимость инновационности и создание условий, обеспечивающих это воспроизводство. В настоящее время появилась потребность в переосмыслении понятий «новшество», «инновация», «инновационное содержание», «инновационные технологии».

В педагогической литературе под инновацией понимается, с одной стороны, «искусственно созданный процесс, направленный и управляемый для достижения определенного результата» [5, с. 64], а с другой – «прогрессивный результат творческой деятельности, кото-

рый находит широкое применение и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека, общества и природы» [6, с. 21]. В практике высшего профессионального образования применение инновационных методов обучения не должно стать самоцелью; цель применения указанных технологий и методов – достижение новых результатов образовательной деятельности. В настоящее время формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда, является одним из ведущих критериев инновационной составляющей процесса обучения. Инновационный результат обучения может быть достигнут и с помощью традиционных методов обучения, тогда инновационность применяемых педагогических технологий определяется их ориентацией на новые результаты обучения.

Исследователи инновационных процессов (Н.И. Лапин, А.И. Пригожин) выделяют следующие этапы развития инновационного процесса: рождение новой идеи; изобретение (создание) новшества; его практическое применение; распространение и внедрение; господство новшества; сокращение и замена на новый продукт. Эти этапы последовательны, непрерывны и имеют различную временную продолжительность [7]. Процесс восприятия инновации представляется инновационным потенциалом и также может быть разбит на несколько этапов: ознакомление; проявление интереса; оценка; апробация; окончательное внедрение.

К внедрению инновационных методик и технологий обучения чаще всего прибегают при разработке новых программ и внесении изменений в образовательные программы, когда необходимо получить новые результаты обучения (например, компетенции), при низком качестве обучения по отдельным учебным дисциплинам [8].

Одним из современных эффективных средств менеджмента инновационных процессов является проект. С помощью проекта выполняются функции планирования и организации внедрения инновационных методов и технологий обучения, при этом основная функция инновационного проекта состоит в определении видов методической

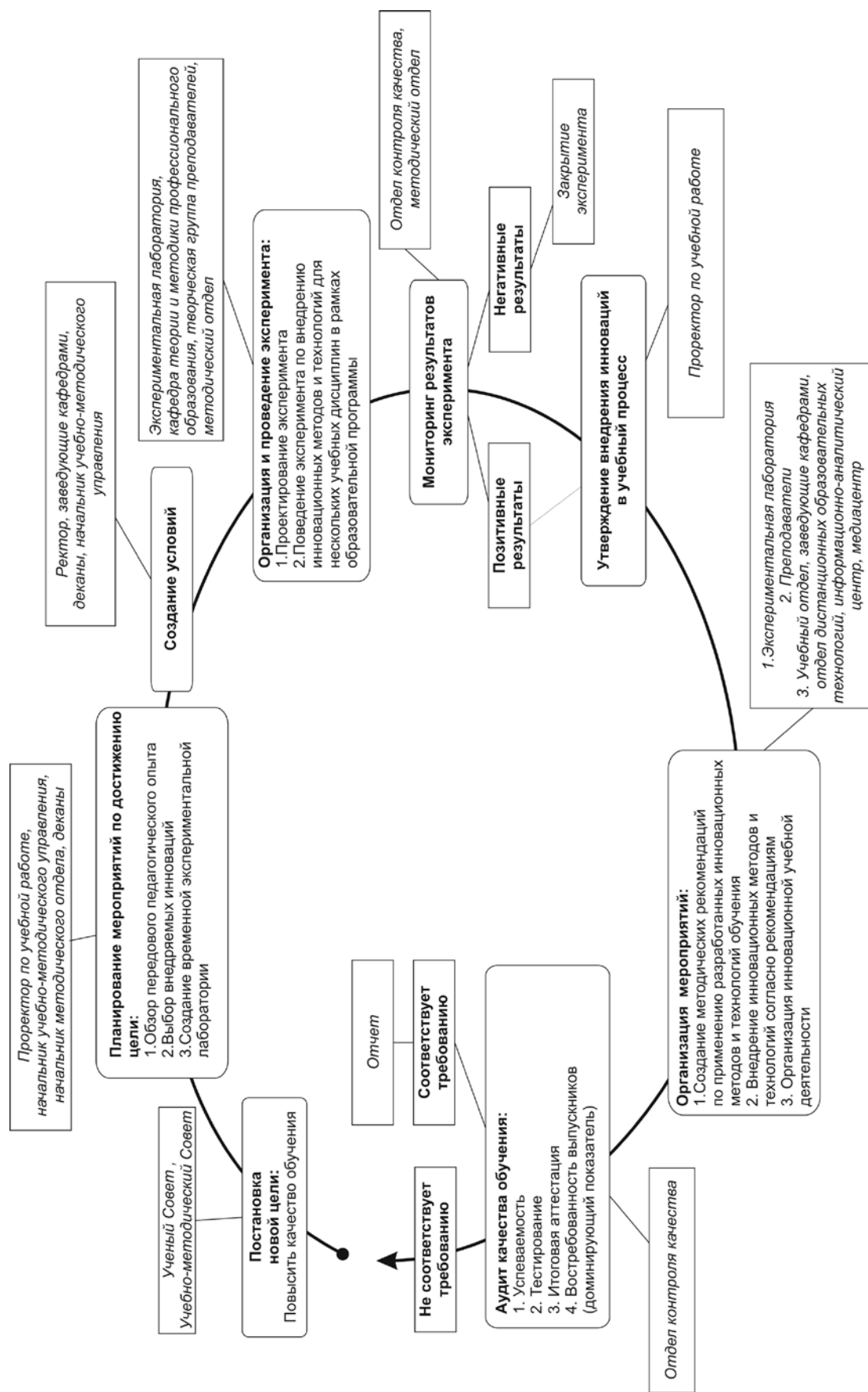


Рис. 1.1.1. Алгоритм внедрения инновационных методов и технологий обучения

деятельности, которые нужно выполнять для достижения поставленных целей улучшения качества образования, а также новых результатов обучения, сроков реализации проекта. При реализации процессного подхода к управлению структура инновационного процесса «Внедрение инновационных методов и технологий обучения» включает в себя следующие стадии:

- планирование мероприятий по достижению цели (обзор передового педагогического опыта; цели проекта, аналитическое обоснование выбора внедряемых методов и технологий, создание экспериментальной лаборатории – проректор по учебной работе, начальник учебно-методического отдела, деканы);

- создание условий (оплата труда экспериментальной лаборатории; материально-техническое обеспечение эксперимента; выделение экспериментальной площадки – ректор, деканы, заведующие кафедрами, начальник учебно-методического управления);

- организация, проектирование и проведение эксперимента по внедрению инновационных методов обучения (коллектив инновационной экспериментальной лаборатории, методисты методического отдела);

- проведение мониторинга результатов применения инновационных методов обучения, т.к. результаты могут быть как позитивными, так и негативными. Анализ и экспертиза полученных результатов, проведение корректирующих действий – методический отдел, отдел контроля качества; в случае достижения позитивных результатов принимается решение о внедрении инновационных технологий в учебный процесс;

- написание методических рекомендаций, организация инновационной учебной деятельности (внедрение инновационных методов и технологий обучения – коллектив экспериментальной лаборатории, заведующие кафедрами, учебный отдел, медиациентр, отдел дистанционных образовательных технологий).

Работа с передовым педагогическим опытом представляется в виде цепочки: выявление опыта – изучение – обобщение – трансля-

ция. При этом среди источников педагогического опыта на первом месте стоит педагогическая деятельность собственного педколлектива. Изучать педагогический опыт рекомендуется (С.Н. Асланова) в следующей последовательности: анализ противоречий – выявление причин – выявление идеи опыта – анализ технологического обеспечения. При реализации программы по проблеме педагогического опыта учитываются следующие аспекты: целостность системы педагогической деятельности; системность работы педагога по выявленной проблеме; использование одного эффективного метода или приема педагогической работы; опыт освоения новых или адаптация к конкретным условиям уже известных технологий обучения. Сбор педагогического опыта внутри вуза осуществляется разными способами: анкетированием педагогов; составлением феноминологических текстов, фиксирующих особенности личного профессионального почерка; диагностикой результатов педагогической деятельности, результатов качества образования; проведением конкурсов профессионального мастерства, фестивалей, конференций, симпозиумов; наблюдением, собеседованием [9].

Изучение и распространение педагогического опыта связаны с творческим отчетом педагога-исследователя (А.Ф. Золотухина), который представляется на курсах повышения квалификации, конкурсах профессионального мастерства, фестивалях и выставках. К сожалению, такие формы не нашли в настоящее время широкого распространения в вузовской среде [10]. В вузовской практике распространяется педагогический опыт в разных формах: открытое занятие, педагогические чтения, методические семинары, видеофильмы, мастер-классы, доклады на научно-методических конференциях, монографии, педагогический банк информации. В настоящее время преимущества создания банка педагогической информации отдаются организации на основе Web-технологий и гипертекста специализированных программ [11].

Актуальность внедрения инновационных методов и технологий подтверждается не только в случае возникновения методической про-

блемы, но и в случае появления педагогического опыта, новых методик обучения, хорошо зарекомендовавших себя. Выбор внедряемых инновационных методов обучения обусловлен конкретной целью: достижением желаемого результата обучения, который максимально должен соответствовать потребителю (работодателю, студенту и т.д.). Результат обучения должен быть измерим, достижим, определен во времени, тогда результат внедрения инновационных методов обучения можно оценить качественными показателями и провести экспертизу их внедрения. При оценке реализуемости инноваций предлагаются следующие критерии: временные возможности; кадровые возможности; материально-технические возможности; программно-методические возможности; финансовые возможности; нормативно-правовые возможности; психологическая и организационная готовность преподавателей [12].

Скептики планирования инновационных процессов сомневаются в возможности планирования инновационных процессов, аргументируя тем, что инновационный процесс плохо поддается прогнозированию, план противоречит творческому характеру деятельности, какой является разработка и реализация инновационных проектов [8]. Преподаватели, участвующие в мероприятиях по менеджменту внедрения инновационных методов обучения должны обучаться приемам планирования экспериментальной деятельности, способам мониторинга и анализа результатов экспериментальной деятельности, приемам подготовки научных публикаций, рациональным приемам подготовки открытых обучающих методических мероприятий, создания теоретической и методической базы для обобщения передового педагогического опыта.

Управление внедрением инновационных методов и технологий обучения предлагает следующие показатели оценки качества планов: полнота состава действий; сбалансированность и реалистичность по всем ресурсам (кадровым, научно-методическим, материально-техническим, финансовым – планирование всех видов ресурсов, необходимых для обеспечения других ресурсов и в конечном итоге – для rea-

лизации целей); контролируемость – возможность оценить промежуточные и конечные цели; чувствительность к сбоям – возможность своевременно выявлять и устранять сбои в реализации намеченного; гибкость планирования – возможность быстрой перестройки плана в соответствии с изменением ситуации без ущерба для окончательных сроков его реализации; целостность, скоординированность действий – согласованность действий между собой по содержанию и срокам; реалистичность плана с точки зрения сроков реализации — достаточность времени на выполнение запланированных действий и коррекции плана. Организационные условия предполагают создание новых структур (органов, советов, комиссий, групп, временных творческих коллективов или постоянно действующих научно-методических подразделений, лабораторий, центров и т.п.) [8].

Любая инновационная деятельность требует целеполагания и проектирования, методологическая ценность нововведения обусловлена средствами деятельности. В качестве механизма реализации нововведения, развития инновационной практики выступает процесс его проектирования, который является особым видом творческой деятельности.

«Проект – это ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [13, с. 6]. Исследователи (А.М. Новиков, Д.А. Новиков) приходят к выводу, что любые «инновации» в сфере образования принято называть «экспериментом», «проектом», «научно-экспериментальной работой» и предлагается употреблять их как синонимы на уровне реализации педагогических (образовательных) проектов учебного заведения [181].

Термин «проектирование» пришел в педагогику из технического знания. Потребность в педагогическом проектировании возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы. Проектировочная деятельность включает в себя процессы

проблематизации, целеполагания, рефлексивного позиционного анализа, группового творчества.

Этап проектирования в рассматриваемом подпроцессе проводится с целью систематизации знаний в области внедряемой образовательной технологии, создания инновационной среды вуза, выявления результатов применения внедряемой инновации [15, с. 25]. Эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт) – метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности.

Эксперимент – метод педагогических исследований, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования [16]. Педагогический эксперимент – эксперимент особого рода, задачей которого является выяснение эффективности применяемых в учебной деятельности технологий, методов, приемов, нового содержания. Эксперимент по внедрению инновационных методов и технологий обучения требует постановки задач и интерпретации результатов. Для нормального хода эксперимента, его чистоты и достоверности результатов необходимо выявить независимые и зависимые переменные и исключить влияние любых других факторов, научиться критически оценивать различные дополнительные переменные, которые могут оказать существенное влияние на результаты эксперимента и их интерпретацию.

Эксперимент по внедрению инновационных методов обучения в описываемом процессе относится к разряду естественных, так как проводится в конкретной ситуации, а полученные результаты и сделанные выводы полностью адекватны решению практических задач. Для проведения локального эксперимента в вузовских условиях определяется экспериментальная (пилотная) площадка, как правило, это либо отдельная образовательная программа, либо отдельный учебный предмет. Цель локального эксперимента – задать образцы единиц нового типа внутри системы. Экспериментальная деятельность в ходе процесса «Внедрение инновационных методов обучения» является

видом научно-методической деятельности преподавателей и методистов вуза, а процессные этапы ее реализации включают в себя обязательное планирование и организацию эксперимента. Следует придерживаться следующей структуры плана эксперимента: цель и задачи; место и время проведения; характеристика участвующих студентов; описание необходимых материалов; описание метода и технологии обучения; методика наблюдения за ходом эксперимента; методика обработки и интерпретации результатов; календарный план исследовательской работы.

Проведение эксперимента по внедрению инновационных методик обучения относится к формирующему эксперименту, так как ставит своей целью не простую констатацию результатов обучения, а создается специальная ситуация, которая позволяет осуществить целенаправленное внедрение новых видов деятельности, получения новых результатов обучения. Специфика проведения экспертизы по инновационной деятельности заключается в оценке продукта по его характеристикам, для которых не существует объективно выработанного эталона [17].

Один человек (руководитель) чаще всего не в состоянии детально проработать и предложить оригинальное решение возникших противоречий, тогда возникает необходимость в создании специальных команд. На этапе проектирования и проведения эксперимента по внедрению инновационной технологии создается коллектив экспериментальной лаборатории. Временная экспериментальная (инновационная) лаборатория создается с целью осуществления мониторинга и первичной экспертизы внедрения инновационных методик, организации экспериментальной и исследовательской работы.

Работа экспериментальной лаборатории по внедрению инновационных методик проходит по следующему алгоритму: организация семинара по обозначенной проблеме, требующей внедрения инновационных методик; ознакомление преподавателей с литературой и передовым педагогическим опытом в этой области; обозначение вопросов, на которые необходимо найти ответы при ознакомлении с литерату-

рой; разработка проекта методики; диагностических методов и критериев оценки результатов обучения; применение инновационных методов; оценка результатов [18].

По мнению С.Н. Аслановой, экспериментальная (инновационная) лаборатория – проектно-исследовательская структура в рамках системы методической работы, с ее помощью создаются, апробируются и внедряются образцы новой практики; ее основные функции – это разработка опытно-экспериментальной образовательной деятельности, обеспечение ее нормативными и учебно-методическими средствами, диагностика хода экспериментальной работы; запуск и научно-методическое обеспечение экспериментальных процессов, описание и оформление результатов опытно-экспериментальной деятельности [19].

Экспериментальная лаборатория (проектная команда) – это временная динамичная структура, которая создается на факультетском уровне. Как правило, она состоит из профессионалов с высоким уровнем педмастерства, коллектив лаборатории – это команда из 5-7 преподавателей и методистов, объединенных в команду на добровольной основе, такой коллектив имеет общую цель; лидера; отличается стремлением к успеху, высокой степенью сотрудничества; общими подходами к организации педагогической деятельности.

При проектировании эксперимента опора делается на принцип потенциального синергизма: группа профессионалов пользуется методом мозгового штурма. Важным моментом работы экспериментальной лаборатории является совместное принятие решения, совместная ответственность за результаты, за контроль внедрения инноваций. По мнению ученых (Т.П. Афанасьева, Д.А. Иванова, Н.В. Немова), миссия команды должна включать элемент, связанный с лидерством в решении инновационных проблем, продвижением вперед. Командная подотчетность – это определенные обещания, которые лежат в основе двух аспектов эффективных команд: обязательства и доверия. Для команды важно наличие у сотрудников комбинации взаимодополняющих навыков: технической или функциональной экспертизы; навыков по решению проблем и принятию решений;

межличностных навыков (принятие риска, полезная критика, активное слушание) [8]. Коллектив экспериментальной лаборатории можно отнести к типу команд, занимающихся подготовкой рекомендаций, программ локальных или модульных экспериментов. В деятельности команд такого рода должны всегда присутствовать быстрое и конструктивное начало и разработка итоговой формулировки, чтобы их рекомендации могли быть внедрены [8]. Ролевая структура команды определяет состав и распределение творческих, коммуникативных и поведенческих ролей между отдельными участниками и является важным инструментом в системе ее работы. Проектирование инновационного процесса коллективом экспериментальной лаборатории есть специфический индивидуально-творческий процесс, побуждающий каждого участника к выдвижению оригинальных новых решений, и в то же время данный процесс есть процесс коллективного творчества. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества интенсивно развивается рефлексивный компонент методической компетентности преподавателей, развиваются его проектировочные способности, предполагающие прежде всего способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений [20].

Внедрение инновационных методов и технологий обучения требует апробации и проведения эксперимента по внедрению для констатации оптимальности или нецелесообразности инновации. Анализ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме внедрения инновационных технологий показывает [21], что, несмотря на богатый арсенал инновационных технологий (контекстное обучение, информационные технологии и т. д.), ни одна из них в отдельности не способна обеспечить достижения целей компетентностного обучения, а при отдельном внедрении образовательных технологий возможно появление негативных последствий.

Исследовательская деятельность преподавателей по внедрению инновационных методик обучения сопровождается разработкой нормативной документации и методических рекомендаций, результаты проведенного эксперимента представляются в виде научного отчета,

учебно-методического пособия, методических рекомендаций. Перед массовым внедрением полученные результаты уточняются, теоретические выводы развиваются [22]. Освоение новшеств всегда связано с неопределенностью, инновационным риском. Непосредственные результаты внедрения инновационных методов обучения – это не только реальные сдвиги, изменения в компонентах педагогической системы, но и новообразования в виде результатов обучения.

В случае позитивных результатов внедрения инновационных методов и технологий обучения необходима разработка специальных рекомендаций: методические рекомендации тиражируются, распространяются и рекомендуются к массовому внедрению в учебный процесс, методические рекомендации должны содержать конкретные результаты, доказательные выводы и обоснованные рекомендации. дований в учебном процессе. Мощным импульсом к новаторству в вузе является поощрение построения авторских педагогических концепций, методик и систем.

В современных условиях профессорско-преподавательский состав пересматривает научное содержание учебных дисциплин в целях приведения его в соответствие с достижениями науки и практики. Для этого разработчики вузовских инновационных и авторских методов отбирают и трансформируют научный материал с целью обновления курса.

В ходе проведения экспертизы инноваций основной задачей ставится их внедрение; при этом методист-эксперт решает не только оценочные, прогностические, но и формирующие задачи. Методист-эксперт, проводящий нормоконтролирующую экспертизу инноваций, как правило, опирается на собственное мнение, хотя должны существовать объективные критерии (тесты, методики) [23].

В результате экспериментальных исследований по внедрению инновационных методов и технологий обучения, сложнейшего процесса человеческой деятельности, каким является обучение, в педагогических коллективах могут быть получены различные рекомендации, которые должны иметь серьезные теоретические предпосылки.

Научная обоснованность методических рекомендаций и соотнесение их с практикой – необходимые условия непрерывного совершенствования процесса обучения [24].

На опытно-экспериментальном этапе инновационного педагогического процесса возникают новые источники прогнозирования, порождаемые педагогической практикой, в связи с чем первоначальная модель может быть подвергнута уточнению, проект – корректировке; возникает необходимость в осуществлении корректирующих действий. Так, например, при внедрении технологий дистанционного обучения неоднократно возникает выбор способов и средств обмена учебной информацией, это могут быть учебная литература в бумажном виде, электронные версии учебников, компьютерные тесты, видеолекции. Выбор средств влечет за собой не только материально-техническое обеспечение передачи учебной информации, но и привлечение компетентных преподавателей.

1.2. «Барьеры» в педагогической деятельности преподавателя вуза

В современных условиях обнаруживается противоречие между потребностями современного вузовского учебного процесса во внедрении инновационных методов и технологий обучения и уровнем методической готовности преподавателей высшей школы, их методических знаний и умений, которые необходимы для реализации реформ высшего образования. Практика показывает, что современные цели профессионального образования могут быть реализованы преподавателями, владеющими средствами разработки методической документации, инновационными педагогическими технологиями, имеющими высокий уровень методической компетентности. Отдельной проблемой остается подготовка преподавателей, гибко владеющих педагогическими технологиями, креативным мышлением, способных адаптироваться в новых условиях образовательной среды. В настоящее время многие преподаватели вузов испытывают значи-

тельные затруднения при моделировании и конструировании учебного процесса с учетом требований инновационных технологий к обучению.

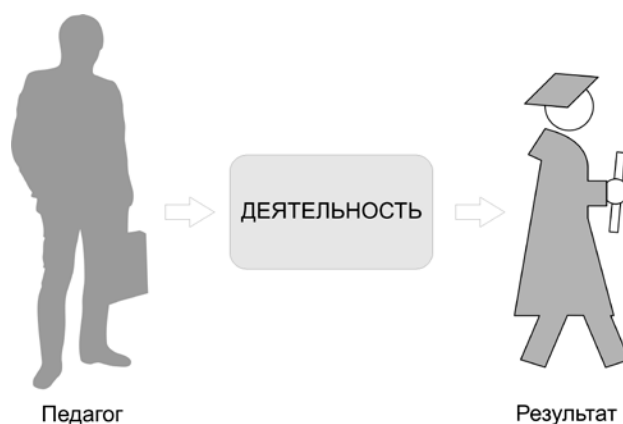


Рис. 1.2. Стереотипы педагогической деятельности

Отметим, что инновационная деятельность характерна для небольшого количества педагогических работников. Значимой проблемой педагогической психологии является проблема затруднений или «барьеров», с которыми педагог сталкивается в учебно-методической деятельности, в особенности при внедрении инновационных процессов.

«Затруднение», «барьер» общения – это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации [25].

Исследователи (Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, В.В. Рыжов, Е.В. Цуканова и др.) рассматривают в своих трудах затруднения (барьеры) в педагогической деятельности в процессе взаимодействия между учителем (преподавателем) и учениками (студентами) и между учениками (студентами) внутри класса (группы), изучается также значение этих затруднений для учебной деятельности.

Выделяются позитивная и негативная функции затруднения (трудности) в процессе педагогического общения. С одной стороны, затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А.К. Маркова), а с другой стороны, возникновение в процессе деятельности затруднения

и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой движения мысли (С.Л. Рубинштейн). Разрешение проблемной ситуации в педагогической деятельности может рассматриваться как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирования нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации, а следовательно, и возникновения нового типа педагогической деятельности [26].

Позитивная функция затруднения «...имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя, так внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее, мобилизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта)» [27, с. 84]. В то же время ученые фиксируют и негативную функцию затруднения, также имеющую два значения: а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки); б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии) [27, с. 84].

Исследуются области затруднения в педагогическом взаимодействии: статусно-позиционно-ролевая (возникают затруднения в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей); возрастная (проблема «отцов и детей» – нет общих интересов), преодоление этой проблемы заключается в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии); индивидуально-психологическая (отсутствуют взаимосвязь и взаимодействие индивидуально-психологических особенностей преподавателя и студента, их принятие друг другом), для снятия подобных затруднений преподаватель должен работать над своим личным и профессиональным имиджем, коммуникативностью (общительностью), контактностью, эмоциональной устойчивостью; межличностная (симпатия или антипатия, принятие или неприятие, совпадение ценностных ориентаций или их расхождение) [28].

В процессе последовательных взаимоориентированных во времени и пространстве действий, реакций, поведенческих актов происходят обмен информацией и ее интерпретация, взаимовосприятие, взаимопонимание, взаимооценка, сопереживание, формирование симпатий или антипатий, характера взаимоотношений, убеждений, взглядов, психологическое воздействие, разрешение противоречий, осуществление совместной деятельности.

В процессе педагогического общения студент и преподаватель приобретают навыки и умения в сфере общения, однако, несмотря на них, возникают различные конфликты и барьеры межличностного характера. Межличностное общение представляет собой процесс взаимодействия, по крайней мере, двух лиц, направленный на взаимное познание, на установление и развитие взаимоотношений, оказание взаимовлияния на состояния, взгляды и поведение, а также на регуляцию их совместной деятельности. В ходе педагогического общения студенты не только получают информацию, но обмениваются с преподавателем мнениями, переживаниями, соображениями, настроениями. Педагог, умело выстраивая общение, преодолевает барьеры непонимания, связанные с характерами, стремлениями, взглядами, речевыми особенностями, с манерами общения студентов. Владение не только директивными и защитно-агрессивными приемами взаимодействия, но и приемами рефлексивного общения способствует пониманию собеседника.

Управление мыслительной деятельностью студентов требует выбора форм и методов обучения, знания жизненной ситуации и проблем, их ценностей. К наиболее частым трудностям межличностного общения преподаватель-студент относятся стремление направлять; воздействовать, чтобы слушали и слышали. Управление вниманием партнера, аудитории, собственным вниманием при разных целях обучения может создать барьеры общения [29; 30].

Педагогические затруднения при постановке и решении педагогических задач, выражаются в недостаточно полном и точном планировании результата действия, в сложности сочетания продуктивных,

творческих и репродуктивных форм организации учебного процесса. Серьезной проблемой в настоящее время являются неумение и нежелание преподавателя преодолеть эти барьеры. Педагогические затруднения могут носить объективный характер: например, используемые методики не отвечают намеченным результатам обучения, не соответствуют возможностям аудитории или индивидуально-психологическим особенностям преподавателя [31; 26].

Недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе мешают понять студента и влиять на него. Затруднения в организации методической деятельности связаны с неумением преподавателя корректировать собственные действия в соответствии с собственными субъективными особенностями, что вызывает необходимость повышения квалификации с целью развития умений самоконтроля, самокоррекции, личностной, предметно-профессиональной и деятельностной саморегуляции [27, с. 85].

При переходе к инновациям неизбежны барьеры в педагогической деятельности как психологического, так и методического характера, обусловленные низким уровнем развития способностей к рефлексии. Исследователи (А.М. Хон и др.) вычленяют два типа психологических барьеров перед новым: когнитивный и регулятивный. Когнитивный тип барьеров проявляется в отсутствии знания о новом, в сверхчувствительности к новизне и вызывает пассивное противодействие. Так как одной из составляющих когнитивных структур является способность к решению проблемы, то при выполнении педагогами вузов инновационной деятельности необходимы способности принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях [32]. Регулятивные психологические барьеры проявляются в недоверии к инициаторам, руководству, самому новому и часто вызывают активное противодействие нововведению, которое затрагивает интересы, ценностные ориентации и установки преподавателей.

Барьерами творчества являются склонность к конформизму; боязнь критики; неуверенность в себе; ригидность мышления; ущемление профессиональной компетентности; боязнь уменьшения чувства

значимости; нежелание тратить силы на переобучение; боязнь роста интенсивности труда. Среди антиинновационных барьеров выделяется группа, обусловленная российской ментальностью: ориентация работников не на достижение успеха, а на избежание неудачи; боязнь риска и трудностей; низкий уровень притязаний, отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации; низкая эмпатия во взаимоотношениях со студентами; неспособность к многоуровневой рефлексии и как следствие – эмоциональное выгорание через 10-15 лет педагогической деятельности. По мнению Е.С. Ваниной, для успешного преодоления психологических барьеров необходимо существенно изменить стереотипы поведения, проявить желание принять новое. Инновационное поведение – это не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация путем обучения и самостоятельной коррекции тренингами [7].

Среди социальных причин неприятия инноваций наибольший процент занимают стремление сохранить привычные социальные связи и боязнь изменения своих функциональных обязанностей. Некоторые преподаватели вуза в условиях модернизации образования недовольны своей ролью при внедрении инноваций и считают, что инновации выгодны руководству, а не сотрудникам. Для снятия социальных барьеров при внедрении инноваций предлагается определять свой социальный статус, что позволит интегрироваться в педагогический коллектив, решающий инновационные задачи.

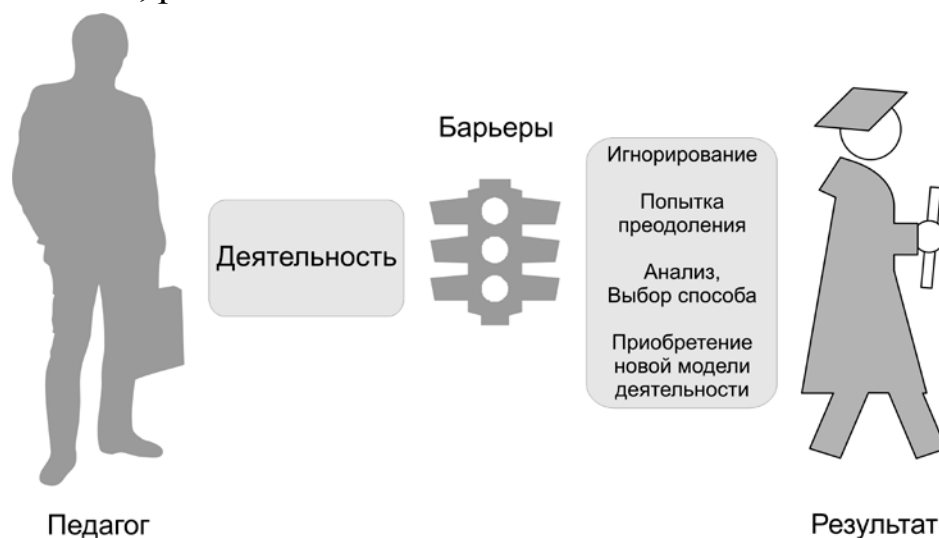


Рис. 1.3. Барьеры в педагогической деятельности (динамическая модель)

При внедрении инновационных процессов одна группа преподавателей аккумулирует опыт, вторая – рождает новый педагогический опыт, т.к. обладает критичностью, гибкостью и оригинальностью мышления, богатым воображением, установкой на саморазвитие. Но у обеих групп преподавателей возникает потребность во внешнем воздействии и стимулировании к освоению инноваций, что вызывает рефлексию затруднений и рождение нового педагогического опыта [33].

Анализ основных областей затруднений в инновационной учебно-методической деятельности преподавателей вузов показывает, что они изменяют не только сам процесс обучения, но и, создавая проблемную ситуацию, повышают интеллектуальную активность преподавателя, приводя его к новому типу педагогической деятельности. Педагог либо преодолевает трудности, корректируя свою учебную и методическую деятельность, продолжая педагогический процесс, либо создает новую педагогическую некомфортную ситуацию, испытывая неловкость за недостаточность методической компетентности, занимая при этом внешнеобвинительную позицию, изменяя в ряде случаев оценку реальной педагогической действительности. Установлено, что существует положительная значимая связь между количеством случаев затруднений и самооценкой ответственности, уровнем профессиональной компетентности и интересом учащихся (А.А. Реан).

Список использованной литературы

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 163 с.
2. Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. / под ред. В.Н. Загвязинского. – Тюмень: ТГУ, 1990. – 58 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия Ч.1. / – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.– 603 с.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: Изд-во УНЦДО, 2005. – 242 с.

5. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования: учебное пособие. – М., 2004. – С.64.
6. Карпова Ю.А. Инновации, интеллект, образование. – М.: Призма, 1998. – С.93-94.
7. Ванина Е.С. Психолого-педагогические аспекты инновационной деятельности / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. – М., 2008. – С.197-201.
8. Афанасьева Т.П., Иванов Д.А., Немова Н.В. Анализ и экспертиза в работе муниципальной методической службы: методическое пособие. – М.: Академия. АПК и ППРО, 2005. – 58 с.
9. Соловова Н.В. Организация и виды методической работы в вузе. – Самара: «Универс групп», 2006. – 52 с.
10. Золотухина А. Ф., Горовая В.И., Бутенко Н.И. Роль краевого ИПКРО в определении приоритетов деятельности методической службы // Методист. – 2007. – № 4. – С.3-7.
11. Игнатенко Ж.В. Модернизация деятельности методической службы образовательных учреждений на основе информационных технологий: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2004. – 20 с.
12. Бессолицина Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы // Методист. – № 1, 2006. – С.25-27.
13. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. – М.: Центр управления педагогическим образованием, 2008. – 352 с.
14. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. – М.: Синтег- Гео, 1997. – 188 с.
15. Новиков А.М. Проектирование педагогических систем // Специалист. – 1998. – № 5. – С.22-28.
16. Российская педагогическая энциклопедия Ч.1. / – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.– 603 с.
17. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: Академия: АПК и ПРО, 2002. – 111 с.
18. Абдуллина С. К. Инновационные формы организации методической работы школы: дис. ...канд. пед. наук. -Казань, 1999. – 194 с.

19. Асланова С. Н. Проектирование технологий управления развитием методической службы регионального профессионального колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 199 с.
20. Елина О.В., Жохов А.Л. Технологизация управления учреждением образования. Часть 1. – М.: Академия профессионального образования, 2006. – 44 с.
21. Арсентьева А.В., Михайлова С.Ю. Перспективы методической работы в системе непрерывного образования / Инновационные методы преподавания в высшей школе. -Чебоксары: Изд-во Чувашского университета, 1999. – С. 118 – 120.
22. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М.: Логос, 2006. – 252 с.
23. Новикова Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании // Методист. – 2007. – № 3. – С. 6-10.
24. Берденникова Н.Г. , Меденцев В.И. , Панов Н.И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе. – СПб.: Д.А.Р.К., 2006. – 198 с.
25. Зимняя И.А. Педагогическая психология . – Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. – 480с.
26. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
27. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
28. Цуканова Е.В. Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук . – М., 1980. – 24 с.
29. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. 2-е изд. – М.: Смысл; Академический проект, 1999. – 279 с.
30. Петрушин В.И. Психология менеджмента. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 239 с.
31. Канн-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Просвещение, 1990. – 187 с.

32. Наумова Е. А. Средства повышения квалификации специалистов учреждений дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2002, – 200 с.

33. Ерошина В.И. Организация методической службы в учреждениях профессионального образования // Инновации в образовании. – 2003. – №5. – С.19-33.

Вопросы для повторения и самопроверки

1. Какие понятия раскрывают сущность инновации?
2. Опишите этапы развития инновационного процесса.
3. Проанализируйте стадии реализации инновационного процесса «Внедрение инновационных методов и технологий обучения».
4. Почему инновационная деятельность требует проектирования?
5. Дайте определение проекта и проектной команды.
6. С какой целью проводится интерпретация результатов эксперимента по внедрению инноваций?
7. Охарактеризуйте негативные и позитивные результаты внедрения инноваций на каком-либо примере внедрения информационных технологий в учебный процесс.
8. Охарактеризуйте позитивную и негативную функции затруднений в процессе педагогического общения.
9. Назовите основные, на ваш взгляд, противоречия, возникающие в современном образовательном учреждении при внедрении инновационных методов и технологий обучения.
10. Что стимулирует преподавателей к рождению нового педагогического опыта?

Терминологический словарь

Барьеры в педагогической деятельности – затруднения в процессе взаимодействия между учителем (преподавателем) и учениками (студентами) и между учениками (студентами) внутри класса (группы).

Затруднение общения – это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации.

Иновация – нововведение, т. е. целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного качества в другое.

Иновационная деятельность – процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств.

Иновационная педагогическая деятельность представляется фазами: анализ затруднений; поиск причины затруднений; поиск выхода (нахождение нового и его адаптация); экспериментальная деятельность, направленная на апробацию – перенос принципиально новых результатов в традиционную практику образовательных учреждений.

Иновационные педагогические технологии ориентируются на новые, более качественные результаты обучения.

Иновационный проект – ограниченное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Педагогический эксперимент – эксперимент особого рода, задачей которого является выяснение эффективности применяемых в учебной деятельности технологий, методов, приемов, нового содержания.

Экспериментальная (инновационная) лаборатория – проектно-исследовательская структура с помощью которой создаются, апробируются и внедряются образцы новой практики; ее основные функ-

ции – это разработка опытно-экспериментальной образовательной деятельности.

Этапы инновационного процесса - рождение новой идеи; изобретение (создание) новшества; его практическое применение; распространение и внедрение; господство новшества; сокращение и замена на новый продукт.

Чтобы поверить в добро, надо начать делать его.

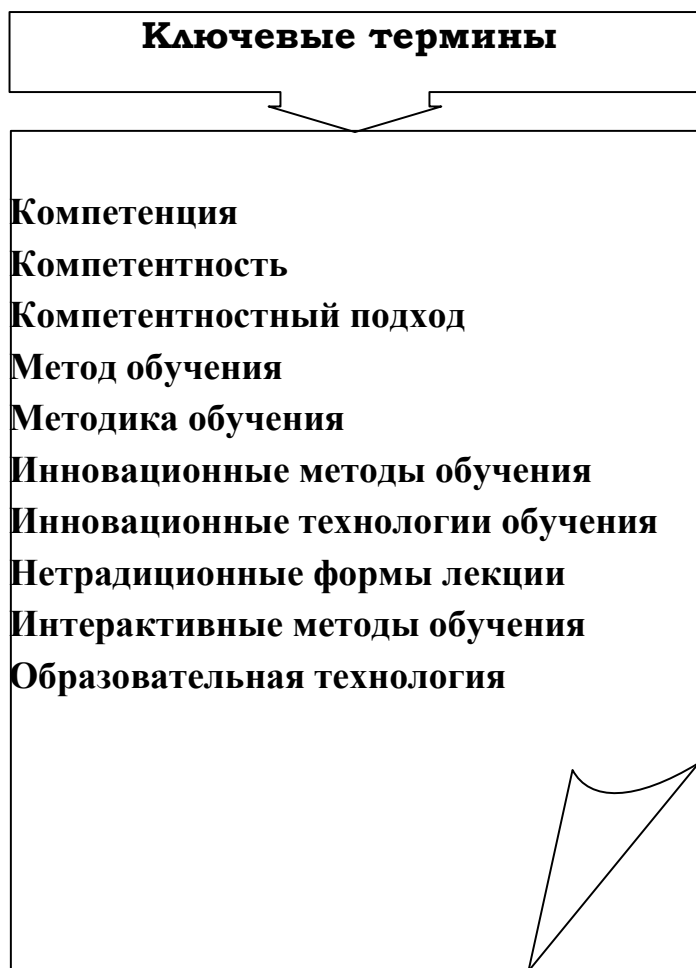
Лев Толстой



ГЛАВА 2

ФГОС ВПО третьего поколения и реализация образовательных программ на основе компетентностного подхода





2.1. Понятие компетентности / компетентностный подход

В Российской Федерации в 2007 году были приняты федеральные законы, обеспечивающие переход системы высшего профессионального образования на двухуровневую систему и новые ФГОС: «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (Федеральный закон от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ); «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия структуры и содержания государственного образовательного стандарта» (Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ); «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» (Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 307-ФЗ); «О внесении

изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки» (Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 308-ФЗ). Внесенные изменения в части уровней высшего профессионального образования устанавливают: первый уровень – высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «бакалавр» – бакалавриат; второй уровень – высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «специалист» или квалификации (степени) «магистр» – подготовка специалиста или магистратура.

Для обеспечения перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования в настоящее время *Правительство Российской Федерации* необходимо разработало и утвердило: *перечень направлений подготовки (специальностей), по которым могут быть установлены иные нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования; перечень направлений подготовки бакалавров и магистров; перечень направлений подготовки (специальностей) ВПО для подготовки специалистов; Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки (специальностям) бакалавров, магистров и специалистов; примерные основные образовательные программы для подготовки бакалавров, магистров и специалистов.*

Тенденция движения «от понятия квалификации к понятию компетенции» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не исчерпывается традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится *понятие компетентности.*

Новый тип экономики порождает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексизирующих, самоорганизующих, моральных

начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах [1].

ФГОС ВПО в настоящее время разработаны с учетом личностно-деятельностного подхода к образованию, получившего отражение в практике подготовки квалификационных характеристик выпускников вузов и представляют дальнейшее развитие квалификационных требований к уровню подготовленности выпускников ГОС ВПО первого и второго поколений. ФГОС ВПО третьего поколения разработаны в рамках компетентностно-кредитного формата и предполагают новое проектирование результатов образования в соответствии с моделями компетентностного подхода; в ФГОС ВПО **результаты обучения выражаются** не в виде временных затрат, требуемых на освоение той или иной образовательной программы, а в терминах кредитов (зачетных единиц) и наборе **сформированных компетенций**. В ФГОС ВПО новая парадигма результата образования – **компетентностный подход** не «противопоставляется традиционному образованию (знаниевому), а, принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственными личностными составляющими [2; 3; 4].

Термин **«компетентный»** – лат. *competens (competentis)* – означает соответствующий, способный. Понятие *компетентности* тесным образом связано с понятием *«компетенция»*. В различных толковых словарях определения понятия *«компетенция»*, хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но содержат: *круг вопросов; знание и опыт в той или иной области*. В научной литературе в понятие *компетентности* включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, *уровень умений и опыт практического использования знаний*. *Компетенция* – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенция включает следующие составляющие: *когнитивную* – знания, опыт; *функциональную* – умения, владение; *личностную* – предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;

этическую – предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей [5; 6].

В ходе работы программы **TUNING**, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций [1].

I. Общие компетенции. К ним относятся:

1. Инструментальные компетенции, которые включают *когнитивные способности*, способность понимать и использовать идеи и соображения; *методологические способности*, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; *технологические умения*, умения, связанные с использованием техники, *компьютерные навыки* и способности информационного управления; *лингвистические умения*, коммуникативные компетенции. Конкретизированный список инструментальных компетенций:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

2. Межличностные компетенции, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства:

- способность к критике и самокритике;

- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

3. Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. К ним относятся:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

II. Специальные (профессиональные) компетенции.

В рамках проекта **TUNING** были сформулированы результаты обучения для первой и второй степени (общие дескрипторы квалификаций высшего образования).

Бакалавр обязан:

- продемонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;

- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Магистр обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;
- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

В ФГОС ВПО к общим компетенциям отнесены: общенаучные (фундаментальные), в т.ч. гуманитарно-социальные и экономические, включающие базовые знания в области математики и естественные наук, гуманитарных и социально-экономических наук; базовые лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые идеи и др; социально-личностные, коммуникативные и общекультурные компетенции, включающие способность к критике и самокритике

ке, терпимость, умение работать в коллективе, общую культуру, приверженность к этическим ценностям; *инструментальные*, включающие способность использовать в профессиональной деятельности базовые знания в области современных информационных технологий и навыки использования программных средств, умения работать на серийной аппаратуре; *организационно-управленческие*, в том числе системные, включающие способность организовать и спланировать работу, способность применять навыки на практике; умение извлекать и анализировать информацию из различных источников; способность к адаптации к новым ситуациям; знание организационно-правовых основ своей деятельности. *К профессиональным (специальным) компетенциям причислены: базовые общепрофессиональные знания в избранной сфере деятельности; профессионально профилированные (специализированные) знания в соответствии с конкретной профилизацией или специализацией выпускника.*

Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на втором (магистерском) уровне ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). В ФГОС ВПО третьего поколения набор *общих* компетенций для одного направления образования одинаков, а наборы профессиональных (специальных) компетенций для бакалавра, специалиста и магистра, – отличается по объему: количество компетенций возрастает при увеличении уровня образования, поскольку он связан с задачами деятельности, а они различны для разных уровней [7;8].

Анализируя ФГОС ВПО нового поколения, можно заметить, что они привязывают компетенции к циклам (модулям), дисциплинам. В ФГОС приведены основные требования к уровню подготовки выпускников вузов как комплексная федеральная норма качества итоговых результатов в компетентностной форме (общефедеральные цели). Вузам же необходимо при разработке основных образовательных

программ развернуть основные требования до необходимой детализации, а также самостоятельно разработать требования по вариативной части ООП как комплексную *вузовскую норму качества* итоговых и поэтапных результатов (*вузовские цели*). Соответствующие компетенции у выпускника должны вырабатываться преподавателями конкретных учебных дисциплин в процессе обучения (*Приложение 1.2*).

В учебных планах на основе ФГОС ВПО учебные дисциплины должны быть объединены в *модули (блоки)* в зависимости от обеспечения определенного набора компетенций выпускника: *поддерживающий (фундаментальный) блок* (50-70 зачетных единиц) формирует общенаучные и инструментальные компетенции выпускника. Так, в проектах ФГОС направлений для бакалавров выделяются: *гуманитарно-социальный блок* (25-30 з.е.) – формирует гуманитарные, общекультурные, социально-личностные и коммуникативные компетенции; *организационно-экономический блок* (10-15 з.е.) – формирует системные, организационно-управленческие и экономические компетенции; *основой профессиональный (теоретический) блок* (100-120 з.е.), – формирует базовые общепрофессиональные и специальные профессионально–профилированные компетенции выпускника; *переносимый (практический) блок* (30-45 з.е.) – обеспечивает перенос знаний на практику и включает базовые учебные и производственные практики, курсовую и выпускную работы. Каждый *учебный модуль должен обязательно* обладать содержательной целостностью, соответствующей цели обучения данному содержанию и методическим обеспечением.

Компетентностный подход в современных образовательных и экономических условиях постиндустриального и информационного общества предоставляет возможность готовить конкурентноспособных, мобильных, инициативных профессионалов, максимально учитывая спрос и интересы работодателей в образовательном процессе, в том числе в высшем профессиональном образовании [7;9].

2.2. Изменение традиционных методов обучения в рамках реализации компетентностного подхода

Традиционный технологический инструментарий образовательного процесса включает в себя лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы, самостоятельную работу студента, практики (учебные и производственные), квалификационные работы. Рассмотрим *изменения содержания указанного технологического инструментария*, обеспечивающие реализацию компетентностного подхода в рамках многоуровневого высшего профессионального образования, предлагаемые авторами [10].

Содержание лекций в значительной степени теряет функцию прямой передачи информации, если рассматривать их в контексте технологии формирования таких инструментальных компетенций, как базовые общие знания, базовые знания по профессии. Функция прямой передачи информации должна трансформироваться в функцию организации самостоятельной работы студента с целью формирования указанных выше инструментальных компетенций. Наряду с этим в содержании лекций важное значение приобретает формирование таких специальных компетенций первого уровня высшего профессионального образования, как умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между дисциплинами, способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, способность правильно использовать методы и приемы дисциплины, способность оценить качество исследований в данной предметной области, способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Определенные изменения должно претерпеть **содержание семинарских и практических занятий**. Одним из важнейших технологических инструментов формирования общих компетенций выступают учебные (текстовые) задания, выполняемые студентом индивидуально при консультативной помощи преподавателя. Психологической основой формирования компетенций являются мыслительные операции, которые реализуются в учебных заданиях различных видов.

Мыслительные операции представляют собой приемы мысленного преобразования объекта (материального и нематериального) в многообразии его свойств и связей с окружающим миром. Именно из их реализации складывается технология самого процесса мышления. Педагогическая психология выделяет следующие основные общепринятые мыслительные операции познавательной деятельности человека: анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение и конкретизацию. Анализ – это мысленное выделение в объекте составных частей, элементов, свойств, функций и т. п. Синтез – это операция, обратная анализу, предполагающая мысленное объединение составных частей, элементов, свойств, функций и составление целостного представления о предмете или явлении. Сравнение – это мысленное сопоставление между собой двух или нескольких объектов по какому-либо основанию с целью выявления их сходства и отличия. Классификация – это мысленная группировка по какому-либо основанию некоторого множества объектов. Обобщение – это выделение общих свойств некоторого множества конкретных объектов. Конкретизация – это мысленный переход от общих свойств или закономерностей объекта к частным (конкретным) формам их проявления. В контексте компетентного подхода сформированность устойчивых навыков выполнения совокупности мыслительных операций на материале конкретного знания обеспечивает реализацию существенной части указанных выше общих компетенций. Естественно, вышеперечисленные мыслительные операции в «чистом» виде реализуются в учебных (текстовых) задачах крайне редко, *в то же время можно сформулировать учебные задачи, при решении которых вклад тех или иных мыслительных операций является доминирующим.* Проверкой выходного качества семинарских и практических занятий могут служить комбинированные задачи, т. е. задачи, требующие в ходе решения реализации нескольких мыслительных операций и имеющие однозначное решение. Иным важным инструментом формирования качества подготовки является выполнение лабораторных работ, содержание которых направлено на экспериментальную проверку тех или иных зако-

нов и закономерностей предметной области знания. Как правило, в практикуме или методических указаниях к лабораторным работам сформулирована цель работы, приведены схема экспериментальной установки, методика проведения эксперимента и измерений с указанием всех режимов работы, методика обработки результатов, теоретические вопросы по теме экспериментальной работы.

Для обеспечения формирования общих и специальных компетенций первого уровня высшего профессионального образования возможны следующие **изменения в содержании лабораторного практикума**. *Во-первых*, в задания лабораторных работ необходимо включить обоснование используемых режимов проведения эксперимента и измерений, а также обсуждение полученных результатов в контексте соответствующих теоретических воззрений данного предметного знания. *Во-вторых*, в структуру практикума необходимо включить обобщающую лабораторную работу, целью которой является экспериментальное установление границ использования той или иной методики практикума. Указанные выше изменения в содержании лабораторных работ ориентированы на формирование общих (инструментальных и системных) и специальных компетенций, преимущественно первого уровня высшего профессионального образования.

В современном образовательном процессе все более **актуализируется роль самостоятельной работы студентов**. Это связано с рядом причин. *Во-первых*, она направлена на формирование ряда инструментальных, системных и специальных компетенций, таких, как способность к организации и планированию, базовые общие знания, базовые знания по профессии, способность к обучению, способность работать автономно, способность логично и последовательно представить освоенное знание, способность контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование, умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами, способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, способность правильно использовать методы и приемы дисциплины, способность оценить качество исследований в данной

предметной области, способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий. Теоретическое задание для самостоятельной работы должно содержать указание места изучаемого раздела в общей структуре дисциплины, его логические связи с другими разделами дисциплины и содержанием поддерживающих дисциплин. Построение содержания учебных заданий по практическому освоению теоретического материала, изучаемого самостоятельно, должно проводиться аналогично содержанию учебных заданий для семинарских и практических занятий.

Квалификационной работой первого уровня высшего профессионального образования должен являться экзамен по специальности. Такая форма квалификационной работы действует в структуре учебного процесса. Подобного рода экзамен включает содержание нескольких основных дисциплин специальности и реализуется, как правило, в виде отдельных вопросов, относящихся к тем или иным основным дисциплинам. Такая форма проведения квалификационной работы определяет уровень сформированности всего лишь части общих и специальных компетенций первого уровня высшего профессионального образования. Более широкая диагностика компетенций требует иного подхода к квалификационному экзамену. *Квалификационное задание может представлять собой синтетическую теоретическую задачу, при решении которой необходимо использовать знания всех основных дисциплин специальности.* Естественно, процедура такой версии государственного экзамена по специальности складывается из подготовки ответа (2-3 дня) с использованием необходимых информационных ресурсов и представления его на заседании Государственной экзаменационной комиссии [10].

2.3. Инновационные методы и технологии обучения

Новые задачи реализации *компетентного подхода* в профессиональном образовании предполагают обязательное внедрение *инновационных методов и технологий обучения*, организации и управления учебным процессом. Особое внимание образовательная

политика Министерства образования и науки обращает на использование инновационных методов преподавания. В показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений, вступивших в силу с 1 января 2006 года (приказ Рособрнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 года), отдельным пунктом (п. 2.4.) выделен показатель «Методическая работа» (приложение 1). Для университетов введены: 100 % обеспеченность учебных дисциплин учебно-методическими комплексами и использование *инновационных методов в образовательном процессе*.

Инновационные методы и технологии обучения должны быть ориентированы не на знаниевый, а на *деятельностный, практикоориентированный* подход, они предполагают внесение целенаправленных изменений в организацию учебного процесса и преподавание дисциплин [11]. *Образовательная (педагогическая) технология* – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов воспитания и обучения, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [12]. Педагогическая технология предполагает возможность целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью достижения результатов. Педагогические технологии в конкурентных условиях должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение целей образования. В настоящее время происходит некорректное отождествление педагогических технологий с методами и методиками обучения. Методика – это совокупность рекомендаций по организации учебного процесса, в то время как педагогическая технология это не только проект будущего учебного процесса, но и гарантированность конечного результата. В методике больше представлены целевая и содержательная сторона обучения, тогда как в технологии – процессуальная. Технология характеризуется устойчивостью и воспроизводимостью результатов. Методика может быть включена в состав технологии и наоборот [13].

В учебном процессе в качестве инновационных методов обучения обычно рекомендуется использовать: электронные и мультимедийные

учебники и учебные пособия, компьютерные диалоговые учебники, электронные ресурсы библиотеки, лекционные презентации, электронные практикумы, компьютерные обучающие и расчетные программы, ресурсы Internet, глобальную и локальную информационную сеть с целью организации учебного процесса на расстоянии, консультации с использованием электронной почты и Web-портала, активные методы обучения.

Реализация компетентностного подхода в обучении невозможна без повышения роли самостоятельной работы студентов и усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, воспитание их творческой активности и инициативы. Студент должен стать активной фигурой учебного процесса, необходимо включать его в активную учебную деятельность, стимулировать профессиональный рост студентов.

Такие инновационные методы и технологии, как проблемно-ориентированный междисциплинарный подход, методы, основанные на изучении практики (case studies), проектно-организованные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач, применение предпринимательских идей в содержании курсов, направлены на развитие моральных и коммуникативных качеств обучаемых и способствуют индивидуально-личностной ориентации учебного процесса, а также формированию у обучаемых *необходимых квалификационных компетенций* [14].

При реализации деятельностного подхода в профессиональном обучении выделяют: *проблемно-деятельностное обучение* (перед обучаемым проводится последовательная постановка проблем, разрешая которые они усваивают не только знаниевую компоненту профессиональной деятельности, но и навыки ее осуществления); *модульное обучение* (обучаемые самостоятельно работают по индивидуальной учебной программе в виде законченного содержательного модуля); *контекстное обучение* (моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности); *методы активного обучения* (самостоятельная познавательная деятель-

ность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации). Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена, главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Среди активных методов обучения выделяются: *неимитационные методы* (проблемная лекция, круглый стол, лекция-конференция, программированное обучение, выездные занятия с тематической дискуссией, олимпиада, эвристическая беседа, практические групповые и индивидуальные упражнения); *неигровые имитационные методы* (ситуационные решения, решения отдельных задач, обсуждение разработанных вариантов, конкурс практических работ с обсуждением, кейс-метод, моделирование производственных процессов, обсуждение специальных видеозаписей) и *игровые имитационные методы* (мозговой штурм, деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, круглый стол, дискуссия) [15].

Выбор и проектирование преподавателем инновационной технологии, прежде всего, обусловлены *видом формируемых компетенций обучаемых*, а также спецификой обучаемой аудитории и представлены следующими этапами: обоснование инновационной технологии (цель обучения, характер задач, особенности группы), разработка технологических процедур в границах учебного модуля (подготовка и отбор учебного материала, многоуровневая дифференциация учебного процесса, проектирование занятия), разработка методического обеспечения, разработка методов и критериев оценки применения педагогической технологии (анализ результатов обучения, уровня сформированности компетенций).

При реализации обучения в соответствии с ФГОС ВПО и компетентностным подходом целесообразно отказаться от распределения фонда учебного времени *между аудиторными часами и часами самостоятельной работы студентов*. Это позволит вузам более эффективно использовать учебное время с учетом специфики и направленности образовательных программ и отдельных дисциплин, исполь-

зуемых образовательных технологий. *Возможность выбора* преподавателем инновационной образовательной технологии также предполагает *обязательное* планирование содержания самостоятельной работы студентов и ее полное методическое обеспечение, четко продуманную систему заданий и обеспечение самоконтроля студентов. Преобладание самостоятельной работы в ряде инновационных образовательных технологий должно быть подкреплено четко спланированной консультационной деятельностью преподавателя.

Применение компетентностного подхода к оценке и формированию результатов образования должно привести к формированию *новой системы учебных и оценочных средств с переходом знаниевой парадигмы к компетентностной*. Одной из проблем является не перестройка содержания образования, а совершенствование образовательных технологий, внедрение инновационных методов обучения на основе постоянного взаимодействия преподавателя со студентом. Ближайшей актуальной задачей является разработка *педагогических средств формирования общих* и профессиональных компетенций, а также критериев и методик оценки достижения студентами запланированных компетенций. Так, например, *информационные* компетенции проявляются в степени информационной культуры, освоенности информационного пространства, ресурсов сети Internet, умении делать краткие, но емкие презентации с использованием современных медийных средств, а также формировать информационную базу для разработки планов организации и прогнозов на микро- и макроуровнях. *Коммуникативные* компетенции развиваются в процессе социально-психологических тренингов, овладения различными формами социокультурного взаимодействия, выработки собственной позиции и отстаивания ее в публичной полемике, соотнесения своей оценки с оценками других участников полемики, комплексного осмысления предлагаемых вариантов и достижения компромисса, а также в процессе постижения коммуникативной культуры. *Социально-личностные компетенции* формируются у выпускников посредством создания необходимых условий для развития всех их потенций путем воспитания свободной личности, способной к самореализации и самообуче-

нию на протяжении всей жизни. Это приводит к необходимости обучать студентов таким принципам, моделям и методам работы, которые в дальнейшем должны использоваться ими при изучении других дисциплин, а по окончании вуза – при решении поставленных перед ними задач или анализе конкретных ситуаций [16].

Ниже мы приводим ряд предложений д.б.н., зам. председателя УМС по биологии УМО по классическому университетскому образованию О.П. Мелеховой по *формированию и оценке универсальных компетенций* у студентов-биологов в учебном процессе (таблица 2.1) [17], и примеры *карт связи образовательных технологий с универсальными компетенциями*, предложенные сотрудниками исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов МИСИС [18].

Авторы [18] предлагают следующий алгоритм выбора и использования разнообразных, в том числе комплексных образовательных технологий:

Этап 1. Анализ исходной ситуации. Описывается совокупность образовательных технологий, применяемых при освоении дисциплин (модулей) ООП, направленных на формирование компетенций выпускника.

В данном разделе вуз представляет:

- перечень образовательных технологий, используемых в данной ООП в целом;
- матрицу соотношения дисциплин/ модулей ООП и формируемых с их применением компетенций (*Приложение 3*);
- описание характеристик образовательных технологий, используемых в ООП.

Таблица 2.1

**Формирование и оценка универсальных компетенций у студентов-биологов
О.П. Мелехова, доктор биологических наук, зам. председателя УМС по биологии
УМО по классическому университетскому образованию [17]**

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
1	2	3	4	5	6	7
Инструментальные компетенции						
ИК-1: способность к письменной и устной коммуникации на родном языке.	Проверяется на вступительных испытаниях.	Все дисциплины	Проводить письменные работы развернутыми ответами и устный опрос. Учитывать в рейтинге.	<ul style="list-style-type: none"> • Доклады на семинарах. • Эссе: по дисциплинам ГСЭ и ОПД. • Диспуты (биоэтика). • Студенческие конференции 	Входит в рейтинг	Защита квалификационной работы и устные развернутые ответы на гос. экзамене
ИК-2: знание второго языка	Иностран- ный язык.	ГСЭ, СД: иностранный язык	Проводить занятия по деловому общению и составлению деловых писем. Ролевые игры на профессиональные и бытовые темы.	<ul style="list-style-type: none"> • Письменные и устные переводы специальной литературы • Устная коммуникация. • Составление деловых писем. 	<ul style="list-style-type: none"> • Рубежный контроль. • Зачеты. • Экзамен 	Реферат квалификационной работы на иностранном языке.

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
ИК-3: навыки работы с компьютером	Информатика	ОЕН	Обучить методам работы и предоставить компьютерное время; давать задания для самостоятельных действий.	Работа с базами данных: литературной информацией, численными данными экспериментов, построение моделей	Обработка и представление данных во всех отчетах по учебным дисциплинам, практикам, исследованиям, исследовательским работам.	Подготовка презентаций средствами мультимедиа; владение современными методами классификации и обработки полученной информации.
ИК-4: Навыки управления информацией.	Все дисциплины	Все блоки дисциплин учебного плана	Полезен отменный курс библиографического поиска. При приеме зачетных работ требовать свободного владения базами данных.	<ul style="list-style-type: none"> • Работа с каталогами. • Выбор литературных источников. • Работа с компьютерными базами данных. • Обработка и систематизация полученных результатов. 	Умение каталогизировать собственные базы данных; реферирование на зачете; подготовка рефератов по заданной или свободной теме.	Качество литературного обзора и обсуждения собственных результатов.

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
ИК-5: исследовательские навыки.	Практикумы и семинарские занятия, курсы и квалификационные работы	Дисциплины блоков ОЕН, ОЕД, СД	На семинарах и практикумах обсуждать планирование экспериментов и использование баз данных для получения того или иного результата. Давать для реферирования методологические работы	<ul style="list-style-type: none"> Планирование экспериментов, полевых и лабораторных работ. Выбор и обоснование методов исследования. Выработка навыков обсуждения полученных результатов. 	Представление поэтапных планов НИР, обсуждение результатов, постановка и решение новых задач, возникающих в ходе НИР.	Разделы квалификационной работы с обновлением объема исследований, собственные результаты и их обсуждение
Социально-личностные компетенции						
СЛК-1: толерантность.	Практики, практикумы, семинары	ГСЭ, ОЕН, ОПД, СД, особенно: биоэтика, правоведение	Предлагать темы дискуссий и эссе	<ul style="list-style-type: none"> Дискуссии, дискуты, эссе. Обсуждение норм поведения в социуме, в рабочем коллективе. Ролевые игры с переменной ролей. 	Участие в выполнении коллективных заданий. Умение корректно выступать в дискуссиях.	Обязательный учет возможности альтернативных точек зрения в обсуждении результатов своей НИР

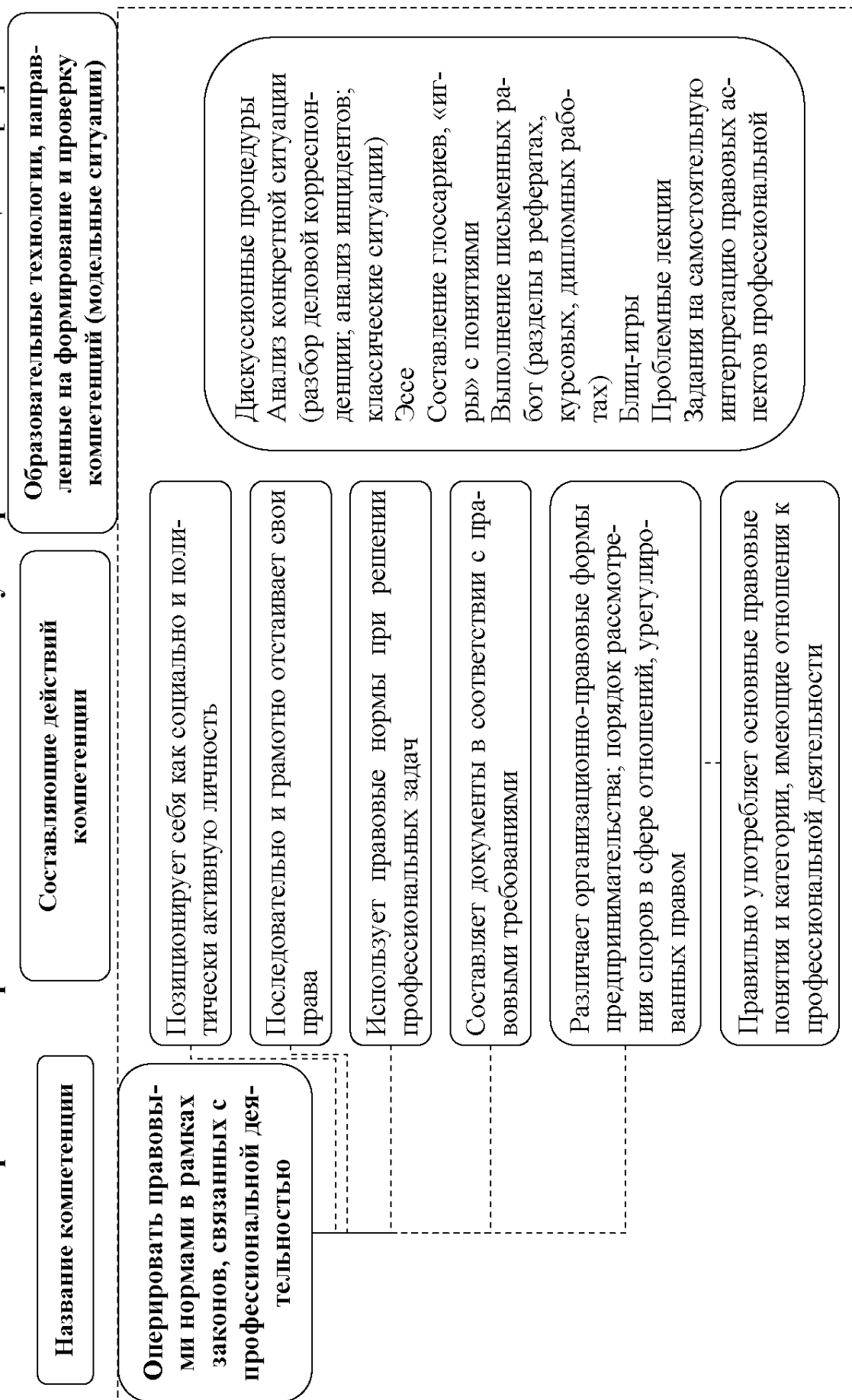
Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
СЛК-2: следование этическим и правовым нормам в отношении других людей и в отношении природы (принципы биоэтики).	Биоэтика, правоведение Экология и природопользование. Биотехнология.	ГСЭ, ОПД, СД	Объяснять и требовать соблюдения правил и принципов профессиональной этики, авторского права, экологического права. Биоэтики. Ввести в программы ОПД и СД соответствующие разделы и гос. экзамен.	<ul style="list-style-type: none"> Требовать знание принципов биоэтики, прав человека, основ авторского права, экологического права. 	Представление в статьях и отчетах ссылках на предыдущие работы, разделов с оценкой экологических и социальных последствий своей профессиональной деятельности	Иметь навыки экологической культуры, оценки экологических и социальных последствий своей профессиональной деятельности. В рейтинг защиты дипломных работ.
СЛК-3; Способность учиться, оценивать свой социальный опыт, способность к критике и самокритике.	Курсовые и квалификационные работы	СД	При составлении планов НИР предусмотреть составление поэтапных отчетов.	<ul style="list-style-type: none"> Включить в учебные планы семинары по соответствующим дисциплинам. Контролировать самостоятельное составление индивидуального учебного плана. 	Включение промежуточных отчетов в рейтинг по соответствующим дисциплинам	В рейтинг защиты квалификационной работы по разделу «Обсуждение результатов»

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
СЛК-4: креативность, способность к системному мышлению.	Экзамены и теоретические зачеты. Подготовка литературного обзора к квалификационным работам.	ГСЭ, ОЕН, ОПД, СД, ИГА.	Ввести вопросы междисциплинарного характера и задания в программы экзаменов, а также задания, требующие системного подхода	<ul style="list-style-type: none"> В каждой самостоятельной работе – поэтапная самооценка результатов с учетом недостатков и составлением планов дальнейшей работы. 	Учет при оценке знаний на текущих экзаменах	Оценка ответа на гос. экзамене, включение в оценку защиты квалификационной работы.

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
СЛК-5: адаптивность и коммуникативность, способность к самообразованию, навыки делового общения.	Все специальные дисциплины, квалификационные работы	СД, квалификационная работа, практики	Организовать студенческие конференции, деловые игры (имитация переговоров)	<ul style="list-style-type: none"> Доклады на конференциях, участие в деловых переговорах 	Включение в рейтинг по дисциплинам.	Включить оценку качества презентации в оценку квалификационной работы
СЛК-6: настойчивость в достижении цели.	Различные виды самостоятельных работ	СД, виды самостоятельных работ	Практиковать составление студентами индивидуальных учебных планов и рейтинговую оценку их выполнения	<ul style="list-style-type: none"> Составлять индивидуальный учебный план и производить собственную поэтапную оценку его выполнения 	Включение в общий рейтинг за год выполнения собственного учебного плана	Отражается на оценке широты кругозора при ответах на дополнительные вопросы комиссии
СЛК-7: забота о качестве выполняемой работы.	Различные виды самостоятельных работ	ОПД, СД	-	<ul style="list-style-type: none"> Качественное оформление самостоятельных работ, тщательная статистическая обработка полученных данных, правильное оформление 	Оформление всех самостоятельных и, особенно, квалификационных работ.	Оценка достоверности результатов и корректности выводов квалификационной работы

Компетенция	Дисциплина	Место в учебном плане	Требования к преподавателю	Формы работы	Формы отчетности	Представление в ИГА
				библиографических ссылок. • Ответственность за достоверность и корректность выводов.		
СЛК-8: соблюдение норм здорового образа жизни	Физиология человека, валеология	ОПД, Ф, ОПД, Р	-	• Умения обобщать нормы сохранения здоровья	Зачет по физической подготовке	-
	Физическая подготовка	ГЭС		• Умения обобщать нормы работоспособности	Оценка работоспособности в профессиональной деятельности	
СЛК-9: Способность работать самостоятельно и в команде	Практики, экспедиционные и лабораторные работы	ОПД, СД	-	• Уметь ставить задачу и распределять работу между членами коллектива, отвечать за выполнение рабочего плана	Оценка за практику	-

Схема 1. Карты связи образовательных технологий с универсальными компетенциями [18]



Осуществлять поиск возможностей для постоянного саморазвития (самообучения)

Осуществляет практическую и/или познавательную деятельность по собственной инициативе (в отсутствие прямого педагогического воздействия, т.е. присутствия преподавателя)

Активно ищет возможности для обучения и развития

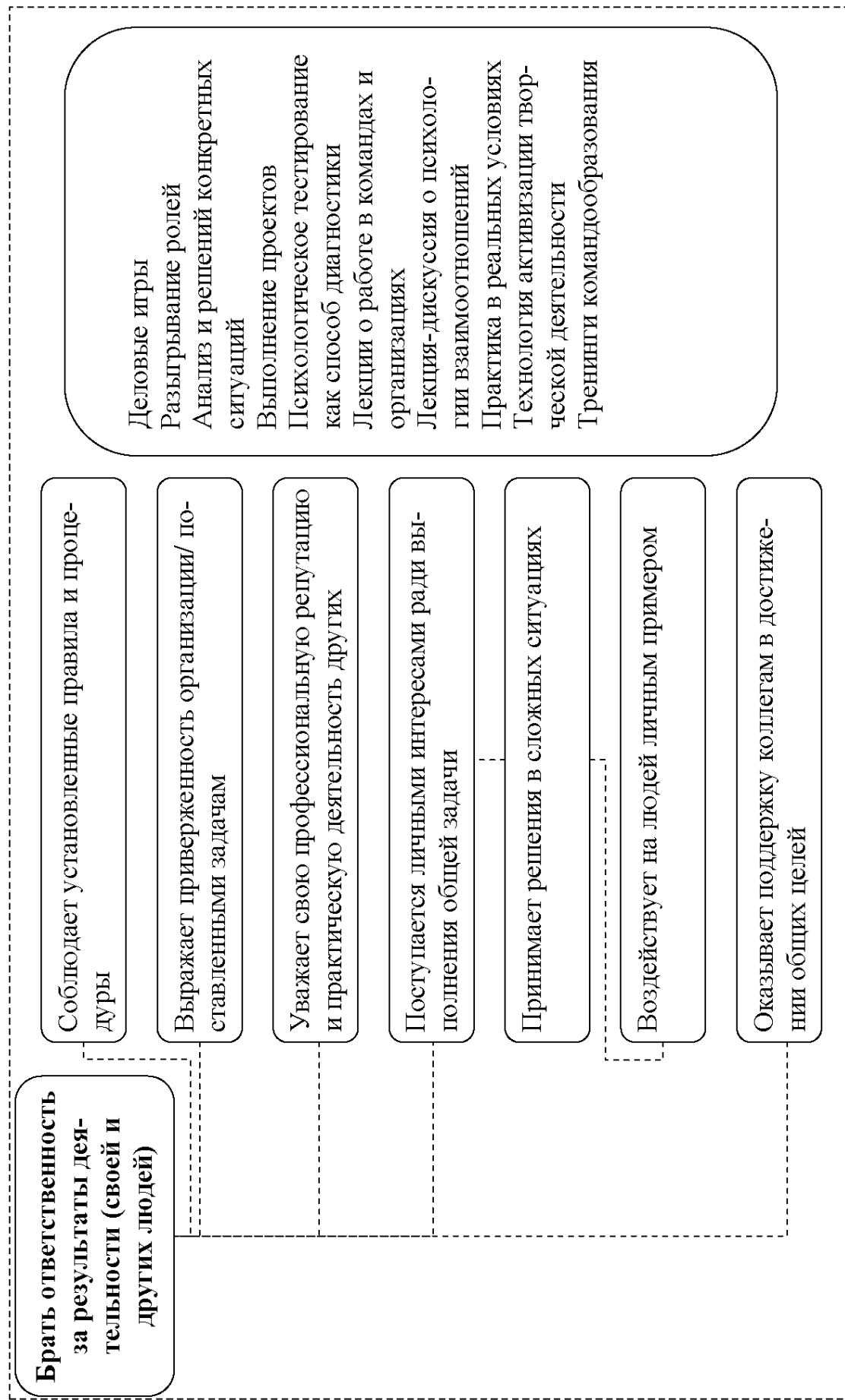
Выбирает адекватную ситуацию и потребностям форму самообучения/саморазвития

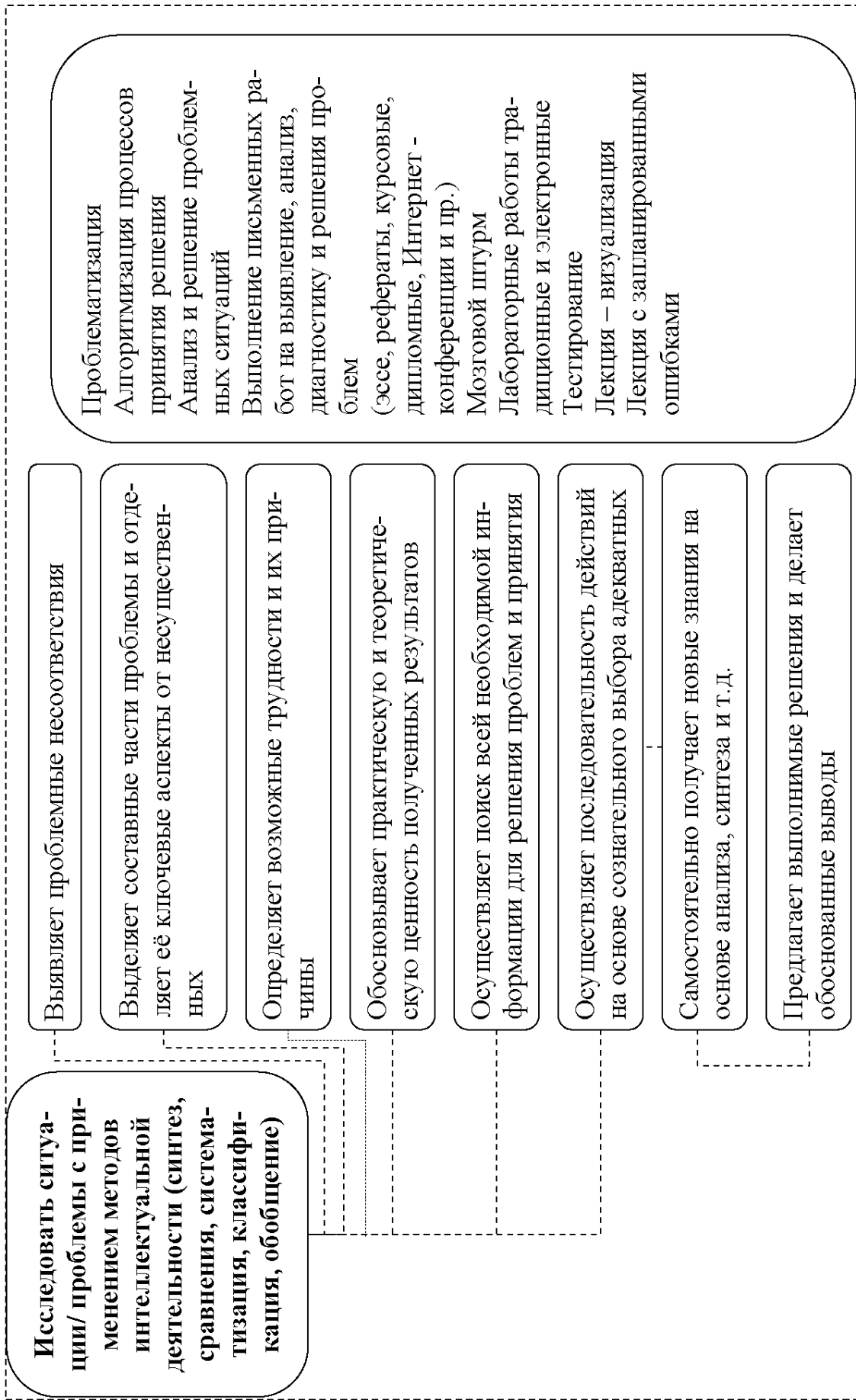
Планирует карьерное развитие для обеспечения своей конкурентоспособности

Принимает ответственность за собственное развитие

Запрашивает и учитывает обратную связь о своей деятельности

Организация самостоятельной деятельности (письменные задания, работа в Интернет, подготовка для участия в деловых играх, отчеты о практике и стажировках и пр.)
Блиц-игры по планированию карьеры
Деловые игры
Тренинг (упражнения на рефлексию)
Стажировки с выполнением и без выполнения должностной роли
Создание пособий и рекомендаций по методам самообучения и саморазвития





Исследовать ситуации/ проблемы с применением методов интеллектуальной деятельности (синтез, сравнения, систематизация, классификация, обобщение)

Выявляет проблемные несоответствия

Выделяет составные части проблемы и выделяет её ключевые аспекты от несущественных

Определяет возможные трудности и их причины

Обосновывает практическую и теоретическую ценность полученных результатов

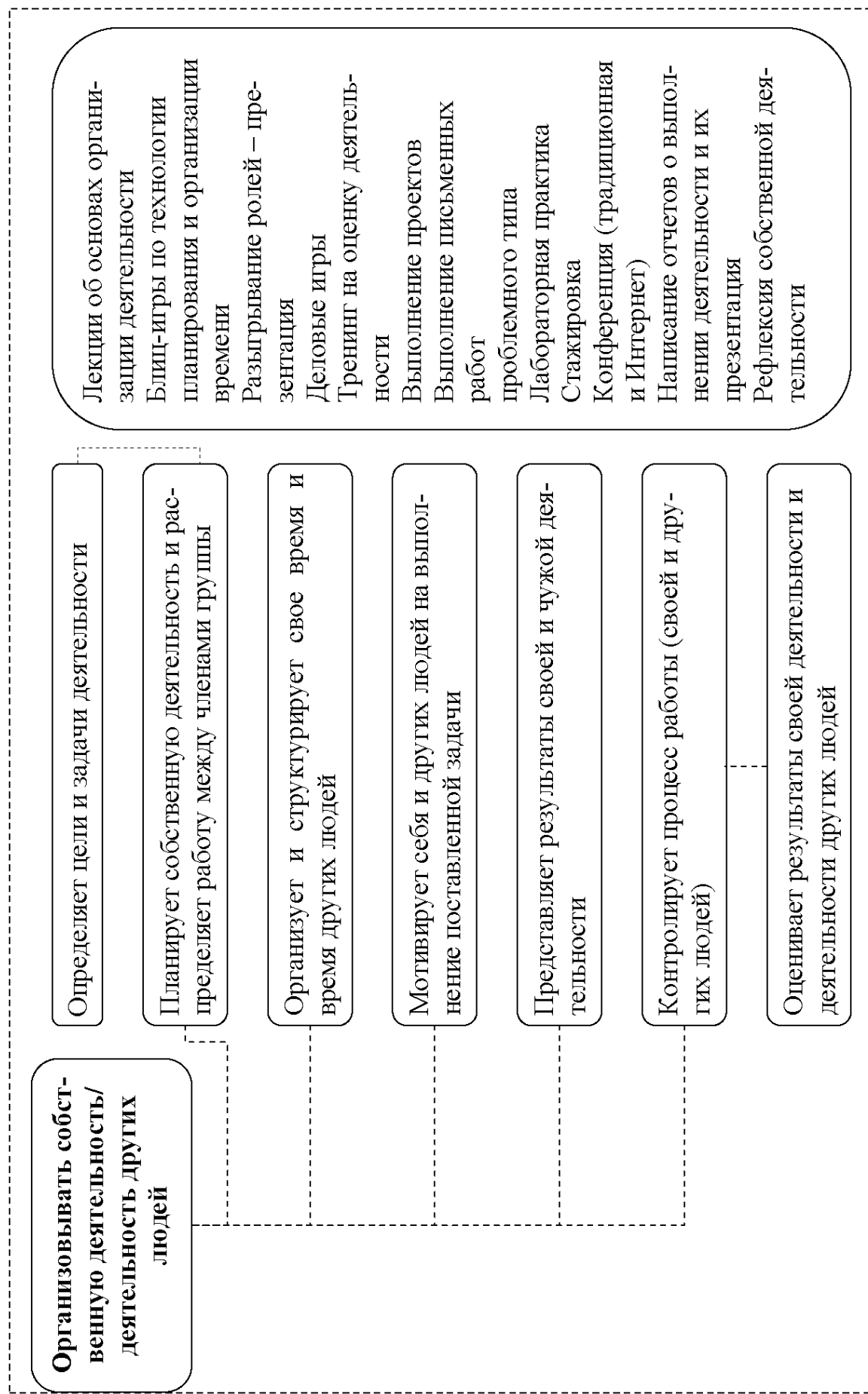
Осуществляет поиск всей необходимой информации для решения проблем и принятия

Осуществляет последовательность действий на основе сознательного выбора адекватных

Самостоятельно получает новые знания на основе анализа, синтеза и т.д.

Предлагает выполнимые решения и делает обоснованные выводы

Проблематизация
 Алгоритмизация процессов принятия решения
 Анализ и решение проблемных ситуаций
 Выполнение письменных работ на выявление, анализ, диагностику и решения проблем
 (эссе, рефераты, курсовые, дипломные, Интернет - конференции и пр.)
 Мозговой штурм
 Лабораторные работы традиционные и электронные
 Тестирование
 Лекция – визуализация
 Лекция с запланированными ошибками



Этап 2. Выбор конкретных технологий или принятие решения об их проектировании.

Процедура выбора конкретных образовательных технологий на уровне преподавателя, кафедры и программы состоит из двух основных этапов. Первый посвящен сопоставлению тем учебного плана (УП) и универсальных и профессиональных компетенций, в результате которого выявляются тематические зоны для поиска адекватных им образовательных технологий (ОТ). На втором этапе на основе классификационных признаков организационных форм обучения осуществляется выбор конкретных технологий в зависимости от доминирующих в конкретной теме, разделе или модуле компетенций. При этом учитывается тот факт, что практически крайне редко преподаватели проектируют образовательный процесс на пустом месте, поэтому предлагаемые алгоритмы прежде всего ориентированы на корректировку существующих содержания, целей (компетенций) и образовательных технологий. В результате выполнения операций алгоритмов, включенных в первый и второй разделы процедуры выбора, создается определенный банк возможных ОТ по дисциплине/дисциплинам, ООП в целом. На этой основе в дальнейшем осуществляется проектирование системы по определенной дисциплине или программе.

Этап 3. Создание системы образовательных технологий по дисциплине, программе, ООП в целом

Целостность педагогической системы при использовании образовательных технологий может быть обеспечена при соблюдении следующих правил проектирования:

- система ОТ должна состоять из разнообразных организационных форм, выбор которых определяется целями обучения, воспитания и развития (компетенциями), а также психолого-педагогическими требованиями к учебному процессу;

- Система в процентном отношении использования активных, инновационных ОТ должна соответствовать ФГОС ВПО.

- элементы системы ОТ (конкретные технологии) должны быть связаны между собой тематически, логически, организационно, эмоционально-личностно (*Приложение 4*);

- сложность используемых в системе конкретных технологий должна нарастать от начала к концу реализации образовательного процесса; при системном использовании ОТ неизбежен процесс изменений в сторону активизации различных параметров традиционных технологий обучения.

Таблица 2.2.

**Соответствие основных универсальных компетенций
(составлена на основе обобщения отечественных
и зарубежных данных) [18]**

Наименование универсальных компетенций	Мнение экспертов по выбору образовательных технологий
1	2
1. Оперировать нормами, связанными с профессиональной деятельностью	Тесты на соответствие, деловые игры (ДИ), конкретные ситуации (КС)
2. Осуществлять постоянное саморазвитие (самообучение)	Исследование, тренинг
3. Брать ответственность за результаты деятельности (своей и других людей)	ДИ, проектная деятельность
4. Выявлять проблемы и использовать адекватные технологии для их решения. Исследовать проблемы с применением анализа, синтеза и других методов интеллектуальной деятельности	Исследование, дискуссия, практика
5. Организовывать собственную деятельность и деятельность других людей (практическую, познавательную)	ДИ, проектирование
6. Выступать инициатором совершенствования деятельности	Тренинг, ДИ, активизация творчества
7. Выдвигать инновационные идеи и нестандартные подходы к их реализации	Активизация творчества, КС, дискуссии, проектная деятельность

8. Ориентироваться на потребителя	Лекции, исследования
9. Руководить проектами	Проектная деятельность, практика, самообучение
10. Выполнять функции лидера	Групповая самостоятельная работа, ДИ, блиц-игры, тренинги лидерского роста
11. Организовывать командную работу	Групповая самостоятельная работа, мозговой штурм, ДИ, игровое проектирование, тренинги коммуникабельности
12. Выстраивать межличностное взаимодействие	Психотренинги, ДИ, ролевая игра, конференция, КС, тренинги коммуникабельности
13. Выявлять и управлять конфликтами	Психотренинги, ролевые игры, КС
14. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на родном, государственном и иностранных языках	Лекции, письменный анализ работ, тренинг ораторского искусства, Интернет-конференции, дискуссия, самостоятельная работа, тренинг по делопроизводству
15. Слушать собеседника(ков), применяя различные техники	Тренинги по активному слушанию, лекции, дискуссии

2.4. Дайджест инновационных методов и образовательных технологий, рекомендуемых для реализации компетентностного подхода

Выбор технологий обучения в системе профессионального образования зависит от: потенциальных возможностей и организационных форм учебной деятельности; функции учебной информации в педагогическом процессе (диагностическая, обучающая, контролирующая); целевого назначения учебной информации (познавательного или операционного типа); методической компетентности преподавателя [19]. Цель в учебно-воспитательном процессе является системообразующим фактором, именно она оказывает ориентирующее влияние на со-

держание, формы и методы, определяет программы и пути достижения желаемого результата. Вот почему цель, чаще всего, служит основанием для выбора технологии обучения:

- Если цели образования не превосходят уровня усвоения, то вполне уместной будет *репродуктивная (традиционная)* технология обучения, включающая в себя слушание объяснений преподавателя, работу с учебным пособием, наблюдение за изучаемыми объектами, выполнение практических действий по инструкции;

- Если цели образования ориентированы на уровень усвоения основных алгоритмов деятельности, то технология обучения должна быть *репродуктивно-алгоритмической*. Она предполагает конспектирование и реферирование учебного материала, выступление с докладом в дискуссии, решение типовых задач, участие в дидактических играх;

- Если цели образования направлены на формирование у студентов опыта поисковой, эвристической деятельности, то технологии обучения должны быть *эвристическими*, в основе которых доминируют: проблемное обучение, игровое, реальное проектирование, разбор нетиповых производственных ситуаций.

- Если цели образования направлены на подготовку научных кадров, то технологии обучения должны быть *творческими*, включающими в себя дискуссии по постановке проблемных задач, подготовке и проведению конкретных исследований, разработок, анализ их результатов, комплекс методов развития опыта творческой деятельности будущих специалистов [19].

В отличие от традиционного обучения, направленного на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, инновационные технологии должны быть ориентированы на развитие способностей обучаемых к совместным действиям в новых, возможно беспрецедентных, ситуациях [10]. *Компетентностный подход обуславливает принцип отбора знаний*, отвечающих установленным целям, а также формирует структуру и содержание той или иной дисциплины,

модуля, практики, которые должны строиться с учетом современных достижений техники, дидактики и методики обучения.

Для усиления практической направленности в подготовке выпускников и повышения их профессиональной компетентности необходимо использование в учебном процессе *интерактивных методов обучения*, направленных на формирование умений и навыков системного мышления и разрешения реальных проблемных ситуаций, эти же методы позволяют в первом приближении диагностировать уровень компетентности выпускника [16].

2.4.1. Нетрадиционные формы проведения лекции

2.4.1.1. Проблемная лекция

В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, *на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное*, которое необходимо «открыть». Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от обычных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, и готовой схемы решения в прошлом опыте нет. Для ответа на проблемный вопрос требуется размышление, когда для обычного вопроса существует правило, которое необходимо знать.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей:

- усвоение студентами теоретических знаний;
- развитие теоретического мышления;
- формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов. Основная задача преподавателя – не только передача информации, но и приобщение студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, вызы-

вают их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты получают новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии.

Педагог должен использовать во время лекции такие средства общения, которые обеспечивают наиболее эффективную передачу самой личности педагога. Так как, чем ближе педагог к некоторому образцу профессионала, тем больше влияние преподавателя на студентов и тем легче достигаются результаты обучения.

На проблемной лекции в совместной деятельности преподавателя и студентов достигается цель общего и профессионального развития личности специалиста.

В отличие от содержания информационной лекции, которое предлагается преподавателем в виде известного, подлежащего лишь запоминанию материала, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Полученная информация усваивается как личностное открытие еще не известного для себя знания, а это позволяет создать у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке. Проблемная лекция строится таким образом, что познания студента приближаются к поисковой, исследовательской деятельности, в которой участвуют мышление студента и его личностное отношение к усваиваемому материалу.

В течение лекции мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем *проблемной ситуации* до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. В традиционном обучении поступают наоборот – вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Таким образом, студенты самостоятельно пробуют найти решение проблемной ситуации.

Лекция строится таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента. Учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, отмечающей некоторые противоречия в ее условиях и завер-

шающейся вопросами, которые это противоречие объективирует. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы дисциплины/курса, которые составляют ее основное концептуальное содержание и являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

Учебные проблемы должны быть доступными по своей трудности для студентов, должны учитывать познавательные возможности обучаемых, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности – общего и профессионального.

Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи преподавателя. В условиях проблемной лекции происходит устное изложение материала диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам за помощью и др.) преподаватель подводит студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты. И, наоборот, чем ближе лекция к монологическому изложению, тем в большей мере она приближается к информационной.

Диалогическое общение может строиться как живой диалог преподавателя со студентами по ходу лекции на тех этапах, где это целесообразно, либо как внутренний диалог (самостоятельное мышление), что наиболее типично для лекции проблемного характера. В последнем случае студенты вместе с преподавателем ставят вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы в конспекте для последующего

выяснения в ходе самостоятельных заданий, индивидуальной консультации с преподавателем или же обсуждения с другими студентами, а также на семинаре.

Диалогическое общение является необходимым условием для развития мышления студентов. Для диалогического включения преподавателя со студентами необходимы следующие условия:

- преподаватель входит в контакт со студентами не как «законодатель», а как собеседник, пришедший на лекцию «поделиться» с ними своим личностным содержанием;
- преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;
- новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;
- материал лекции включает обсуждение различных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;
- общение со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;
- преподаватель строит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции, добиваясь того, что студент думает совместно с ним.

Способность к самостоятельному мышлению формируется у студентов в активном участии в различных формах живого речевого общения. Для этого лекции проблемного характера необходимо дополнять семинарскими занятиями, организуемыми в виде дискуссии, и диалогическими формами самостоятельной совместной работы студентов.

Для управления мышлением студентов на проблемной диалогической лекции используются заранее составленные преподавателем проблемные и информационные вопросы.

Проблемные вопросы – это вопросы, ответ на которые не содержится ни в прежних знаниях студентов, ни в наличной предъявляемой информации (запись на доске, таблицы на стене и т. п.) и которые вызывают интеллектуальные затруднения у студентов. Проблемные вопросы содержат в себе еще не раскрытую проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходим какой-то определенный целенаправленный мыслительный процесс.

Информационные вопросы ставятся с целью актуализировать уже имеющиеся знания у студентов, необходимые для понимания проблемы и начала умственной работы по ее разрешению. Информационные вопросы направлены к тем знаниям студентов, которые они уже имеют.

С помощью сочетания проблемных и информационных вопросов преподаватель может учитывать и развивать индивидуальные особенности каждого студента.

В диалогическом общении преподавателя со студентами вопросы должны содержать следующие функции:

- в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;
- вопрос указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного в проблемной ситуации (например, неизвестный пока студентам способ анализа условий, решения задачи и т. п.);
- вопрос ставит это неизвестное на структурное место цели познавательной деятельности студентов и тем самым оказывается фактором управления этой деятельностью;
- вопрос является средством вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную с преподавателем мыслительную деятельность по нахождению решения познавательной задачи.

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике [4;5].

2.4.1.2. Лекция-визуализация

Данный вид лекции – это результат нового использования принципа наглядности, содержание которого меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения. Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать два вида информации – устную и письменную – в визуальную форму, а это формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения. Этот процесс визуализации является свертыванием различных видов информации в наглядный образ. Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция-визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой, в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, то есть с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя – использовать такие формы наглядности, которые не только дополняли словесную информацию, но и сами являлись носителями информации.

Подготовка данной лекции преподавателем состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т. п.). К этой работе могут привлекаться и студенты, у которых в связи с этим будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения.

Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Представленная таким образом информация должна обеспечить систематизацию имеющихся у студентов знаний, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения и демонстрировать разные способы наглядности, что является важным в познавательной и профессиональной деятельности. Лучше всего использовать разные виды визуализации – натуральные, изобразительные, символические, каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому может теряться некоторое количество информации. Но это является преимуществом, так как позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции, способствовать его пониманию и усвоению. В лекции-визуализации важна определенная наглядная логика и ритм подачи учебного материала. Для этого можно использовать комплекс технических средств обучения, рисунок, в том числе с использованием гротескных форм, а также цвет, графику, сочетание словесной и наглядной информации. Важны и дозировка использования материала, и мастерство преподавателя, и его стиль общения со студентами.

Этот вид лекции лучше всего использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения. Основная трудность в подготовке лекции-визуализации состоит в выборе системы средств наглядности и дидактически обоснованного процесса ее чтения с учетом индивидуальных особенностей студентов и уровня их знаний [20; 21].

2.4.1.3. Лекция вдвоем

В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей

между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т. п. При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой продемонстрировал культуру совместного поиска решения разыгрываемой проблемной ситуации, с привлечением в общение студентов, которые задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, показывают свой эмоциональный отклик на происходящее.

В процессе лекции вдвоем происходит использование имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания учебной проблемы и участия в совместной работе, создается проблемная ситуация или несколько таких ситуаций, выдвигаются гипотезы по их разрешению, разворачивается система доказательств или опровержений, обосновывается конечный вариант совместного решения. Лекция вдвоем заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс, сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединиться к той или иной из них или выработать свою.

Высокая активность преподавателей на лекции вдвоем вызывает отклик студентов, что является одним из характерных признаков активного обучения: уровень вовлеченности в познавательную деятельность студентов сопоставим с активностью преподавателей. Помимо всего этого, студенты получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Специальной задачей этого вида лекции является демонстрация отношений преподавателей к объекту высказываний. Эта лекция, как никакая другая, ярче и глубже показывает личностные качества преподавателя как педагога-профессионала в своей предметной области.

Подготовка и чтение лекции вдвоем предъявляет повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, обладать развитыми коммуника-

тивными умениями, способностями к импровизации, показывать высокий уровень владения всем предметным материалом. Если эти требования при проведении лекции вдвоем будут соблюдены, у студентов сформируется доверительное отношение к такой форме работы.

Для студентов лекции вдвоем вызывают определенные затруднения: две позиции, предлагаемые лекторами, иногда вызывают неприятие самой формы обучения, так как от студентов требуется принятие самостоятельного решения, какой точки зрения придерживаться.

Однако применение лекции вдвоем эффективно для формирования теоретического мышления, воспитания убеждений студентов, и так же, как и в проблемной лекции, в ее процессе развивается умение вести диалог, студенты учатся культуре ведения дискуссии [20; 21].

2.4.1.4. Лекция с заранее запланированными ошибками

Эта форма проведения лекции позволяет развивать у студентов умения оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Подбираются наиболее часто допускаемые ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты, и их не так легко можно было заметить студентам. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 минут, в ходе которого преподавателем, студентами или совместно даются правильные ответы на вопросы.

Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

Опыт использования данной лекции показывает, что студенты, как правило, находят задуманные ошибки (преподавателем проводится сверка со списком таких ошибок). Нередко они указывают и такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем, особенно речевые и поведенческие. Преподаватель должен честно признать это и сделать для себя определенные выводы. Все это создает атмосферу доверия между преподавателем и студентами, личностное включение обеих сторон в процесс обучения, а элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность студентов.

Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а те в свою очередь – проверить степень своей ориентации в материале. С помощью системы ошибок преподаватель может определить недочеты, анализируя которые в ходе обсуждения со студентами, он получает представление о структуре учебного материала и трудностях овладения им.

Выявленные студентами или самим преподавателем ошибки могут послужить для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях. Данный вид лекции лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления.

Подобные лекции вызывают у обучающихся высокую интеллектуальную и эмоциональную активность, так как студенты на практике используют полученные ранее знания, осуществляя совместную с преподавателем учебную работу. Помимо этого, заключительный анализ ошибок развивает у студентов теоретическое мышление [20; 21].

2.4.1.5. Лекция – пресс-конференция

Форма проведения такой лекции напоминает пресс-конференцию, но имеет некоторые отличительные черты. Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2-3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать их на бумажке и передать записку преподавателю. Затем преподаватель 3-5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов, выявляя знания и интересы студентов. Случается и так: не все студенты могут задавать вопросы и грамотно их формулировать. Это служит для преподавателя свидетельством уровня знаний студентов, степени их включенности в содержание курса и в совместную работу с преподавателем, заставляет совершенствовать процесс преподавания дисциплины. Активизация деятельности студентов на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресованного информирования каждого студента лично. В этом отличительная черта этой формы лекции.

Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание студента. Вопросы студентов в большинстве случаев носят проблемный характер и являются началом творческих процессов мышления. Личностное, профессиональное и социальное отношение преподавателя к поставленным вопросам и ответам на них оказывает воспитательное влияние на студентов. Опыт участия в лекции-пресс-конференции позволяет студентам отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формировать навыки доказательства и опровержения.

Лекцию-пресс-конференцию лучше всего проводить в начале изучения темы или раздела, в середине и в конце. В начале изучения темы основная цель лекции – выявление круга интересов, потребностей студентов, степени их подготовленности к работе и отношения к предмету. С помощью лекции-пресс-конференции преподаватель может составить модель аудитории слушателей – ее ожиданий, возможностей. Это особенно важно при первой встрече преподавателя со студентами-первокурсниками, или в начале чтения спецкурса, при введении новых дисциплин и т. п.

Лекция-пресс-конференция в середине темы или курса направлена на:

- привлечение внимания студентов к главным моментам содержания учебного предмета;
- уточнение представлений преподавателя о степени усвоения материала;
- систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной и семинарской работы по курсу.

Основная цель лекции-пресс-конференции в конце темы или раздела – подведение итогов лекционной работы, определение уровня развития усвоенного содержания в последующих разделах. Лекцию такого рода можно провести и по окончании всего курса с целью обсуждения перспектив применения теоретических знаний на практике как средства решения задач освоения материала последующих учебных дисциплин, средства определения будущей профессиональной деятельности. На этой лекции в качестве лекторов могут участвовать два-три преподавателя разных предметных областей [4;5].

2.4.1.6. Лекция-беседа

Лекция-беседа, или диалог с аудиторией – наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения студентов в учебный процесс. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество такой лекции состоит в том, что она позволяет привлекать внимание обучаемых к наиболее

важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории.

Основным методом изложения учебного материала здесь является беседа как наиболее простой способ обучения, в ходе которой преподаватель вовлекает студентов в диалог. Однако могут применяться такие методы, как рассказ, объяснение с показом иллюстраций. При этом важно дозировать учебный материал, чтобы после организовать беседу.

Эффективность этого метода в условиях группового обучения снижается, так как не всегда в беседе принимает участие вся группа студентов. Обычно это связано с недостатком времени, даже если группа малочисленна. Однако групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективные знания и опыт.

Участие студентов в лекции-беседе можно обеспечить различными приемами. Например, обращаясь с вопросами к аудитории (озадачивание). В начале лекции и по ходу ее преподаватель задает вопросы (информационного или проблемного характера), предназначенные не для контроля, а для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой теме, степени их готовности к усвоению последующего материала. Вопросы адресуются всей аудитории, студенты отвечают с мест. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. Преподаватель, замечая, что не все студенты участвуют в беседе, может адресовать свой вопрос тому, кто пассивен или спросить его мнение по обсуждаемой проблеме. Свои дальнейшие рассуждения преподаватель строит с учетом разногласий или единодушия в ответах, при этом имея возможность наиболее доказательно изложить очередной тезис лекционного материала. Вопросы могут быть как элементарные, способные сосредоточить внимание на отдельных нюансах темы, так и проблемные. Используется своеобразный прием, основанный на принципе проблемного обучения. Студенты, продумывая ответ на заданный вопрос, получают возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщениям, ко-

торые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, либо понять глубину и важность обсуждаемой проблемы, что, в свою очередь, повышает интерес и степень восприятия материала. При такой форме занятия преподаватель должен заботиться о том, чтобы его вопросы не оставались без ответов, иначе они будут носить только риторический характер, не обеспечивая достаточной активизации мышления обучаемых [20; 21].

2.4.1.7. Лекция-дискуссия

Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу. Здесь при изложении лекционного материала преподаватель не только использует ответы студентов на поставленные им вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между блоками изложения. Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном ее управлении.

Так же можно предложить студентам проанализировать и обсудить конкретные ситуации, материал. По ходу лекции-дискуссии преподаватель приводит отдельные примеры в виде ситуаций или кратко сформулированных проблем и предлагает студентам кратко обсудить их, затем краткий анализ, выводы и – лекция продолжается. *Позитивным моментом* в дискуссии является то, что студенты соглашались с точкой зрения преподавателя с большей охотой в ходе дискуссии, нежели во время беседы, когда преподаватель лишь указывает на необходимость принять его позицию по обсуждаемому вопросу. Данный метод позволяет педагогу видеть, насколько эффективно студенты используют полученные знания в ходе дискуссии. Негативным является то обстоятельство, что студенты могут неправильно опре-

делять для себя область изучения или не уметь успешно обсуждать возникающие проблемы. Поэтому в целом занятие может оказаться запутанным. Студенты в этом случае могут укрепиться в собственном мнении, а не изменить его.

Выбор вопросов для активизации студентов и темы для обсуждения составляется самим преподавателем в зависимости от конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой для данной аудитории. Например, для обмена мнениями по дисциплине «Совершенствование организации управленческого труда» можно рассмотреть такие темы: требования к современному руководителю, методы управленческого воздействия в работе руководителя с подчиненным и т. д.

Освещая раздел о планировании и распределении времени руководителя, можно предложить проанализировать и обсудить конкретный статистический материал (сводные данные хронометражных наблюдений) о затратах его времени по элементам, наметить пути уменьшения производственных затрат. В конце лекции стоит предложить для обсуждения план-график рабочего дня или недели одного из руководителей, труд которого организован наиболее рационально.

Выбор вопросов для «озадачивания» и тем для обсуждения должен осуществляться самим преподавателем в зависимости от квалификации, состава обучаемого контингента и тех конкретных дидактических задач, которые педагог ставит перед собой в данной аудитории.

При чтении лекции в традиционной форме преподаватель перечислил бы эти требования сам. Экономия времени при этом лишь кажущаяся. Ведь задача преподавателя состоит не только в том, чтобы сообщить полезную информацию, но, прежде всего, в том, чтобы убедить студентов в ее необходимости и сделать руководством к действию. Для этого времени жалеть не приходится. А сэкономить его можно на другом. Например, не останавливаться в лекции на деталях, осветить лишь главное и отослать студентов к соответствующей литературе по данному вопросу [20; 21].

2.4.1.8. Лекция с разбором конкретных ситуаций

Это еще один способ активизации учебно-познавательной деятельности: по форме – та же лекция-дискуссия, однако на обсуждение преподаватель выносит конкретную ситуацию, а не вопросы. Обычно ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, кадре диафильма. Отсюда следует, что ее изложение должно быть очень кратким, содержащим достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

Это так называемые микроситуации. Студенты анализируют и обсуждают их всей аудиторией, преподаватель при этом старается активизировать участие в обсуждении вопросами, обращенными к отдельным студентам, выясняет оценку их суждений, предлагает сопоставить с собственной практикой, сталкивает между собой различные мнения и тем самым развивает дискуссию, направляя ее в нужное русло. В итоге, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные выводы, преподаватель не навязчиво, но убедительно подводит обучаемых к коллективному выводу или обобщению.

Обсуждение микроситуации может иногда использоваться в качестве своеобразного пролога к последующей части лекции. Это бывает необходимо для того, чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах и подготовить студентов к творческому восприятию изучаемого материала.

Чтобы сосредоточить внимание, ситуация подбирается достаточно характерная и, как правило, острая. Однако это чревато опасностью потратить слишком много учебного времени на ее обсуждение, так как студенты, используя примеры подобных ситуаций из собственного опыта, могут увести дискуссию в сторону других проблем. Мы не можем отрицать полезности такой дискуссии, но необходимо помнить, что основным содержанием занятия является лекционный материал, и преподаватель вынужден обрывать дискуссию, оставляя аудиторию неудовлетворенной. Вот почему подбор и изложение таких ситуаций должны осуществляться с учетом конкретных рас-

смаатриваемых вопросов. Кроме того, у преподавателя должна остаться возможность перенести дискуссию на специально планируемое занятие, тогда поставленная им задача – заинтересовать аудиторию – будет считаться выполненной [20; 21].

2.4.1.9. Лекция с применением техники обратной связи

Обратная связь в виде реакции аудитории на слова и действия преподавателя существовала всегда. Опытные преподаватели умело оценивают эту обратную связь и вносят соответствующие коррективы в методику занятий. В настоящее время все шире используются специально оборудованные классы для программированного обучения, где руководитель занятия имеет возможность с помощью технических устройств получить сведения о реакции всей аудитории на поставленный им вопрос. Вопросы задаются и в начале, и в конце изложения каждого логического раздела лекции. Первый – для того, чтобы узнать, как аудитория осведомлена по данной проблеме. Если аудитория в целом правильно отвечает на вводный вопрос, преподаватель может организовать изложение лишь тезисно и перейти к следующему разделу лекции. Если число правильных ответов ниже желаемого уровня, преподаватель читает подготовленный текст и в конце смыслового раздела задает новый вопрос, который предназначен уже для выявления степени усвоения только что изложенного материала. При неудовлетворительных результатах контрольного опроса преподаватель возвращается к уже прочитанному разделу, изменив при этом методику подачи материала. Важным является использование методического принципа обратной связи: вводный вопрос – изложение – конкретный вопрос и т. д. Таким образом, процесс усвоения лекционного материала становится управляемым, а главное, максимально приближенным к уровню подготовленности и восприятия данной конкретной аудитории. Что, в свою очередь, обеспечивает и некоторую реализацию принципа индивидуализации учебного процесса в условиях группового обучения.

Однако не следует понимать так, что лекция с применением техники обратной связи возможна только при наличии соответствующих технических средств. При отсутствии специальных технических средств обратную связь можно обеспечить более простыми способами. Например, посредством устного опроса (в небольшой, разумеется, группе) или с применением простейших текстов программированного контроля и т. п. [20; 21].

2.4.1.10. Лекция-консультация

Занятия в форме лекции-консультации проводятся, когда тема носит сугубо практический характер. После краткого изложения основных вопросов темы студенты задают преподавателю вопросы. Ответам на них может отводиться до 50% учебного времени. В конце занятия проводится небольшая дискуссия – свободный обмен мнениями, где преподаватель подводит итоги.

Если объем темы достаточно большой и лекцию нецелесообразно объединять с консультацией, последней может быть посвящено специальное занятие. Так поступают и тогда, когда консультация организуется с целью оказания помощи в самостоятельной работе. Вопросы в этом случае целесообразно собрать заранее в письменном виде. Первая часть занятия проводится также в виде лекции, которую преподаватель строит в форме ответов на вопросы, дополняя и развивая их по своему усмотрению. Вторая часть занятия состоит из ответов на устные вопросы, свободного обмена мнениями.

Консультация по передовому опыту проводится в форме ответов на вопросы, которые возникают после прослушивания доклада, выступления специалиста или просмотра наглядных средств или ТОО. Для того, чтобы обучаемые могли лучше подготовиться, до занятия им раздают материал доклада с таблицами и диаграммами. После ответов на вопросы преподаватель делает общее заключение по данному материалу [20;21].

2.4.1.11. Групповая консультация

Групповые консультации представляют собой своеобразную форму проведения лекционных занятий, основным содержанием которых является разъяснение отдельных, часто наиболее сложных или практически значимых вопросов изучаемой программы. Групповые консультации проводятся в четырех случаях:

- когда необходимо подробно рассмотреть практические вопросы, недостаточно или совсем не освещенные в лекциях, или при проведении других видов занятий;
- с целью оказания помощи в самостоятельной работе, в подготовке к выполнению лабораторных и практических занятий, в написании рефератов или выпускных работ, сдаче экзаменов и зачетов;
- при самостоятельном, без проведения лекций и других видов занятий, изучении нормативных документов, инструкций, положений, постановлений или методик, имеющих отраслевое и межотраслевое значение. Темами таких консультаций, например, могут быть: «Практика применения нового законодательства», «Порядок учета и проведения постановлений ВС РФ» и т. п.;
- при проведении (или после) выездных занятий с целью детального изучения опыта работы.

Программированная групповая лекция-консультация.

Занятия в форме лекции-консультации проходят тем эффективнее, чем больше вопросов задают обучаемые. Если вопросов нет, то занятия превращаются, по существу, в лекцию традиционной формы. Такая ситуация объясняется по меньшей мере тремя причинами:

- тема настолько нова, что студенты просто не представляют себе всех трудностей, с которыми им придется встретиться на практике;
- у студентов сложилось ошибочное мнение о простоте рассматриваемой проблемы, причиной которого может быть излишняя самоуверенность, переоценка своего прежнего опыта;
- обучаемые не готовы к самостоятельному изучению проблемы.

В этих случаях преподаватель должен сам предложить вопросы, то есть запрограммировать консультацию. Важно, чтобы эти вопросы

были составлены на основе изучения ошибок и трудностей, с которыми приходится встречаться на практике в ходе реализации научных рекомендаций или применения нормативных актов. Например, при изучении новых законов вопросы для консультации следует строить на характерных ошибках, встречающихся в практике их применения или несоответствия со старыми законами. На подготовленные вопросы отвечают студенты, а затем преподаватель дает разъяснение по ошибочным ответам, при этом желательно организовать беглый обмен мнениями (дискуссию). Для того, чтобы вовлечь в процесс обсуждения каждого, целесообразно использовать технику обратной связи. В этом случае всем студентам на руки выдается перечень вопросов, имеющих 3-5 ответов. Сначала студент сам выбирает ответ, а затем преподаватель объявляет правильный ответ и дает необходимые пояснения или просит прокомментировать одного из них. В течение занятия можно таким образом рассмотреть 10-20 вопросов. При правильном их подборе занятие проходит активно и имеет большое практическое значение для обучаемых.

«Пресс-конференция»

Консультация с привлечением специальных консультантов организуется по комплексным проблемам и проводится не одним преподавателем, а с участием высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы. Причем привлекать в качестве консультантов необходимо таких специалистов, которые хорошо знакомы с трудностями и ошибками, возникающими в практике. Это особенно необходимо при рассмотрении наиболее актуальных и комплексных проблем.

При организации занятия с участием нескольких консультантов наиболее приемлема схема, когда студенты, предварительно извещенные о профиле приглашенных специалистов, готовят в письменном виде вопросы и заблаговременно передают их организатору занятий. Иногда преподаватели собирают вопросы еще до окончательного уточнения программы и расписания занятий и уже по характеру этих вопросов подбирают состав консультантов.

Занятие в форме «пресс-конференции» можно провести с применением видеотехники. Для этого используются видеозаписи различных передач телевидения: «Человек и закон», «Ситуация», «ЭКС», «Подробности». В видеозаписи воспроизводятся вопросы телезрителей, затем демонстрация записи приостанавливается, и обучаемым предлагается самим ответить на эти вопросы. После краткого обмена мнениями включается запись с ответом специалиста-участника передачи. Демонстрация приостанавливается, свои комментарии дает преподаватель или приглашенный консультант. Снова краткий обмен мнениями, после чего воспроизводится следующая группа вопросов телезрителей и т. д. [4;5].

2.4.2. Неимитационные активные методы обучения

2.4.2.1. Организация групповой учебной деятельности

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации, когда образовательный процесс происходит в групповой совместной деятельности. При этом активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для проявления и реализации их образовательной инициативы.

Взаимодействие – это отношение между людьми, когда они в процессе решения общих для них задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, успешно решают эти задачи. При этом происходят изменения и в каждом из субъектов, и в тех объектах, на которые направлено взаимодействие. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданных условиях опыт человек смог перенести во внешний мир и успешно его использовать, что соответствует современной компетентностной парадигме в образовании.

Организация групповой работы в парах

Учебная пара (диада) чаще всего используется педагогами при тренинге для закрепления усваиваемого материала. Многие практики знают, что ничто так не способствует обучению, как изложение ус-

ваиваемого материала другому человеку. Возможны следующие формы парной работы: последовательный пересказ друг другу определенной части учебного материала; взаимопроверка проделанной работы (в том числе с применением элементов программированного контроля); работа в режиме интервью (ответы на заранее подготовленные вопросы).

Можно выделить два типа учебных пар: постоянного (замкнутого) и динамического состава. Именно динамическая пара обладает большим коммуникативным потенциалом, поскольку участникам диалога нужно каждый раз понимать и принимать иной взгляд на проблему, и это стимулирует развитие общения между обучающимися.

Трудностями организации работы в учебных парах в группах с большим числом участников являются размещение учебных пар в аудитории, контроль за процессом и результатом обучения и т.д.

Организация групповой работы в тройках

В учебной работе практически не используются возможности триады. Между тем в научно-методической литературе отмечается особая эффективность образовательного процесса, организованного в тройках. Среди преимуществ учебной деятельности в триаде можно отметить следующее:

- большую коллегиальность, аргументированность (за счет большего числа возникающих идей);
- большую контактность и лабильность группы;
- рефлексивность (за счет появления третьего лица) как новообразование в работе группы.

Действительно, появление третьего лица в учебной группе способно снизить накал страстей, и противоположные стороны начинают не просто спорить друг с другом, но переходят к стадии убеждения, ищут поддержку у третьего лица. Отстаивая свою точку зрения, участники подбирают рациональные факты и аргументы в ее защиту. Работа учебных триад может быть организована как в статичном ключе (поиск общего решения проблемы только внутри триады), так и в динамике, т.е. во взаимопереходах.

Интерактивное обучение в диадах и триадах помогает выработать навыки сотрудничества в микрогруппах, т.е. в ситуации камерного общения; оно может предшествовать обучению в малых группах.

Понятием «*малая группа*» обычно обозначается относительно устойчивая, небольшая по численности группа, члены которой находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом, что приводит к возникновению эмоциональных связей, а также специфических межличностных ценностей и норм. В условиях образовательного процесса такая группа представляет собой объединение учащихся с целью решения конкретно-познавательных, коммуникативно-развивающих задач. Объединение обучающихся в группы может иметь как относительно постоянный (творческая лаборатория или проблемная группа, действующие в течение всего периода обучения), так и временный (одно занятие) характер.

При правильной организации групповой работы по выполнению задания продолжается формирование благоприятной коммуникативной среды: формулируются правила кооперации, сотрудничества, которые способствуют поиску общего решения.

Увеличение численного состава группы приводит к тому, что камерные формы работы, приемлемые для диад и триад, сменяются дискуссионными. Учебная дискуссия является одной из популярных, но не так часто и охотно используемых педагогами-практиками форм познания, поскольку этот метод требует большой подготовительной работы и особого мастерства, заключающегося в умении руководить ходом дискуссии и втягивать в процесс обсуждения неактивных участников, поддерживать интерес обучающихся.

Общие советы по организации групповой работы со взрослыми:

1. При создании атмосферы учебного сотрудничества в группе необходимо учитывать, что опыта такой формы общения у взрослых обучающихся либо было недостаточно, либо не было вообще.

2. Для оптимизации внутригруппового взаимодействия целесообразно подготовить для каждой группы структурирующие рабочий процесс карточки, а также наделить членов малых групп определенными полномочиями (обязанностями, ролями).

3. Вводя новую форму сотрудничества, необходимо давать ее образец.

4. Преподавателю следует подробно расписать и обосновать свою собственную деятельность во время группового обсуждения. Однако в работе со взрослыми преподаватель может не участвовать в работе групп и заняться какой-либо другой деятельностью: анализом прошедшего этапа работы, подготовкой следующего, расстановкой в нужном порядке технических средств в аудиториях, просмотром необходимых учебных материалов и др.

5. По-настоящему образец совместной работы будет освоен только после разбора нескольких ошибок. Главный принцип – анализировать не саму содержательную ошибку, а ход взаимодействия, приведший к ней. Типичные ошибки стоит обыграть.

6. При оценке работы группы следует подчеркивать не столько профессиональные, сколько человеческие достоинства участников: толерантность, доброжелательность, вежливость, открытость и др. Оценивать можно только общую работу группы.

7. Педагогу очень важно анализировать свое профессиональное поведение и свою деятельность на занятии, не жалеть времени на «педагогические заметки». Такие записи помогают проследить, что, как и почему происходило на занятии; где взаимодействие «зависало», с чем это было связано и т.д. [22].

2.4.2.2. Эвристические методы обучения

Эвристическая беседа

Эвристическая беседа (от греч. *heyrisko* – нахожу, открываю) – метод обучения, при котором педагог не сообщает обучаемым готовых знаний, а умело поставленными вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет обучаемых на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам.

Термин «эвристика» употребляется в нескольких значениях:
1) специальные методы, используемые в процессе открытия нового;

2) наука, изучающая продуктивное творческое мышление; 3) метод обучения.

Итак, эвристическая беседа – один из основных методов так называемого эвристического обучения. Главный ориентир эвристического обучения – развитие и повышение методологического уровня культуры решения творческих задач профессиональной деятельности. Важная особенность методов эвристического обучения заключается в том, что они предлагаются студентам тогда, когда решение проблемы логическим путем невозможно.

Эвристическое обучение позволяет вывести студентов на несколько взаимосвязанных уровней обучения:

- 1) уровень идентификации, позволяющий обучаемому приобрести умение распознавать объекты в ряду подобных;
- 2) уровень репродукции: студент на основе запоминания способен понять и выделить особенности изучаемых предметов и явлений;
- 3) уровень применения усвоенной информации на практике;
- 4) уровень трансформации, позволяющий студенту ориентироваться в новых ситуациях и вырабатывать новую программу действий.

Результатом эвристического обучения становятся развитые *интеллектуально-эвристические способности* личности:

способность генерировать идеи – одна из основных. Она выражается в умении интуитивно выдвигать оригинальные методы решения интеллектуально-творческих задач в условиях ограниченной информации;

ассоциативность мышления проявляется в способности отражать и устанавливать в сознании новые связи между известным/неизвестным в творческой задаче по сходству, смежности, контрасту;

способность видеть противоречия позволяет проявить умение связывать явления, ставить творческие задачи;

способность к переносу знаний и умений на новые ситуации позволяет полученные знания трансформировать и реконструировать с учетом специфики творческой задачи;

независимость суждений служит важным показателем способностей, так как студенту не всегда удается удержаться от соблазна конформистской позиции и выразить только свою точку зрения, отличную от мнения и установок других;

способность к оцененным суждениям характеризуется умением объективно оценивать процесс, результаты, свои действия, находить причины ошибок или неудач;

способность преодолеть инерцию мышления выражается в быстрой переключении от общепринятого метода решения к оригинальному без боязни последствий неудач;

способность к фантазии сопровождает процесс эвристической деятельности и делает его неповторимым, оригинальным, запоминающимся.

Рассмотрим особенности эвристической беседы. Ее основу составляет эвристическая задача, которая должна содержать определенное условие и вопрос. Причем условие содержит неполный объем информации, а вопрос весьма конкретен: «Что делать?», «Как быть?».

Эвристический поиск при решении эвристической задачи осуществляется путем отбрасывания возможных способов решения и выбора наиболее целесообразных. Исключается «способ перебора» предлагаемых решений.

Решение выполняется через выдвижение гипотезы, часто возникающей на интуитивной основе. Гипотеза позволяет:

- установить недостающие логические связи, которые скрыты в условии из-за недостатка информации;
- обобщить имеющуюся информацию в определенную систему;
- выделить причинно-следственные отношения, которые скрыты в условии задачи.

Выдвинутая гипотеза требует логического обоснования с помощью формальных методов аргументации.

Стимулируют эвристический поиск правила предпочтений:

- более легкое предпочтительнее более трудного;
- более знакомое предпочтительнее менее знакомого;

– объект, имеющий больше точек соприкосновения с рассматриваемой задачей, предпочтительней объекта, имеющего меньше таких точек соприкосновения;

- целое предпочтительнее части;
- главные компоненты предпочтительнее прочих;
- близкая информация предпочтительнее далекой.

Достаточно хорошо стимулируют эвристический поиск правила, сгруппированные на основе «мудрых мыслей».

Например:

- В умной беседе – ума набраться, а в глупой – свой растерять.
- Говорить не думая – это стрелять не целясь.
- Не бойся первой ошибки, а избегай второй.
- Не торопись отвечать, торопись слушать.
- Факт не лошадь: куда хочешь не повернешь.

После принятия правил эвристического поиска следует ступень редукции, согласно которой происходит уяснение информации, заложенной в эвристической задаче.

Затем надо составить план решения эвристической задачи, ответив последовательно на вопросы: «Что известно/неизвестно?», «Как можно использовать при решении заданной задачи аналогичную, уже зафиксированную в опыте личности?», «Все ли данные использованы при отборе вариантов решения?», «При помощи каких способов можно защитить правомерность выдвинутого решения?», «Как методы решения данной задачи можно использовать в других задачах?».

После составления плана решения эвристической задачи нужно продумать путь логического решения: от частного к общему или от общего к частному.

Последним звеном станет сведение исходных данных задачи к частным случаям.

Работа по выдвижению гипотезы и защите решения производится последовательно на подготовительном, информационном, аналитическом, теоретическом и исследовательском этапах эвристической деятельности.

Для эвристической беседы существенным является то, каким методом осуществляется эвристический поиск. «Метод каталога» основан на поиске аналогов и переносе знаний об объекте с одной области на другую. «Метод гирлянд случайностей» основан на поиске оригинального решения через образование случайных комбинаций. Методом «Если бы» ищется ответ на вопрос «Что изменится, если...». «Метод многомерных матриц» предполагает нахождение новых, неожиданных путей решения проблемы путем составления комбинаций известных и неизвестных элементов. «Метод инверсий» используется в случае невозможности нахождения решения обычным способом – здесь работает система противоположных альтернативных решений. Метод ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), метод эвристических вопросов, мозговой штурм, синектика также относятся к разряду методов эвристического обучения. На учебных занятиях они применяются преподавателем самостоятельно, а также могут быть предложены студентам по ходу эвристической беседы [15; 23].

Метод эвристических вопросов

Метод эвристических вопросов был разработан древнеримским оратором Квинтилианом. Исторически составляющими метода являются семь вопросов – «Кто?», «Что?», «Зачем?», «Где?», «Чем?», «Как?», «Когда?», способствующие наиболее полному сбору информации, сведений о каком-либо событии и упорядочению ее в процессе решения творческой эвристической задачи.

Метод базируется на следующих принципах: 1) *проблемности и актуальности*, когда благодаря правильно заданным вопросам разъясняется проблема, положенная в основу эвристической задачи; 2) *дробления информации*, так как вопросы позволяют выделить шаги в решении эвристической задачи; 3) *целеполагания*, поскольку каждый вопрос может дать импульс к разработке новой стратегии решения.

Благодаря системе вопросов вырисовывается *алгоритм решения*.

На этапе понимания смысла поставленной проблемы с помощью вопроса «Кто?» находится субъект, «Что?» – объект, «Зачем?» – вы-

деляется цель, «Где?» – определяется место, «Чем?» – средство, «Как» – оптимальный метод решения; вопрос «Когда?» указывает на время.

На этапе поиска идеи решения и составления плана через вопросы – «Как найти связь между известным и неизвестным?», «Есть ли в моем арсенале подобные задачи и способы ее решения?», «Нужно ли искать новый метод решения?», «Как можно по-другому сформулировать задачу, чтобы было проще?», «При решении можно ли удовлетворить лишь части условий?», «Все ли данные и условия использованы?», «Приняты ли во внимание все понятия, содержащиеся в задаче?» – находится наиболее эффективный, быстрый, правильный ответ.

На этапе осуществления плана вопросы – «Насколько каждый мой шаг верен по отношению к общему решению?», «Сумею ли я доказать его правильность?» – позволяют контролировать каждый шаг в выполнении намеченного плана решения эвристической задачи.

На этапе контроля и самоконтроля полученного решения главные вопросы – «Как проверить результат?», «Каким способом проверить ход решения?», «Что использовать для получения результата другим способом?», «Как в другой задаче можно использовать полученный результат?».

В практике традиционного преподавания эвристические вопросы типа «Какова главная идея?», «В чем суть?», «Сформулируйте..., опишите, перескажите...», «Какая разница между..?», «Систематизируйте, классифицируйте...», «Приведите контраргументы», «Найдите ошибки...», «Дайте ваш прогноз...» составляют основу проблемного изложения учебной информации, а также служат основанием для организации групповой работы при обсуждении той или иной проблемы. Здесь существенным становится техника постановки вопросов, которая позволяет спрашивающему удерживать лидерские позиции. В момент реализации эвристических вопросов надо зафиксировать внимание на двух факторах – на особенностях того человека, которому предназначается вопрос, и на алгоритме постановки самого вопроса.

Так, формулируя вопрос, следует сориентироваться на того человека, кто, возможно, будет отвечать на него, при этом формулировка вопроса должна быть ясной и краткой, а вопросительное слово – находиться в начале предложения. Не нужно спешить задавать все вопросы сразу, желательно оставить отвечающему время для размышления и ответа. Поставив вопрос, ожидайте, затем выслушайте и проанализируйте ответ и только после этого выдайте реакцию на него: принять или переспросить и ответить, либо продолжать переспрашивать.

Несмотря на достоинства метода, которые выражаются в развитии у студентов интуиции мышления, навыков логического решения, есть недостатки, которые снижают его значимость. Метод вопросов не дает стимула к развитию особо оригинальных идей. Часто большим количеством вопросов преподаватель ставит студентам так называемую «эвристическую мышеловку», превращая их в наводящие и изменяющие целевые ориентиры: эвристическая беседа превращается в традиционный опрос.

Чтобы избежать подобных недочетов, нужно соблюдать *правила постановки эвристических вопросов*, которые сводятся к следующим позициям.

Для преподавателя:

- 1) заключать в вопрос по возможности минимальную информацию;
- 2) при постановке вопросов:
 - учесть их логическую взаимосвязанность;
 - стимулировать посредством вопросов не только логическое, но и интуитивное мышление студента;
 - они должны быть разнообразными и по форме, и по содержанию;
 - вопрос должен помогать студенту разбивать задачу на этапы, логическая последовательность которых даст ему возможность быстро и правильно решить задачу.

Для студента:

- 1) систематизировать вопросы, полученные от преподавателя и заданные в ходе решения самому себе;

2) ставить вопросы себе так, чтобы они:

- активизировали использование имеющихся знаний и стимулировали к получению новых;
- заставили осмысливать задачу с новой точки зрения;
- привлекали к решению поставленной задачи уже имеющийся опыт, позволили разбить решение на несколько этапов [7; 8].

2.4.2.3. Соревнование

Соревнование – это своеобразное состязание студентов в знаниях, умениях и навыках, полученных на лекциях, практических занятиях и других традиционных учебных занятиях. Здесь обязательны разделение участников на две (и более) команды и выбор судейской бригады. Преподаватель участвует в таком уроке как консультант или ведущий, но может быть и непосредственным участником соревнования. Как правило, сценарий пишет педагог, но для стимулирования творчества и выражения доверия преподавателя к своим студентам практикуется написание сценария студентами – самостоятельно или совместно с педагогом. «Сценаристы» затем участвуют в соревновании как судьи. При разработке заданий надо обязательно учесть и их сиюминутный характер для придания конкурсу динамичности и скорости, и содержание заданий, требующих длительной самостоятельной работы студентов. Существенным моментом в таком уроке становится система критериев оценки деятельности участников. Как правило, основные из них – это знание конкретных закономерностей, правил, условий и т.д.; быстрота реакции во время ответа; оригинальность ответов; уровень художественного оформления (при необходимости) ответов.

Эффективность соревнования напрямую зависит от предварительного этапа – подготовки к нему, когда преподаватель проводит консультации с участниками соревнования по содержанию, оформлению, регламенту выступления, критериям оценки конкурсных заданий и т.д. Формы проведения разнообразны, например, по типу знаменитых телепередач «Что? Где? Когда?», «Брейнринг», «Умники и

умницы», «Алфавит», «Своя игра» или конкурсы педагогического мастерства, викторины, педагогические КВНы, аукционы [6].

2.4.3. Игровые имитационные методы

Обучение в игре является важнейшим условием освоения профессиональной деятельности, обеспечиваемого посредством воссоздания в учебной обстановке **контекста конкретной профессиональной ситуации**. В ходе игры происходит ускоренное овладение предметной деятельностью за счет передачи участникам активной позиции – от роли игрока до соавтора игры.

Игра как метод обучения *дает возможность*: 1) сформировать мотивацию на обучение (и поэтому может быть эффективна на начальной стадии обучения); оценить уровень подготовленности слушателей (и для этого может быть использована как на начальной стадии обучения – для входного контроля, так и на стадии завершения – для итогового контроля эффективности обучения); оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния – знания – в активное – умение (и поэтому может быть эффективна в качестве метода практической отработки навыка сразу после обсуждения теоретического материала); получить участникам собственный опыт учебно-игровой деятельности, отработать умение проектировать и организовывать обучающие игры; активизировать самообразование слушателей; формировать плюрализм мнений и действий, многовариантность мыслительных операций, интерес к более эффективному построению профессиональной деятельности; развивать индивидуальное профессиональное мышление, умение анализировать и прогнозировать.

Игровые методы являются **интерактивными и интегративными**, поскольку включают в себя и элементы тренинга, и разбор конкретных ситуаций, и дискуссии – в зависимости от целей игры.

При подготовке к игровой деятельности следует соблюсти следующие методические требования:

1) игра – логическое продолжение и завершение конкретной теоретической темы (раздела) учебной дисциплины, практическое до-

полнение к теме (разделу) или же завершением изучения дисциплины в целом;

2) максимальная приближенность к реальным производственным условиям;

3) создание атмосферы поиска и непринужденности;

4) тщательная подготовка учебно-методической документации;

5) четко сформулированные задачи, условия и правила игры;

6) выявление вариантов возможных решений указанной проблемы;

7) наличие необходимого оборудования [6;7;9;10].

2.4.3.1. Дискуссионные методы группового взаимодействия

Дискуссия

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

В качестве метода дискуссия используется на семинарских занятиях, социально-психологических тренингах, деловых играх, кейс-технологии. Будучи своеобразной технологией, дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы: «мозговой штурм», анализ ситуаций, синектику и т.д.

Принципами организации дискуссии являются содействие возникновению альтернативных мнений, путей решения проблемы, конструктивность критики, обеспечение психологической защищенности участников.

Близки к дискуссии другие формы публичного обсуждения

диспут (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить) – «специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции».

открытый форум – обсуждение более спорных вопросов, где дается возможность выслушать и обсудить все аспекты этих вопросов.

По степени управления различают *свободные*, не контролируемые ведущим, и *направляемые* дискуссии.

По сравнению с лекционно-семинарской формой обучения дискуссия имеет ряд преимуществ.

1. *Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний.* Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия может иметь гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы либо включает неприятные или спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.

2. *Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие обучающихся.* Активное участие в дискуссии раскрепощает обучающихся, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Как правило, дискуссии подразумевают высокий уровень вовлеченности группы, но почти всегда имеются участники, которые проявляют пассивность, не желая присоединиться к обсуждению. Однако, если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то отдельным участникам становится очень трудно уклониться и не внести свой вклад в дискуссию.

3. *Обратная связь с обучающимися.* Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы шанс проверить свои убеждения и установки, подвергая их испытанию.

Дискуссионный метод помогает решать следующие задачи:

– обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков отделения важного от второстепенного и формулирования проблемы;

– моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы;

– демонстрация, характерная для большинства проблем, многозначности возможных решений.

Советы преподавателю по подготовке и проведению дискуссий

Поскольку именно наличие системного подхода отличает дискуссию от простой беседы, необходима тщательная подготовка дискуссии.

Планирование. Невозможно заранее запланировать все аспекты дискуссии, но можно предусмотреть ее основные этапы и ключевые моменты.

Основные шаги при подготовке к дискуссии:

1. Выбрать и сформулировать тему (она должна иметь проблемный характер, содержать в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки взрослой аудитории) и состав участников.

2. Определить содержание и продолжительность дискуссии, основные проблемы и вопросы для обсуждения. Подобрать литературу, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии. Для выяснения мнений по всем вопросам должно быть выделено достаточное количество времени, однако не настолько большое, чтобы группа успела потерять всякий интерес к обсуждаемой проблеме. Любые временные рамки должны четко оговариваться перед началом дискуссии.

3. Сформулировать цель дискуссии: заключается ли она в достижении некоего консенсуса, выработке рекомендаций или это просто рассмотрение предмета дискуссии с различных сторон.

4. Продумать основные способы и вопросы для контроля за ходом и направлением дискуссии, подведения промежуточных итогов, поддержания и стимулирования активности участников.

5. Определить способы фиксации предложенных идей и необходимое для этого оборудование.

Функции преподавателя во время дискуссии

Ведущий дискуссии должен хорошо представлять себе имеющиеся точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации, у него должна быть своя точка зрения на решение данной проблемы, которую он может высказать при подведении итогов дискуссии.

Роль преподавателя при проведении любой дискуссии наиболее близка к роли посредника и включает следующие функции:

- сформулировать проблему и тему дискуссии, создать необходимую мотивацию, т. е. показать значимость проблемы для участников, выявлять в ней нерешенные и противоречивые моменты, определить ожидаемый результат. В качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и случаи (казусы) из профессиональной практики;

- создать доброжелательную атмосферу. Лучше всего дискуссия проходит в дружелюбной обстановке, свободной от ограничений. Важно, чтобы людям, находящимся в аудитории, было легко устанавливать визуальный контакт друг с другом и чтобы число участников было минимальным. Очень трудно сохранить неформальную обстановку, когда сорок человек сидят в аудитории со столами в три ряда;

- сформулировать вместе с участниками правила ведения дискуссии (выступить должен каждый; внимательно выслушивать выступающего, не перебивать; аргументированно подтверждать свою позицию; не повторяться; не допускать личной конфронтации; сохранять беспристрастность; не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию);

- добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий, дать рабочие определения обсуждаемой темы;

- мягко вводить группу в дискуссию посредством открытых вопросов, которые требуют обсуждения, не ставя участников в оборонительную позицию;

- руководить дискуссией: поддерживать высокий уровень активности всех участников, соблюдать регламент, тактично останавли-

вать отклонившихся от темы и подытоживать затянувшиеся монологи, подключать пассивных участников;

– мобильно фиксировать предложенные идеи на плакате или на доске, чтобы исключить повторение и стимулировать дополнительные вопросы;

– оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций; подводить промежуточные итоги, чтобы избежать движения дискуссии по кругу; направлять обсуждение в нужное русло.

В конце дискуссии или после окончания отведенного на нее времени преподаватель обобщает предложения, высказанные группой, и подытоживает все достигнутые выводы и заключения. Затем сравнивает достигнутый результат с исходной целью (как удалось продвинуться), оценивает, насколько решение является групповым. Если общее решение не достигнуто, предлагает, что можно сделать для того, чтобы результат устроил всех, а если проблема не решена полностью – ориентирует на следующее обсуждение (предлагает задание, намечает срок). Педагог принимает групповое решение вместе с участниками, подчеркивает вклад каждого участника в обсуждение, благодарит каждого.

Приемы введения в дискуссию:

- 1) предъявление проблемной производственной ситуации;
- 2) постановка проблемных вопросов;
- 3) демонстрация видеосюжета;
- 4) ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- 5) анализ противоречивых высказываний по обсуждаемой теме;
- 6) альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

Приемы, повышающие эффективность группового обсуждения

Уточняющие вопросы, побуждающие более четко формулировать и аргументировать мысли («Что вы имеете в виду, когда говорите...?», «Как вы докажете, что это верно?»);

- 1) *парафраз* – повторение ведущим высказываний выступающих, с целью стимулировать переосмысление и уточнение сказанного («Вы говорите, что...», «Правильно ли я понял(а), что...»);

2) *демонстрация непонимания* – побуждение участников повторить, уточнить свое суждение («Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста»);

3) *выражение сомнения*, которое позволяет отсеивать слабо аргументированные и непродуманные высказывания («Так ли это?», «Вы уверены в том, что утверждаете?»);

4) *приведение альтернативной точки зрения*, акцентуация на другом подходе;

5) *«доведение до абсурда»* – ведущий соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы;

6) *«задевающее утверждение»* – ведущий высказывает суждение, заведомо зная, что оно вызовет бурную реакцию и несогласие участников, стремление опровергнуть данное мнение и изложить другую точку зрения.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Каждый тип вопросов играет важную роль в дискуссии, и каждый имеет свои особенности. Умело поставленный вопрос позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позицию выступающего, направить обсуждение в нужном направлении, активизировать внимание.

Типы вопросов в дискуссии

Открытые вопросы (восполняющие)

Открытые вопросы идеальны для начала дискуссии. Они приглашают человека отвечать в свободной форме и обычно начинаются со слов «что», «как», «где», «когда», «почему». Иллюстрацией может служить вопрос: «Что вы считаете хорошими условиями проведения курсов повышения квалификации?» Данные вопросы направлены также на выяснение новых свойств или качеств явлений и объектов.

Закрытые вопросы (уточняющие)

Закрытыми называются такие вопросы, которые требуют однозначного ответа, состоящего из одного слова, часто просто «да» или «нет». Они обычно направлены на выяснение истинности или ложности высказываний, на проверку информации или ограничение возможностей выбора. Например: «Правильно ли я понял, что...?», «Сколько раз

происходило это событие?», «Верно ли, что...?». Следует избегать большого количества закрытых вопросов. Они уменьшают степень участия отвечающего и напоминают допрос.

Наводящие вопросы

Они служат для того, чтобы подвести собеседника к ответу, который ожидает услышать их автор. Этому подходу часто избегают, считая его манипулятивным. Примеры наводящих вопросов: «Вы же понимаете, почему мы поступаем именно так, не правда ли?», «Этот курс мог бы быть полезным для вас, вы не находите?», «Разве вы не считаете, что семинар может помочь?».

Вопросы с подтекстом

Хотя, как и наводящие вопросы, вопросы с подтекстом препятствуют свободному ответу того человека, которому адресованы, они все же действуют более тонко. Такие вопросы снимают давление с респондента и переносят его на ответ, спрятанный в подтексте. Пример: «Вы согласитесь с экспертами, что вариант А лучше, чем вариант В?».

Возвратные вопросы

Возвратные вопросы иногда могут быть похожими на наводящие, но они используются для того, чтобы показать понимание, продемонстрировать включенность в беседу, развить ответ или поощрить дальнейший разговор. Это такие вопросы, как: «Вы сказали, что без дополнительных временных затрат эти проблемы не решить?»

Тренировочные вопросы

Тренировочные вопросы создают заинтересованность, направляют внимание группы и стимулируют ее активность, усиливают включенность в работу, поощряют мышление: даже когда задаваемый вопрос риторический и от группы не требуется реакции, ее участники все равно задумываются над возможным ответом.

Иллюстрацией может служить вопрос: «Кто же, хотя бы изредка, не сталкивался с подобной проблемой?»

Дискуссия как сложная организационная форма обучения требует от преподавателя серьезной подготовки, актуализации педагогических и

психологических знаний, педагогического мастерства, владения коммуникативными умениями.

Современные виды групповых дискуссий и техники их организации

В общественной практике получили распространение различные виды обмена мнениями, отличающиеся степенью регламентированности (формальности) и полноты обсуждения. В последнее время в образовательной практике накопилось множество разнообразных вариантов и техник организации групповых дискуссий, отличающихся друг от друга целевой установкой, содержанием организуемой с их помощью деятельности и количеством участников. В дискуссии могут принимать участие двое и более человек. Наиболее конструктивный вариант – 6–8 человек. Такое количество участников позволяет каждому в полной мере выразить свое мнение и внимательно выслушать партнеров. Но современные техники проведения дискуссии позволяют включить в нее 20 и более человек.

Рассмотрим основные виды организации дискуссионных обсуждений. В обучении взрослых популярны *свернутые формы* дискуссии: «круглые столы», форумы, дебаты, симпозиумы, «панельная дискуссия» и др.

Панельная дискуссия

Цель: организация обсуждения проблемы в многочисленной группе.

Проведение:

Проводится в больших группах (свыше 40 человек):

- 1) проблема дискуссии формулируется руководителем;
- 2) участники делятся на микрогруппы по 6–8 человек, которые располагаются в аудитории по кругу;
- 3) члены каждой группы выбирают представителя или председателя, который будет в процессе дискуссии отстаивать их позицию;
- 4) в течение 15–20 мин. в микрогруппе обсуждается проблема и вырабатывается общая точка зрения;

5) представители групп собираются в центре круга и получают возможность высказать мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники следят за ходом обсуждения и тем, насколько точно представитель микрогруппы выражает общую позицию. Они не могут высказывать собственное мнение, а имеют возможность лишь передавать в ходе обсуждения записки, в которых излагают свои соображения;

6) представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее членами;

7) панельное обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения;

8) после окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками.

Важно, чтобы все участники «панельной дискуссии» были заинтересованы в решении обсуждаемой проблемы, только тогда внимание аудитории не будет переключаться на посторонние предметы.

Форум-обсуждение

Цель и механизм его проведения сходны с «панельной дискуссией», но в конце мнениями обмениваются все участники, а не только представители микрогрупп.

Симпозиум –

более формализованное, регламентированное (по сравнению с вышеперечисленными) обсуждение. В ходе него участники выступают с сообщениями, в которых раскрывают свою точку зрения на интересующую проблему, после чего отвечают на вопросы присутствующих. Обсуждение, как правило, ведется через ведущего.

Дебаты –

явно формализованное обсуждение, которое строится на заранее спланированных выступлениях участников, имеющих прямо противоположные мнения по обсуждаемой проблеме.

«Круглый стол» –

наиболее актуальная и распространенная в образовательной практике форма проведения дискуссии.

«Круглый стол» – это беседа, в которой на равных участвуют 15-25 человек; в ходе нее проходит обмен мнениями между всеми участниками. Руководит беседой ведущий (не обязательно преподаватель), который, однако, старается не захватывать содержательного лидера. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему; они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу, поэтому на «круглый стол» приглашают специалистов различных направлений.

Характерная черта «круглого стола» – сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Существует важное условие при проведении «круглого стола»: нужно, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации должен проходить «глаза в глаза», это приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности включения каждого в обсуждение, стимулирует невербальные средства общения (мимику, жесты, эмоциональные проявления). Преподаватель также располагается в общем кругу как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку.

«Техника аквариума»

– одна из популярных в последние годы форм дискуссии. Интересна тем, что содержание ее тесно определено противоречиями, разногласиями, а подчас и конфликтами участников по определенному вопросу.

Цель: предоставить участникам возможность свободного включения в обсуждение проблемы и выхода из него.

Проведение.

1. 5-6 участников вместе с руководителем садятся в круг. Они – «рыбы». Вокруг них становятся остальные участники группы, они – «рыбаки».

2. Члены внутреннего круга («рыбы») активно участвуют в обсуждении предложенного руководителем вопроса. «Рыбаки» наблюдают и вступают тогда, когда чья-либо версия их заинтересовала; они дополняют, задают вопросы, конкретизируют. При этом «рыбак» должен встать рядом с «рыбой», которая его привлекла своей версией.

3. После обсуждения одной проблемы (вопроса) участники меняются местами (те, кто стоял за пределами круга, садятся в круг). Желательно, чтобы все участники побывали в кругу.

Вариант

Группа делится на две части, одна половина садится в центр, вторая располагается вокруг них. Участники в центре ведут дискуссию на заданную тему, а те, кто окружает их, внимательно наблюдают (каждый за одним-двумя участниками). При этом фиксируются: *активность, характер предложений, критика, эмоциональные реакции*. Затем проводится «общая дискуссия» – сопоставление оценок.

«Снежный ком»

Цель: наработка и согласование мнений всех членов группы. При использовании этой техники в активное обсуждение включаются практически все участники. Количество человек может достигать 30 – 35.

Проведение

Для проведения этого вида дискуссии понадобятся большое количество карточек и маркеры.

1. Участникам раздается по 4–8 карточек. Каждому предлагается написать по 4–8 вариантов решения какого-либо вопроса (например, перечислить критерии оценки деятельности методических объединений, профессионально значимые качества методиста, профессиональные компетенции выпускника и др.). На каждой карточке пишется только один вариант.

2. Участники объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные предложения-карточки. Их должно быть чуть больше половины от общего числа карточек (например, из 10 карточек оставить только 6).

3. На третьем этапе участники объединяются в четверки и также путем дискуссии в микрогруппе оставляют чуть больше половины карточек от общего числа (например, из 12 оставить 7).

4. Представитель от группы защищает общие наработки, демонстрируя карточки аудитории. После этого карточки, зафиксированные скотчем на доске, комментируются каждой группой, а затем проводится классификация и систематизация предложений, выделяются сходные варианты.

Варианты

1. Если группа многочисленная, то может использоваться такая схема: индивидуальная работа – работа в тройках – работа в шестерках – пленарное обсуждение наработок.

2. Представление карточек со своими наработками группы могут осуществлять по принципу дополнения: после того как представит свои предложения микрогруппа, первой выполнившая задание, все остальные сопоставляют свои карточки с выставленными на доске и убирают совпавшие предложения. Точно такую же работу участники проводят после выступления каждой последующей микрогруппы, выставляя на доску только не повторяющиеся предложения.

Примечание:

– при индивидуальной работе и работе в парах записи на карточках могут вестись ручкой. Для представления согласованных мнений от микрогруппы в 4–6 человек записи делаются маркером с соблюдением следующих правил:

- 1) писать следует печатными буквами, разборчиво;
- 2) размеры букв должны быть такими, чтобы текст можно было прочитать с расстояния 7–8 м;
- 3) на карточке должно быть не более трех строчек.

«Квадро»

Многие дискуссии становятся неконструктивными из-за того, что участники изначально не определили свои позиции по обсуждаемому вопросу. Метод «Квадро» помогает выявить имеющиеся мнения, увидеть сторонников и противников той или иной позиции, начать аргументированное обсуждение вопроса.

Цель: выяснение и обсуждение мнений в группе (получение обратной связи) относительно высказанных преподавателем или кем-то из обучающихся тезисов и суждений.

Данный вид дискуссии может быть использован как метод активизации слушателей на лекции.

Проведение

1. На плакате или доске записывается тезис, например: «Воспитать конкурентоспособного рабочего может только тот мастер (преподаватель), который сам успешен на рынке труда».

2. Все участники одновременно показывают цифру на карточке «квадро», отражающую их мнение по этому тезису:

1	2
3	4

1) согласен

2) согласен, но...

3) не согласен, но... (вариант – затрудняюсь)

4) не согласен

3. Преподаватель констатирует представленный характер мнений.

Если цифры значительно отличаются, то необходимо обсуждение. Сначала высказывают свои аргументы те участники, которые согласны с выдвинутым тезисом (показали цифру 1), их дополняют участники, показавшие мнение 2 («согласен, но...»), и т.д.

Варианты

1. При большом количестве участников проработка тезисов происходит сразу в группах по 5 – 6 человек. На карточке демонстрируется мнение всей группы. Спорные вопросы выносятся на общую дискуссию.

2. Участники получают тезисы, напечатанные на листе бумаги (до 15 тезисов). Сначала работа с тезисами осуществляется индивидуаль-

но. Затем все садятся в круг. Зачитывается одно высказывание. Все участники обозначают свою позицию, и начинается дискуссия.

3. После того, как все уже подняли карточки, участники по очереди сообщают свое мнение: по первому вопросу – соседу слева, по второму – соседу справа. Таким образом происходит обмен различными или сходными мнениями.

4. Вариантом «Квадро» выступает техника «*Светофор*».

Каждый участник получает карточки. Преподаватель зачитывает тезисы по одному. Участники, согласные с тезисом, поднимают *зеленую* карточку; несогласные – *красную*; сомневающиеся и воздерживающиеся от решения – *желтую*.

Примечания:

– этот метод позволяет узнать мнения всех участников: никто не остается только зрителем;

– у многих участников уже вскоре после начала игры возникает живой интерес, обусловленный желанием узнать причины расхождения во взглядах и обосновать свое мнение;

– желательно подготавливать такие тезисы, к которым у членов группы предположительно несходное отношение. Если мнение всех участников по какому-то вопросу в основном совпадает, то интерес к игре быстро остывает;

– всякий раз необходимо предоставлять участникам несколько минут на обдумывание решения. Если тезис требует обсуждения, участников просят обосновать их положительную или отрицательную реакцию. Если дискуссия угасает, следует переходить к следующему тезису;

– этот метод не применяется, если по условиям времени нет возможности провести дискуссию. Простое поднятие карточек малорезультативно.

«Приоритеты»

Цель: сопоставление и согласование позиций по обсуждаемым вопросам, формирование представлений о многообразии аспектов видения одной и той же темы.

Проведение

1. Каждый участник получает листок с тезисами по определенной теме. Преподаватель дает первое задание: участники должны расположить тезисы в соответствии с собственным мнением в порядке убывания приоритетов. Для этого высказывания оцениваются по десятибалльной шкале. На выполнение задания отводится 10 мин. Участники разбиваются на группы по 4–5 человек в каждой. В группах они разрабатывают единую систему приоритетов. Если группа не приходит к единому мнению относительно какого-либо тезиса, то этот тезис отмечается особо, доводы «за» и «против» также фиксируются для позднейшего обсуждения данного случая на общем собрании.

2. Все участники собираются для совместной дискуссии. Малые группы докладывают о своих результатах и спорных случаях.

Если участниками должно быть принято общее решение (например, требуется определить, какая методическая проблема является наиболее актуальной для учебного заведения), то теперь, как и ранее в малых группах, все должны прийти к соглашению о приоритетах.

Варианты

1. Вместо тезисов, напечатанных на одном листке, каждая малая группа получает несколько карточек, на которых напечатаны отдельные тезисы. При этом обсуждение станет более оживленным, а фаза индивидуальной работы будет отсутствовать.

2. Участники получают не готовые тезисы, а чистые листки, складывают их пополам вдоль и разделяют на 10 граф. По каждому вопросу участник записывает в графах на левой половине листа 10 важнейших, по его мнению, аспектов (например, какими профессиональными компетенциями должен владеть выпускник профессионального училища). Лишь после этого дается новое задание:

распределить эти аспекты в соответствии с их значимостью (обозначить приоритеты). С этой целью на правой стороне листа выставляются оценки по десятибалльной системе. Важно, что суть состоит не в выработке единого мнения группы, а в том, чтобы получить представление о многообразии аспектов темы: заполненные листки кладутся затем на стол, к которому все участники подходят и изучают результаты.

3. Вместо баллов, проставляемых на листках, можно использовать цветные фишки (или мелкие предметы), которые участники получают заранее. Возле каждого аспекта на плакате можно положить разное количество фишек. Оценка значимости того или иного аспекта темы становится очень наглядной благодаря зрительному восприятию фишек.

Письменная дискуссия (обсуждение темы с визуализацией)

Цель: выявление и фиксация мнений участников относительно определенной темы с последующим коллективным обсуждением.

Проведение

На разных столах лежат подготовленные плакаты с начатыми фразами либо с высказываниями, побуждающими к дискуссии.

Например: «Личностно ориентированное обучение в системе профессионального образования в полном объеме невозможно, поскольку существует очень жесткий профессиональный стандарт», «Подготовить конкурентоспособного рабочего может только мастер (преподаватель), сам успешный на рынке труда» и др. На столах также лежат маркеры. Участники обходят столы и записывают свои мнения, возражения, согласие, вопросы. Затем все плакаты вывешиваются для ознакомления. Выбираются злободневные вопросы, формулируются предложения-стимулы, которые могут побудить слушателей к дискуссии.

«Круги»

Цель: актуализация и обмен опытом (профессиональным, социальным и др.) и знаниями по заданной теме.

Проведение

1. Участники разбиваются на пары. Пары садятся или встают в круг лицом друг к другу; все вместе образуют два круга – внешний и внутренний.

2. Пары ведут диалог на заданную преподавателем тему. По знаку преподавателя диалоги завершаются, и партнеры прощаются друг с другом.

3. Каждый из партнеров переходит на место своего левого соседа: теперь состав пар изменяется, и новые пары начинают обсуждать новую объявленную педагогом тему.

4. Переходы происходят при каждой смене темы или вопроса. В целом каждый участник беседует не более чем с шестью партнерами, иначе интерес начинает пропадать.

Варианты

1. После объявления темы участники записывают результаты своих диалогов на карточках, которые потом используют во время общего обсуждения.

2. Работа начинается с обсуждения тем относительно общего характера, для которых достаточно недолгого обмена мнениями. Затем вопросы становятся все более конкретными или личными, время обсуждения соответственно увеличивается.

3. После обсуждения последней темы пары объединяются в группы из четырех человек и работают над темой дальше, получив от преподавателя четко сформулированное задание.

Примечания.

– в то время как в группе дискуссию обычно ведут лишь несколько участников, при использовании этого метода в беседе активно участвуют все;

– данный метод особенно хорош для обсуждения тем, по которым у участников имеются знания или опыт: именно это и должно быть активизировано для дальнейшей работы;

– диалоги должны быть достаточно продолжительными, чтобы могли высказаться оба собеседника (не менее 5 мин.), но не слишком затяну-

тыми, чтобы не исчез положительный импульс, возникающий в начале разговора (не более 15 мин.);

– преподаватель должен четко разъяснить, что этот тренинг не ставит целью исчерпывающего обсуждения тем, а должен лишь помочь участникам понять тему или сосредоточиться на ее главном содержании.

«На линии огня»

Цель: активизация противоречий и оживление затянувшихся дискуссий, тренинг умения аргументировать свое мнение и понимать противоположную позицию.

Проведение

1. Участники становятся в две шеренги лицом друг к другу так, что каждый имеет непосредственного противника. Одна партия отвечает за аргументы «за», другая – за аргументы «против».

2. Все пары одновременно начинают дискуссию по предлагаемому преподавателем положению. Один называет только доводы в пользу, другой – против этого положения. Каждый старается убедить противника в своей правоте.

3. Через 3–4 мин. они меняются местами и меняют аргументацию на противоположную: теперь участники должны научиться использовать аргументы противной стороны. Еще через 2–4 мин. спор прекращается.

4. На общее обсуждение выносятся следующие вопросы: «Какие аргументы были использованы?», «Произошло ли сближение?», «Удалось ли кого-то убедить?», «Какими аргументами?», «Чью сторону было легче отстаивать?»

Варианты

1. Положения, выносимые на обсуждение, высказываются участниками самостоятельно.

2. Группам предоставляется 20–30 мин времени на подготовку с использованием информационных материалов. Одна группа разрабатывает доводы «за», другая – «против». Затем группы становятся в две шеренги друг против друга.

Первый участник стороны, выступающей «за», в течение одной минуты излагает один или два своих аргумента. После этого его останавливают и предоставляют возможность первому участнику от противной стороны привести один или два довода «против». Так, при строгом соблюдении временных рамок ведется спор. В заключение проводится общая открытая дискуссия.

Примечания:

- все активно участвуют в дискуссии;
- все говорят одновременно, поэтому говорящего слышит только его противник. В таких условиях многим участникам легче высказаться;
- эта игра проходит шумно и весело;
- некоторые участники приходят в замешательство, когда им предлагают отстаивать положения и приводить доводы, которые они не разделяют и не считают своими;
- этот вид дискуссии особенно хорош для участников, которым в их профессиональной деятельности (образование, торговля, политика) часто приходится кого-то убеждать.

«Идейная карусель»

Цель: организация последовательного обсуждения предложенных вопросов с последующим принятием коллективного решения; актуализация знаний и выявление имеющегося опыта.

Материалы: листы бумаги.

Проведение

1. Каждому члену микрогрупп (по 4 – 5 человек) раздается чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос. Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги спонтанные формулировки ответов на него.

2. Листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При получении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда к каждому вернет-

ся его листок. На этом этапе записи не анализируются, не оцениваются и не отбираются (в этом проявляется некоторое сходство данной методики с «мозговым штурмом»).

3. В микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них.

4. Обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список.

Вариант

Группы располагаются в пространстве аудитории по кругу. Каждой группе выдается лист бумаги с вопросом, проблемным заданием и дается время на обсуждение. Дискуссия в микрогруппе заканчивается записью общего решения на выданном листе с вопросом. Затем каждый лист с вопросом и написанным решением передается по часовой стрелке следующей группе, которая после обсуждения также фиксирует свое мнение на этом листе. Процедура повторяется столько раз, сколько предложено вопросов и сколько создано микрогрупп.

По окончании работы каждой группе возвращается выданный первоначально лист и дается время на анализ и согласование записанных на нем точек зрения или решений. После этого группы озвучивают результат своей работы. Подводятся итоги, анализируется работа групп совместно с преподавателем.

Примечание:

– данное интерактивное взаимодействие порождает синергетический эффект. Чужие идеи дорабатываются, развиваются и дополняются, уменьшается шанс упустить конструктивную мысль.

Ролевая дискуссия

Данная форма проведения дискуссий построена на обсуждении вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее.

Обязательное *условие* успешной ролевой дискуссии: участники не должны знать о позициях остальных, но вести себя в соответствии с полученной ролью.

Цель этого вида дискуссии – определение ролевых позиций, их слабых и сильных сторон, а также выявление значимости той или иной роли в определенной ситуации.

Проведение

1. Задается тема дискуссии (выбирается либо преподавателем в целях прояснения какого-либо вопроса, поведения, позиций слушателей в данной ситуации, либо самими слушателями, что раскрывает их интересы).

2. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку.

3. В течение 10–15 мин. идет дискуссия. Остальные члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль.

4. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого – раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

Описание ролей

«*Организатор*» – обеспечивает выявление всех позиций. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги. Свою позицию высказывает последним.

«*Соглашатель*» – выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное – это не поиск наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

«*Оригинал*» – как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна. Вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В споре участвует мало.

«*Заводила*» – с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, эмоции, хотя и через край, но в основном положительные.

«*Спорщик*» – встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения.

Задания для наблюдателей:

- наблюдать за конкретным человеком;
- фиксировать удачные моменты дискуссии;
- проследить логику дискуссии;
- определить, что помогало и что мешало вести дискуссию.

Варианты ролей (по Л.Д. Столяренко)

«*Инициатор*» – захватывает инициативу с самого начала, отстаивает свою позицию с помощью аргументов и эмоционального напора.

«*Молчун*» – всячески избегает прямого ответа на вопрос; никто не должен понять, какой точки зрения он придерживается.

«*Деструктор*» – все время нарушает плавное течение дискуссии (что-то роняет, не вовремя хихикает, громким шепотом просит соседа подвинуться и т.д.).

Примечание:

– при организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процессе дискуссии происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудновыполнимых для учащихся правил поведения заключается в том, что следует различать личность обучающегося и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Так, «инициатор» может высказывать любые, даже самые фантастические идеи, при

этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Другой случай: роль «контролера» закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам критик, и его оппонент должны чувствовать границы диалога и не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи в межличностный план.

«Мыслительные шапки»

Эта методика является разновидностью ролевой дискуссии, только вместо исполнения ролей предлагается участвовать в дискуссии в соответствии с определенной мыслительной стратегией.

Цель: отработка умений видеть и принимать разные мыслительные стратегии и подходы к решению проблемы.

Материалы: шапки или эмблемы из цветной бумаги, плакаты, бумага для записей, мел для очерчивания внутреннего и внешнего кругов.

Проведение

Пять шапок разных цветов символизируют пять различных подходов к анализу проблемы, поиску решений и аргументации:

белый – призывает «нейтральные» факты, цифры и информацию, аргументирует «весом фактов»;

красный – выражает эмоции и чувства, наполнен интуицией и догадками (позитивными и негативными);

черный – несет трудности, невозможность решения, негативные оценки, т.е. выполняет роль «адвоката дьявола»;

голубой – означает холодную удаленность, контроль над собой и над другими «шапками» (держит внутренний стержень дискуссии);

желтый – характеризуется оптимизмом, радостью жизни, ожиданием будущего; позитивен и конструктивен.

Вместо шапок из бумаги можно использовать эмблемы (бумажные кружки) того же цвета.

Пятеро участников выбирают себе шапки, надевают их и тем самым обозначают свою позицию в разговоре. После небольшой подго-

товки они проводят первый раунд дискуссии. Через 10 мин. участники меняются шапками и, соответственно, линией аргументации (два раза по кругу). Остальные слушатели наблюдают за дискуссией из внешнего круга. Для них возможны следующие задания: язык тела, качество аргументации, влияние смены цвета шапок на мнение отдельных спорщиков. По окончании слово имеют непосредственные участники, а затем наблюдатели.

Эта методика может иллюстрировать смену перспектив и множественность точек зрения и способов мышления.

Варианты

1. Пары или маленькие группы выбирают один цвет, потом совместно готовят дискуссию, выбирают спорщиков, которые сменяются через каждые 10 мин. Возможна смешанная форма: два участника и один постоянный наблюдатель.

2. Носитель голубой шапки имеет компетенцию «ведущего дискуссии» внутри раунда. Он регулирует время смены шапок в зависимости от течения и интенсивности дискуссии.

Примечание:

– значение цветовой символики следует сделать зримым и ясно записать. Можно вывесить плакаты, например, на белом плакате написать «факты, цифры, информация» и т.д.

«Позиции»

Цель: осуществление невербального обмена мнениями.

Проведение

1. Участники стоят в центре аудитории. Преподаватель объясняет, что один угол помещения отводится для положительных ответов, а противоположный ему – для отрицательных. Необходимо выразить свое отношение к высказанным преподавателем суждениям, заняв позиции на диагонали, проходящей из угла «+» в угол «-».

2. После высказанного преподавателем тезиса, например: «Развитие личности учащегося важнее его профессиональной подготовки», участникам дается немного времени, чтобы каждый из них мог

занять соответствующий угол и сравнить свою позицию с позициями других участников.

3. Участникам, занимающим крайние позиции, задается вопрос, чем они могут обосновать свое положительное или отрицательное отношение к данному тезису. Объяснения выслушиваются группой и преподавателем без комментариев и обсуждения. Затем преподаватель высказывает следующее положение и т.д.

Варианты

1. Можно попросить обосновать свою позицию не только тех, кто занял крайние, полярные точки, но и других участников. При этом возникает общая дискуссия. Только обсудив все важнейшие моменты, можно переходить к следующему тезису.

2. Если кто-то обнаружит, что его убедили аргументы представителей противоположной стороны, он может оставить свою позицию и «переметнуться» или приблизиться к ним.

3. Вместо устного предъявления тезисов используется показ слайдов. Вопрос задается так: «Соответствует ли изображение на слайде нашей теме? Связываю ли я его с темой? Отвечает ли оно моему представлению о теме?» Это дает возможность для эмоционального и ассоциативного освоения темы.

Примечания:

– эта форма дискуссии не обеспечивает полноты обсуждения; главная ее задача – выслушивание различных мнений и принятие их как данности. В данном случае важно увидеть все разнообразие позиций, а не добиться согласия участников. При выполнении этого упражнения невозможна ситуация, когда у кого-то отсутствует собственное мнение. Каждый участник занимает на линии ту или иную позицию;

– при использовании данного метода может возникнуть нечто вроде давления со стороны группы, если кто-то из участников не хочет отходить далеко от остальных, т. е. присоединяется к общему мнению. Чтобы избежать этого, следует до начала упражнения подготовить такие тезисы, которые могут быть четко отвергнуты или при-

няты участниками на основе их личного отношения (например: «Я уже был однажды преподавателем на семинаре»). Так каждый опробует ситуацию, когда он противопоставляет себя другим.

Возможные трудности при проведении дискуссий.

Советы и рекомендации ведущему

При организации и проведении дискуссий нередко возникают определенные проблемы и трудности. Остановимся на наиболее часто встречающихся затруднениях.

1. Перевод дискуссии на другую, не менее актуальную для присутствующих, тему или перевод разговора на постороннюю тему.

Одна из основных опасностей при использовании дискуссии в качестве метода обучения – это легкость, с которой можно отклониться далеко в сторону от обсуждаемой темы. Поскольку поощряется генерирование любых идей, участники дискуссии, особенно «мозгового штурма», зачастую уходят от реальной проблемы и с трудом находят рациональные и продуктивные идеи.

Рекомендации и советы.

1. Тему дискуссии всегда старайтесь зафиксировать письменно – на доске или плакате.

2. Держать группу в необходимом русле поможет повторение предмета, темы и условий дискуссии перед ее началом.

3. Приучайте участников дискуссии повторять основные моменты предыдущего выступления прежде, чем высказывать собственную точку зрения.

4. Постарайтесь сформулировать обсуждаемую в настоящий момент тему, записать ее на доске и сопоставить с обсуждаемой темой; делайте промежуточные обобщения.

5. Обнаружив, что участники перевели разговор на другую тему, согласитесь (одной-двумя фразами), что это действительно важный вопрос. А затем: «Поскольку это заслуживает специального разговора («заслуживает!»), а я дорожу вашим («вашим!») и своим временем, то

давайте сначала закончим с...» или: «Хорошо. Мы еще поговорим об этом. Только давайте сначала закончим с...».

Типичная ошибка: заметив, что участники дискуссии «соскользнули» на другую тему, ведущий реагирует раздраженно: «Давайте не отвлекаться!» – и тем самым ставит дискуссию на грань конфликта.

II. Чрезмерно словоохотливый участник дискуссии.

Рекомендации и советы.

1. Как только начинается обмен мнениями, ведущий должен удостовериться, что никто не монополизировал дискуссию и что каждый желающий внести в нее свой вклад имеет возможность сделать это. Если приводимые доводы становятся расплывчатыми или сомнительными, ведущий может попросить у говорящего разъяснений от имени группы или же сделать обзор тех моментов, которые были упущены либо затронуты слишком поверхностно.

2. Дать слишком словоохотливому участнику высказаться, зная, что когда-нибудь он «выдохнется». А затем: «Теперь можно сказать мне» – и обязательно дождитесь ответа.

3. «Потерпите, сейчас вы выскажетесь» или – с настойчивой, но не раздраженной интонацией: «Позвольте мне договорить до конца».

4. Попросите его изложить свои мысли письменно.

5. Поручите подготовить и высказать свое мнение при подведении итогов дискуссии.

6. Заранее поговорите с ним, подчеркните его способности и попросите дать возможность высказаться другим.

7. Попросите его записывать аргументы на доске или плакате.

8. Не допускайте обращений, которые могут вызвать конфликтную ситуацию: «Дайте же наконец высказаться другим!» – «Нет, это вы не даете...».

III. Пассивность участников.

Причиной может быть неактуальность обсуждаемой проблемы либо пессимистический настрой аудитории относительно приемлемых вариантов ее решения (ничего из предложенного материала не принесет никакой пользы). Отсутствие подготовки или привычка ру-

ководителя к авторитарному стилю могут вызывать у участников страх оказаться несостоятельными или униженными, что также снижает их творческую активность.

Рекомендации и советы (для более полного включения группы в дискуссию).

1. Начните дискуссию со знакомства (если необходимо) или интеллектуальной разминки – это раскрепостит участников и создаст определенный настрой.

2. Расположите группу по кругу, устраните преграды, затрудняющие общение.

3. Подключите участников к определению темы дискуссии, предоставив им возможность выбора темы из нескольких альтернативных. Проблемно сформулируйте выбранную тему, покажите значимость и полезность ее обсуждения для всех участников, объясните, почему это важно обсудить всем вместе именно сейчас, наметьте ожидаемый результат; ориентируйте участников на групповое решение.

4. Постарайтесь выявить интересы и устранить сомнения участников, ответив на их замечания. После того как участники заинтересовались обсуждаемыми положениями, поняли их целесообразность, но все еще проявляют осторожность и не видят возможностей для их практического применения, важно выяснить их желания и устранить сомнения.

5. Чтобы привлечь к обсуждению пассивных участников, попросите их в качестве примера привести несколько фактов. Покажите значимость участия в дискуссии именно этого человека. Старайтесь использовать личные обращения.

6. Поддерживайте и подбадривайте участников, когда они высказываются.

Эффективным способом стимулирования активности участников является *метод созидательной конфронтации*.

Для обострения дискуссии поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, представляющие противоположные точки зрения. Тем самым создается ситуация эмоционального напря-

жения, конфронтации, которая стимулирует творческое воображение, критическое мышление участников дискуссии. Но, если ведущий не будет управлять этим процессом, может возникнуть другая проблема: конфликт во время дискуссии.

IV. Сильная зависимость некоторых участников от группы.

Качество дискуссии в значительной степени определяется глубиной знаний и опыта, которыми обладают члены группы, поэтому следует уделять внимание подбору участников дискуссии с приблизительно равными способностями, чтобы обеспечить широкий спектр мнений и убеждений. Снижает зависимость от группы использование письменной дискуссии.

Вместе с тем, отдельные участники дискуссии могут утвердиться в неверной позиции. Несмотря на то, что дискуссия, несомненно, дает замечательную возможность убедить кого-либо взглянуть на вещи по-новому, в ходе нее также возможно укрепление участников в своих убеждениях, если они видят угрозу для собственных взглядов. Обеспечение благоприятной эмоциональной атмосферы снимает психологические защиты, делает участников более гибкими.

V. Слишком острый характер дискуссии, взаимные обвинения участников.

Это случается, когда обсуждаемая проблема касается жизненных принципов и личных переживаний участников и стороны не достигают единодушия.

Рекомендация и совет.

Чтобы спор не вышел за рамки дискуссии, ведущему нужно подытожить рассуждения всех сторон и обсудить сходство и различие позиций.

Если иногда в силу выраженного эмоционального фактора обсуждения вопроса один из участников пытается вывести ведущего из равновесия, осознанно или неосознанно провоцируя его на конфликт с помощью «мелких уколов», следует игнорировать эти «шпильки», ибо они в таких случаях носят косвенный характер и не затрагивают сути ваших аргументов. Когда участник заметит, что его «уколы» не

действуют, его запал пропадает, хотя по инерции он может выпустить еще пару «шпилек».

VI. Нарушение режима времени.

Оно может возникнуть, если преподаватель увлечется и поддержит навязанный группой ритм.

Рекомендация и совет.

При подготовке к дискуссии четко определите время на обсуждение каждого вопроса и сверяйтесь с планом по ходу дискуссии либо назначьте «хранителя времени» из участников.

Ряд трудностей возникает, если преподаватель забывает о правиле: «Люди легче принимают позицию того человека, к которому у них эмоционально положительное отношение, и наоборот». Если преподаватель сумел расположить к себе обучающихся, создать благоприятный психологический климат, то в проведении дискуссии удастся избежать многих трудностей, связанных с межличностными отношениями.

Некоторые из предложенных вариантов проведения дискуссий не гарантируют тщательную, глубокую проработку материала. Но одно из главных предназначений дискуссии – не столько всесторонне и глубоко решить проблему, сколько побудить участников задуматься над ней, осуществить пересмотр своих убеждений и представлений, уточнить и определить свою позицию, научиться аргументированно отстаивать собственную точку зрения и, в то же время, осознавать право других иметь свой взгляд на обсуждаемую проблему, быть индивидуальностью.

Изучение механизмов групповой дискуссии показало целесообразность ее применения для активизации межличностных процессов в управленческой, обучающей, диагностической, психотерапевтической, творческой и других видах деятельности [22; 15; 26].

«Мозговой штурм»

Метод, получивший название «*Brainstorming*» – *мозговой штурм (мозговая атака)*, является наиболее свободной формой дискуссии,

хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу. Он используется для коллективного решения проблем при разработке конкретных проектов, где предполагаются генерация в группе разнообразных идей, их отбор и критическая оценка. Идея метода основана на том положении, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, необходимо разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди. Метод «мозгового штурма» относят одновременно к группе проблемных и коммуникативных методов. Успех проведения «мозгового штурма» зависит от соблюдения **двух главных принципов**.

Первый из них лежит в области теории *синергетики* (от греч. synergeia – сотрудничество, содружество). При совместной работе рождаются идеи более высокого качества, чем при индивидуальной деятельности тех же самых людей. Это происходит за счет интерактивного эффекта. Идея, которая сама по себе может быть отвергнута в силу недостаточной обоснованности или непрактичности, дорабатывается совместными усилиями, додумывается другими и тем самым улучшается, становится все более конструктивной и пригодной к применению.

Второй принцип состоит в том, что если группа находится в состоянии генерирования идей, то процесс творческого мышления, господствующего в этот момент, нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой этих идей.

«Мозговой штурм» включает три этапа: подготовительный, этап генерирования идей, этап анализа и оценки идей. Продолжительность «мозгового штурма», как правило, не менее 1,5-2 ч.

Подготовительный этап

1. Решение организационных вопросов: подготовка помещения, техники, флип-чарта, доски или транспаранта, распределение ролей, макет или эскиз объекта, который требуется улучшить, средства то-

низирования (чай, кофе, минеральная вода) и релаксации (негромкая фоновая музыка).

2. Постановка цели и задач ведущим. Задание для участников обычно начинается со слов: «Почему? Зачем? Как решить? Что можно сделать?», т.е. от участников требуется найти решение или ответ на вопрос.

3. Представление участников и ознакомление их с правилами, процедурой «мозгового штурма» и его регламентом. Правила можно выписать и повесить на видное место.

4. Распределение на группы «генераторов» и «аналитиков». «Генераторы» – это люди с позитивной установкой к творчеству, обладающие яркой фантазией, способные не только рождать, но и развивать свои идеи и быстро подхватывать чужие. «Аналитики» – специалисты, которые могут проанализировать и критически оценить выдвинутые идеи. Задача «аналитиков» – развивать выдвинутые на этапе генерирования идеи для их конкретизации, обобщать идеи, осуществлять их экспертизу.

Определяется «секретарь», который будет фиксировать в тетради или на ватмане все, что говорят участники.

5. Интеллектуальная разминка, которая обычно проводится со всей группой. Ее цель – помочь участникам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в форме быстрого поиска ответов на неожиданные, оригинальные вопросы.

Этап генерирования идей

Группа «генераторов идей» за отведенное время (20–40 мин.) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шутливые. Идеи должны следовать непрерывно, дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин., доказательств не требуется. Группа за сеанс может выдать более ста идей, из которых принимаются любые: и здравые, обдуманые, и фантастические, даже абсурдные. Автор каждой идеи может дать краткий (до 30 с.) коммента-

рий по существу своей мысли, но без аргументов. Для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении), эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).

Все идеи записываются на магнитофон или стенографируются. Запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. На этом этапе очень важно соблюдать все правила и принципы, поддерживающие максимальную активность участников.

Заключительный этап. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы. Анализ идей (30–45 мин.) проводится после перерыва и включает следующие стадии:

- составление отредактированного списка идей;
- оценка, критика, аргументирование и ранжирование значимых для решения проблемы идей; гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов;
- выбор и вербальное оформление наиболее оптимальных идей и предложений, по которым высказывалось меньше всего критических замечаний;
- анализ и оценка деятельности «генераторов», «аналитиков» и других участников обсуждения.

Как правило, «мозговой штурм» проводится в небольшой группе (6–10 человек), при большом количестве участников происходит деление на микрогруппы по 6 – 8 человек. В этом случае на заключительном этапе микрогруппы презентуют свои варианты решений, которые также могут быть проанализированы и оценены группой выбранных экспертов или всеми участниками.

Любая сложная практическая ситуация решается неоднозначно, разными путями и способами. При групповом решении высказывают-

ся противоречивые суждения, точки зрения. Рассмотрим способ, позволяющий придти к общему решению в группе.

Возможный конструктивный ход принятия группового решения.

Этапы:

1. Запись всех предложений.
2. Группировка предложений.
3. Совместное определение критериев для оценки каждой группы предложений.
4. Составление таблицы.

Критерии/ Идеи	Выгода для образователь- ного учреж- дения	Эффектив- ность данно- го варианта решения проблемы	Стоимость реализации идеи	Возмож- ность ре- ализации предло- женного	Общая сумма баллов
1 -я группа					
2-я группа					
3-я группа					

5. Индивидуальное оценивание в баллах (от 1 до 3) предложений по согласованным критериям.

6. Подсчет общего количества баллов, набранных каждым предложением (группой предложений), ранжирование по баллам.

7. Определение наиболее рациональных предложений (набравших наибольшее количество баллов).

Правила «мозгового штурма»

Важной составляющей, способствующей успеху проведения «мозгового штурма», являются особые условия его проведения, опирающиеся на правила.

1. *Отсутствие всякой критики:*

– во время выдвижения идей запрещаются их критика, неодобрительные замечания, иронические реплики или, наоборот, чрезмер-

ное покровительство. Высказывания записываются без изменений и не оцениваются;

- нежелательно также неявное высмеивание чьей-либо идеи или, наоборот, чрезмерное покровительство ей;

- запрещается показывать, что идея не имеет ценности, игнорируя чей-либо вклад или демонстрируя критичное отношение невербальными жестами и мимикой (пожимая плечами, поднимая брови, демонстрируя скепсис или ухмыляясь и т.п.).

2. Поощрение предлагаемых идей:

- одобряются внешне и принимаются все высказанные идеи, причем оказывается предпочтение не систематическому логическому мышлению, а озарениям, необузданной и безграничной фантазии в самых разных направлениях;

- превыше всего ставится количество высказанных идей, а не их качество;

- идеи презентуются короткими высказываниями.

3. Равноправие участников «мозгового штурма»

- чтобы иметь стимул выдвигать свои идеи, каждый участник должен чувствовать, что его предложение будет услышано и рассмотрено;

- для предотвращения доминирования одного или двух членов группы целесообразно установить систему, при которой каждый участник может высказать свое предложение в порядке очереди. Это позволит привлечь к генерированию идей всех участников;

- если у кого-то из участников отсутствуют идеи или предложения, об этом нужно сразу же заявить, причем никто не должен эту ситуацию комментировать и выяснять, по какой причине обучаемый не может внести предложение. В случае возникновения ситуации, когда все предложения исчерпаны, руководитель «штурма» может простимулировать группу дополнительно с помощью каких-либо рекомендаций или инициатив.

4. Свобода ассоциаций и творческого воображения:

– в «мозговом штурме» существует запрет на введение каких-либо ограничений;

– любая предложенная идея (даже если она не относится к обсуждаемой проблеме) стоит рассмотрения и внимания участников, так как может вызвать ассоциацию у кого-либо из членов группы и привести к рождению новой идеи;

– высказанные ранее идеи любой участник «штурма» может развивать, интегрировать, получать из них новые ассоциативные комбинации;

– идеи могут высказываться без обоснования;

– допускается выдвижение заведомо нереальных, фантастических, шуточных, оригинальных идей.

5. Творческая атмосфера на «игровой поляне»:

– между участниками «мозгового штурма» поддерживаются демократичные, партнерские и дружественные отношения;

– создается и закрепляется такая обстановка, в которой допускаются шутка, каламбур, юмор;

– руководитель «мозгового штурма» инициирует атмосферу максимального психологического комфорта: улыбается, одобряет, поддерживает, восхищается, радуется, говорит комплименты.

6. Обязательная фиксация всех высказанных идей:

– все идеи, высказанные вслух, следует записывать на флип-чарт, доску, магнитофон и т.д. теми же словами, какие использовал автор идеи. Требование записывающих «уточнить формулировку» недопустимо, так как может прервать творческий процесс, ход мыслей «генератора» идеи и преждевременно вызвать у слушающих доводы в пользу принятия или отторжения еще не принятого предложения;

– необходимо быть внимательным при записи поступающих предложений и не пропустить ни одного из них. Иногда человек, преодолев стеснительность, выражает свою мысль и надеется, что она будет принята во внимание при обсуждении, но оказывается, что ее

не заметили. Этого может быть достаточно, чтобы человек замкнулся, ушел в себя.

7. Время для инкубации:

– не следует сразу же приниматься за анализ наработанных идей, их систематизацию и критику;

– группе необходимо дать время, чтобы участники могли обдумать все зафиксированные идеи и затем рассмотреть любые альтернативные подходы или новые предложения.

Метод «мозгового штурма» хорош тем, что помогает демократично и ненавязчиво обсуждать многие проблемы.

Модификации «мозгового штурма»

Письменный «мозговой штурм» состоит в том, что задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех этапах «мозгового штурма». Организационно проходит аналогично.

Индивидуальный «мозговой штурм» представляет собой процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10–15 мин. с их записью, а оценка через 3–5 дней. Допускается оценка гипотез одним лицом.

Обратный «мозговой штурм» основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

2.4.3.2. Деловые игры

Деловые игры среди методов интерактивного обучения занимают ведущее место по объему внедрения и роли в процессе обучения. Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. В наиболее общем виде деловую игру определяют как «метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вы-

рабатываемым самими участниками игры правилам. Поэтому нередко деловые игры называют имитационными управленческими играми».

Деловые игры представляют собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Деловая игра отличается от других методов обучения тем, что дает возможность участникам «прожить» некоторое время в изучаемой производственной ситуации, приобрести опыт профессиональной деятельности в новых условиях. **Деловую игру** как форму контекстного обучения следует выбирать, прежде всего, *для решения следующих педагогических задач:* формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике; приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятие индивидуальных и коллективных решений; развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере; формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Деловые игры могут классифицироваться: а) по области применения; б) по ролевым функциям; в) по масштабу имитируемого в игре процесса; г) по функциям управления.

Выделяют четыре основные формы деловых игр (ДИ): *тематические* ДИ, связанные с определенной темой учебного плана; *сквозные* ДИ, охватывающие несколько последовательно прорабатываемых тем учебного курса на одном производственном материале; *предметные комплексы* ДИ, создаваемые в том случае, если тематику учебного курса целесообразно изучать в разных направлениях; *межпредметные комплексы* ДИ, создаваемые в том случае, если ряд предметов и учебных тем объединяется и связывается через одну игру.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры.

Имитационные игры. На занятиях воссоздается деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т.д.) и обстановка, а также условия, в которых происходит событие или осуществля-

ется деятельность (кабинет начальника, студенческая аудитория, квалификационное испытание и т.д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры. Они помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, методики написания учебного пособия, статьи, рецензии, решения производственных задач, аттестации педагогических кадров, ведения пропаганды и агитации и т. п. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс. Игры этого типа проводятся в условиях, имитирующих реальные.

Ролевые игры. В этих играх отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игр с исполнением роли разрабатывается модель ситуации – пьеса; между участниками распределяются роли с «обязательным содержанием».

В отличие от традиционных методов обучения деловая игра обладает определенными **преимуществами**, характеризующими ее как метод активного и интерактивного обучения.

Во-первых, моделируемые профессиональные отношения обеспечивают неизбежность вовлечения слушателя в имитируемую профессиональную среду. Являясь субъектом профессиональных отношений, он приобретает необходимые навыки и умения правильного выполнения своих производственных функций, что способствует интенсивному профессиональному развитию.

Во-вторых, эмоционально-творческий поисковый характер деятельности участников служит дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического) профессионального мышления, выражающегося в способности к анализу производственных ситуаций, постановке, решению и доказательству (обоснованию) субъективно новых для них задач; развивает умение эффективно взаимодействовать с партнером.

В-третьих, деловая игра раскрывает личностный потенциал слушателя: каждый участник может оценить свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Игровой метод позволяет диагностировать не только профессиональные качества участников, но и типовое развитие отдельных производственных ситуаций. Подобные занятия становятся своеобразной проверкой приемов и методов профессиональной деятельности, вызывают чувство удовлетворенности и уверенности в себе.

Технология проведения деловой игры

Деловая игра предполагает практическую работу по моделированию различных производственных и педагогических ситуаций с помощью игротехнических средств. *Моделирование в игре* – это структурный элемент, присущий исключительно деловым и ролевым. Модель реализуется через правила. *Правила игры* – это те положения, в которых отражаются сущность игры. Требования к правилам игры сводятся к следующим положениям: правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателей-ведущих, системы оценивания; правил не должно быть слишком много, не более 5–10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств; характер правил должен обеспечивать воспроизведение реального и делового контекстов игры; правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам. Оптимальное число участников – 30 человек, а в группе – 7 человек.

Этап подготовки деловой игры

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации.
2. Разработка сценария и игрового контекста, являющегося специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры. *В содержание сценария* входят: определение целей и задач, прогнозирование ожидаемых результатов (игровых и педагогических), описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристики действующих лиц.

Цели и задачи деловой игры формируются исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обретыены участниками в процессе обучения.

Игровой контекст обеспечивается: введением новых правил, игровых прав и обязанностей игроков и экспертов; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой документации.

3. Диагностика возможностей группы, игровых качеств будущих исполнителей ролевых функций, объективных обстоятельств, влияющих на ход игры.

Введение в игру

Ознакомление участников и экспертов с исходной информацией.

Формирование мини-групп (по 4–5 человек), создание арбитража (экспертов, 4–5 человек), информирование участников об условиях игры, введение игровых правил, вручение игровых документов.

Совместное определение задач игры и учебных задач; обсуждение режима работы. Сбор дополнительной информации, изучение специальной литературы. При необходимости участники обращаются к ведущему и экспертам за консультацией.

Распределение ролей. Запрещено отказываться от полученной роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность участников, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения

С момента начала игры нельзя вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отдаляются от главной цели игры. В зависимости от вида деловой игры могут быть использованы различные типы ролевых позиций участников (например, «генератор идей», «имитатор», «эрудит», «аналитик», «организатор», «тренер», «инициатор», «консерватор», «программист», «лидер», «независимый» и т.д.).

При проведении деловой игры часто используется соревнование между микрогруппами. Для усиления фактора состязательности применимы оценки в баллах.

Этап анализа

Анализ результатов игры участниками.

Выступления экспертов, обмен мыслями, защита участниками своих решений и выводов. Подведение итогов игры преподавателем, который отмечает достигнутые результаты, ошибки, формулирует окончательный итог занятий. Особое значение приобретает в деловой игре совместное обсуждение ее результатов, анализ полученного опыта. При этом важно: установить проблемы и явления, которые имели место в игре; определить и показать соответствие игры реальной жизни; выявить причины различного поведения участников; выяснить, имеют ли место в реальной жизни подобные образцы поведения; предложить, что нужно изменить в игре, чтобы достичь лучшего результата; предложить, что следует изменить в реальной жизни.

В ходе игры преподаватель может занимать разные позиции: быть руководителем игры (игротехником); выступать в одной из ролей (игровая позиция) или в роли помощника и консультанта (фасилитатора); наблюдать и оценивать по окончании действия участников (позиция эксперта).

Характер деловой игры зависит от степени ее сложности (количество участников, длительность во времени, сложность самой задачи), проблемности (конфликтность ситуации, противоборство сторон), а также от степени импровизации участников (от заранее заданных действий до свободной импровизации). Реальность проигрывания ситуаций, механизм совместной деятельности и системы общения и отношений приближают метод деловых игр к условиям практической деятельности реальных работников некоторой функционирующей социально-экономической системы. Это одно из важных отличий деловой игры от оргдеятельностной.

Деловая игра как метод включает в себя другие формы активного обучения. Например, в процессе ее подготовки и обсуждения резуль-

татов используются методы дискуссии, анализа конкретных ситуаций, действия по инструкции, разбора почты, решения производственных задач и др. Таким образом, на основе деловых игр синтезируются разнообразными методами обучения, и при этом эффект от использования названных приемов в комплексе с игровыми средствами значительно повышается [22].

2.4.3.3. Ролевые игры

Ролевая игра как игровой метод характеризуется наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками для ее решения. Ролевая игра – это *процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную проблемную ситуацию.*

Ролевая игра – это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться участники семинара. Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в жизни. Роль и ее принятие являются важнейшими составляющими ролевой игры. Исполнение роли представляет собой точное, буквальное воспроизведение деятельности другого человека. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях через присвоение внешних черт поведения', присвоение норм поведения; присвоение социальных задач, стоящих перед ролью. Поскольку в ролевой игре участник исполняет роль какого-либо персонажа, а не свою собственную, он может свободно экспериментировать и не бояться, что его поведение будет выглядеть глупым или неадекватным.

Ролевые игры отличаются от деловых отсутствием системы оценивания по ходу игры. Игроки самостоятельно анализируют сложившуюся по ходу игры ситуацию, за счет чего достигается самоорганизация участников. Руководитель ролевой игры не является непосредственным участником игрового комплекса. Он – человек «за кадром», задача которого состоит в создании и поддержании условий, репрезентирующих объективную реальность с помощью опосредо-

ванных игровых методов: театральных персонажей, газетных публикаций, писем, конференций и т.д.

Ролевые игры непрерывны. Это означает, что игра не прерывается для обсуждения. В ролевой игре нет процедурных средств, воздействующих на игроков, таких, как мнение экспертов или ведущего. Все это обеспечивает определенную естественность и максимальную погруженность участников в игровой процесс. В отличие от других игр, в ролевой игре в зависимости от ее целей решения могут приниматься как коллективно, так и индивидуально. Эмоциональный эффект ролевой игры строится на «проживании» участниками нового опыта в игровой обстановке, на своего рода открытиях, которые совершает человек, участвуя в игре. Игровые действия связаны с целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущими игры (преподавателями) или нормативными документами, а могут быть сформулированы (избраны) игроками в соответствии с собственным видением ситуации. С точки зрения самостоятельности действий игроков и жесткости игровых правил игры могут быть поделены на «жесткие», «свободные» и занимающие промежуточное положение (в которых достигнут своеобразный компромисс между первыми двумя).

Подготовка и проведение ролевой игры

Преподавателю при проведении ролевой игры важно учитывать ряд принципов.

– Игра должна быть значима для участников. Ее значимость определяется соответствием ситуации сфере интересов участника или личностному плану.

– Необходимо выбрать такие ситуации, которые могут быть решены в рамках занятия. Эти ситуации можно выделить с помощью интервью или предварительной диагностики участников.

– Важен правильный подбор лиц, которые будут принимать участие в игре.

– Руководить игрой должен либо куратор, либо заранее подготовленный слушатель.

Механизм проведения ролевой игры (игры-драматизации).

Руководитель сообщает тему игры, обозначает игровую ситуацию, уточняет, бывает ли так, значима ли эта ситуация. Дается инструкция о ходе игры. При этом надо убедиться, что все понимают ее правильно, так как свои неудачи участники часто объясняют нечеткостью инструкции.

Распределяются роли. Иногда участники отказываются от предложенных ролей, для этого необходимо иметь запасные варианты. В первые дни лучше не пускать ситуацию на самотек. Если остаются незанятые в игре члены группы, то им можно дать задание: отслеживать вербальное и невербальное поведение участников ролевой игры, наблюдать, как они взаимодействуют, как решают поставленную перед ними задачу.

Формулируется проблема, которую нужно решить. После этого организуется ситуация, размечается пространство и вводятся роли. В ролевых играх участникам предоставляется возможность: показать существующие стереотипы реагирования в тех или иных ситуациях; разработать и использовать новые стратегии поведения; осознать и преодолеть свои внутренние опасения и проблемы. Активные участники действуют в соответствии со своими ролями и полученной информацией. По ходу ролевой игры наблюдатели, а также приглашенный специалист или преподаватель никак не вмешиваются в действия участников, но ведут записи для последующего комментирования.

Методическое обеспечение игры предполагает наличие следующих материалов: проспект и параметры игры, набор реальной и игровой документации. Степень детализации методических рекомендаций зависит от сложности объекта имитации, контингента и других причин [22; 15].

2.4.4. Неигровые имитационные методы

2.4.4.1. Кейс-метод. Метод коллективного анализа ситуации

Кейс-метод (*Case study*) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. case – «случай»). Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации в фирме, например, история образования, организационное становление компании, ее развитие, результаты в бизнесе. Обучающихся просят проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Необходимость внедрения кейс-метода в практику образования обусловлена двумя тенденциями.

П е р в а я вытекает из направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации.

В т о р а я обусловлена развитием требований к качествам личности специалиста, который должен обладать способностью адекватно вести себя в различных ситуациях, уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса.

Кейс-технология позволяет более успешно по сравнению с традиционной методикой обучения развивать творческие способности обучающихся, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает специалистам успешно овладевать способностям анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Этот метод также способствует развитию технического мышления, умений свободно ориентироваться в современном производстве, готовности к плодотворной профессиональной деятельности, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность.

Источники и этапы создания кейса

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал.

Технологическая деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает два этапа.

Первый этап – творческая работа по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

Виды кейсов – «полевые» – основанные на реальном фактическом материале; «кресельные» – вымышленные.

Стадии создания кейса:

- определение того раздела курса, которому посвящена ситуация;
- формулирование целей и задач;
- поиск необходимой информации;
- создание и описание ситуации.

Источники формирования кейса.

1. Художественная и публицистическая литература может подсказать идеи, определить сюжетную канву кейса.
2. Статистические данные придают научность и строгость кейсу.
3. Анализ научных статей, монографий и отчетов, посвященных той или иной проблеме.
4. Реальные события местной жизни могут стать ценным источником ситуаций для кейса.
5. Ресурсы Internet – масштабный, гибкий и оперативный источник.

Шаги проектирования кейс-метода.

1. Формулировка и решение проблемы.

Формулировка проблемы предполагает определение противоречия между уже назревшей необходимостью в каких-то действиях и недостаточными условиями для ее реализации.

Выявление противоречия еще не определяет проблему полностью. Для этого необходимо выделить ее основные составляющие. Главными связями структуры проблемы являются:

внутренние основы, в качестве которых выступают необходимость, потребность, интересы и неизбежность;

требования как совокупность форм выражения общественной необходимости, норм, принципов, обязанностей, разрешений и запретов деятельности, которые регулятивно воздействуют на проблему и способы ее разрешения;

условия возникновения и решения проблемы, под которыми понимаются явления, воздействующие на ее возникновение, существование, развитие и решение (особую роль играют средства, реальные предпосылки, обстоятельства, ситуации и т.д.);

деятельность людей по решению проблемы, включающая в себя совокупность познавательных и практических действий, методов и способов, которые направлены на ее решение.

2. Выбор конкретной ситуации, которая могла бы выступить в качестве носителя сформулированной проблемы.

Примеры из жизни являются хорошим средством наглядного представления теоретических положений. Кроме того, они позволяют проверить эти положения на основе собственного опыта.

Конкретные примеры лучше сохраняются в памяти, нежели абстрактная информация. Благодаря своему активизирующему воздействию они наиболее пригодны для индивидуальной работы или работы в малых группах, поскольку в их обсуждении могут принять участие даже самые скромные «молчуны».

Конкретная ситуация объединяет знание и практику, требует от обучающихся активного интеллектуального и эмоционального участия в анализе и обсуждении, предполагает нетрадиционную роль преподавателя. «Продуктом» обучения с помощью анализа конкретной ситуации является человек, способный использовать абстрактные знания на практике.

При составлении описания конкретной ситуации (КС) следует учитывать следующие условия:

- КС должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающихся;
- желательно, чтобы ситуация отражала реальный, а не вымышленный профессиональный сюжет, в ней должно быть отражено «как есть», а не «как может быть»;
- следует вести разработку кейсов на местном материале и «встраивать» их в текущий учебный процесс;
- ситуация должна отличаться «драматизмом» и проблемностью, выразительно определять «сердцевину» проблемы и содержать необходимое и достаточное количество информации;
- ситуация должна показывать как положительные (путь к успеху фирмы, организации), так и отрицательные примеры (причины неудач, например, уменьшение контингента учащихся в системе начального профессионального образования);
- КС должна быть по силам обучающимся, но в то же время не очень простой;
- ситуация должна быть описана интересно, простым и доходчивым языком (целесообразно приводить высказывания, диалоги участников ситуации);
- текст ситуационного упражнения не должен содержать подсказок относительно решения поставленной проблемы;
- ситуация должна также сопровождаться четкими инструкциями по работе с ней.

Вместо подготовленных текстов можно использовать магнитофонные или видеозаписи, газетные статьи, официальные документы или их подборки, рассказы, содержащие описания производственных ситуаций. Участники могут предложить и рассмотреть примеры из собственной практики.

При этом необходимо очень четко сформулировать задание, чтобы учащиеся не поддались желанию пассивно воспринимать информацию.

Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Необходимо еще подготовить методическое обеспечение как для самостоятельной работы обучающихся, так и для проведения предстоящего занятия.

Второй этап работы включает в себя *деятельность преподавателя в аудитории*, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и начинает дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Часто бывает целесообразно до анализа кейса в аудитории встретиться с несколькими участниками перед занятием, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить анализ и обсудить стратегии.

Это поможет усовершенствовать выбор стратегий, а также исследовать и обогатить понимание проблем данной ситуационной модели через восприятие других людей.

Представим поэтапную работу с кейсом в аудитории.

1. Этап введения в кейс, постановки преподавателем основных вопросов.

Кейсы могут быть розданы каждому обучающемуся за день до занятий или на самом занятии. На ознакомление выделяется 5–7 мин. в зависимости от сложности кейса.

Преподаватель начинает занятие с контроля знания обучающимися содержания кейса, например, спрашивает: «Сколько всего персонажей действует в данной ситуации?» или «Что является центральной проблемой данного кейса?».

Далее участники задают руководителю вопросы с целью уточнения ситуации и получения дополнительной информации, которая фиксируется на доске для последующего обсуждения.

2. Анализ ситуации (индивидуально или в малых группах). Каждый из участников представляет свой вариант решения в виде устного доклада (регламент устанавливается). Если участников много, то группа разбивается на подгруппы, от каждой из которых выступает представитель.

После деления на микрогруппы дается определенное время для решения проблемы, подготовки и выступления (30–40 мин.). Жесткое требование – укладываться в установленные сроки. Участники выявляют проблему, вырабатывают, оценивают и выбирают оптимальное решение, готовятся к презентации.

Преподаватель, обходя группы и давая некоторые пояснения, должен избегать прямых консультаций. Необходимо предоставить обучающимся возможность использовать любую литературу, учебники, справочники.

При относительно однородном составе групп обучающиеся выбирают спикера самостоятельно, однако иногда полезно назначить спикера в самый последний момент «волевым решением» преподавателя.

3. *Этап презентации* решений по кейсам.

Презентация, или представление результатов анализа кейса и его составляющих, выступает очень важным аспектом кейс-метода. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его прорекламирровать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики представляется очень ценным интегральным качеством современного специалиста.

Представляют решение кейса от каждой малой группы 1–2 участника (спикера). Время – до 10–15 мин.

Советы преподавателю:

- следует максимально поощрять использование плакатов, схем, графиков (которые малые группы должны подготовить на предыдущем этапе);

- необходимо побуждать членов малой группы дополнять высказывания своего спикера. Но если в качестве дополнения следует решение, противоположное выступлению спикера, то это означает, что малая группа не справилась с кейсом.

Участники задают выступающему вопросы, на которые он должен либо ответить, либо внести обоснованное возражение. Преподаватель лишь направляет дискуссию.

Каждый вариант решения фиксируется на отдельном листе бумаги (для удобства работы и дальнейшего подведения итогов).

4. Этап общей дискуссии.

Как правило, во всех дискуссиях при обсуждении ситуационных упражнений формулируются четыре основных вопроса:

1. Почему ситуация выглядит как дилемма?
2. Кто принимал решения?
3. Какие варианты решения он имел?
4. Что ему надо было сделать?

Учитывая ответы на эти вопросы, преподаватели должны прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, ставя те вопросы и освещая те моменты, на рассмотрение которых хотели бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что обучающиеся могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

На этом этапе важно:

- не ограничивать время;
- дать возможность выступить каждому;
- заострить внимание выступающих на конкретных проблемах данного кейса;
- провести голосование «Чье решение было самым удачным?»;
- во время дискуссии следует избегать излишних споров; не допускать, чтобы лишь некоторые участники доминировали в обсуждении; намеренного ведения дискуссии к тому решению, которое ведущий предпочел бы сам.

5. Этап подведения итогов, завершающего выступления преподавателя.

Продолжительность – 10–15 мин.

Преподаватель должен «раскрыть карты». Для кейсов, написанных на примере реальных конкретных ситуаций, это информация о том, как были решены проблемы, которые обсуждались слушателями, в реальной жизни. Для «кабинетных» кейсов важно обосновать версию преподавателя.

Следует акцентировать внимание на том, что кейс может иметь и другие решения: «Жизнь богаче любой теории», а затем выделить лучшие решения и расставить акценты поощрительного характера (рейтинг успеваемости, призы).

Кейс-метод способствует более глубокому усвоению учебного материала. Если же обучающиеся просто «поиграли» и даже не поняли, зачем нужен кейс, какую часть материала они усвоили глубже, какие навыки приобрели, то использование кейс-метода не достигло учебных целей.

Кейс-метод концентрирует в себе значительные достижения технологии «создание успеха». Для него характерна активизация обучающихся, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений участников. Именно ощущение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, способствует формированию устойчивой позитивной мотивации и наращиванию познавательной активности.

Кейс-метод сегодня становится одним из доминирующих при подготовке менеджеров, юристов, экономистов, так как позволяет активизировать различные факторы: теоретические знания по тому или иному курсу, практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументированно высказать свою. Будучи формой интерактивного обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, где они имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение.

Кейс-метод должен использоваться в органическом единстве с другими методами обучения («мозговой штурм», моделирование, деловая игра, дискуссия), в том числе с традиционными, поскольку последние предусматривают обязательное, нормативное знание. Ситуативное же обучение учит поиску и использованию знаний в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость, диалектичность мышления [22].

2.4.4.2. Технология контекстного обучения

Контекст как базовая категория. Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (= система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди, с которыми он контактирует.

Лингво-психологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно. Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации, и, погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию.

Слово «контекст» может иметь широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными.

С этой позиции учебный процесс в школе или вузе является одним из проявлений социальной практики, он отражает все те закономерности, плохие и хорошие, которые существуют в обществе. Следовательно, учебный процесс – лишь фрагмент в контексте многоли-

кой общественной жизни, а значит, он не может строиться на какой-то одной технологии обучения. Подлинное понимание сознания и психики человека требует их включения в «реальный контекст жизни и деятельности людей». Это положение имеет значение и для профессионального обучения – в ПТУ, вузах, ФПК, так как контексты жизни и будущего труда наполняют учебу личностным смыслом, определяют меру включенности в познавательный процесс.

Сущность технологии контекстного обучения

С позиции ТКО основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента, учащегося ПТУ, слушателя ФПК. Структура учебной деятельности представлена Н.Ф. Талызиной в следующем виде. Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств **предметного и социального** содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. **Единицей работы** преподавателя и студента становится **ситуация** во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование).

В ТКО содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем **базовым**, а социальное – **фоновым**. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста.

Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Для построения технологии контекстного обучения используется, как правило, следующая классификация видов профессионального контекста в обучении:

Виды профессионального контекста

Социальный	Предметный
1) ценностно-ориентационный	1) производственно-технологический
2) личностный	2) организационно-управленческий
	3) должностной
	4) учрежденческий

Профессиональный контекст может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу, данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);

- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и, соответственно, форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса [1].

2.4.4.3. Тренинг

Тренинг (от англ. training) – *специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированной на формировании и совершенствовании определенных умений, навыков и их комбинаций.*

Он используется и как метод, и как самостоятельная форма обучения. Следует отметить, что тренинг, как вид учебного занятия, при всей внешней схожести на социально-психологический тренинг имеет свою специфику и особенности.

В организации учебных тренингов реализуется единство педагогических знаний и практических педагогических действий. Тренинг, как детально организованная совокупность преднамеренных психолого-педагогических действий и организационных шагов, осуществляемых в определенной последовательности, закрепляет контекст обучения в трех направлениях. Во-первых, он дает знания и возможность их использовать; во-вторых, тренинг благоприятствует приобретению или некоторой коррекции умений; в-третьих, любое тренинговое занятие – это осознание целей, мотивов, содержания, личностной или профессиональной позиции будущего профессионала.

Как форма обучения тренинговые занятия тесно соприкасаются с развивающим обучением, реализуются через разнообразные способы групповой работы, для которой характерны:

- наличие постоянной группы участников (подгруппа – 10–12 человек);
- направленность на приобретение участником тренинга определенной суммы знаний и практических умений профессиональной деятельности и личностных качеств;
- объективизация субъективных чувств и эмоций участников относительно друг друга, происходящая в группе, тех профессио-

нальных качеств личности и практических умений профессионала, которыми необходимо овладеть в ходе занятия; вербализованная рефлексия;

– атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, психологическая безопасность.

Основу тренинговых занятий составляют следующие правила: активность; конфиденциальность; право говорить «нет»; не обманывать; право на поддержку; обязанность слушать – не перебивать; участие во всем; право на личное мнение; работать «от» и «до»; говорить от себя лично о происходящем здесь и сейчас.

Ключевые моменты конструирования тренинговых занятий.

1. *Определение целей тренинга.* Подготовка занятия начинается с определения целей – как для преподавателя, так и для участников. Цели тренинга должны быть ясны, понятны и приняты участниками, поэтому цели занятия и отдельного упражнения формулируются в позитивных категориях; должны достигаться совместными усилиями, быть точными в определении того, кто, где, когда и как долго; преподаватель должен увидеть, услышать и почувствовать, что цели занятия достигнуты; цели занятия должны быть подвергнуты оценке.

2. *Проектирование тренинга.* Здесь выделяются четыре важных момента: определение содержания занятия; выбор упражнений для занятия; отбор методов реализации упражнений; оценка занятия.

Содержание занятия охватывает три области – знаний, умений, ценностей; касается четырех сторон личности будущего специалиста: физической, эмоциональной, духовной, интеллектуальной.

Тренинг предполагает выполнение определенных психогимнастических упражнений, которые позволяют снять эмоциональное напряжение, научить студентов владеть своим двигательным аппаратом, способствуют приливу энергии.

Тренинг высвобождает эмоции, поскольку разные упражнения способствуют развитию эмпатийности, эмоциональной выразительности молодого специалиста. Любое тренинговое занятие направлено на формирование интеллектуальных умений и навыков, так как уча-

стники занятия высказывают свои мнения, приобретают некоторый опыт. Выбор упражнений для занятия. Упражнения, входящие в состав того или иного занятия, могут даваться всей группе в целом, нескольким подгруппам участников, персонально каждому. Содержание упражнений должно соответствовать целевому назначению и раскрывать содержание темы тренинга. Процесс планирования упражнений включает в себя несколько моментов: определение цели, выделение конкретного задания для ее осуществления, составление инструкции по выполнению.

Отбор методов реализации упражнений. Методы, используемые на учебном тренинге, направлены на приобретение студентами профессионально-значимых качеств, умений и навыков через воздействие на их личностную сферу. Поскольку тренинг рассматривается как разновидность учебного занятия, то при отборе методов активного обучения акцент смещается в сторону тех из них, которые совершенствуют профессиональные умения и навыки: ролевые игры, анализ разнообразных ситуаций, дискуссии.

Оценка занятия – заключительный этап тренинга. Оценке подвергаются результаты тренингового занятия в целом, деятельность каждого участника в достижении целей занятия и личностных целей. Критериями оценки эффективности занятия и значимости его для каждого участника могут служить: успешность, т.е. насколько цели тренинга были достигнуты рациональным путем и какова его значимость для конкретного профессионала; эффективность, т. е. какие изменения произошли в развитии личностно-профессиональных качеств и умений участников тренинга; производительность, т. е. достижение лучших результатов.

Типы оценок: 1) текущая оценка, т.е. поэтапное оценивание каждого упражнения и деятельности студентов. Текущая оценка может быть реализована с позиции либо ведущего, либо тренирующихся, либо наблюдателя тренинга; 2) итоговая оценка, которая дается в конце занятия для выявления эффективности его проведения, деятельности ведущего или каждого участника; 3) оценка переноса, ко-

торая предполагает, что знания и умения, полученные в ходе тренинга, находят практическое применение в деятельности участника (например, на педагогической практике).

Оценка как некий объективный взгляд и выражение определенного отношения реализуется через личную оценку, мнение участников, обобщенную оценку (соединяющую в себе личную оценку и мнение участников), а также самооценку.

Все перечисленные выше виды оценки на занятии предлагаются с помощью тестов, вопросников, анкет, экспресс-опросов в таких этапах тренинга, как рефлексия и анализ занятия.

3. *Создание климата обучения.* При организации занятий преподаватель исходит из того, что перед ним не просто обучаемые, а достаточно взрослые люди, которые на момент тренинга имеют сложившуюся систему ценностей, собственное представление о профессионально-этических нормах поведения. Поэтому важный момент тренинга как вида учебного занятия – создание психологического комфорта.

Тренинговое занятие может быть построено по следующему алгоритму.

1. Оглашение руководителем темы и цели занятия.
2. Приветствие участников.
3. Выполнение системы упражнений по теме занятия.
4. Рефлексия участниками содержания занятия.
5. Анализ занятия.
6. Домашнее задание [23].

2.4.4.4. Конкурс профессионального мастерства

Этот вид занятия актуализирует представления студентов о сути, содержании профессионального мастерства и способах его совершенствования, развивает их рефлексивные умения на примере конкретной деятельности, стимулирует проявление творчества, способствует выработке у будущих профессионалов позиции и профессионально направленного мышления. Важной особенностью данного вида учебно-

го занятия выступает то, что студенты после участия в конкурсе делятся впечатлениями от выступления, намечая конкретные пути совершенствования собственного педагогического мастерства. В методике проведения конкурса выделяют несколько существенных моментов.

1. Время проведения. Конкурс либо служит составной частью такого учебного занятия, как научно-практический семинар, либо выступает самостоятельной организованной формой, поэтому временной регламент колеблется от 2 до 4 часов аудиторных занятий.

2. Организационная форма работы участников конкурса – или групповая, или индивидуальная. Каждая из них выбирается с учетом количества участников, содержания конкурсных заданий и влияет на установление временного регламента выступлений, способы презентации заданий.

3. Информационно-предметное обеспечение конкурса. Как целевые ориентиры участников используются разнообразные плакаты с профессиональными высказываниями. Мультимедийные средства позволяют участникам наглядно, в виде опорных схем, отразить профессиональное кредо.

4. Участников предварительно знакомят с конкурсными заданиями, а на самом конкурсе выделяют критерии оценки и количество баллов, определяющие призовые места (оценки).

5. Конкурсные задания должны отражать содержание конкретной темы.

6. При составлении сценария конкурса преподаватель может использовать следующий алгоритм оформления записи: название конкурса; оценка; время выступления участника (команды); критерии; задание [26].

2.4.4.5. Методы развития опыта творческой деятельности

Методы развития опыта творческой деятельности – методы, активизирующие творческое мышление, помогающие выработать умения решать новые проблемы и способствующие более продуктивной

умственной деятельности, целенаправленному сознательному поиску решения проблемы. К ним относятся:

Методы с применением затрудняющих условий

1. *Метод временных ограничений* – основывается на учете существенного влияния временного фактора на деятельность: у одних временные ограничения вызывают повышение активности и достижение даже более высоких результатов, чем в «спокойной» обстановке; другие (их больше всего) в различной степени меняют свое поведение, снижают свои результаты и не всегда достигают конечного решения; на третьих временные ограничения оказывают тормозящее, своего рода шоковое влияние, они приходят в замешательство, поддаются панике и более или менее отказываются от решения задачи.

2. *Метод внезапных запрещений* – заключается в том, что на том или ином этапе запрещается использовать в своих действиях какие-то механизмы (детали и т. д.), что способствует разрушению штампов в конструкторской деятельности, возможности применения хорошо известных типов устройств, узлов, деталей.

3. *Метод новых вариантов* – заключается в требовании выполнить задание по-другому, найти новые варианты его выполнения, когда уже имеется несколько вариантов решения.

4. *Метод информационной недостаточности* – применяется тогда, когда ставится задача особой активности на первых этапах профессиональной деятельности студентов. Для этого исходное условие задачи представляется с явным недостатком данных.

5. *Метод информационной насыщенности* – основывается на включении в исходное условие задачи заведомо излишних сведений.

6. *Метод абсурда* – заключается в том, что предлагается решать заведомо невыполнимую профессиональную (конструкторскую) задачу (вроде построения вечного двигателя).

7. *Метод рекодификации* – состоит в том, чтобы выразить явление по-другому с целью породить новые и оригинальные идеи, связанные с фактом «перевода» явления, основывается на понятии

«матрица открытий». Рекодификацию можно было бы определить как переход с одного языка на другой (в науке часто – язык математический). Он не может быть языком всех рекодификаций. Это может быть также графическое представление, схемы, таблицы, диаграммы [26].

Методы группового решения творческих задач

1. *Метод Дельфи* – помогает выбрать из предлагаемой серии альтернатив лучшую: от членов группы требуется дать оценку каждой альтернативе в определенной последовательности. Процедура здесь такая. Например, с помощью статистических методов выявлено пять причин дефектов. Какую назвать главной? Участники обсуждения (У.О.) проблемы сначала ранжируют все причины по степени важности. На первое место каждый ставит ту альтернативу, которую считает самой главной, а на пятое – второстепенную. Затем каждая альтернатива каждым человеком оценивается по 10-балльной системе в зависимости от издержек, связанных с той или иной причиной дефектов. При этом за высший балл здесь принимается 1, а за низший – 10. На третьем этапе оба результата по каждой альтернативе перемножаются между собой и находится сумма произведений. Наименьшая сумма укажет на причину, которую надо устранять в первую очередь.

2. *Метод «черного ящика»*: решение проблем на основе этого метода осуществляется посредством анализа конкретных ситуаций, которые подбираются таким образом, что при их анализе участники дискуссии невольно затрагивают вопросы возникновения дефектов. К этому участников побуждают специальными, целенаправленными вопросами, например: «К чему может привести данная ситуация?» или «Насколько устойчива в данном случае работа механизмов» и т.д. Сущность метода «черного ящика» состоит в том, что причины дефектов выявляются как бы косвенным путем. Здесь развязывается творческая инициатива людей.

3. *Метод дневников*: каждому члену группы качества раздаются карманные записные книжки. Туда в течение, скажем, недели вписыв-

ваются все возникающие по обсуждаемой проблеме идеи. Нередко записи всех участников анализируются лидером группы с последующим обсуждением подготовленного материала на последнем заседании. Данный метод ценен тем, что, во-первых, появившаяся идея, конкретные рациональные предложения приобретают коллективную групповую окраску, а во-вторых, все неувязки и различные точки зрения выявляются до заседания группы, категоричные точки зрения сглаживаются. На заседание носится обычно «усредненное» мнение.

4. *Метод 6–6*: не менее 6 членов группы качества в течение 6 минут стараются сформулировать конкретные идеи, которые должны способствовать решению стоящей перед группой проблемы. Каждый участник на отдельном листе записывает свои соображения. Это делается в лаконичной форме. И после этого в группе организуется обсуждение всех подготовленных списков. В процессе обсуждения отсеиваются явно ошибочные мнения, уточняются спорные, группируются по определенным признакам все оставшиеся. Задача – отобрать несколько наиболее важных альтернатив, причем их количество должно быть меньше числа участников дискуссии [26].

Решение конкретных ситуационных производственных задач (научных проблем)

Этот метод способствует формированию у будущего специалиста умения формулировать и решать задачу (проблему) в конкретной обстановке. Ситуационные производственные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последней всегда есть сформулированное условие (что дано) и требование (что необходимо найти), то в ситуационной производственной задаче (научной проблеме), как правило, нет ни того ни другого. Будущему специалисту в ходе решения таких задач, как это бывает в реальных ситуациях, прежде всего необходимо разобраться в обстановке, определить, есть ли проблема и в чем, собственно, она состоит, т. е. он сам устанавливает, что ему известно и что надо выяснить для принятия обоснованного решения. Поэтому технология обучения решению таких задач суще-

ственно отличается от технологий обучения решению учебных задач, так как производственные задачи (научные проблемы) имеют существенные особенности:

1) в основе производственной задачи, как правило, лежит конкретная производственная ситуация, разрешение которой должно быть подкреплено результатами специальных наблюдений;

2) описание ситуации в производственной задаче может содержать привходящие факторы, которые, на первый взгляд, не имеют к ней прямого отношения;

3) ситуационная задача может не иметь однозначного решения и предполагает несколько его вариантов в разной или в равной степени близких к оптимальному, приемлемому в конкретной обстановке. В многовариантности заложен еще один обучающий эффект решения таких задач – возможность формирования у будущего специалиста умения выбирать оптимальный вариант решения производственной задачи (научной проблемы).

Кроме того, ситуационная задача не всегда решается по известным алгоритмам. Будущий специалист, решая такую задачу, сам (или в коллективе) должен разработать свой алгоритм для ее решения, так как от него требуется не просто найти решение задачи, а определить рациональные способы анализа проблемной ситуации и пути ее разрешения. Таким образом, познавательная деятельность студентов и в этом случае носит исследовательский (проектно-конструкторский) характер. Однако это происходит в том случае, если технология деятельности преподавателя (или специалиста производства, который участвует в подготовке специалистов) направлена на:

1) организацию самостоятельного анализа студентами материалов ситуационной задачи, которые могут быть изложены специалистом производства (на компьютере и другими техническими средствами обучения);

2) организацию обсуждения результатов анализа и выработки выводов и соображений по ее решению со специалистами производства [26].

Список использованной литературы

1. Черепанов А.В. История становления компетентностного подхода в высшем образовании / Электронный реферативный сборник Выпуск 15. «Компетентностный подход: от идеи – к реализации». Приложение к журналу «Совет ректоров» 2008. № 7.

2. Байденко В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода. – М, 2002. – 320 с.

3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

4. Байденко В.И., Ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. Изд. 2-е допол. и перераб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 674 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. – № 5. – С. 34-42.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

7. Соловова Н.В., Гарькин В.П., Николаева С.В. Инновационные методы обучения и реализация компетентностного подхода / «Инновационные технологии в образовательной деятельности вуза: опыт, проблемы, пути решения». – Самара, 2008. – С.133-140.

8. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

9. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Ме-

тодические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 134 с.

10. Томилин О.Б., Бритов А.В., Демкина С.И. Технологии формирования компетенций в системе высшего образования / Электронный реферативный сборник Выпуск 15. «Компетентностный подход: от идеи – к реализации». Приложение к журналу «Совет ректоров» 2008. № 7.

11. Гагаринская Г.П., Гарькин В.П., Живицкая Е.Н., Калмыкова О.Ю., Соловова Н.В. Компетентностный подход: пути реализации. – Самара: Универс групп, 2008. – 258 с.

12. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. – М.: Новь, 1999. – 156 с.

13. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.

14. Стефановская Т.А. Технологии обучения педагогики в вузе. – М.: «Совершенство», 2000. – 258 с.

15. Педагогика и психология высшей школы Учебное пособие под редакцией М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 506 с.

16. Васенев Ю.Б. Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2007. – 242 с.

17. Инновационные подходы к проектированию федерального государственного образовательного стандарта и примерных основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Биология» / Под редакцией профессора О.П. Мелеховой. – М.: Издательство Московского университета, 2007. – 190 с.

18. Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Кузов Б.В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода / Под редакцией профессора Селезне-

вой В.А. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 108 с.

19. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Ч.1. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 347 с.

20. Берденникова Н.Г., Меденцев В.И., Панов Н.И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе – СПб.: Д.А.Р.К., 2006. – 198 с.

21. Педагогика профессионального образования. / Под редакцией В.А. Сластенина – М.: АCADEMIA, 2006. – 366 с.

22. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

23. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. (Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования). – М.: АCADEMIA, 2005. – 428 с.

24. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: «Каро», 2001. – 368 с.

25. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под редакцией д. п. наук, профессора Е.С. Полат. – М.: АCADEMIA, 2001. – 270 с.

26. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 354 с.

Вопросы для повторения и самопроверки

1. Сформулируйте несколько понятий компетенции и компетентности.

2. Приведите классификацию профессиональных компетенций по группам.

3. Какие компетенции отнесены в ФГОС ВПО к общим?

4. Сформулируйте определения методик и технологий обучения. В чем принципиальная разница между ними?

5. От каких факторов зависит выбор технологий обучения в системе профессионального образования?
6. Какие Вы знаете нетрадиционные формы проведения лекции?
7. Опишите этапы проектирования преподавателем инновационной технологии.
8. Каким образом взаимосвязаны, вид формируемых компетенций обучаемых и технология обучения?
9. Дайте классификацию имитационных и неимитационных методов активного обучения. На каких принципах они основаны?
10. Какие образовательные технологии можно отнести к инновационным с точки зрения реализации компетентностного подхода к обучению? Почему?
11. Охарактеризуйте деятельностные методы и технологии обучения.

Терминологический словарь

Диспут (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить) – «специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции».

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы.

Деловая игра – представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

Кейс-метод (Case study) – это техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций (от англ. *case* – «случай»). Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-либо конкретной реальной ситуации в фирме, напри-

мер, история образования, организационное становление компании, ее развитие, результаты в бизнесе.

Компетенция – круг вопросов; знание и опыт в той или иной области; круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом.

Включает составляющие: *когнитивную* – знания, опыт; *функциональную* – умения, владение; *личностную* – предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации; *этическую* – предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Компетентный (лат. *competens (competentis)*) – соответствующий, способный.

Компетентность – возможности субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации для получения значимых результатов.

Мозговой штурм (мозговая атака) – наиболее свободная форма дискуссии, хорошим способом быстрого включения всех членов группы в работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу.

Метод обучения – способ взаимодействия преподавателя и вуза по управлению учебно-познавательной деятельностью обучаемых.

Метод проектов – система обучения, при которой приобретаются знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

Методика обучения – это совокупность рекомендаций по организации учебного процесса.

Методика учебного предмета – теория обучения определенному предмету.

Образовательная (педагогическая) технология – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов воспитания и обучения, позволяющих гарантированно реализовывать поставленные образовательные цели .

Ролевая игра – это процесс, в котором участникам предлагается «сыграть» другого человека или «разыграть» определенную проблемную ситуацию.

Соревнование – это своеобразное состязание студентов в знаниях, умениях и навыках, полученных на лекциях, практических занятиях и других традиционных учебных занятиях. **Тренинг** (от англ. training) – специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированной на формировании и совершенствовании определенных умений, навыков и их комбинаций.

Эвристическая беседа (от греч. heurisko – нахожу, открываю) – метод обучения, при котором педагог не сообщает обучаемым готовых знаний, а умело поставленными вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет обучаемых на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам.

Есть две вещи, которые всегда лежат в основе любого успеха.

Первая – правильно понять смысл и цель деятельности.

Вторая – выбрать действия, которые приведут

к этой конечной деятельности.

Аристотель

ГЛАВА 3

Конфликты в социально-педагогическом процессе системы высшего образования



Ключевые термины

Конфликт
Конфликтная ситуация
Конфликтное поведение
Этапы конфликта
Предмет конфликта
Границы конфликта
Функции конфликта
Виды конфликта
Динамика конфликта
Стили конфликтного поведения
Конфликтменеджмент
Конфликтологическая компетентность
Технология управления конфликтами

3.1. Конфликты в социально-педагогическом процессе: причины, структура и динамика конфликта

Конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы рассматривается как объективное явление социального взаимодействия, так как представляет собой форму обострения естественных противоречий, характерных для современного общества. Не являются исключением и образовательные учреждения высшего профессионального образования.

Особенностью реформирования современной России является установка на модернизацию системы образования, одним из наиболее

существенных элементов, которой является включение в Болонский процесс. В основе изменений, которые предлагает Болонская декларация, лежат принципы, направленные на создание единой европейской образовательной системы. Это сопровождается рядом мер, существенно меняющих всю систему высшего образования в России.

Очевидно, что модернизация на уровне профессионального высшего образования инициирует множество источников разнообразных педагогических конфликтов. Сложная система трудовых отношений в образовательном учреждении содержит в себе потенциальную возможность возникновения всевозможных конфликтов, которые различны по своему содержанию, структуре и динамике развития, количеству оппонентов и участников, способам разрешения и методам профилактики.

Неконструктивное поведение сторон в конфликтной ситуации ведет к перерастанию деловых конфликтов в эмоциональные, которые приводят к таким негативным последствиям, как рост эмоциональной напряженности в педагогическом коллективе, повышение уровня тревожности и профессионального стресса у преподавателей, провокация неоправданных способов психологической защиты.

Многочисленные исследования подтверждают, что конфликтность образовательной среды является объективной закономерностью и характеризуется:

- высоким уровнем напряженности профессиональной деятельности преподавателей;
- невысоким престижем социального статуса преподавателя;
- постоянным снижением мотивации преподавательской деятельности;
- работой всех работников образовательного учреждения в режиме повышенной конфликтности;
- высокой стрессонасыщенностью взаимоотношений преподавателей и руководства, связанной с постоянным оцениванием и контролем их профессиональной деятельности;

- низким уровнем социально-психологической компетентности участников образовательного процесса;
- недостаточной способностью преподавателей к эмпатии, к пониманию эмоционального состояния другого преподавателя (администратора, студента);
- низкой конфликтоустойчивостью преподавателей, представителей администрации, студентов;
- завышенным или заниженным уровнем притязаний преподавателей;
- неэффективным конфликтменеджментом и стрессменеджментом.

Профилактика и управление педагогическими конфликтами в образовательном учреждении является одним из важнейших направлений в профессиональной деятельности руководителя. От конфликтологической компетентности руководителя зависит успех конструктивного решения педагогических конфликтов. Для того чтобы педагогический коллектив мог эффективно выполнять стоящие перед ним профессиональные задачи, он должен формироваться в обстановке благоприятного морально-психологического климата. Это ведет к осознанию каждым преподавателем собственной принадлежности к команде, высокой степени эмоциональной включенности и взаимопомощи в сложных профессиональных ситуациях.

Как показывает анализ теории конфликта, в настоящее время, существуют различные точки зрения в определении понятия организационного конфликта и его типологии, разработаны различные схемы описания модели конфликта. Так, схема, которая была сформирована Л.А. Петровской, включает в себя четыре категориальных понятия: структура конфликта, динамика конфликта, функции и типы конфликтов.

Известные авторы в области конфликтологии А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов рассматривают: сущность и эволюцию конфликта; классификацию, структуру, динамику, функции конфликта; профилактику, разрешение конфликта, методы психодиагностики и исследования конфликта.

Н.В. Гришина рассматривает конфликт как определенное осознанное препятствие в достижении целей профессиональной совместной деятельности работников, как реакцию индивидов на почве несовместимости различных типов характеров, несовпадения культурных ценностей, мотивов и потребностей.

А.Г. Ковалев полагает, что организационный конфликт – это проявление межличностных и групповых отношений в коллективе, активного столкновения оценок, установок, эталонов поведения.

А.Я. Кибанов считает, что конфликт – это нормальное проявление социальных связей и отношений между людьми, способ взаимодействия при столкновении несовместимых взглядов, позиций и интересов, противоборство взаимосвязанных, но преследующих свои определенных цели двух сторон.

С.М. Емельянов рассматривает конфликт, как такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов.

В образовательном учреждении конфликт является одним из видов социального взаимодействия, субъектами и участниками которого могут выступать отдельные преподаватели, администрация, студенты, большие и малые социальные группы. Таким образом, конфликты охватывают все сферы жизнедеятельности персонала, а также всю совокупность социальных отношений в образовательном учреждении.

Для решения задач по управлению конфликтами в образовательном учреждении руководителю необходимо научиться идентифицировать возникающий педагогический конфликт. Базовой категорией, иллюстрирующей сущность конфликта, является социальное взаимодействие оппонентов. Главным источником социального взаимодействия являются мотивы субъектов, основу которых составляют их цели, мотивы и интересы.

Без выяснения истинной причины конфликта, руководитель не сможет предпринять эффективные техники и методы успешного разрешения и предупреждения конфликтов. Специалисты выделяют

следующие причины возникновения организационных конфликтов (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Причины конфликта	Характеристика
Объективные конфликты	
Объективные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Столкновение интересов и целей работников в процессе их жизнедеятельности; 2. Слабая разработанность правовых и других нормативных процедур разрешения социальных противоречий, возникающих в процессе взаимодействия работников; 3. Недостаток значимых для нормальной жизнедеятельности работников материальных и духовных благ.
Организационно-управленческие	<ol style="list-style-type: none"> 1. Структурно-организационные конфликты; 2. Функционально-организационные конфликты; 3. Личностно-функциональные; 4. Ситуативно-управленческие конфликты.
Субъективные конфликты	
Социально-психологические	<ol style="list-style-type: none"> 1. Значительные искажения информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации; 2. Несбалансированное ролевое взаимодействие двух работников; 3. Несовпадение позиций; 4. Различные способы оценки результатов деятельности и личности друг друга; 5. Внутригрупповой фаворитизм; 6. Моббинг.
Личностные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность к эмпатии; 2. Завышенный или заниженный уровень притязаний.

Таким образом, в каждом конфликте существуют три вида **проблем**, которые волнуют оппонентов:

а) содержательные (конкретная профессиональная проблема, которую необходимо конструктивно решить);

б) эмоциональные (значимые эмоциональные переживания): проблемы власти, одобрения, включённости, идентичности;

в) псевдосодержательные (эмоциональные проблемы, а связанные с удовлетворением индивидуальных потребностей индивидов).

Для любого конфликта характерны следующие свойства: наличие противоречия (между интересами, потребностями, ценностями, целями, мотивами, социальными ролями и пр.); противодействие, противоборство субъектов конфликта; негативные эмоции и чувства по отношению друг к другу.

Для анализа конфликта существенное значение имеет характеристика его структурных элементов. Конфликтологи выделяют следующие **составляющие организационного конфликта**:

- стороны (участники, субъекты) конфликта;
- условия протекания конфликта;
- образы конфликтной ситуации;
- потенциальные действия субъектов конфликта;
- завершение конфликтной ситуации.

Объект конфликта – это реально существующая причина, из-за которой участники конфликта вступают в противоборство. **Участники** организационного конфликта называются оппонентами. **Стороны** конфликта (субъекты конфликта) – это субъекты социального взаимодействия, находящиеся в открытом, а чаще, скрытом противоборстве.

У каждого оппонента, вступающего в конфликт, помимо объективных обстоятельств, существует внутренняя причина, провоцирующая его на конфронтационные действия. Она называется **предметом** конфликта.

Специалисты выделяют **условия** протекания конфликта: пространственно-временные; социально-психологические; социальные.

Образ конфликтной ситуации – это субъективное отражение в сознании субъектов конфликтного взаимодействия предмета конфликта:

- а) представление участников конфликта о себе;
- б) представление о противоположной стороне;
- в) представления оппонентов о среде, условиях, в которых возникает и протекает конфликт.

Инцидент – это действие или совокупность действий субъектов конфликтной ситуации, провоцирующее резкое обострение противоречий, взаимных претензий и начало эскалации между ними. **Конфликтное** поведение оппонентов – это действия, направленные блокирование достижений противостоящей стороны, её целей и интересов. **Разрешение** конфликта может быть: частичным (исключающим конфликтные действия, при сохранении побуждения у оппонентов к конфликту); полным (конфликт устраняется на уровне поведения субъектов конфликта и на уровне внутренних мотивов).

Основные **этапы** конфликта в образовательном учреждении могут быть обозначены следующим образом.

1. Исходное положение дел: мотивы, интересы, потребности цели участников конфликта, степень их взаимной эмпатии.
2. Иницирующая сторона конфликта – причины и характер действий зачинщика конфликтного противостояния.
3. Степень готовности оппонентов к переговорному процессу.
4. Возможность различных вариантов конструктивного разрешения конфликта.
5. Отсутствие понимания интересов оппонента.
6. Мобилизация всех ресурсов в отстаивании своих целей и интересов.
7. Использование силы в ходе борьбы за свои интересы.
8. Эскалация конфликта.
9. Тупиковая ситуация.
10. Осознание тупиковой ситуации и поиск новых подходов.
11. Переосмысление собственных интересов и восприятие интересов противостоящей стороны.
12. Новый (эволюционный) этап социального взаимодействия субъектов конфликта.

Таким образом, полный анализ конфликтной ситуации в образовательном учреждении руководитель может осуществить, ответив на следующие вопросы (табл. 3.2).

Полный анализ конфликтной ситуации предполагает также выделение обстоятельств формирования конфликта: социально-экономические и культурные факторы, проявляющиеся в действиях различных социальных институтов, учреждений сферы государственного и муниципального управления.

Выделяют пять уровней возникновения конфликтов в учреждении: внутриличностный, межличностный, внутригрупповой, межгрупповой, внутриорганизационный. Внутриличностный конфликт часто является конфликтом целей, интересов и взглядов. Межличностный конфликт вовлекает двух или более работников, находящихся в непримиримой оппозиции друг к другу с позиций целей, потребностей, ценностей.

Внутригрупповой конфликт является столкновением между определенными членами педагогического коллектива, влияющим на групповую динамику и эффективность профессиональной деятельности образовательного учреждения в целом. Решение профессиональных задач, социально-экономические проблемы и эмоциональные межличностные взаимоотношения внутри группы влияют на возникновение причин и формирование технологии разрешения внутригрупповых конфликтов.

Межгрупповой конфликт в педагогическом коллективе представляет собой активное противостояние двух или нескольких групп. Данное противостояние может иметь профессиональную, социально-экономическую, морально-этическую или эмоциональную основы. Постепенный переход межгруппового конфликта в напряженную эмоциональную стадию разрушающе действует на профессиональную деятельность преподавателей, уровень конфликтности и стрессоустойчивости, вовлеченных в конфликт различных групп (преподавателей, администрации, студентов).

Таблица 3.2

1	Кто является участниками (оппоненты, сочувствующие, группа поддержки, провокаторы) конфликта?
2	Где происходит конфликт (внешние пределы в пространстве, во времени, а также в определенной социальной системе, в которой возникает и протекает конфликтное противостояние)?
3	К какому виду (по сферам проявления; по масштабам, длительности и напряженности; по субъектам конфликтного взаимодействия; по предмету конфликта; по источникам и причинам возникновения; по коммуникативной направленности; по социальным последствиям, по формам и степени столкновения; по способам и масштабам урегулирования) относится данный конфликт?
4	Объект конфликта?
5	Предмет конфликта (проблема, которая становится причиной расхождения во взглядах и оценках оппонентов)?
6	Каковы причины (социально-политические и экономические, социально-демографические, социально-психологические, индивидуально-психологические) конфликта?
7	Возможные методы диагностики (наблюдение, социометрия, изучение документов, эксперимент, опрос, системно-ситуационный анализ, математическое моделирование, личностные тесты) конфликта?
8	Функции (интеграция персонала, активизация социальных связей, сигнализация об очагах социальной напряженности, содействие творческой инициативе, трансформация деловых отношений, информация об организации и ее персонале, профилактика противоборств) конфликта?
9	Фазы и стадии конфликта (конфликтная ситуация, инцидент, эскалация противоборства, прекращение конфликта, анализ и оценка его результатов и последствий)?
10	Стратегия (уклонение, приспособление, сотрудничество, конфронтация, компромисс) поведения в конфликте?
11	Стратегия (уклонение, приспособление, сотрудничество, конфронтация, компромисс) разрешения конфликта?
12	Основные стрессоры?
13	Методы разрешения конфликта?
14	Технология управления конфликтом?

Внутриорганизационный конфликт формируется в связи с противостоянием, возникающим в силу несовершенства построения организационной структуры, не эффективности делегирования полномочий и распределения функциональных обязанностей. Специалисты выделяют четыре разновидности внутриорганизационного конфликта: вертикальный, горизонтальный, линейно-функциональный, ролевой.

Вертикальный – это конфликт, возникающий между различными уровнями управления в образовательном учреждении. Возникновение вертикального конфликта обусловлено определенными факторами жизнедеятельности педагогического коллектива, влияющими на вертикальные связи в организационной структуре: организационные цели, власть, деловые и информационные коммуникации, организационная культура, этический кодекс поведения преподавателей и администрации.

Горизонтальный конфликт вовлекает в противостояние равные по социальному статусу группы (индивиды) работников образовательного учреждения и развивается как конфликт целей (табл. 3.3):

Таблица 3.3

Типы конфликтов	Субъект активности
Межличностные	студент-студент
	преподаватель – студент
	преподаватель – преподаватель
	преподаватель – родитель
Межличностные (ролевые, деловые)	преподаватель – руководитель
Межличностно-групповые	куратор – группа студентов, преподаватель- группа преподавателей, преподаватель-администрация
Межгрупповые конфликты	среди студентов; среди преподавателей, работников сферы образования

По мнению Г.И. Козырева, во взаимодействиях студентов и преподавателей наиболее характерными являются следующие причины конфликтов:

- а) различия в ценностных ориентациях;

- б) бестактность в общении;
- г) различия во взаимных ожиданиях;
- д) уровень профессионализма преподавателя и успеваемость студентов.

Формы общения преподавателей и студентов зависят от их социокультурных и индивидуально-психологических качеств, а также от существующей в вузе организационной культуры. Значительная часть межличностных конфликтов преподавателей и студентов возникают по поводу качества получаемых знаний и эффективности их усвоения.

Линейно-функциональный конфликт носит сознательный характер. Управление таким видом конфликта связано с гармонизацией трудовых и межличностных отношений между руководством и педагогическим коллективом. Ролевой конфликт возникает в образовательном учреждении тогда, когда руководитель делегирует работнику неадекватное его социальной роли (должности) профессиональное задание.

По целям, которые отстаивают оппоненты, все организационные конфликты делятся на преследующие личные, групповые и общественные интересы. В педагогическом коллективе выделяют следующие три типа конфликтов (табл. 3.4).

Таблица 3.4

Вид конфликта	Характеристика
Конфликт целей	Конфликтное противостояние характеризуется тем, что оппоненты по-разному видят стратегию достижения желаемого потенциального состояния объекта в будущем
Конфликт взглядов	Конфликтующие стороны расходятся во взглядах, идеях по возможному варианту решения проблемы
Конфликт чувств	У участников конфликта существенно различаются чувства и эмоции, лежащие в основе их межличностных отношений друг с другом

Причины возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе могут быть разнообразны:

а) недостатки в организации профессиональной деятельности педагогических работников, неудовлетворительные условия труда персонала;

б) низкий уровень профессиональной и конфликтологической компетентности руководителя;

в) проблемы трудовой мотивации;

г) структурные нестыковки, обрывы в коммуникативных связях;

д) расхождение мнений преподавателей в оценке явлений профессиональной деятельности;

е) нарушение внутригрупповых норм поведения, явление «ингруппового фаворитизма», моббинг;

ж) противоречия интересов преподавателей и их функциональных обязанностей;

з) несовместимость работников в силу индивидуально-личностных, социально-демографических различий.

К психологическим причинам, оказывающим влияние на вероятность зарождения конфликтов в педагогическом коллективе, относится характер межличностных отношений сложившихся среди преподавателей.

Конфликт может являться носителем и созидательных, и разрушительных тенденций. Поэтому его функции характеризуются с учетом как позитивных, так и негативных последствий эффективности деятельности образовательного учреждения в целом. По своему содержанию функции конфликта охватывают материальную и духовно-нравственную сферы. В групповых отношениях конструктивная функция конфликта служит источником педагогических инноваций, развития коллектива (появление новых целей, норм, традиций, ритуалов). Конфликт, диагностируя и устраняя объективные расхождения, существующие между членами коллектива, способствует стабилизации группы работников в целом.

Деструктивная функция конфликта на уровне социальной группы проявляется в нарушении системы межличностных и информационных коммуникаций, ослаблении ценностно-ориентационного единства педагогического коллектива, повышении уровня конфликтности, понижении стрессоустойчивости преподавателей в сложных и нестандартных ситуациях и в понижении эффективности функционирования данной группы в целом.

По мнению А.Я. Кибанова, выделяют следующие основные функции конфликта:

1) интеграция персонала:

а) позитивные: разрядка напряженности в межличностных и межгрупповых отношениях; улучшение социально-психологического климата коллектива, согласование индивидуальных и коллективных интересов;

б) негативные: ослабление организованности коллектива; нарушение баланса интересов между личностями и социальными группами.

2) активизация социальных связей:

а) позитивные: придание взаимодействию сотрудников большей мобильности; усиление согласованности в достижении целей, функционального и социального партнерства;

б) негативные: рассогласованность в действиях сотрудников, занятых совместным делом; возведение помех на пути к конструктивному сотрудничеству.

3) сигнализация об очагах социальной напряженности:

а) позитивные: выявление нерешенных проблем и стимулирование работы;

б) негативные: резкое выражение недовольства стилем руководства и действиями администрации.

4) инновация, содействие творческой инициативе:

а) позитивные: повышение мотивации работников к эффективной профессиональной деятельности; стимулирование заинтересованности персонала в повышении профессиональной квалификации; содействие профессиональному творчеству и инициативе;

б) негативные: подавление делового настроения и творческой инициативы; уход работников и руководства от конструктивных решений.

5) трансформация деловых отношений:

а) позитивные: создание здорового социально-психологического климата; утверждение уважительного отношения к труду и деловой предприимчивости.

б) негативные: ухудшение морально-психологической атмосферы; усложнение процесса восстановления деловых отношений и партнерского сотрудничества.

6) информация об организации и ее персонале;

а) позитивные: повышение уровня осведомленности работников о положении дел в организации; выработка общих норм поведения.

б) негативные: усиление недружественного поведения; уклонение от сотрудничества; преграды конструктивному диалогу.

7) профилактика противоборств.

а) позитивные: урегулирование разногласий на взаимной основе; ослабление конфронтации в социально-трудовых отношениях.

б) негативные: нагнетание напряженности и стресса; уклонение от примирительных процедур.

В настоящее время существуют две модели описания природы конфликта: процессуальная и структурная. Процессуальная модель делает основной акцент на динамике конфликта, возникновении и развитии конфликтной ситуации, переходе конфликта из одной фазы в другую, различных формах конфликтного поведения оппонентов, конечном исходе конфликта. В структурной модели акцент переносится на подробный анализ условий, определяющих основу конфликта и его динамику. Данная модель устанавливает основные факторы, влияющие на конфликтное поведение.

В социальном конфликте специалисты выделяют четыре стадии: предконфликтную, конфликтную, стадию разрешения конфликта и послеконфликтную, каждая из которых делится на ряд определенных фаз. Предконфликтная стадия разбивается на две фазы. Началь-

ная фаза характеризуется возникновением конфликтной ситуации – обострением противоречий в системе межличностных и групповых отношений из-за появившегося расхождения интересов, ценностей субъектов данного конфликтного взаимодействия (скрытая фаза развития конфликта).

Вторая фаза предконфликтной стадии начинается с инцидента, который приводит в активное противодействие оппонентов. На данной фазе происходит осознание оппонентами побудительных мотивов. На второй фазе конфликт из латентной стадии переходит в открытую фазу и выражается в различных формах конфликтного поведения.

Конфликтное поведение оппонентов характеризует вторую, основную стадию развития конфликта. Конфликт интересов и потребностей на этой фазе принимает форму острых противоречий, которые работники и социальные группы не стремятся конструктивно урегулировать, а продолжают разрушать структуры нормальных социальных взаимосвязей.

Большое влияние на развитие конфликтных отношений оппонентов оказывает окружающая социальная среда, определяющая условия протекания конфликтного противостояния. Первая стадия конфликтного поведения оппонентов может формировать как тенденцию к усилению конфликта, так может стимулировать его участников к поиску путей конструктивного разрешения данного конфликта. Перелом в развитии конфликта характерен для второй фазы конфликтного поведения участников противостояния.

Оппоненты могут выбирать следующие программы поведения в конфликтном противостоянии:

- достижение своих целей, интересов и потребностей за счет другой социальной группы доведение данного конфликта до высокой степени социально-психологической напряженности;
- понижение социально-психологической уровня напряженности, но сохранение самой конфликтной ситуации с переводом ее в

скрытую форму за счет незначительных уступок противоположной стороне;

– поиск технологий полного конструктивного разрешения (профилактики) конфликта.

Если оппонентами и руководителем выбрана третья программа конфликтного поведения, то формируется третья стадия развития конфликта – стадия разрешения. Разрешение конфликта осуществляется как через изменение объективной ситуации, так и через изменение субъективного образа конфликтной ситуации, который сложился у оппонента. Разрешение конфликта может быть как частичным, так и полным.

Одним из важных условий успешного разрешения социальных конфликтов является своевременная и полная диагностика его причин. Другим важным условием является заинтересованность в преодолении противоречий на основе взаимного признания интересов и потребностей каждой из конфликтующих сторон. Третьим неизменным условием является совместный поиск путей и способов конструктивного преодоления конфликта. Большое значение имеет заключительная, послеконфликтная стадия. На этой стадии руководителем и участниками конфликта должны быть предприняты усилия и сформированы мероприятия по устранению противоречий интересов, целей, установок, ослаблена социально-психологическая напряженность в коллективе.

3.2. Стратегии поведения участников педагогического процесса в конфликтной ситуации

Специалисты выделяют пять основных стратегий управления конфликтами, в основу которых положена система, называемая методом Томаса-Килменна. Стиль поведения работника в конфликте определяется той определенной мерой, в которой индивид (социальная группа) планирует удовлетворить собственные цели и цели оппонента. Если представить данный процесс в графическом варианте, то по-

лучится так называемая сетка Томаса-Килменна, позволяющая определить пространственное расположение и название для каждой из пяти возможных стратегий разрешения конфликта (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Сетка Томаса-Килменна

Стиль уклонения связан, с отсутствием у оппонента объективного желания объединяться с другими по его конструктивному разрешению. Данный стиль используется участниками конфликта, в том случае, когда профессиональная или межличностная проблема не так актуальна и преподаватель не хочет тратить силы и временные ресурсы на поиск возможных вариантов ее решения, когда индивид чувствует себя неправым или когда его оппонент обладает большим социальным статусом.

Данный стиль также может быть связан с неприятием участника противостояния социально-психологической напряженности и конфликтности в коллективе. В определенных случаях попытка индивида уйти от конфликта может снизить его интенсивность. Однако полное игнорирование противоречий может вызвать у оппонентов еще боль-

шее недовольство и агрессию. Очевидно, что при таком подходе к разрешению конфликта проигрывают обе стороны конфликтного противостояния.

Стиль конкуренции характеризуется большой личной заинтересованностью одного оппонента в устранении конфликта, однако, без учета позиций другого оппонента. Данный стиль может в отдельных случаях помочь участникам конфликтного противостояния в достижении своих индивидуальных целей.

Стиль сотрудничества характеризуется высокой степенью личной вовлеченности индивидов в него, сильным желанием оппонентов объединить усилия для конструктивного разрешения конфликта. При таком стиле поведения в конфликте выигрывает каждая из сторон. Стиль приспособления представляет собой такое поведение оппонентов, которое характеризуется стремлением работников кооперироваться с оппонентами, но без включения в кооперацию своего сильного интереса или мотива. Реализация этого стиля связана с проведением деловых переговоров, в процессе которых участники конфликтного противостояния идут на определенные уступки.

Компромисс широко используется в процессе разрешения конфликта, так как во многих ситуациях данный стиль позволяет достичь скорого разрешения конфликта, особенно в тех ситуациях, когда один из оппонентов имеет явные преимущества или более высокий ранг.

Таким образом, для разрешения организационных конфликтов члены педагогического коллектива могут пользоваться следующими стратегиями поведения: конкуренция, приспособление, избегание, компромисс и сотрудничество.

3.3. Управление трудовыми конфликтами и организационными стрессами в социально-педагогическом процессе

Руководители, занимающиеся вопросами формирования технологий профилактики и разрешения организационных конфликтов, пола-

гают, что технология управления конфликтами в образовательном учреждении зависит от разнообразных факторов, большая часть которых не очень хорошо поддается управлению.

Сущность управления конфликтами в педагогическом коллективе заключается в формировании у субъектов взаимодействия конструктивных умений регулировать развитие конфликтной ситуации на основе разработанной технологии управления конфликтами. Управление конфликтами в образовательном учреждении предполагает наличие управляющего механизма, представляющего собой комплекс социальной регуляции, располагающий специфическими стимулами, методами и средствами организованного управления профессиональной деятельностью.

Формированием технологии профилактики и управления организационными конфликтами могут заниматься различные специалисты образовательного учреждения: руководство, психолог, конфликтменеджер, профсоюзный комитет.

Решение организационного конфликта представляет собой устранение (полностью или частично) основных причин, вызвавших данный конфликт, либо изменение интересов и стратегии поведения участников конфликтного противостояния.

Управление конфликтами в образовательном учреждении - это целенаправленные и системные воздействия руководителя:

1. по устранению или минимизации различных причин, породивших конфликт;
2. по коррекции стратегии поведения оппонентов;
3. по поддержанию необходимого уровня конфликтности, но не выходящего за контролируемые пределы;
4. по повышению уровня стрессоустойчивости преподавателей в нестандартных или сложных профессиональных ситуациях;
5. по понижению уровня конфликтности педагогического коллектива в целом;
6. по повышению конфликтологической компетентности как участников конфликта, так и педагогического коллектива в целом.

Технологии (стратегии) управления конфликтами – это объединение отдельных техник (принципов, приёмов, методов, тактик), предполагающее определённую их последовательность в рамках одной или нескольких теорий, позволяющих подойти к анализу конфликта с разных сторон и обеспечить целостность рассмотрения данного процесса в интересах реальной практики управления персоналом.

В настоящее время, существует две принципиальные технологии управления конфликтами. Во-первых, их предотвращение (профилактика), то есть устранение причин конфликта на стадии предконфликтной ситуации, деятельность руководителя, направленная на устранение факторов возникновения конфликта и его разрушительного влияния на интересы и потребности обеих сторон конфликта. Во-вторых, конструктивное управление конфликтами в случае их возникновения, а также использование позитивных функций конфликтных столкновений для развития социальной группы (коллектива).

Выделяют следующие основные методы управления и предупреждения конфликтов:

а) внутриличностные методы - методы воздействия на отдельную личность;

б) структурные методы - методы по профилактике и разрешению организационных конфликтов;

в) стили поведения в конфликте;

г) персональные методы.

Внутриличностные методы управления и предупреждения конфликтов заключаются в умении преподавателя правильно организовать свое собственное профессиональное поведение, не вызывая психологической защитной реакции со стороны другого индивида.

Структурные методы реализуются в виде составления соответствующих должностных инструкций (описаний должности и т.п.), распределения функциональных прав и ответственности по уровням управления; четкого определения системы оценки деятельности, ее критериев, возможных последствий (продвижения, увольнения, поощрения).

При возникновении конфликтной ситуации или в начальной фазе развертывания конфликта работникам необходимо выбрать один из стилей поведения в конфликте с тем, чтобы это в наименьшей степени отразилось на их интересах и потребностях.

Группу персональных методов выделил В.П. Пугачев, акцентируя внимание на возможностях руководителя активно противостоять конфликтам, подразумевая под этим следующее:

- использование власти непосредственно в отношении участников конфликта;
- изменение конфликтной мотивации сотрудников;
- убеждение участников конфликта;
- изменение состава участников конфликта и системы их взаимодействия путем перемещения людей внутри учреждения;
- вхождение руководителя в конфликт в качестве эксперта или арбитра и поиск согласия путем совместных переговоров.

Задача руководителя – уметь своевременно урегулировать и разрешать конфликты, а при необходимости – стимулировать и моделировать их для организационного развития и максимального раскрытия позитивного потенциала конфликта.

Процесс разрешения организационного конфликта складывается из трех основных этапов. Первый этап – подготовительный – это полная диагностика конфликта. Второй этап – формирование стратегии разрешения и технологии управления конфликтами в организации. Третий этап – реализация комплекса принципов, методов и средств разрешения и управления конфликтами.

Диагностика конфликта включает в себя следующие этапы:

- описание его видимых структурных и функциональных проявлений;
- определение стадии (фазы) развития конфликта;
- выявление природы и причин конфликта;
- измерение интенсивности протекания конфликтного противостояния;

– диагностирование территориальной и социальной сферы распространности конфликтного противостояния.

Одним из позитивных методов разрешения конфликтов в организации являются переговоры. Переговоры – это совместное обсуждение участниками конфликтного противоборства с потенциальным привлечением посредника (медиатора, психолога, конфликтолога, представителя профсоюза) спорных вопросов с целью достижения мира и согласия.

Метод переговоров характеризуется следующими правилами:

1) разграничение между эмоциональным состоянием участников (оппонентов) переговоров и предметом (причиной конфликта) переговоров;

2) концентрация на интересах учреждения, а не на личностных позициях;

3) разработка различных взаимовыгодных вариантов разрешения конфликта;

4) поиск объективных критериев оценки профессионального поведения оппонентов.

В целях позитивного разрешения трудовых конфликтов руководитель может воспользоваться стратегией компромиссов или консенсусов между противоборствующими субъектами. Компромисс означает принятие оппонентами соглашения на основе незначительных взаимных уступок. Основными элементами этой технологии являются: консультации, диалоги, тренинги, культурные мероприятия, дискуссии, принципы социального партнерства и сотрудничества.

Консенсус – форма выражения участниками конфликта своего согласия с определенными аргументами оппонента в споре. Применение данной технологии является более сложным, чем применение технологии компромиссов. Ключевыми элементами данной технологии являются:

– анализ спектра социальных целей и интересов;

– выяснение спектра согласий и различий в понимании проблемы;

– объективного совпадения и различия приоритетных ценностей и целей оппонентов;

– формулирование общих ценностей и целей конфликтующих сторон, на основе которых возможно взаимное согласие оппонентов.

Для эффективного и конструктивного разрешения педагогического конфликта и его наглядного представления руководителю (специалисту) образовательного учреждения необходимо составить карту конфликта (картография конфликта), разработанную психологами Х. Корнелиус и Ш. Фэйр (см. рис. 3.2)



Рис. 3.2. Карта конфликта

Из данной схемы видно, что центральное место в ней отводится констатации той проблемы, которая вызвала противостояние конфликтующих сторон и требует своего конструктивного разрешения. Затем отмечаются стороны, непосредственно участвующие в конфликте, их цели, интересы, потребности и опасения относительно возможных потерь в ходе конфликтного противостояния. На карте указываются и стороны, причастные к конфликту, который так или иначе затрагивает их интересы и вызывает озабоченность своими функциональными и эмоциональными последствиями.

Проведение картографии конфликта позволит руководителю (специалисту):

– ограничить дискуссию формальными рамками, что в значительной степени снизит уровень эмоциональной и социально-психологической напряженности среди оппонентов;

– создать возможность конструктивного совместного обсуждения проблемы, высказать работникам их требования и мотивы поведения;

– уточнить точки зрения оппонентов;

– выбрать эффективные пути конструктивного управления конфликтами.

Стратегию управления конфликтами в педагогическом коллективе руководитель должен формировать с точки зрения баланса функциональных и эмоциональных последствий конфликтной ситуации для структурного подразделения и организации в целом. Руководитель может прогнозировать зарождение конфликтной ситуации, вовремя вмешаться в процесс развития конфликта и привести оппонентов к оптимальному решению проблемы.

Формируя стратегию управления конфликтом, руководитель должен в первую очередь выяснить причину возникновения конфликта, определить цели оппонента (или оппонентов), определить потенциальные сферы сближения точек зрения, уточнить поведенческие особенности оппонентов.

Профилактика конфликтов в образовательном учреждении должна включать в себя следующие процедуры:

1) правильную расстановку преподавателей во время образовательного процесса;

2) гибкую систему оплаты труда;

3) совершенствование ритмов работы;

4) правильное обеспечение ресурсами и их рациональное использование;

5) разрешение проблем взаимозаменяемости ресурсов;

6) справедливое отношение прав и обязанностей.

7) конкретное распределение обязанностей;

8) работа руководителя над своим позитивным имиджем;

- 9) нормализация межличностных отношений;
- 10) укрепление корпоративной субкультуры;
- 11) контроль над слухами и негативными высказываниями в адрес отдельных сотрудников;
- 12) распределение равномерной нагрузки между преподавателями.

В настоящее время в системе управления образовательными учреждениями отсутствуют конфликтменеджеры, а в должностных инструкциях руководителей (специалистов) функции предупреждения и разрешения конфликтов не фиксируются. Разрешение трудовых конфликтов возлагается, как правило, на профсоюзные организации. Очевидно, что для повышения эффективности деятельности образовательного учреждения, руководитель (специалист), наряду с другими, должен выполнять следующие функции:

- социально-психологическая диагностика трудовых отношений;
- анализ и регулирование межличностных взаимоотношений среди работников;
- управление социальными конфликтами и организационными стрессами.

Функции управления трудовыми и социальными конфликтами, а также стрессами должны выполняться не только руководителями, но и конфликтологами.

С точки зрения управления педагогическими конфликтами, наибольший интерес представляют организационные факторы, которые вызывают повышение уровня профессионального стресса. Чтобы предотвратить стрессовые ситуации, руководителю необходимо определить причины возникшего стрессового состояния преподавателей и разработать эффективные методы нейтрализации стрессов в педагогическом коллективе.

Г. Селье дал стрессу следующее определение: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование». В настоящее время выделяют три основных компонента социальной природы стресса.

Социальная природа стресса отражается:

- во-первых, в характере стрессогенных факторов, его обуславливающих;
- во-вторых, социальный характер стресса проявляется на стадии преодоления постстрессовых травматических реакций;
- в-третьих, социальная суть проявляется в широко исследуемом явлении трансмиссии (передаче) стресса.

Концепция социальной природы феномена стресса проистекает из способности работника (социальной группы) активно реагировать на социальную напряженность в коллективе. Порождая стресс как групповой социальный феномен, социальная напряженность служит стимулом – регулятором формирования и реализации актуальных социальных проектов.

В современных исследованиях четко прослеживается три основных концептуальных аспекта стресса:

- 1) стресс как ситуация и присущие ей риск-факторы, требующие дополнительной мобилизации и изменений в поведении человека;
- 2) стресс как состояние, включающие в себя специфические физиологические и психологические проявления;
- 3) стресс как отсроченные негативные последствия острых переживаний, нарушающих дееспособность и здоровье человека.

Выделяют три стадии этого процесса:

- а) стадия тревоги;
- б) стадия резистентности (адаптации);
- в) стадия истощения.

На первой стадии организм сталкивается с определенным возмущающим фактором среды и старается приспособиться к нему. На второй стадии происходит адаптация индивида к новым условиям. Но если стрессор продолжает действовать длительное время, происходит истощение гормональных ресурсов (третья стадия) и срыв систем адаптации, в результате чего процесс принимает патологический характер.

Согласно мнению автора данной концепции Ганса Селье, стресс может быть и полезным, и в этом случае он «тонизирует» работу организма и способствует мобилизации защитных сил организма человека. Для того чтобы стресс принял характер эустресса, необходимо наличие определенных условий. В то же время при отсутствии этих условий или же при значительной силе негативного воздействия на организм первичный стресс переходит в его повреждающую форму – дистресс. Этому может способствовать ряд определенных факторов как объективного, так и субъективного характера.

Среди многочисленных систем классификации стресса особое внимание исследователей привлекает профессиональный стресс. Он определяется как многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях организма работника на сложную или нестандартную трудовую ситуацию. Это состояние возникает тогда, когда требования деятельности превышают психофизиологические и когнитивные ресурсы работника. Развитие такого рассогласования включает механизмы адаптивного поведения, основанные на поисковой активности и перестройке поведенческих трудовых стереотипов.

Стресс – это результат взаимодействия человека и внешней среды, охватывающий эмоциональную, психологическую и физическую сферу человека. Стрессовые факторы находятся как в окружающей индивида действительности, так и в его психологическом окружении. Специалисты различают рабочие и нерабочие факторы, которые могут являться источниками стресса отдельного индивида.

Стресс на рабочем месте может возникнуть из-за функциональной перегрузки или, наоборот, недостаточной загруженности работника. Для уменьшения уровня профессионального стресса, очень важно, чтобы преподаватель имел четкое представление о своих функциональных обязанностях, границах собственных полномочий, а также отчётливо представлял систему оценки своего педагогического труда. Однако чаще всего в качестве источника стрессового состоя-

ния сотрудников выступает стиль педагогического менеджмента в образовательном учреждении.

Профессиональный стресс часто бывает вызван и внешним физическим фактором или поведением других преподавателей. Также на психологическом состоянии работника отрицательно сказывается отсутствие позитивного профессионального общения, недоступность нужных для работы информационных и материальных ресурсов и отсутствие перспектив профессионального роста.

Несмотря на то, что многие исследователи называют главной причиной возникновения профессионального стресса организационный фактор, психологи отмечают ещё одну сторону данного явления. Помимо ситуации, вызывающей стресс, немаловажную роль играет отношение человека к определенной ситуации. Для решения проблемы бывает достаточно устранить одну из этих составляющих. Поэтому если работнику не представляется никакой возможности избежать стрессовой ситуации, наилучшим вариантом будет изменить его отношения к проблеме.

Наиболее распространенной формой профессионального стресса является так называемый «синдром психического выгорания». Этот термин, предложенный впервые американским психологом Х. Фрейденбергом, описывает состояние работника, занятого в социальных профессиях. Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работника. Профессиональное выгорание возникает в результате постоянного внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки». По Г. Селье, профессиональное выгорание – это дистресс или третья стадия общего адаптационного синдрома – стадия истощения.

Развитие этого синдрома имеет определенные стадии. Вначале наблюдаются значительные энергетические затраты – вследствие экстремально высокой положительной установки или мотивации на выполнение профессиональной деятельности работник максимально мо-

близуется. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется снижением интереса к своей работе. Степень интенсивности профессионального выгорания зависит от жизненных стратегий, применяемых тем или иным работником. Высокий уровень выгорания отмечается при наличии у людей с пассивными тактиками сопротивления стрессу, а работники, занимающие активную жизненную позицию по отношению к стресс-факторам, демонстрируют низкие показатели профессионального выгорания.

Таким образом, организационный стресс – это напряженное состояние индивидов, выражающееся в совокупности психофизиологических реакций, возникающих под воздействием экстремальных факторов организационно - производственной жизнедеятельности (стрессоров) в ситуациях, требующих от работников мобилизации их адаптивных способностей.

Деятельность по управлению стрессами руководителю образовательного учреждения, следует вести в следующих направлениях:

- 1) развитие стрессоустойчивости преподавателей;
- 2) управление стрессогенностью ситуации;
- 3) управление психическим состоянием преподавателей;
- 4) восстановление работников в случае чрезмерного стрессирования.

Одновременно с освоением навыков управления стрессом профессионалу необходимо развивать стрессоустойчивость, которая позволяет работнику успешно противостоять стрессу хотя бы среднего уровня. Основной подход к развитию стрессоустойчивости – это сознательные добровольные и регулярные дозированные стрессовые воздействия, на фоне которых целенаправленно выполняется определенная профессиональная деятельность.

Потенциальную способность какой-либо жизненной ситуации вызывать у людей стресс обычно называют стрессогенностью. Степень стрессогенности ситуации определяется количеством и силой отдельных стресс-факторов, присутствующих в определенный момент времени. Исходя из того, что стрессогенность организационной

среды вытекает из конкретных материальных и социально-психологических условий труда в данном учреждении, программа снижения стрессогенности должна быть направлена на анализ и дифференциацию составных элементов среды по критерию степени ее влияния на психическое равновесие работников и вклада в общий уровень стрессогенности образовательного учреждения.

Руководителю необходимо располагать информацией, позволяющей объективно оценивать уровень стрессогенности организационной среды. В педагогическом коллективе следует организовать периодическую диагностику преподавателей на предмет определения эмоционально-психологической устойчивости и наличия признаков «синдрома эмоционального выгорания». Это позволит руководителю разработать систему профилактических мероприятий, направленных:

- на компенсацию негативных факторов и влияний данной организационной среды;
- на проведение персональной работы с сотрудниками, предрасположенными к стрессовым состояниям.

Мероприятия стресс-менеджмента должны начинаться с аудита стресса и уровня конфликтности в педагогическом коллективе. Для эффективной профилактики важно идентифицировать источники стресса. Из множества представленных в науке и практике методик, предлагаемых специалистами по работе в области стресса, выделяют несколько классов:

- методики на определение актуального уровня стресса, выраженности нервно-психической напряженности и тревожности (тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона, шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга);
- методики, помогающие прогнозировать поведение человека в экстремальных условиях (методика склонности к срывам в стрессовой ситуации «Прогноз» В.А. Баранова);
- методики, позволяющие выявлять негативные последствия дистресса (опросник «Уровень депрессии» А. Бека);

– диагностика профессиональных стрессоров (шкала оценки стрессогенности профессионально трудных ситуаций на рабочем месте Н. Водопьяновой, Е. Старченковой; методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач – С. Джексон, адаптация Н.Е. Водопьяновой);

– методики, позволяющие выявить ресурсы стрессоустойчивости человека (диагностика предпочитаемых копинг-стратегий Э.Хейма, в адаптации Л.И. Вассермана).

Информация, полученная в результате диагностических исследований, может явиться надежным фундаментом для разработки профилактики конфликтов и стрессов в образовательном учреждении.

Нередко усилия и средства, затраченные руководством на ликвидацию конфликтов и стрессов, дают результат далекий от желаемого. Причиной может быть субъективизм интегрированных в фирму структур, занимающихся кадровыми вопросами и тестированием при приеме на работу, так как на их оценку и деятельность, безусловно, влияют сложившиеся в учреждении межличностные взаимоотношения, традиции, нормы поведения, установки, взгляды, организационная культура.

Односторонность подходов руководителей или психологов возникает из-за недооценки биологической сути личности работника при применении общепринятых методов тестирования. В этом вопросе актуальное значение приобретает конфликтологическая компетентность руководителя образовательного учреждения.

Конфликтологическая компетентность позволяет получать руководителю комплексную информацию, которая:

– сигнализирует об очагах социальной напряженности, расширяет возможности получения информации о состоянии педагогического коллектива, раскрывает способы конструктивного развития конфликта;

– способствует познанию субъектами конфликта друг друга;

– снимает психологическую напряженность, содействует в инновационных процессах творческой инициативе и профессиональному саморазвитию;

– раскрывает пути управления конструктивными отношениями в трудовом коллективе, особенности управления деловым общением;

– раскрывает возможности достижения успехов в профессиональной деятельности в условиях конструктивных взаимоотношений с субъектами профессиональной деятельности.

Специалисты выделяют пять уровней конфликтологической компетентности руководителя организации. Нулевой уровень: профессиональное умение руководителя своими действиями не ухудшать уровень конфликтности в коллективе. Низкий уровень: умение оказывать первичную помощь при разрешении конфликтов между сотрудниками. Средний уровень: умение конфликтологически грамотно проанализировать и урегулировать большую часть конфликтов, возникающих среди персонала. Высокий уровень: умение управлять конфликтами, предвидеть их появление и регулировать конфликтно-генные взаимоотношения в коллективе. Профессионально-конфликтологический уровень: мастерское владение широким спектром конфликтологических методов и техник, способность руководителя эффективно работать с различными видами и типами конфликтов, возникающих в педагогическом коллективе.

Выделяют несколько путей управления профессиональным стрессом. Изменение объективной реальности, для того, чтобы удалить стрессовый фактор, или изменить психологическое окружение, в котором находится работник. В других случаях можно изменить стрессовые факторы таким образом, чтобы они не имели долгосрочного эффекта. Существуют организационные и индивидуальные методы управления профессиональным стрессом.

Организационные методы включают в себя следующие мероприятия: проведение оздоровительных культурно-спортивных программ для сотрудников; проведение обучающих тренингов, повышающих уровень конфликтологической компетентности работников; изменение рабочего окружения и т.д. К индивидуальным методам относят: психологический (изменение социального окружения, в котором формируется профессиональный стресс; коррекция познаватель-

ной оценки окружения; моделирование поведения для изменения окружения) и физиологические методы (улучшение физического и эмоционального состояния работника с целью повышения эффективности борьбы со стрессом).

Стресс-менеджмент подразумевает проведение системы мероприятий, которые делятся по своей целевой аудитории на три группы: работа с руководителем, тренинги для персонала и выравнивание микроклимата в педагогическом коллективе.

Необходимо проводить тренинги для руководителей. Такие тренинги проводятся, как правило, индивидуально и опираются на результаты оценки эффективных и малоэффективных компонентов поведения руководителей.

Одним из главных факторов по предотвращению или успешному разрешению конфликтов в педагогическом коллективе является соблюдение общих принципов, действующих в образовательном учреждении. Многие исследователи считают, что будущее в управлении принадлежит внедрению сопряченного менеджмента, который предполагает:

- отношение к персоналу как к долгосрочным инвестициям;
- создание условий для эффективной работы персонала;
- системность подхода к решению кадровых вопросов;
- непосредственное участие руководящего состава в реализации целей и задач управления персоналом;
- обеспечение постоянной оценки конфликтности и эмоционального состояния персонала на основе системно-ситуационного анализа и экспертно-аналитических оценок;
- прогнозирование потребностей и планирование развития кадрового потенциала организации, обеспечение высокого профессионального уровня всех категорий персонала;
- создание корпоративной культуры и стандартов поведения в организации;
- взаимный поиск компромиссов в разрешении конфликтных ситуаций;

- поддержание сбалансированной системы материального и морального стимулирования персонала;
- безотлагательность, оперативность и гласность в принятии решений о поощрениях и взысканиях;
- постоянное информирование о положении дел;
- привлечение персонала к обсуждению и решению общих для организации вопросов.

Важнейшим компонентом управления является этика социально-трудовых отношений. Этика деловых отношений опирается на нравственные нормы, которые позволяют каждому работнику ощущать себя личностью. Этический кодекс описывает систему общих ценностей и традиций трудового коллектива, позволяет формировать этические нормы, создавать благоприятный морально-психологический климат в образовательном учреждении.

Вопросы для повторения и самопроверки

1. Какие понятия раскрывают структуру конфликта?
2. Опишите понятийную схему динамики конфликта, его основные стадии.
3. Проанализируйте понятийную модель разрешения конфликта, укажите два возможных способа его регулирования.
4. Укажите основные виды типологий конфликта в образовательном учреждении: по масштабам, временным параметрам, направленности, результатам и др.
5. Каковы основные свойства конфликтного взаимодействия в социально-педагогическом процессе?
6. Что такое объект конфликта? Назовите основные характеристики объекта конфликта.
7. Чем отличаются объективные и личностные элементы конфликта?
8. Назовите и охарактеризуйте объективные элементы конфликта в образовательном учреждении.

9. Что означает понятие «ранг оппонента»?
10. Охарактеризуйте роль в конфликте группы поддержки, инициаторов, организаторов, пособников и посредников.
11. Что такое среда конфликта?
12. Назовите основные личностные элементы конфликта в социально-педагогическом процессе.
13. Объясните, в чем суть причины конфликта.
14. Назовите основные виды противоречий социально-педагогического процесса, влияющих на возникновение конфликта.
15. Сравните объективные противоречия и субъективные противоречия.
16. Назовите основные, на ваш взгляд, противоречия, возникающие в современном образовательном учреждении.

Терминологический словарь

Арбитр – третья сторона в конфликте, наделенная оппонентами конфликта определенными функциями для его урегулирования.

Арбитраж – способ разрешения споров, состоящий в обращении к арбитру.

Барьер психологический – внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнять некоторые действия.

Виды (типы) конфликтов – варианты конфликтных столкновений, различаемые по факторам совместной деятельности людей (источникам возникновения, формам взаимодействия, направленности общения, функциям и др.).

Внутригрупповой (ингрупповой) фаворитизм – стремление каким-либо образом благоприятствовать членам собственной группы в противовес членам другой группы.

Внутриличностный конфликт – состояние внутренней структуры личности, выражающееся в противоборстве противоположно

направленных мотивов, целей, интересов и желаний личности при невозможности их одновременного удовлетворения.

Генерализация конфликта – переход в конфликте от поверхностных к более глубоким противоречиям, увеличение диапазона различных точек столкновения, которое сопровождается расширением границ конфликта.

Границы конфликта – рамки и пределы конфликта, касающиеся количества его участников, территории, на которой происходит конфликт, и его продолжительности.

Деловая этика – совокупность принципов и норм, которыми должны руководствоваться организации и их члены в деятельности в сфере управления и предпринимательства.

Диагностика конфликта – исследование конфликта с целью описания его сущности, содержания, функций и других характеристик.

Динамика конфликта – развитие конфликта, включающее его основные периоды и этапы.

Дистресс – отрицательное влияние, оказываемое стрессом на деятельность индивида, вплоть до ее полной дезорганизации.

Завершение конфликта – устранение объективных и ослабление субъективных причин, вызвавших конфликтную ситуацию.

Индивидуальный трудовой спор – неурегулированное разногласие, конфликт между работником и работодателем по поводу соблюдения условий трудового договора (контракта).

Инцидент – начальный этап в динамике открытого конфликта, характеризующийся прямым противостоянием сторон.

Карта конфликта – графическое изображение элементов конфликтного столкновения с указанием проблемы, требующей решения, констатацией интересов и опасений сторон.

Конфликт деструктивный – нарастание в конфликте «отклоняющихся» признаков и перевод фокуса внимания конфликтующих сторон с содержания на форму.

Конфликт латентный – скрытый, неявный конфликт; начальная стадия в развитии конфликта, характеризующаяся отсутствием открытых действий оппонентов.

Конфликтность личности – готовность личности к конфликтам, степень ее вовлеченности в развитие конфликтов.

Конфликтогены – слова, жесты, оценки, суждения, действия или бездействия одной или обеих взаимодействующих сторон, способные привести к возникновению конфликтной ситуации и к ее перерастанию в реальный конфликт.

Локальный конфликт – столкновение, противоборство, в которое вовлечена часть персонала крупного предприятия либо рабочих и служащих региона, отдельной отрасли хозяйства из-за разногласий по поводу условий труда, социальной защиты работников, введения новых или существенного изменения действующих правил и инструкций.

Медиатор – посредник в конфликте.

Метаконфликт – ситуация, в которой исходные проблемы, с которых начался конфликт, начинают перевешиваться новыми проблемами.

Межгрупповая дискриминация – установление различий между собственной и другой группами, которое может служить предтечей конфликта.

Мотивы конфликта – внутренние побудительные силы, подталкивающие субъектов конфликтного взаимодействия к конфликту (мотивы выступают в форме потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений).

Напряженность психическая – психическое состояние личности, обусловленное предвосхищением неблагоприятного для нее развития событий.

Организационный конфликт – столкновение, разногласие отдельных лиц, групп в пределах социальной системы (структурного образования), вызванное изменениями внешней среды или нарушением внутреннего регламентированного порядка.

Переговоры – способ разрешения (урегулирования) конфликтов, совместная деятельность противоборствующих сторон по нахождению взаимоприемлемого решения проблемы.

Посредничество – форма вмешательства в конфликт извне, при которой третья сторона помогает конфликтующим сторонам достичь добровольного согласия.

Предмет конфликта – противоречие, лежащее в основе конфликта.

Проблемная ситуация – содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых развивается деятельность личности или группы.

Профилактика конфликтов – осуществление руководством организации или ее подразделения предупредительных мер по предотвращению деструктивного, дисфункционального развития конфликтных столкновений.

Ранг оппонента – потенциал, уровень возможностей по утверждению своих интересов и целей в конфликте.

Совместимость групповая – социально-психологический показатель сплоченности группы, отражающий возможность бесконфликтного общения и согласованности действий ее членов в условиях совместной деятельности.

Социальная напряженность – психологическое состояние людей (индивидов или групп), причиной которого является неудовлетворенность существующим положением дел или ходом развития событий.

Социальное партнерство – система мероприятий по обеспечению сотрудничества наемных работников, работодателей и представителей органов государственной власти в целях согласования социально-экономических интересов, договорного урегулирования социально-трудовых отношений и цивилизованного разрешения трудовых споров (конфликтов).

Социально-трудовой конфликт – столкновение, разногласие отдельных лиц и групп, вызванное несовпадением частных и общих интересов, несовместимостью мотивов и целей.

Типология конфликтов – классификация конфликтных столкновений по формам проявления в различных сферах общественной жизни.

Толерантность – 1) терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, идеям, верованиям; 2) отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор.

Третейский судья – третья сторона в конфликте, решения которой являются обязательными для оппонентов.

Урегулирование конфликта – приведение сторон конфликтного взаимодействия к примирению путем переговоров, участия посредников или арбитражного вмешательства.

Фрустрация (от лат. frustratio – обман, расстройство, разрушение планов) – психологическое состояние острого переживания, неудовлетворенной потребности.

Функция конфликта – выражение социального (позитивного или негативного) назначения конфликтного столкновения, зависимости между ним и другими явлениями общественной жизни.

Эскалация конфликта – нарастание остроты и размаха конфликтных действий, обусловленное обострением противоречий между оппонентами.

Список использованной литературы

1. Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 302 с.

2. Кибанов А.Я. и др. Сборник деловых игр по дисциплине «Управление персоналом». – М.: ГУУ, 1999. – 115 с.

3. Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Этика деловых отношений: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2003.
4. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. 3-е изд. –Спб.: Питер, 2008. – 496 с.
5. Б. Уизерс. Управление конфликтом. – СПб.: Питер, 2004. – 174 с.
6. Лукин Ю.Ф. Конфликтология: управление конфликтами: Management of the conflicts: учебник для вузов / Ю.Ф. Лукин. – М.: Академический проект; Трикста, 2007. – 799 с.
7. Ратников В.П. Конфликтология: учебник для студентов вузов / Под ред. В.П. Ратникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 511 с.
8. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
9. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации. – СПб.: Авалон, Азбука – классика, 2006. – 256 с.
10. Большаков А.Г. Конфликтология организаций: учеб. пособие / А.Г. Большаков, М.Ю. Несмелова. – М., 2001.
11. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000.
12. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций. – М.: ЭКМОС, 2001. – 320 с.
13. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2007. – 174 с.
14. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – С. 285.
15. Алдер Х. А.П. Современные психотехнологии. – СПб.: Нигер, 2000.
16. Дмитриев А.В. Конфликтология. – М.: Гардарика, 2000.
17. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса. – М.: Аспект Пресс, 1995.

18. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.

19. Линчевский З.З. Контакты и конфликты. – М.: Экономика, 2000.

20. Любимова Л.Ю. Психология конфликта: Учебно-метод. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.

21. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании: учеб. пособие / М.А. Гончаров. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2008. – 480 с.

22. Деловое общение: Метод. указ. к практ. занятиям / Самар. гос. техн. ун-т, ПИБ; Сост. О. Ю. Калмыкова. – Самара, 2005. – 56 с.

23. Кадровая политика современной организации: социально-психологические аспекты управления человеческими ресурсами: Метод. указ. к практическим (лабораторным) занятиям / Самар. гос. техн. ун-т, ПИБ; Сост. О.Ю. Калмыкова, А.В. Горбачева, И.А. Орлова. – Самара, 2005. – 50 с.

24. Роль коллектива в преодолении конфликтов: технологии межличностного общения: Метод. указ. к практическим (лабораторным) занятиям / Самар. гос. техн. ун-т, ПИБ; Сост. О.Ю. Калмыкова, А.В. Горбачева, И.А. Орлова, Н.А. Кирильцева. – Самара, 2005. – 50 с.

25. Теория конфликта. Структура и функции конфликтов: Метод. указ. к практ. занятиям / Самар. гос. техн. ун-т, ПИБ; Сост. О.Ю. Калмыкова, А.С. Букреева, Н.Г. Халикова. – Самара, 2005. – 30 с.

26. Калмыкова О.Ю., Трещанин М.И. Основные теории конфликта. Классификация конфликтов, их систематизация и деление по существенным признакам: Метод. указ. к практ. занятиям / СамГТУ, ПИБ. – Самара, 2006. – 58 с.

27. Калмыкова О.Ю., Гагаринская Г.П. Практикум по конфликтологии: учебное пособие. – Самара: НОУ «ПИБ»; СамГТУ, 2009.

28. Казаринова Н.В., Филатова О.Г., Хренов А.Е. Практикум по социологии: Учеб. пособие. – М.: NOTA BENE, 1999. – 272 с.

29. Коробейникова Л.С., Купрюшина О.М. Документационное обеспечение делового общения: учеб. пособие. – М.: Магистр, 2007. – 302 с.

30. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
31. Цой Л.Н. Организационный конфликтменеджмент: 111 вопросов, 111 ответов. – М.: Книжный мир, 2007. – 352 с.
32. Самыкина Н.Ю. Основы конфликтологии: учебно-метод. комплекс. – Самара: Универс-групп, 2007. – 64 с.
33. Тарабаева В.Б. Инновационное развитие вузов: проблемы конфликта: Монография. – Белгород: Изд – во Белгородского гос. ун – та, 2008. – 266 с .
34. Учадзе С.С. Конфликты в образовательной среде: педагогические основы преодоления / Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Монография / [Н.В. Валуйский, Ю.П.Ветров, С.О.Гаврилов и др.]; под общ. Ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 16. – Воронеж: ВГПУ, 2007.
35. Учадзе С.С. Научно-педагогические аспекты управления конфликтами в образовательной среде / Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Монография / [Н.В. Валуйский, Ю.П.Ветров, С.О.Гаврилов и др.]; под общ. Ред. проф. О.И.Кирикова. – Книга 20. – Воронеж: ВГПУ, 2008.
36. Учадзе С. С. Теория и методология педагогического управления конфликтами в муниципальном образовательном учреждении: Монография.– Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 2009.
37. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательного учреждения: монография. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007.
38. Моница Г.Б., Раннала Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». – СПб.: Речь, 2009.

Заключение

Модернизация социально-педагогического процесса в связи с перестройкой образовательного процесса в системе высшего профессионального образования в рамках компетентностного формата требует разработки новых принципов и методов менеджмента. В современных условиях обнаруживается явное противоречие между потребностями современного педагогического процесса во внедрении инновационных технологий и уровнем методической готовности преподавателей высшей школы. Практика показывает, что современные социальные цели профессионального образования могут быть реализованы *преподавателями-менеджерами*, владеющими средствами инновационной организации познавательного процесса. В контексте компетентностного подхода преподаватель рассматривается не только как специалист в предметной области, но и прежде всего как педагог-менеджер, который рассматривает обучающихся как ресурс образовательного процесса; передает ответственность за обучение и контроль обучающимся; работает в команде, проектирует образовательный процесс как целостную программу. Для управления познавательной деятельностью студентов при физическом контакте, преподаватель должен не только уметь передать новое интегрированное профессиональное знание, он должен обладать опытом творческой деятельности, уметь моделировать в образовательном пространстве бесконфликтные ситуации.

Инновационные образовательные технологии требуют от преподавателей развития следующих умений: диагностировать цели обучения; умения переструктурировать учебный материал с индуктивного изложения в логику индуктивно-дедуктивного проблемного изложения целой темы; моделировать в учебном процессе (в его целях, содержании, формах, методах, средствах обучения); организовать самостоятельную работу студентов для подготовки к семинару, деловой игре, мозговому штурму; уметь обеспечить благоприятный психологический климат, способствующий сотрудничеству преподавателя и

студента. При внедрении образовательных инноваций в учебных заведениях формирование *методической готовности и конфликтологической компетентности преподавателя* должно выходить на первый план руководителей структурных подразделений учебного заведения.

Приложение 1

Компетенции студентов специальности «Социальная работа», формируемые в результате освоения дисциплины «Отечественная история» (фрагмент рабочей программы дисциплины)

Интегрированным результатом изучения курса «Отечественная история» должно стать приобретение студентами исторической компетенции.

При этом понятие «компетентность» рассматривается не как сумма знаний, умений и навыков, а как совокупность личных качеств студента (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способностей), и определяется, как способность решать проблемы, самостоятельно находить ответы на вопросы, возникающие в его повседневной жизни, средствами, предоставляемыми учебным курсом «История».

Для достижения такого результата, при определении планируемых результатов освоения содержания курса предлагается выделить основные составляющие *компетенции* – выраженные в виде требований к подготовке студентов: интегральные умения (группы умений), включающие умения анализировать и обобщать историческую информацию, интегрировать знания и умения, полученные в процессе изучения курса с жизненным опытом.

В результате освоения учебной дисциплины обучающийся *должен*:

Знать:

- основные направления, проблемы, теории и методы истории;
- движущие силы и закономерности исторического процесса; место человека в историческом процессе, политической организации общества;
- различные подходы к оценке и периодизации всемирной и отечественной истории;

- основные этапы и ключевые события истории России и мира с древности до наших дней; выдающихся деятелей отечественной и всеобщей истории;
- важнейшие достижения культуры и системы ценностей, сформировавшиеся в ходе исторического развития;
- основные научные школы, направления, концепции, источники исторического знания и приемы работы с ними при помощи компьютера как средства получения и хранения информации;
- основные положения и методы научного исторического познания при решении социальных и профессиональных задач;
- специфику национально - культурного пространства и характер жизнедеятельности различных групп в разные исторические периоды как объектов деятельности социальных учреждений.

Уметь:

- логически мыслить;
- работать с разноплановыми источниками информации;
- осуществлять эффективный поиск информации;
- получать, обрабатывать и сохранять источники информации;
- преобразовывать информацию в знание, осмысливать процессы, события и явления в России и мировом сообществе в их динамике и взаимосвязи, руководствуясь принципами научной объективности и историзма;

Быть способным:

- формировать и аргументировано отстаивать собственную позицию по различным проблемам истории;
- соотносить общие исторические процессы и отдельные факты; выявлять существенные черты исторических процессов, явлений и событий;
- извлекать уроки из исторических событий и на их основе принимать осознанные решения.
- разрабатывать социальные проекты с учетом исторического наследия;

- обобщать, анализировать и обосновывать свою позицию по вопросам, касающимся ценностного отношения к историческому прошлому.

Владеть:

- навыками анализа исторических источников;
- приемами ведения дискуссии и полемики.

В результате освоения учебной дисциплины обучающийся осваивает три *общие компетенции*:

Код	Наименование результата обучения
ОК-1	владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения
ОК-2	умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь
ОК-9	использует основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач

Приложение 2

Содержания дисциплины «Отечественная история» для студентов специальности «Социальная работа» (фрагмент рабочей программы дисциплины)

Разделы дисциплины и виды занятий

Наименование разделов и тем	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, самостоятельная работа обучающихся, курсовая работа (проект)	Объем часов / зачетных единиц	Уровень освоения
1	2	3	4
Раздел 1.История как наука.			
Тема 1.1. Историческое значение и исторический опыт.	Содержание учебного материала	<i>2/0,05</i>	
	1 Методология истории		1
	2 Мировой исторический процесс: единство и многообразие		1
	3 Понятие цивилизации		1
	4 Россия в мировом сообществе		1
	Практические занятия	<i>2/0,05</i>	
	1 Влияние на судьбы страны геополитического, природно-климатического, экономического, этнического, духовно – религиозного, социального и личносно – психологического и других факторов		
	Самостоятельная работа студента	<i>6/0,2</i>	
	1 Проблемы периодизации исторического прошлого России		

Тема 1.2. Основные тенденции формирования средневекового общества и Древняя Русь (1 тыс. н. э. – XII в.)	Содержание учебного материала		6/0,2	
	1	Предпосылки образования государства восточных славян		1
	2	Особенности общественно – политического и экономического устройства древнерусского государства		1
	3	Принятие христианства		1,2
	Практические занятия		2/0,05	
	1	Учебная конференция «Особенности древнерусской культуры».		
	Самостоятельная работа студента		2/0,05	
	1	Влияние православия на политическое, социальное и культурное развитие Руси		
Тема 1.3. Русские земли в XIII – первой половине XV вв.	Содержание учебного материала		6/0,2	
	1	Борьба народов Руси с немецко – датско-шведской агрессией в XIII в.		1
	2	Предпосылки и альтернативы воссоединения русских земель в единое государство		1
	3	Причины возвышения Северо – Восточной Руси.		1,2
	Практические занятия		2/0,05	
	1	Этапы борьбы за национальную независимость		
	Самостоятельная работа студента		4/0,1	
	1	Тенденции развития русской культуры (исследовательский проект)		

Раздел 2. От позднего средне- вековья – к новому времени.			
Тема 2.1. Россия во второй половине XV – XVII вв.	Содержание учебного материала		<i>2/0,05</i>
	1	Освобождение от ордынской зависимости	1
	2	Завершение объединения русских земель вокруг Москвы	1
	3	Опричнина: причины и последствия.	1,2
	4	«Смутное» время в России: причины, сущность, хронологические рамки, периодизация	1,2
	Практические занятия		<i>2/0,05</i>
	1	Дискуссии в историографии о времени зарождения русского абсолютизма	
	Самостоятельная работа студента		<i>2/0,05</i>
	1	Итоги смутного времени и его оценка в историографии Итоги гражданской войны (эссе или реферата)	
	Тема 2.2. XVII век – век модернизации и Просвещения	Содержание учебного материала	
1		Влияние реформ на состояние общества и последующее развитие страны	1
2		Эпоха дворцовых переворотов	1,2
Практические занятия		<i>2/0,05</i>	
1		Изменение в положении основных сословий русского общества	
Самостоятельная работа студента		<i>6/0,2</i>	
1		Роль русской гвардии в политической жизни страны	

Тема 2.3. Россия в XIX веке	Содержание учебного материала		4/0,1	
	1	Реформы государственного устройства и крестьянская политика (кейс)		1,2
	2	Изменение международного положения России	1	
	Практические занятия		2/0,05	
	1	Завершение формирования бюрократической системы		
	Самостоятельная работа студента		4/0,1	
1	Российский радикализм и его особенности (пректы)			
Тема 2.4. Россия в конце XIX – начале XX в. (середина 1890-х – 1920 гг.)	Содержание учебного материала		2/0,05	
	1	Социально – экономическое и политическое развитие России на рубеже веков		1
	2	Начало нового этапа развития политических движений		1,2
	3	Россия после революции	1,2	
	Практические занятия		2/0,05	
	1	Гражданская война: дискуссия о начале, причинах и расстановке сил		
	Самостоятельная работа студента		2/0,05	
	1	Итоги гражданской войны (составление глоссария или написание эссе)		
Тема 2.5. СССР и мир: 1921 – середина 50 –х гг.	Содержание учебного материала		6/0,2	
	1	Начало становления новой экономической политики и ее сущность		1,2
	2	Индустриализация, коллективизация		1,2
	3	Влияние тоталитарной системы на облик общества и общественное сознание		1,2
	4	Великая отечественная война 1941 – 1945 гг.		1,2

	Практические занятия		2/0,05	
	1	Цена и источники победы советского народа		
	Самостоятельная работа студента		6/0,2	
	1	Итоги второй мировой войны и поляризация послевоенного мира (кейс)		
	Содержание учебного материала		6/0,2	
	1	Эволюция социально – экономической системы советского общества: замыслы и реальности	1	
Тема 2.6. СССР в середине 50 – х – начале 90 – х гг. XX в.	2	Наращение кризисных явлений в экономической, социальной, политической и духовной жизни СССР	1	
	3	Проблемы сохранения социалистического выбора	1,2	
	Практические занятия		2/0,05	
	1	Перестройка в СССР: от попыток модернизации системы к смене модели общественного развития (ролевая игра)		
	2	Образование суверенных государств		
Всего:			90/2,5	

Для характеристики уровня освоения учебного материала используются следующие обозначения:

1. – ознакомительный (узнавание ранее изученных объектов, свойств);
2. – репродуктивный (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством)
3. – продуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач)
4. – творческий (самостоятельное выполнение инновационной, проектной деятельности, анализ и оценка производственных задач)

Индекс Компетенции	Б.1 ГСЭ		Б.2 МЕН			Б.3 Профессиональный			Б.4 Физкультура				Б.5 Практики / Б.6 ИГ А					
	Б.1.1 Базовая часть	Вариативная часть	Б.2.1 Базовая часть	Вариативная часть	Б.3.1 Базовая часть	Вариативная часть	Б.3.2 Вариативная часть	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули	Дисциплины Модули		
	1 ... n	1 ... n	1 ... n	1 ... n	1 ... n	1 ... n	1 ... n										1 ... n	1 ... n
Профессиональные компетенции (обще профессиональные, профессионально-специализированные)																		
ПК-1																		
ПСК-1																		
Рекомендуемые оценочные средства	Виды аттестации	Формы оценочных средств	Текущая (по дисциплине)	УО-1, 2*	+													
			Промежуточная (по дисциплине)	УО-2	+													
	Рубежная (по модулю)	ИГ А	Гос. экз.	УО-3, 4	УО-3, 4	+												
				ИГ А	ИГ А	+												
	ВКР	ВКР	ВКР	ИГ А	ИГ А	+												
				ИГ А	ИГ А	+												
	ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	+												
				ИГ А	ИГ А	+												
	ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	+												
				ИГ А	ИГ А	+												
ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	+													
			ИГ А	ИГ А	+													
ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	ИГ А	+													
			ИГ А	ИГ А	+													

Приложение 4

Формирование и оценка результатов освоения учебной дисциплины «Отечественная история» специальности «Социальная работа» (фрагмент рабочей программы дисциплины)

Таблица соответствия компетенций, образовательных технологий,
форм обучения и оценочных средств

Результаты (усвоенные знания, освоенные умения, развитые способно- сти, освоенные профессиональные компетенции)	Образовательные тех- нологии, методы обу- чения и контроля	Индикаторы и показатели оценки результата
Знание истори- ческого процесса; мес- та человека в истори- ческом процессе, по- литической организа- ции общества; различ- ных подходов к оценке и периодизации все- мирной и отечествен- ной истории; основ- ных этапов и ключе- вых событий истории России и мира с древ- ности до наших дней; выдающихся деятелей отечественной и все- общей истории.	Лекция Тестирование, Контрольные работы студентов, Творческие работы, Эссе	При устных и письменных от- ветах демонстрирует: <ul style="list-style-type: none">• знание дат, хронологии наи- более значительных событий и процессов;• знание фактов – места, об- стоятельства, участников, ре- зультатов наиболее важных ис- торических событий;• соотнесение единичных фактов и общих явлений;• указание характерных, су- щественных признаков истори- ческих событий и явлений;• классификацию фактов по указанному признаку;• знание исторических терми- нов и понятий;• объяснение причинно- следственных связей событий.

<p>Знание основных научных школ, направлений, концепций, источников исторического знания и приемом работы с ними при помощи компьютера как средства получения и хранения информации;</p>	<p>Обзорная лекция Блиц-игры Дискуссия Эссе Тестирование Реферат</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Обладает знаниями об основных научных школах, направлениях, концепциях, источниках исторического знания (тестирование); • Использует способы представления и передачи информации, адекватные ситуации; • Демонстрирует знания и навыки самостоятельной деятельности при работе с компьютером; • Находит и анализирует историческую информацию из различных источников; • Выделяет главное и систематизирует историческую информацию и идеи; • Осуществляет поиск всей необходимой информации в системе Интернет
<p>Знание основных положений и методов научного исторического познания при решении социальных и профессиональных задач</p>	<p>Проблемная лекция Кейс Эссе Тестирование Учебная конференция Проект</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрирует наличие знаний основных положений и методов научного исторического познания при написании эссе, проектировании профессиональных задач, решении кейсов, проведении тестирования
<p>Знание специфики национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных групп в разные исторические периоды</p>	<p>Лекция Ролевая игра Дискуссия Эссе Кейс Реферат Глоссарий</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрирует знание специфики национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных групп в разные исторические периоды в ходе проведения ролевых игр, дискуссий, решении кейсов, написании эссе • Собирает сведения по специфическим историческим проблемам и ситуациям в ходе написания реферата, глоссария, преобразует материал

		<ul style="list-style-type: none"> • Способен провести оценку других при проигрывании ими игровых ролей, определенных ведущим
<p>Умение разрабатывать социальные проекты с учетом исторического наследия;</p>	<p>Методы группового решения творческих задач Эссе Проект</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Формулирует цели презентации, организует и структурирует материалы для презентации; • Владеет умениями продуктивного проблеморазрешения; умением конструировать; • Налаживает конструктивные отношения в группе
<p>Умение обобщать, анализировать и обосновывать свою позицию по вопросам, касающимся ценностного отношения к историческому прошлому.</p> <p>Способность к восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.</p>	<p>Лекция конференция Проблемная лекция Блиц-игра Дискуссия Учебная конференция Методы группового решения творческих задач Метод Дельфи Разбор конкретных ситуаций Мозговой штурм</p>	<ul style="list-style-type: none"> • В ходе поведения дискуссий, конференций, обсуждений демонстрирует умения: структурировать информацию, классифицировать, выделять главное и второстепенное, формулировать суждения, разлагать целое на части и наоборот, умение детализации;
<p>Умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь</p>	<p>Дискуссия Лекция беседа Блиц-игра Реферат Эссе Тренинг</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Передает информацию в связных, логичных и аргументированных высказываниях; • Устанавливает межличностную коммуникацию между участниками совместной деятельности посредством языка и социокультурных знаний для достижения конкретных задач; • Оперрует правилами, посредством которых коммуникативные единицы выстраиваются в осмысленные предложения в процессе тренинговых процедур.

<p>Умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач</p>	<p>Кейс –метод Метод Дельфи Проекты Методы группового решения творческих задач Мозговой штурм Видеотренинг</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрирует самостоятельное моделирование кейсов по заданной профессиональной проблеме; • Демонстрирует понимание сущности проблемы как явления; умение выделять и формулировать проблему при разборе конкретных ситуаций • Демонстрирует владение базовыми знаниями социальных, гуманитарных и экономических наук при написании кейсов, проектировании проектов; • Умеет определять средства и методы достижения поставленных задач; умение определять и актуализировать ресурсы для достижения поставленных задач в ходе зажиты проектов.
--	--	--

Контроль и оценка результатов освоения учебной дисциплины осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий и лабораторных работ, тестирования, а также выполнения обучающимися индивидуальных заданий самостоятельной работы, написания рефератов, выполнения исследовательских проектов.

Приложение 5

Тест «Как вы действуете в условиях конфликта?»

Приведенные ниже пословицы и афоризмы можно рассматривать как краткие описания различных стратегий, используемых людьми для разрешения конфликтов. Внимательно прочитайте все утверждения и по пятибалльной шкале определите, в какой степени каждое из них типично для вашего поведения в условиях конфликта: совсем не типично – 1 балл; редко – 3 балла; иногда – 2 балла; часто – 4 балла; весьма типично – 5 баллов.

1. Худой мир лучше доброй ссоры.
2. Если не можете другого заставить думать так, как вы хотите, заставьте его делать так, как вы думаете.
3. Мягко стелет, да жестко спать.
4. Рука руку моет (Почеши мне спину, а я тебе почешу).
5. Ум хорошо, а два лучше.
6. Из двух спорщиков умнее тот, кто первый замолчит.
7. Кто сильнее, тот и правее.
8. Не подмажешь – не поедешь.
9. С паршивой овцы хоть шерсти клок.
10. Правда то, что мудрый знает, а не то, о чем все болтают.
11. Кто ударит и убежит, тот сможет драться и на следующий день.
12. Слово «победа» четко написано только на спинах врагов.
13. Убивай врагов своих добротой.
14. Честная сделка не вызывает ссоры.
15. Ни у кого нет полного ответа, но у каждого есть, что добавить.
16. Держись подальше от людей, которые не согласны с тобой.
17. Сражение выигрывает тот, кто верит в победу.
18. Доброе слово не требует затрат, а ценится дорого.
19. Ты – мне, я – тебе.

20. Только тот, кто откажется от своей монополии на истину, сможет извлечь пользу из истин, которыми обладают другие.
21. Кто спорит – ни гроша не стоит.
22. Кто не отступает, тот обращает в бегство.
23. Ласковое телятко двух маток сосет, а упрямое – ни одной.
24. Кто дарит – друзей наживает.
25. Выноси заботы на свет и держи с другими совет.
26. Лучший способ решать конфликты – избегать их.
27. Семь раз отмерь, один раз отрежь.
28. Кротость торжествует над гневом.
29. Лучше синица в руках, чем журавль в облаках.
30. Чистосердечие, честность и доверие сдвигают горы.
31. На свете нет ничего, что заслуживало бы спора.
32. В этом мире есть только две породы людей: победители и побежденные.
33. Если в тебя швырнули камень, бросай в ответ кусок ваты.
34. Взаимные уступки прекрасно решают дела.
35. Копай и копай без усталости – и докопаешься до истины.

Подведите итоги. Используя ключ, оцените свое поведение в конфликте.

Типология поведенческих стратегий

I		II		III		IV		V	
Номер вопроса	Баллы	Номер вопроса	Баллы	Номер вопроса	Баллы	Номер вопроса	Баллы	Номер вопроса	Баллы
1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10	
11		12		13		14		15	
16		17		18		19		20	
21		22		23		24		25	
26		27		28		29		30	
31		32		33		34		35	
Итого:		Итого:		Итого:		Итого:		Итого:	

У каждого человека есть две жизненные заботы: достижение личных целей (которые могут субъективно переживаться как очень важные либо маловажные) и сохранение хороших взаимоотношений с другими людьми (что также может переживаться как важное или маловажное условие). Соотношение этих двух главных забот и составляет основу типологии поведенческих стратегий.

Тип I. «Черепашка» (избегание) – стратегия ухода «под панцирь», т.е. отказа как от достижений личных целей, так и от участия во взаимоотношениях с окружающими.

Тип II. «Акула» (конкуренция) – силовая стратегия: цели очень важны, взаимоотношения – нет. Таким людям не важно, любят ли их, они считают, что конфликты решаются выигрышем одной из сторон и проигрышем второй.

Тип III. «Медвежонок» (приспособление) – стратегия сдерживания острых углов: взаимоотношения важны, цели – нет. Такие люди хотят, чтобы их принимали и любили, ради чего жертвуют целями.

Тип IV. «Лиса» (компромисс) – умеренное отношение и к целям, и к взаимоотношениям. Такие люди готовы отказаться от некоторых целей, чтобы сохранить взаимоотношения.

Тип V. «Сова» (сотрудничество) – стратегия открытой и честной конфронтации. Представители этого типа ценят и цели, и взаимоотношения. Открыто определяют позиции и ищут выход в совместной работе по достижению целей, стремятся найти решения, удовлетворяющие всех участников.

Наибольшее количество баллов указывает на приверженность той или иной стратегии. Если в каких-либо колонках одинаковое количество баллов, то используются две стратегии.

Приложение 6

Тест «Пульсар». Оценка качеств коллектива

Тест позволяет оценить качества коллектива, в котором вы работаете. В опроснике представлены название качества и его содержательная характеристика. В балансе ответов следует проставить тот балл (один из трех предложенных), который, по вашему мнению, соответствует развитию данного качества в вашем коллективе.

БАЛЛЫ

ОЦЕНИВАЕМОЕ КАЧЕСТВО

1. Подготовленность к деятельности
- 12 Все члены нашего коллектива обладают глубокими профессиональными знаниями, способны с успехом применять их на практике, заинтересованы в повышении своей квалификации. Каждый член коллектива имеет высокий профессиональный авторитет. Коллектив добивается высоких показателей в труде.
- 11
- 10
- 9 Большинство членов коллектива имеют хорошую профессиональную подготовку, стремятся повысить свою квалификацию, стараются применять свои знания на практике.
- 8
- 7
- 6 В нашем коллективе есть и недостаточно квалифицированные работники, которые своим самомнением наносят ущерб профессиональному авторитету коллектива.
- 5
- 4
- 3 Члены коллектива имеют низкую профессиональную подготовку. В большинстве вопросов это дилетанты, не умеющие грамотно решать производственные проблемы и квалифицированно выполнять свою работу. Коллектив часто срывает выполнение производственных заданий.
- 2
- 1

2. Направленность

12 Наш коллектив имеет четкую, общую для всех цель,
11 которая осознается и понимается каждым, как его соб-
10 ственная. Коллектив опирается на давние традиции, вы-
рабатывая взаимоуважительные нормы поведения, об-
щие ценности. В нашем коллективе высоко ценятся
принципиальность, честность, бескорыстие.

9 Перед нашим коллективом стоит общая задача. Ка-
8 ждый член коллектива старается удовлетворить свои
7 интересы в рамках решения общей групповой задачи. В
нашем коллективе выработаны взаимоприемлемые нор-
мы поведения.

6 У каждого члена нашего коллектива существуют
5 свои индивидуальные цели и ценности, которые совер-
4 шенно не зависят от официальной цели коллектива. Ка-
ждый в своем поведении руководствуется собственными
нормами и правилами, не пытаясь согласовать их с дру-
гими членами коллектива

3 Наш коллектив существует только как официальная
2 организация, цели которой не принимаются, а часто и
1 входят в противоречие с целями отдельных членов кол-
лектива. Каждый строит свое поведение, опираясь на
эгоистические цели. В отношениях наблюдается кон-
фликтность, агрессивность.

3. Организованность

12 Наш коллектив способен самостоятельно организо-
11 вать работу и досуг. Отношения строятся на принципах
10 сотрудничества, взаимной помощи и доброжелательно-
сти. Мы всегда совместно и дружно решаем, как нам
эффективнее организовать свой труд. В коллективе есть
авторитарные специалисты, способные взять на себя
функции организаторов работы.

9 Наш коллектив часто пытается самостоятельно ор-
8 ганизовать свою работу, но это не всегда получается
7 эффективно. Наш организатор (лидер, бригадир, руко-
 водитель) нечетко представляет себе план работы и воз-
 можности каждого.

6 При попытках коллектива организовать общую ра-
5 боту возникает много споров, суеты, потерь драгоцен-
4 ного времени. В коллективе нет человека, который мог
 бы взять на себя функцию организатора. В результате
 приходится вмешиваться вышестоящему начальнику.

3 Члены коллектива не могут договориться о том, как
2 совместно организовать работу. Часто мешают друг
1 другу или делают ненужную работу, дублируя друг дру-
 га. В коллективе преобладают соперничество, агрессия,
 подавление личности. У нас нет человека, который был
 бы способен взять на себя организаторские функции.
 Даже вышестоящий начальник не в состоянии справиться
 с коллективом.

4. Активность

12 Все члены нашего коллектива – люди энергичные,
11 заинтересованные в эффективной работе. Они быстро
10 откликаются, если нужно сделать полезное для всех де-
 ло. Все очень активно участвуют в решении общих за-
 дач и помогают друг другу.

9 Большинство членов нашего коллектива – люди
8 энергичные, заинтересованные в эффективной работе.
7 Когда нужно сделать полезное для всех дело, многие
 члены коллектива активно участвуют в общей работе,
 помогая друг другу.

6 Большинство членов коллектива пассивны, мало
5 участвуют в общей работе, не помогают друг другу, ста-
4 раются решать свои проблемы индивидуально.

3 Коллектив невозможно поднять на совместное дело,
2 каждый думает только о своих интересах. Практически
1 все члены коллектива проявляют пассивность, инерт-
ность при решении общих задач. Они разбираются со
своими проблемами отдельно, независимо друг от друга.
В коллективе преобладает соперничество, конкуренция.

5. Соперничество

12 В нашем коллективе существует справедливое от-
11 ношение ко всем его членам, здесь всегда поддержива-
10 ют неопытных, выступают в их защиту. Коллектив уча-
стливо и доброжелательно относится к новичкам, помо-
гает им адаптироваться в новых условиях. Все члены
коллектива тесно сработались друг с другом, активно
обмениваются знаниями и необходимым для работы ин-
струментарием. При возникновении трудностей все
сплачиваются, объединяются, живут по принципу:
«Один за всех, все за одного». В коллективе велико же-
лание трудиться совместно.

9 Большинство членов нашего коллектива стараются
8 справедливо относиться друг к другу, помочь неопыт-
7 ным сориентироваться в новых условиях, поддержать
их. В трудных случаях коллектив временно объединяет-
ся, чувствуется эмоциональная поддержка друг друга.

6 Члены коллектива проявляют друг к другу равно-
5 душие. Трудности, с которыми сталкиваются новички,
4 не волнуют их. Каждый предоставлен сам себе и решает
свои проблемы самостоятельно. В кризисных ситуациях
наш коллектив «раскисает», возникает растерянность,
отчужденность.

3 Наш коллектив заметно разделяется на «привилеги-
2 рованных» и тех, кем пренебрегают. Здесь презрительно
1 относятся к слабым, неопытным, нередко высмеивают
их. Новички чувствуют себя лишними, чужими, к ним

могут проявлять враждебность. В трудных случаях в коллективе возникают ссоры, конфликты, взаимные обвинения, подозрения, доносы.

6. Интегративность

12 При необходимости выбрать важное решение, оп-
11 ределяющее дальнейшую деятельность коллектива, все
10 члены активно участвуют в процессе его выработки и
принятия. Внимательно выслушивается мнение каждо-
го, учитываются его интересы. В результате вырабаты-
вается согласованное решение.

9 При необходимости выработать важное решение
8 все члены коллектива стараются активно участвовать в
7 процессе его выработки и принятия. Учитываются мнени-
я большинства членов коллектива. Решение принима-
ется общим гласным голосованием.

6 При необходимости выработать важное решение
5 только узкий круг активистов участвует в процессе его
4 принятия. Учитываются интересы нескольких человек, а
не всех членов коллектива. Решение принимается без
гласного обсуждения, на закрытом совещании.

3 В коллективе каждый считает свою точку зрения
2 главной и нетерпим к мнению других. В результате со-
1 вместное решение принять невозможно.

7. Референтность

12 Все члены нашего коллектива доброжелательно на-
11 строены друг к другу. В коллективе развиты взаимопо-
10 мощь, взаимное доверие и взаимопонимание. Все мы
близкие друзья, глубоко симпатизируем друг другу.
Достижения и неудачи всего коллектива переживаются
нами как свои собственные. Успехи (или неудачи) от-
дельных членов коллектива вызывают искреннее уча-
стие остальных.

9 В нашем коллективе есть разные люди – хорошие и
8 плохие, очень симпатичные и малопривлекательные.
7 Достижения и неудачи всего коллектива искренне пере-
живаются нами. В коллективе у всех хорошее, ровное
настроение.

6 Большинство членов нашего коллектива – люди ма-
5 лопривлекательные, несимпатичные, только в силу про-
4 изводственной необходимости работающие вместе. В
коллективе относятся друг к другу критически, бывают
мелочные придирки. Отношения между людьми про-
хладные, настроение чаще всего подавленное.

3 Члены нашего коллектива – люди неприятные, вра-
2 ждебно настроенные друг к другу. В коллективе преоб-
1 ладает настроение угнетенности и пессимизма. Крити-
ческие замечания носят характер явных или скрытых
выпадов. Успехи отдельных членов коллектива вызы-
вают зависть, неудачи – злорадство. Люди неуютно чув-
ствуют себя в коллективе.

Бланк ответов

НОМЕР КАЧЕСТВА	БАЛЛЫ											
	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
2	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
3	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
4	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
5	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
6	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
7	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Обработка результатов

Ответы всех испытуемых суммируются, и по каждому качеству коллектива подсчитывается средняя оценка по формуле

$$m = \sum/n,$$

где m – средняя оценка, \sum – сумма ответов по отдельному качеству, n – количество испытуемых членов коллектива.

В зависимости от полученной средней можно дать содержательное описание изучаемого коллектива, определить уровень его развития (зрелости).

От 10 до 12 баллов – зрелый, сложившийся, сплоченный, работоспособный и надежный коллектив.

От 7 до 9 баллов – коллектив достаточно зрелый, способный выполнять производственные задания.

От 4 до 6 баллов – коллектив недостаточно зрелый, но всегда способный эффективно справиться с поставленными задачами.

От 1 до 3 баллов – коллектив незрелый, велика вероятность того, что он не справится с поставленными задачами.

Приложение 7

Диагностика мотивации достижений

Мотивация достижений (потребность в успехе), согласно концепции Д. МакКлелланда, является общей потребностью любого человека. От степени развития мотивации зависит эффективность профессиональной деятельности. Ниже представлена методика диагностики мотивации к успеху в разработке Т. Элерса.

Инструкция

В опроснике Т. Элерса содержится 41 утверждение. С помощью этого опросника можно оценить силу мотивации к достижению успеха в вашей деятельности. На каждое из утверждений опросника следует ответить «да» (+) или «нет» (-).

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, то потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.

16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбивые устремления.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю, то что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и высокому положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Результат

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху.

От 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации.

От 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации.

Свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Анализ результата

Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами двух следующих тестов – «Мотивация к избеганию неудач» и «Готовность к риску».

Исследования показали, что люди, умеренно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска.

Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Приложение 8

Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки адаптация А.К. Осницкого

Прочитывая или прослушивая зачитываемые утверждения, примеряйте, насколько они соответствуют вашему стилю поведения, вашему образу жизни, и отвечайте одним из четырёх возможных ответов: «ДА», «ПОЖАЛУЙ, ДА», «ПОЖАЛУЙ, КЕТ», «НЕТ».

- 1 Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.
- 2 Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю.
- 3 Легко раздражаюсь, но легко и успокаиваюсь.
- 4 Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполню.
- 5 Не всегда получаю то, что мне положено.
- 6 Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
- 7 Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать.
- 8 Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести.
- 9 Мне кажется, что я не способен ударить человека.
- 10 Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи.
- 11 Всегда снисходителен к чужим недостаткам.
- 12 Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.
- 13 Другие почти всегда умеют использовать благоприятные обстоятельства.
- 14 Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я этого ожидаю.
- 15 Часто бываю не согласен с людьми.
- 16 Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
- 17 Если кто-нибудь ударит меня, я не отвечу ему тем же.
- 18 В раздражении хлопаю дверьми.
- 19 Я более раздражителен, чем кажется со стороны.
- 20 Если кто-то корчит из себя начальника, я поступаю ему наперекор.
- 21 Меня немного огорчает моя судьба.
- 22 Думаю, что многие люди не любят меня.
- 23 Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

- 24 Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины.
- 25 Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
- 26 Я не способен на грубые шутки.
- 27 Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
- 28 Когда люди строят из себя начальников, я делаю всё, чтобы они не зазнавались.
- 29 Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится.
- 30 Довольно многие завидуют мне.
- 31 Требую, чтобы люди уважали мои права.
- 32 Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей.
- 33 Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щёлкнули по носу.
- 34 От злости иногда бываю мрачным.
- 35 Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
- 36 Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания.
- 37 Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
- 38 Иногда мне кажется, что надо мной насмеются.
- 39 Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям.
- 40 Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
- 41 Редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
- 42 Обижаюсь, когда иногда получается не по-моему.
- 43 Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
- 44 Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
- 45 Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
- 46 Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему всё, что о нём думаю.
- 47 Делаю много такого, о чём впоследствии сожалею.
- 48 Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
- 49 С десяти лет у меня не было вспышек гнева.
- 50 Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
- 51 Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.

- 52 Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
- 53 Когда кричат на меня, кричу в ответ.
- 54 Неудачи огорчают меня.
- 55 Дерусь не реже и не чаще других.
- 56 Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал её.
- 57 Иногда чувствую. Что готов первым начать драку.
- 58 Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.
- 59 Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
- 60 Ругаюсь только от злости.
- 61 Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
- 62 Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю её.
- 63 Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
- 64 Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
- 65 У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
- 66 Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает.
- 67 Часто думаю, что живу неправильно.
- 68 Знаю людей, которые способны довести меня до драки.
- 69 Не огорчаюсь из-за мелочей.
- 70 Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
- 71 Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.
- 72 В последнее время я стал занудой.
- 73 В споре часто повышаю голос.
- 74 Стараюсь скрывать плохое отношение к людям
- 75 Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

При обработке данных в обычных условиях ответы «ДА» и «ПОЖАЛУЙ, ДА» объединяются (суммируются как ответы «да»), так же как и ответы «НЕТ» и «ПОЖАЛУЙ, НЕТ» (суммируются как ответы

КЛЮЧ 1

Для обработки результатов испытания по опроснику

«1»	ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ (к=11): 1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+
«2»	ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ (к=8): 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-
«3»	КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ (к=13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+
«4»	НЕГАТИВИЗМ (к=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-
«5»	РАЗДРАЖЕНИЕ (к=9): 3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+
«6»	ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ (к=11): 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-
«7»	ОБИДА (к=13): 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+
«8»	ЧУВСТВО ВИНЫ (к=11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+

Номера вопросов со знаком «-» требуют регистрации ответа с противоположным знаком: если был ответ «Да», то мы его регистрируем как ответ «Нет», если был ответ «Нет», регистрируем как ответ «Да». Сумма баллов, умноженная на коэффициент, указанный в скобках при каждом параметре агрессивности, позволяет получить удобные для сопоставления нормированные показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты (нулевые значения не просчитываются).

Суммарные показатели:

$(\langle 1 \rangle + \langle 2 \rangle + \langle 3 \rangle) / 3 = \text{ИА}$ – индекс агрессивности:

$(\langle 6 \rangle + \langle 7 \rangle) / 2 = \text{ИВ}$ – индекс враждебности.

А. Басс и А. Дарки и предложили опросник для выявления важных, по их мнению, показателей и форм агрессии:

1. Использование физической силы против другого лица – **ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ.**

2. Выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, проклятия) – ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ.

3. Использование окольным путём направленных против других лиц сплетен, шуток и проявление ненаправленных, неупорядоченных, взрывов ярости (в крике, топаний ногами и т.п.) – КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ.

4. Оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета руководства, которая может нарастать от пассивного поведения сопротивления до активных действий против требований, правил, законов – НЕГАТИВИЗМ.

5. Склонность к раздражению, готовность при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости – РАЗДРАЖЕНИЕ.

6. Склонность к недоверию и осторожному отношению к людям, проистекающим из убеждения, что окружающие намерены причинить вред – ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ.

7. Проявление зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, недовольства кем-то именно или всем миром за действительные или мнимые страдания – ОБИДА.

8. Отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения самого обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает нехорошо: вредно, злобно или бессовестно – АУТОАГРЕССИЯ или ЧУВСТВО ВИНЫ.

Анализ:

«1»	ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ (κ=11): 1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+	1
«2»	ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ (κ=8): 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-	5
«3»	КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ (κ=13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+	3
«4»	НЕГАТИВИЗМ (κ=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-	2
«5»	РАЗДРАЖЕНИЕ (κ=9): 3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+	3
«6»	ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ (κ=11): 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-	3
«7»	ОБИДА (κ=13): 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+	4
«8»	ЧУВСТВО ВИНЫ (κ=11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+	4

Регистрация ответов с противоположным ключом

«1»	«3»	«5»	«4»	«7»	«6»	«2»	«8»
1+	2-	3-	4-	5-	6+	7+	8+
9-	10-	11-	12-	13+	14+	15-	16+
17-	18+	19+	20+	21-	22+	23+	24-
25+	26-	27-	36-	29+	30-	31-	32+
33+	34+	35-		37-	38+	39-	40-
41-	42-	43+		44-	45-	46-	47+
48+	49-	50-		51+	52+	53+	54-
55+	56+	57+		58-	59-	60-	61-
62+	63+	64-			65-	66+	67+
68+		69-			70+	71-	
		72-				73-	
						74-	
						75+	
11	13	9	20	13	11	8	11

Совпадение с ключом

	«1»	«3»	«5»	«4»	«7»	«6»	«2»	«8»
	1	0	0	0	0	1	1	1
	1	0	1	0	1	1	0	1
	1	1	1	1	0	1	1	0
	1	1	0	1	1	0	0	1
	1	1	1	1	0	1	1	0
	0	0	1		0	0	0	1
	1	1	0		1	1	1	0
	1	1	1		0	0	0	0
	1	1	0			1	0	1
	1		1			0	0	
			0				0	
							1	
							0	
Коэффициент	11	13	9	20	13	11	8	11
Сумма	9	6	6	3	3	6	5	5
Сумма с коэффициентом	99	78	54	60	39	66	40	55

Суммарные показатели:

$(\langle\langle 1 \rangle\rangle + \langle\langle 2 \rangle\rangle + \langle\langle 3 \rangle\rangle) / 3 = \text{ИА}$ – индекс агрессивности

$(\langle\langle 6 \rangle\rangle + \langle\langle 7 \rangle\rangle) / 2 = \text{ИВ}$ – индекс враждебности

$\text{ИА} = (99 + 40 + 78) / 3 = 72,3$

$\text{ИВ} = (66 + 39) / 2 = 52,5$

Приложение 9

Оценка эффективности деятельности руководителя

Предлагаемый тест дает возможность оценить целый ряд факторов, на основании которых экспертами может быть составлено мнение об эффективности работы конкретного руководителя. В большей степени он пригоден для оценки руководителей среднего звена управления.

Инструкция

Перед вами тест, составленный по типу полярных профилей. Он содержит 30 факторов, оцениваемых по 7-балльной шкале. Оценивая конкретного руководителя, отметьте возле каждого фактора балл, который, по вашему мнению, подходит для данного руководителя (табл. П9.1).

Таблица П9.1

Факторы		Факторы
1. Наличие стратегического мышления	7 6 5 4 3 2 1	1. Отсутствие стратегического мышления
2. Наличие управленческих способностей	7 6 5 4 3 2 1	2. Недостаток управленческих способностей
3. Четкое понимание и принятие организационных целей	7 6 5 4 3 2 1	3. Недостаточное понимание целей организации
4. Высокий уровень социальной ответственности за решаемые задачи	7 6 5 4 3 2 1	4. Низкий уровень осознания социальной ответственности за решаемые задачи
5. Умение принимать управленческие решения	7 6 5 4 3 2 1	5. Неумение принимать управленческие решения
6. Наличие креативности как творческого импульса	7 6 5 4 3 2 1	6. Отсутствие креативности как творческого импульса

7. Наличие самоконтроля	7 6 5 4 3 2 1	7. Отсутствие самоконтроля
8. Умение правильно организовывать деятельность	7 6 5 4 3 2 1	8. Неумение организовывать деятельность подчиненных
9. Стремление к инновациям	7 6 5 4 3 2 1	9. Отсутствие стремления к инновациям
10. Высокий уровень профессионализма	7 6 5 4 3 2 1	10. Недостаточно высокий уровень профессионализма
11. Стремление к получению новой информации	7 6 5 4 3 2 1	11. Отсутствие стремления к получению новой информации
12. Применение эффективных стратегий в решении управленческих задач	7 6 5 4 3 2 1	12. Применение недостаточно эффективных стратегий в решении управленческих задач
13. Способность идти на риск	7 6 5 4 3 2 1	13. Неспособность идти на риск
14. Проявление внимания к исполнителям	7 6 5 4 3 2 1	14. Отсутствие внимания к исполнителям
15. Умение положительно мотивировать работников	7 6 5 4 3 2 1	15. Неумение положительно мотивировать работников
16. Наличие навыков делового общения	7 6 5 4 3 2 1	16. Отсутствие навыков делового общения
17. Умение создать нормальный психологический климат в малых группах	7 6 5 4 3 2 1	17. Неумение создавать нормальный психологический климат в группах
18. Учет мнений исполнителей	7 6 5 4 3 2 1	18. Игнорирование мнений исполнителей

19. Умение культурно вести себя	7 6 5 4 3 2 1	19. Неумение культурно вести себя
20. Умение правильно осуществлять контроль над действиями персонала	7 6 5 4 3 2 1	20. Неумение правильно осуществлять контроль над действиями персонала
21. Умение влиять на других людей	7 6 5 4 3 2 1	21. Неумение влиять на других людей
22. Наличие положительных социальных установок	7 6 5 4 3 2 1	22. Отсутствие достаточного количества положительных социальных установок
23. Правильное отношение к критике в свой адрес	7 6 5 4 3 2 1	23. Неправильное отношение к критике в свой адрес
24. Стремление к личностному росту	7 6 5 4 3 2 1	24. Отсутствие стремления заниматься своим личностным ростом
25. Применение эффективных стилей руководства людьми	7 6 5 4 3 2 1	25. Непоследовательность в достижении целей
26. Последовательность в достижении целей	7 6 5 4 3 2 1	26. Непоследовательность в достижении целей
27. Гуманное отношение к работникам	7 6 5 4 3 2 1	27. Безразличное отношение к работникам
28. Наличие эмпатии	7 6 5 4 3 2 1	28. Отсутствие эмпатии
29. Умение управлять группой	7 6 5 4 3 2 1	29. Неумение управлять группой
30. Умение пользоваться авторитетом и властью	7 6 5 4 3 2 1	30. Отсутствие авторитета и неумение пользоваться властью

Оценка результатов

30-48 баллов – руководитель непригоден к управленческой деятельности;

49-60 баллов – руководитель имеет мало оснований быть полезным данной организации;

61-90 баллов – эффективность работы руководителя слишком мала;

91-120 баллов – руководитель недостаточно эффективен;

121-150 баллов – эффективность руководителя еще не достаточна;

151-179 баллов – есть все возможности повысить свою эффективность;

180-210 баллов – эффективный руководитель.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Инновации в социально-педагогических процессах	5
1.1. Алгоритм внедрения инновационных методов и технологий обучения.....	6
1.2. «Барьеры» в педагогической деятельности преподавателя вуза.....	19
Список использованной литературы	25
Вопросы для повторения и самопроверки	28
Терминологический словарь.....	29
Глава 2 ФГОС ВПО третьего поколения и реализация образовательных программ на основе компетентностного подхода.....	31
2.1. Понятие компетентности / компетентностный подход.....	32
2.2. Изменение традиционных методов обучения в рамках реализации компетентностного подхода.....	40
2.3. Инновационные методы и технологии обучения.....	43
2.4. Дайджест инновационных методов и образовательных технологий, рекомендуемых для реализации компетентностного подхода	63
2.4.1. Нетрадиционные формы проведения лекции	65
2.4.1.1. Проблемная лекция.....	65
2.4.1.2. Лекция-визуализация.....	70
2.4.1.3. Лекция вдвоем	71
2.4.1.4. Лекция с заранее запланированными ошибками.....	73
2.4.1.5. Лекция – пресс-конференция.....	75
2.4.1.6. Лекция-беседа.....	76
2.4.1.7. Лекция-дискуссия	78
2.4.1.8. Лекция с разбором конкретных ситуаций.....	80
2.4.1.9. Лекция с применением техники обратной связи.....	81
2.4.1.10. Лекция-консультация	82
2.4.1.11. Групповая консультация	83

2.4.2. Неимитационные активные методы обучения	85
2.4.2.1. Организация групповой учебной деятельности	85
2.4.2.2. Эвристические методы обучения	88
2.4.2.3. Соревнование.....	95
2.4.3. Игровые имитационные методы	96
2.4.3.1. Дискуссионные методы группового взаимодействия.....	97
2.4.3.2. Деловые игры	133
2.4.3.3. Ролевые игры	139
2.4.4. Неигровые имитационные методы.....	142
2.4.4.1. Кейс-метод. Метод коллективного анализа ситуации	142
2.4.4.2. Технология контекстного обучения.....	150
2.4.4.3. Тренинг.....	154
2.4.4.4. Конкурс профессионального мастерства	157
2.4.4.5. Методы развития опыта творческой деятельности	158
Список использованной литературы	163
Вопросы для повторения и самопроверки	165
Терминологический словарь.....	166
Глава 3 Конфликты в социально-педагогическом процессе	
системы высшего образования.....	169
3.1. Конфликты в социально-педагогическом процессе:	
причины, структура и динамика конфликта	170
3.2. Стратегии поведения участников педагогического процесса	
в конфликтной ситуации	185
3.3. Управление трудовыми конфликтами и организационными	
стрессами в социально-педагогическом процессе	187
Вопросы для повторения и самопроверки	203
Терминологический словарь.....	204
Список использованной литературы	208
Заключение.....	212
Приложения.....	214

Учебное издание

**ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОЦЕССА**

Учебное пособие

Редактор В.В. Левченко

Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 01.06.10

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.-печ. л. 16. Уч.-изд. л. 14,21. Тираж 100 экз. Заказ № 1853

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Поволжский институт бизнеса»

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Самарский государственный университет»
443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Самарский государственный технический университет»
443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244. Главный корпус

Отпечатано на УОП СамГУ
443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1