

**Адресные рекомендации преподавателям по применению
технологии обучения при реализации программ ДПО на основе
проведенного анализа.**

Цитируется по книге:

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ПОСТДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА

**О.Б. Даутова
С.В. Жолован
И.Ю. Лебедева
О.Н. Крылова**

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ
И РЕАЛИЗАЦИЕЙ ПРОГРАММ ДПО
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Санкт-Петербург
2018

ББК 74.584(2)738.8

У67

Печатается по решению редакционно-издательского совета СПб АППО

А в т о р ы:

О.Б. Даутова, С.В. Жолован, И.Ю. Лебедева, О.Н. Крылова

Р е ц е н з е н т ы:

Т.С. Кузнецова, канд. пед. наук,
проректор по методической работе СПб АППО;
С.В. Христофоров, канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры теории и истории педагогики
Института педагогики РГПУ им. А.И.Герцена

У67 Управление проектированием и реализацией программ ДППО в условиях системных изменений современного образования / под ред. О.Б. Даутовой, С.В. Жолована; Даутова О.Б., Жолован С.В., Лебедева И.Ю., Крылова О.Н. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 190 с. – (Постдипломное образование педагога) – ISBN 978-5-7434-0771-2

В учебном пособии, подготовленном в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, рассматривается стратегия проактивного управления, показана модель ДППО как интеграция формального, неформального и информального образования, рассматриваются общие требования к проектированию ДППО, процесс и вопросы проектирования результатов обучения по ДПП, требования к рабочим программам, учебным модулям, учебному плану, оценке результатов обучения, содержатся методические рекомендации по применению современных педагогических технологий в образовательном процессе.

Пособие адресовано преподавателям, работникам системы ДПО, руководителям образовательных учреждений и всем интересующимся проблемами управления проектированием и реализацией программ ДППО.

ISBN 978-5-7434-0771-2

© СПб АППО, 2018

© Авторы, 2018

Технология кейс-стади, или технология анализа конкретных ситуаций

Методическая подсказка преподавателю

Главный акцент при использовании конкретной ситуации ставится не столько на развитие навыков решения проблемы, сколько на развитие аналитического мышления, которое необходимо для выявления проблемы, ее формулировки и принятия решения. Данная технология пригодна для решения сложных, слабоструктурированных проблем и предполагает использование творческого потенциала обучающегося, ориентацию на инновацию.

Теория вопроса

В основе технологии анализа конкретных ситуаций лежит *имитационное моделирование*, другими словами, использованию этого метода в обучении предшествует *разработка конкретного примера* или использование готовых материалов с описанием ситуации реальной профессиональной деятельности.

Данная технология опирается на совокупность следующих дидактических принципов:

- индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учет особенностей познавательных стилей и потребностей; в процессе обсуждения и размышления каждый участник будет использовать собственные возможности, дополнять и развивать групповое суждение;
- вариативность; данный метод предполагает возможность опоры на разнообразный материал и способы его обработки, что обеспечивает свободу в обучении и возможность выбора;
- обеспечение обучающихся широким набором наглядных материалов, которые касаются задач решаемых в кейсах; это приобретает очень важное значение в связи с недостаточным количеством материалов, используемых в рамках УМК по учебным предметам, либо с большим количеством информации о предмете изучения, но неумением ее использовать и анализировать и делать выводы;
- прагматизм в обучении, ибо большой теоретический материал, предоставляемый для обучения, порой недостаточно логически структу-

рирован, что затрудняет его усвоение, к тому же важное соотношение существенной информации для усвоения и так называемой «воды» соблюдается не всегда, а обучающийся редко может самостоятельно отделить одно от другого. При работе с кейсами восприятие обучающегося должно быть направлено в первую очередь на поиск информации, которая позволит решить проблему, ответить на вопросы;

- активность обучения, которая обеспечивается непосредственным вовлечением обучающихся в решение реальных проблем;
- самоменеджмент, т.е. умение работать с информацией;
- успешность в обучении, которая обеспечивается за счет опоры на сильные стороны обучающихся;
- проблемность, проявляющаяся в опоре на конкретные проблемы, возникающие в реальной жизни, науке, образовании, бизнесе.

Таблица 18

Функции, типы и примеры кейсов

Название доминирующей функции кейса	Тип кейса	Характеристика функций кейса	Примеры
Тренинг	тренировочный	тренировка обучаемых навыков деятельности в изменяющихся ситуациях	химия: тренировка практических навыков получать разный результат в химических реакциях в зависимости от разных условий; педагогика: учитывать поведение учеников разных познавательных стилей в учебно-воспитательном процессе
Обучение	обучающий	овладение знаниями относительно динамичных развивающихся объектов	анатомия: организм человека и животного; педагогика: профессиональный рост педагога
Анализ	аналитический	выработка умений и навыков аналитической деятельности	анализ явлений и объектов любой науки и практики

Название доминирующей функции кейса	Тип кейса	Характеристика функций кейса	Примеры
Исследование	исследовательский	получение нового знания относительно развивающихся объектов	исследовательский проект
Систематизация	систематизирующий	систематизация ситуационного знания	разнообразные статистические материалы, география: анализ средних температур за определенный период времени в каком-либо регионе
Прогнозирование	прогностический	получение сведений о развитии данной системы	прогноз событий, литература: прогноз развития событий в литературном произведении, экология: возможные последствия решения экологических проблем

Таблица 19

Требования к кейсу

Компоненты кейса	Характеристика
Фабула, история, ситуация	реальная, интересная, жизненная
Конфликт	напряженность, психологичность, неоднозначность, профессиональность
Проблема	сложность и скрытый характер проблемы
Концепция	должна быть основой кейса
Действие	многовариантность, реальность, напряженность

Персонажи	привлекательны, обладают выраженными личностными качествами
Решения	возможность принятия решений, их многовариантность, неоднозначность, наличие риска
Опыт	концентрируется в содержании
Информация	информативность и многоплановость
Объем	краткость

Педагогические ситуации для кейсов можно сгруппировать по следующим типам:

1. Иллюстративные (блиц-ситуации). Ориентированы на формирование профессионального языка и умения идентифицировать проблему в кейс-стади, общий объем не более одной страницы.

2. Нормативные (чаще всего с элементами задачи). Имеют определенные расчетные или нормативные параметры, позволяющие провести анализ и найти однозначный ответ. Предназначены для контроля знаний по пройденному теоретическому материалу. Данный тип задач может иметь несколько уровней сложности в зависимости от исходной степени структурирования представленного материала, как то: наличие избыточной информации, отсутствие четкой формулировки проблемы и поставленной задачи, неочевидность алгоритма, необходимого для решения имеющейся проблемы и т.д.

3. Функциональные. Характерны наличием проблем, лежащих в четко очерченной функционально-предметной области, что требует от слушателя знания теоретических разделов соответствующей дисциплины. Наряду с числовыми данными, как правило, имеется противоречивая информация, усиливающая фактор неопределенности в выборе решения. В таких ситуациях обычно заранее известно правильное решение, но оно не исключает наличия альтернативных, не менее привлекательных. Особое внимание уделяется аргументации и степени доказательности выбранного решения. Таким образом, функциональные ситуации ориентированы на развитие инноваций через предметное знание.

4. Стратегические. Не имеют, да и не могут иметь однозначного решения из-за невозможности определить влияние нестабильных факторов, которые всегда присутствуют в реальных системах. Это класс наиболее сложных ситуаций, так как множество противоречивых критериев выбора не позволяет окончательно оценить эффективность выдвигаемого решения. Привлекательность же таких ситуаций состоит в том, что они

ориентированы на формирование инноваций через концептуальное знание и тем самым работают на формирование ключевой компетенции.

Для построения проблемной ситуации используются следующие способы.

1) Представление ситуации в виде новой и сложной информации для обучающихся. С целью заострения внимания к новым объектам или их свойствам в процессе работы над кейсом обучаемым нужно будет искать ответы на вопросы: «Что это значит?», «О чем свидетельствуют данные факты?» и т.п.

2) Рассмотрение противоречивой информации, разные взгляды на один и тот же вопрос. Для того чтобы выявить проблему, необходимо обнаружить противоречивый характер связи между явлениями и установить природу противоречия или понять, что данное противоречие лишь кажущееся.

3) Неполное представление содержания, причем сложность проблемной ситуации будет зависеть от того, имеется ли указание на то, что данное содержание неполно, или обучающийся должен сам понять это и заняться поиском материала. Осознавая проблемную ситуацию, обучаемый должен выделить или самостоятельно найти ее части и синтезировать их в единое целое. Подчеркнем, что речь может идти не о полноте всего объекта или системы в целом, а лишь о неполноте одной из характеристик, функций, или одного из условий и т.п.

4) Построение своеобразных загадок: определенная информация отсутствует, не указаны субъекты или объекты данной ситуации, но даны их характеристики, условия и т.п. или, наоборот, дан сам объект, но не указаны его характеристики, условия, функции и т.п. Понимание данной проблемной ситуации заключается в обнаружении того, о чем говорится в данной ситуации или каковы характеристики субъекта или объекта ситуации: перед участником ставится задача догадаться о чем идет речь. «О чем здесь говорится, каковы характеристики данного объекта, каковы условия протекания данного процесса?» и т.п.

Практические рекомендации

Технологическая схема создания кейса должна включать в себя следующие этапы:

1) Определение того раздела курса, которому посвящена ситуация, описывающая проблему.

2) Формулирование образовательных целей и задач, решаемых в процессе работы над кейсом.

3) Определение проблемы ситуации и создание обобщенной модели.

- 4) Поиск аналога обобщенной модели ситуации в реальной жизни, образовании или науке.
- 5) Определение источников и методов сбора информации.
- 6) Выбор техник работы с данным кейсом.
- 7) Определение желаемого результата по работе обучаемых с данным кейсом (лист оценки).
- 8) Создание заданной модели.
- 9) Апробация в процессе обучения.

Таблица 20

Технологическая схема создания кейса

1. Тема									
2. Образовательные задачи									
3. Ситуация		Жизненная реальная			Учебная (противоречие между разными положениями, между житейскими представлениями и научным фактом, между необходимостью и невозможностью выполнить задание преподавателя)			Научная (исследовательская)	
4. Виды ситуаций		Иллюстративные			Нормативные		Функциональные		Стратегические
5. Источники		Худ. лит.	Видео	Статистические материалы	Публицистическая литература	СМИ	Научные статьи, монографии	«Местный» материал	Интернет
6. Техники решения проблем					Гипотезы, ИДЕАЛ, swot-анализ, «фиш-бон», лист для решения проблемы, таблица ПМИ, метод смыслового поля, софт-техника, мозговой штурм, мозговая атака, «стена»				
7. Предложите свое количество баллов по работе с кейсом, составьте свой лист оценки									

Организация обучения на основе метода конкретных ситуаций

Работа с материалами кейса зависит от их объема, сложности проблематики и степени знакомства обучаемых с данной информацией.

Возможны следующие альтернативные варианты:

- Обучаемые изучают материалы кейса заранее, также знакомятся с рекомендованной преподавателем дополнительной литературой, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома индивидуально каждым.
 - Обучаемые знакомятся заранее только с материалами кейса, часть заданий по работе с кейсом выполняется дома индивидуально каждым.
 - Обучаемые получают кейс непосредственно на занятии и работают с ним. Данный вариант подходит для небольших по объему кейсов, примерно на 1 страницу, иллюстрирующих какие-либо теории, концепции, учебное содержание, и могут быть использованы в начале занятия с целью активизации мышления обучаемых, повышения их мотивации к изучению предложенной тематики.
 - Возможно использование кейса в дистанционном обучении.
- Многие авторы выделяют следующие этапы при работе над кейсом.

1. Подготовительный этап. *Преподаватель конкретизирует дидактические цели, разрабатывает соответствующую ситуацию и сценарий занятия.*

Основной целью занятия является не только закрепление теоретических знаний, но и предоставление слушателям возможности проявить и развить инициативу, коммуникативные навыки, аналитические способности, умение вырабатывать и аргументировать самостоятельные решения.

При разработке или оценке содержания конкретной ситуации важно учитывать ряд *обязательных требований*:

- пример должен логично продолжать содержание теоретического курса и соответствовать будущим профессиональным потребностям слушателей;
- сложность описанной ситуации должна учитывать уровень возможностей студентов, т. е. быть в меру сложной, чтобы, с одной стороны, быть им по силам, а с другой – вызывать желание с ней справиться и испытать чувство успеха;
- содержание должно отражать реальные профессиональные ситуации, а не надуманные события и факты;
- обучающимся должны быть предоставлены четкие инструкции работы над конкретной ситуацией.

2. Ознакомительный этап. Происходит вовлечение обучающихся в живое обсуждение реальной профессиональной ситуации, поэтому очень важно продумать наиболее эффективную форму преподнесения материала для ознакомления.

Знакомство обучающихся с содержанием ситуации может быть индивидуальным или групповым. В данной методике большую роль играет группа, так как вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые решения являются плодом совместных усилий. Поэтому и ознакомление с проблемной ситуацией в некоторых случаях целесообразно проводить в малой группе.

3. Аналитический этап. После знакомства обучающихся с представленными фактами начинается их анализ в групповой работе. Процесс выработки решения, составляющий сущность метода, имеет временные ограничения, за соблюдением которых следит преподаватель.

Продуктивность групповой аналитической работы обеспечивается применением специфических приемов организации групповой работы и структурированием работы по определенному алгоритму, который предлагается обучающимся в виде инструкции или ряда вопросов. Преподавателю можно рекомендовать следующее:

- анализ ситуации целесообразно начинать с выявления *признаков проблемы*;
- корректная *постановка проблемы* требует ясности, четкости, а главное краткости формулировки;
- успех в решении проблемы зависит от выработки различных способов действий в данной ситуации – *альтернатив*;
- необходимым условием для принятия окончательного решения является *разработка критериев решения проблемы* – требований к содержанию альтернатив и их обоснование;
- *при выборе лучшего решения* (альтернативы) нужно опираться как на анализ положительных и отрицательных *последствий* каждого, так и на анализ необходимых *ресурсов* для их осуществления;
- *при составлении программы* деятельности нужно ориентироваться на первоначальные *цели* и *реальность* ее воплощения.

4. Итоговый этап. Результативность данного метода увеличивается благодаря заключительной презентации результатов аналитической работы разными группами, когда слушатели могут узнать и сравнить несколько вариантов решения одной проблемы. В определенной мере такой прием помогает расширению индивидуального опыта анализа и решения проблемы каждым обучающимся.

**Регламент проведения занятия
с использованием технологии анализа конкретных ситуаций**

Этапы	Стадии	Содержание деятельности в аудитории	Регламент времени
подготовительный	подготовка текста кейса и предварительное знакомство обучающихся с его содержанием	<ul style="list-style-type: none"> • выдача домашнего задания обучаемым; определение сроков выполнения задания; • ознакомление обучающихся с системой оценивания решения кейса; • определение технологической модели занятия; • проведение консультаций 	может изменяться в зависимости от требований учебно-образовательного процесса
основной (аудиторный)	первая	<ul style="list-style-type: none"> • вступительное слово преподавателя; • распределение обучающихся по малым группам (не более 4–6 человек в каждой); • организация работы обучающихся в малых группах: краткое изложение членами групп прочитанных материалов и их обсуждение; • распознавание и формулирование проблем; определение докладчиков 	
	вторая	Первый раунд дискуссии — обсуждение решения проблем в заданиях кейса	
	третья	Второй раунд дискуссии – представление результатов анализа. Подведение итогов дискуссии и найденных решений	
итоговый		<p>Обобщающее выступление преподавателя, его анализ ситуации;</p> <ul style="list-style-type: none"> • оценивание преподавателем обучающихся; • дополнительное задание. Написать эссе по материалам кейса 	

ГЛОССАРИЙ

Анализ – разделение объекта на составные части с целью их самостоятельного изучения. Задача анализа состоит в том, чтобы из различного рода данных, подчас разрозненных, отражающих отдельные явления и факты, составить общую целостную картину процесса, выявить присущие ему закономерности, тенденции.

Понятие «анализ» имеет следующие значения:

- 1) основная логическая операция получения знаний путем чисто логической обработки данных;
- 2) как метод исследования вообще, составляющий основу научного диалектического метода познания;
- 3) как метод исследования и описания формальных правил и структур, используемых наукой;
- 4) как способ выработки знания о предмете в процессе его исследования, как специальный прием исследования явлений.

Проблема (от греч. *problema* – преграда, трудность, задача) – форма существования и выражения противоречия между назревшей необходимостью определенных действий и недостаточными условиями реализации.

Кейс-метод (от англ. *case* – случай, обстоятельство) представляет собой метод разбора конкретных педагогических ситуаций.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

1. *Завгородняя А.* Метод конкретных ситуаций в обучении взрослых / А.Завгородняя, Д. Ямпольская // Новые знания. 2001. №2.
2. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования // Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Б.и., 2003 г.
3. *Панфилова А.П.* Основы менеджмента: полное руководство по кейс-технологиям / А.П. Панфилова и др. СПб.: Питер, 2004.
4. Российский менеджмент: учебные конкретные ситуации. Книга 2. Общий и стратегический менеджмент. Маркетинг. Финансовый менеджмент. Организационное поведение и управление персоналом / Научные редакторы и составители: А.М. Зобов, Б.Н. Киселев. М.: ГУУ, 1998.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. д.с.н., профессора Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.
6. Современные технологии обучения / Под ред. Г.В. Борисовой и др. СПб.: ООО «Полиграф С», 2002.
7. Окно в ситуационную методiku обучения. URL: <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=1>.

Технология проблемного обучения

Методическая подсказка преподавателю

Технология проблемного обучения направлена на активизацию мыслительной деятельности обучающегося. Целью ее является включение обучающегося в творческую, проектную и исследовательскую деятельность.

Теория вопроса

Педагогические возможности проблемного обучения

Хотя технология проблемного обучения относится к интерактивным методам обучения и обладает огромным образовательным потенциалом, на практике ее педагогические возможности используются не в полной мере. Почему? Во-первых, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и значительного времени для дидактического построения проблемной ситуации, а, во-вторых, проблемная задача должна вызывать затруднение у обучающегося, и следовательно, осмысление вопроса и поиск путей решения также не укладываются в привычные для традиционного обучения сроки.

Чтобы осмыслить педагогические возможности данного метода, совершим небольшой исторический экскурс. Основы проблемного обучения заложил американский философ и педагог Д. Дьюи, разрабатывая проблему развития мышления в учебном процессе. Он считал, что для XX века характерно сближение учебного и научного познания. По мнению Д. Дьюи, обучающийся должен самостоятельно разбираться в проблеме, выдвигать гипотезы, искать ответы, ошибаться и снова искать, то есть следовать тем же путем, который проходит ученый, совершающий открытие в науке.

В России проблемное обучение стало разрабатываться в 1950-х годах в русле исследований психологии мышления. Основу теории проблемного обучения составили идеи известных психологов А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна о том, процесс мышления осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблем. Закономерности мышления и закономерности процесса усвоения, знаний в значительной степени совпадают; а одним из главных условий управления обучением, обеспечивающим развитие мышления, является преднамеренное создание проблемных ситуаций и решение проблем.

Дидактические аспекты проблемного обучения получили раскрытие в работах И.Л. Лернера, М.Н. Скаткина, М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина и др. в 1970–1980-е годы. Сущность проблемного обучения

И.Л. Лернеру виделась в том, что обучающийся под руководством преподавателя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем.

М.И. Махмутов на основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований определяет проблемное обучение как «этап развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций»¹.

Создание в процессе обучения специальных ситуаций интеллектуального затруднения (проблемных ситуаций) и их решение способствует эффективной активизации мыслительной деятельности обучаемых, формированию у них нестандартных подходов к решению проблем и, наконец, развитию творческого мышления студентов.

Проблемная ситуация служит не только источником интеллектуального затруднения, что является необходимым условием развития мышления обучаемых, но и важным мотивационным, а вместе с тем и эмоциональным средством в процессе обучения.

Таким образом, педагогические возможности проблемного обучения состоят в следующем:

- создание возможностей для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления и познавательной деятельности студентов;
- развитие самостоятельности, ответственности, критичности, инициативности;
- развитие эвристических и творческих способностей студентов;
- обеспечение прочности приобретаемых знаний.

Сущность проблемного обучения

Проблемное обучение – это процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем.

⁶⁵ Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Просвещение, 1975. С 10.

Таким образом, в основе проблемного обучения лежит решение какой-либо задачи, проблемы.

В широком смысле проблема – это сложный теоретический и практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения.

В узком смысле проблема – осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта. Таким образом, можно говорить об объективных и о субъективных проблемах.

Применительно к теории обучения можно сказать, что проблемная ситуация представляет собой особый вид взаимодействия субъекта и объекта, при котором возникает явно или смутно осознанное затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний и способов действий. Необходим анализ проблемной ситуации, в результате которого получает отчетливые очертания, формулируется проблема.

Должна ли проблемная ситуация «создаваться» или естественно «вытекать» из самого характера материала? Существуют две точки зрения.

1) Создание преподавателем проблемной ситуации необходимо, независимо от того, является ли она отражением реально существующего в науке противоречия или носит методический характер (т.е. на данном этапе науке вопрос уже ясен, но для активизации мышления учащихся преподаватель создает проблемную ситуацию).

2) Нет надобности искусственно создавать проблемные ситуации, так как реальными проблемами полна вся история развития научного знания.

Но какой бы точки зрения ни придерживался преподаватель, на первом этапе он всегда предъявляет проблемную ситуацию, осуществляет постановку наводящих вопросов, помогающих обучающимся осознать существо проблемы. А студент осознает проблемную ситуацию, анализирует исходные данные и формулирует проблему.

Формулировка проблемы означает, что теперь познающему удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленив данное (известное) и искомое (неизвестное). Это расчленение выступает в словесном изложении проблемы в виде проблемной задачи. Следовательно, условия и требование задачи составляют заранее известный отправной пункт, с которого начинается последующий мыслительный процесс решения. Происходит преобразование проблемной ситуации в задачу.

Проблемная задача предполагает ряд действий, для ее решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск. Например, возможна

ли привязка данного типа сооружений в заданных условиях (скажем, типового проекта) к определенной местности? Это уже достаточно крупная учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск способа действий или найти какие-то недостающие данные: провести разведку местности, выполнить геодезическую съемку, исследовать в лаборатории грунт, определить розу ветров и т.п.

Еще одно базовое понятие проблемного обучения – это проблемный вопрос. М.И. Махмутов считал, что от не проблемного вопроса проблемный отличается тем, что первый из них ориентирован на непротиворечивую ситуацию. Проблемный вопрос – это «одноактное» действие. Например, почему говорят: «Завтра ожидается холодный южный ветер?» (Видите противоречие: южный, но холодный. Почему?) Ответ: потому что это циклон. Может ли быть горячий снег, жареный лед и т.п.? Подобные вопросы стимулируют мысль, активизируют мышление, заставляют человека думать.

Уровни проблемного обучения

Чаще всего в различных классификациях выделяют четыре уровня проблемности в обучении.

1. Уровень «несамостоятельной активности». Преподаватель сам ставит проблему (задачу) и сам решает при активном слушании и обсуждении студентами. Это общедидактический метод проблемного изложения.

2. Полусамостоятельный уровень. Преподаватель ставит проблему, студенты решают ее самостоятельно или под его руководством (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.

3. Самостоятельный уровень. Студент ставит проблему, преподаватель помогает ее решить. Студент работает с текстами, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы.

4. Уровень творческой активности. Студент сам ставит проблему и сам ее решает. Решение проблемы требует творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства.

Для третьего и четвертого уровней характерен эвристический вид мыслительной деятельности. Перечислим его особенности:

- эвристическая мыслительная деятельность основывается на интуитивном мышлении, для которого не характерна строгая логическая последовательность мыслительных операций;
- на практике интуиция выступает в быстром восприятии предмета, идеи, замыслов, в ясном их понимании;

○ в процессе обучения с различными формами интуитивного мышления тесно связаны и способность представления, творческое воображение, и ускоренное умозаключение, и здравый смысл, обусловленные наличием богатого опыта в области решения психологически трудных проблем и получения новых знаний.

Роль творческой интуиции возрастает, когда применение известных способов решения не дает возможности добиться положительного результата.

Структура эвристического вида мыслительной деятельности:

1. Осознание затруднения и анализ проблемной ситуации.
2. Определение основного затруднения и формулировка проблемы.
3. **Выдвижение гипотез:**
 - а) решение проблемы путем использования эвристических способов (эвристик);
 - б) поиск способов решения путем выдвижения ряда гипотез, их логического развития до действий и сравнительной оценки;
 - в) выдвижение гипотезы и нахождение решения интуитивным путем, в результате внезапной догадки.
4. Проверка правильности гипотез путем применения добытого решения на практике.

Таблица 22

Различия эвристического и проблемного методов

<i>Компонент</i>	<i>Эвристический метод</i>	<i>Проблемный метод</i>
Цель	Расширение личного опыта или создание продукции	Усвоение обучающимися заданного предметного материала путем выдвижения преподавателем специальных познавательных задач-проблем
Объекты поисковой деятельности	Проблемы и задачи, сами обучающиеся. Их индивидуальный личностный потенциал, креативные, когнитивные и др. процедуры и виды деятельности	Проблемы и задачи

Остановимся на вопросе о том, каковы дидактические условия построения проблемных ситуаций. Учебная проблемная ситуация может быть построена на основании:

- анализа современной науки и практики;
- программного содержания учебного материала и межпредметных связей;
- профессиональных функций;
- сферы профессиональной деятельности;
- операционного состава профессиональных действий.

Естественным и надежным источником для постановки учебной проблемы являются **ключевые вопросы науки**, их интерпретация с позиции основных методологических положений науки. Поэтому педагогическая обработка учебного материала лекции включает в себя: системно-структурный анализ научного знания для выяснения необходимых взаимосвязей, анализ тезауруса науки, а также выделение методологического аспекта в связи с задачами формирования мировоззрения специалиста. Структурирование учебного материала, включенного в лекцию, преследует прежде всего главную цель – определение основных научных понятий, теорий, концепций и установление связей между ними.

Как же построить проблему, исходя из содержания учебного материала? Прежде всего необходимо построить **график введения научных понятий в учебный процесс**, определить **последовательность включения** научных понятий в процесс обучения, выяснить **сопутствующие**, а также **предшествующие и перспективные** информационные связи внутри учебной дисциплины, а также **межпредметные связи**. Педагог определяет **центральные понятия**, подлежащие изучению, и **вспомогательные**, а также **дополнительные**. Выстроенная педагогом субординация научных понятий и теорий, включенных в учебную программу, открывает неисчерпаемый источник для построения учебных проблем.

- несоответствия между уже имеющимися системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между житейскими и научными знаниями и т.д.)
- неопределенности (необходимость многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой)
- неожиданности
- конфликта
- предположения
- опровержения

Практические рекомендации

Проблемные ситуаций можно классифицировать **по уровню проблемности**:

- возникающие независимо от **педагогических** приемов;
- вызываемые и разрешаемые преподавателем;

- вызываемые учителем, разрешаемые обучающимися;
- самостоятельное формирование проблемы и решения.

Классификация проблемных ситуаций *по методическим особенностям*:

- непреднамеренные
- целевые
- проблемное изложение
- эвристическая беседа
- проблемные демонстрации
- исследовательские лабораторные работы
- проблемный фронтальный эксперимент
- мысленный проблемный эксперимент
- проблемное решение задач
- проблемные задания
- игровые проблемные ситуации.

Методические приемы создания проблемных ситуаций (по Г.К. Селевко)

- преподаватель подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает обучающимся рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога);
- побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например: исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем на принятие решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

Для реализации проблемной технологии необходимы (по Г.К. Селевко):

- отбор самых актуальных, существенных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность обучающегося.

Методика решения проблем по А.И. Вергасову

№	Этапы решения	Содержание решения
1.	Выявление (формулировка) проблемной ситуации	Четко сформулировать, чего требует созданная ситуация. Что известно для решения проблемы? Что требуется найти? Достаточно ли данных для решения данной проблемы? Что еще необходимо для решения? Нельзя ли сформулировать проблему проще? Решались ли ранее проблемные ситуации?
2.	Составление гипотез и отбор оптимальной	Какие пути решения проблемы можно предложить? Какие трудности встретятся при решении проблем по данной гипотезе? Какие преимущества гипотезы? Какие ранее применялись гипотезы для решения подобных ситуаций? Какая из гипотез имеет больше достоинств и меньше недостатков?
3.	Решение проблемной ситуации	Действуя по выбранной гипотезе, оценивайте каждый шаг. Можно ли убедиться в правильности совершенного шага? Не осталось ли что-нибудь нерешенным? На все ли вопросы удалось получить ответ?
4.	Анализ решения проблемной ситуации	Все ли данные проблемной ситуации использованы? Если нет, то почему при решении они не понадобились? Нельзя ли принятую гипотезу модернизировать или упростить? Правдоподобен ли результат? Можно ли полученное решение использовать? Какие дополнительные результаты можно получить при решении данной проблемы? Что можно получить, если проблему изменить так...?

ГЛОССАРИЙ

Проблема — сложный теоретический и практический вопрос, содержащий противоречие, требующий изучения, разрешения.

Проблемный вопрос — «одноактное» действие, суждение, в котором всегда содержится некоторая информация, утверждающая что-либо, и собственно вопрос-требование.

Проблемное обучение – процесс обучения, детерминированный системой проблемных ситуаций, в основе которого лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем.

Проблемная ситуация – особый вид взаимодействия субъекта и объекта, при котором возникает психологическое состояние интеллектуального затруднения, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний и способов действий. Педагогическая конструкция проблемной ситуации образует задачу, а не суждение.

Учебная проблема — отражение (или форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, побуждающее интерес к исследованию (объяснению), сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия. Объективное противоречие задачи превращается в субъективное противоречие учения, в учебную проблему лишь в том случае, если при соприкосновении субъекта с объектом последнее превращается в сознании ученика в противоречие между известным и неизвестным.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА О ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. *Басова Н.В.* Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, Феникс, 2000.
2. *Брушлинский А.Д.* Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
3. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
4. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
5. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
6. *Пидкасистый П.И.* Проблемное обучение. Аспекты логико-гносеологический и психолого-дидактический // Вестник высшей школы. 1977. №12.
7. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
8. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.

Технология развития критического мышления

Методическая подсказка преподавателю

Технология развития критического мышления помогает усвоению содержания обучающимися за счет работы с информацией посредством связывания нового знания, включенного в когнитивные структуры, на основе индивидуального конструирования значений.

Теория вопроса

Как утверждал Лев Толстой, «знание только тогда знание, когда оно обретено усилиями своей мысли, а не памятью». К сожалению, чаще всего преподавателю не важно, что именно думает обучающийся по тому или иному вопросу, а важно только то, насколько точно он воспроизводит текст лекции или параграф учебника.

Но с некоторых пор такое положение дел перестало устраивать всех. Государство осознало необходимость обновления образования на всех уровнях и взяло курс на обновление образования и вхождение российской высшей школы в Болонский процесс. Общество пришло к выводу, что человек, являющийся носителем устаревшей информации, не владеющий эффективными стратегиями мышления, не способен быть творцом, развивать окружающую действительность и быть компетентным специалистом своего дела.

Осталось дело за малым – ответить на вопрос: «Как добиться перемен?»

Ответ на этот вопрос может дать технология развития критического мышления, или, сокращенно, ТРКМ. В чем же польза *технологии развития критического мышления* для системы ДПО?

1. Навыки критического анализа, развиваемые приемами данной технологии, являются неотъемлемыми характеристиками современного специалиста.

2. ТРКМ входит в банк технологий, которые способны активизировать образовательный процесс, повысить самостоятельность обучающихся.

3. Данная технология обеспечивает учет индивидуальных особенностей обучающихся.

4. Технология не привязана к какой-либо предметной области – ее можно использовать при изучении самого широкого комплекса предметов, а за счет разнообразия приемов можно выстраивать изучение курса практически целиком в рамках данной технологии, делая ее использование системным и методичным.

Американские педагоги Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер разработали технологию развития критического мышления, соответствующую закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

У большинства из нас критика ассоциируется с чем-то неприятным. Однако, как подчеркивают разработчики технологии, критическое мышление не имеет ничего общего с критиканством, а основано на *использовании когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата и предполагает проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения.*

По замыслу создателей технологии, процесс обучения должен строиться по трехфазной структуре. Однако, как показывает практика, преподаватели сначала начинают использовать отдельные приемы данной технологии, а затем, приобретая опыт и увидев плоды своего труда, разрабатывают целые блоки учебных занятий и даже учебные темы в рамках данной технологии. Фазы ТРКМ хорошо согласуются с привычными для преподавателей дидактическими циклами занятий.

Три фазы технологии развития критического мышления

1-я фаза. «Вызов».

Задачи фазы:

- актуализация имеющихся знаний, представлений;
- пробуждение познавательного интереса к изучаемой теме;
- учащиеся определяют направления в изучаемой теме;

2-я фаза. «Реализация смысла».

Задачи фазы:

- организация активной работы с текстом,
- удовлетворение познавательных запросов;
- формирование отношения к тексту;

3-я фаза. «Рефлексия».

Задачи фазы:

- соотнесение старых и новых представлений;
- обобщение изученного материала;
- определение направлений для дальнейшего изучения темы.

Таблица 24

Основные задачи фаз ТРКМ

Фазы	Деятельность преподавателя. Задачи данной фазы	Деятельность обучающихся	Возможные приемы и методы
Вызов	Вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизация студентов, мотивация для дальнейшей работы. Корректировка и уточнение целей	Обучающиеся вспоминают, что им известно по изучаемому вопросу (делают предположения), систематизируют информацию до ее изучения, задают вопросы, на которые хотели бы получить ответ. Ставят собственные цели.	– составление списка известной информации – рассказ-предположение по ключевым словам; – систематизация материала (графическая: кластеры; таблицы); – верные и неверные утверждения; – перепутанные логические цепочки и т.д.

	<i>Полученная информация записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально / в парах / группах</i>		
<i>Осмысление (реализация смысла)</i>	<p>Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания старого к новому</p>	<p>Обучающиеся читают, (слушают) текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации.</p> <p>Отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом, продолжают активно конструировать цели своего учения</p>	<p>методы активного чтения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – маркировка INSERT; – ведение различных записей типа двойного дневника, бортового журнала; – поиск ответов на поставленные в первой части занятия вопросы и т.д.
	<i>Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально или в парах.</i>		
<i>Рефлексия</i>	<p>Вернуть обучающихся к первоначальным записям – предположениям, организовать работу по изучению, дополнению изученного. Дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения</p>	<p>Обучающиеся соотносят новую информацию со старой, используя знания, полученные на стадии осмысления. Производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также наиболее значимой для реализации ранее индивидуально поставленных целей. Они выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Важно, чтобы в процессе рефлексии обучающиеся могли самостоятельно оценить свой путь от представления к пониманию</p>	<p>Заполнение кластеров; таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации;</p> <ul style="list-style-type: none"> – возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; – ответы на поставленные вопросы; – организация устных и письменных круглых столов; – организация различных видов дискуссий; – написание творческих работ (пятистишия – синквейны, эссе); – исследования по отдельным вопросам темы и т.д.
	<i>Творческая переработка, анализ, интерпретация и т.д. изученной информации, работа ведется индивидуально / в парах / группах</i>		

Практические рекомендации

Некоторые приемы технологии развития критического мышления

«Знаю — Хочу узнать — Узнал». Стратегия была разработана в 1984 году профессором из Чикаго Донной Огл. Ее цель – развитие рефлексивности в процессе познания. Прием учит соотносить известное и новое, определять свои познавательные запросы, обосновывая их уже известной информацией.

Таблица ЗХУ помогает собрать на занятии уже имеющийся по теме материал, расширить знания по изучаемому вопросу, систематизировать их.

Таблица 25

«Знаю — Хочу узнать — Узнал»

З – что мы знаем	Х – что мы хотим узнать	У – что мы узнали, и что нам осталось узнать

2. Категории информации, которыми мы намерены пользоваться	3. Источники информации
A.	1.
B.	2.
C.	3.
D.	4.

У этой формы работы есть еще один резерв – это вторая и третья часть таблицы. Категории информации станут графами новой таблицы. Работа на стадии размышления может быть продолжена: учащиеся получают задание заполнить новую таблицу на уроке или дома.

Выделим основные правила работы с приемом ЗХУ:

- вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу, запишите эти сведения в первой графе таблицы;
- перечислите источники информации;
- попробуйте систематизировать имеющиеся сведения до начала работы с основной информацией, выделите категории информации;
- поставьте вопросы к изучаемой теме до того, как приступить к изучению;
- познакомьтесь с текстом (фильмом, рассказом преподавателя);
- ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в графу «У»;
- посмотрите, нельзя ли расширить список категории информации, включите в него новые категории;

○ поработайте с третьей частью таблицы «Источники информации». Создайте новую таблицу, в ней должно быть столько граф, сколько категорий информации вы выделили. Заполните ее.

«Толстые» и «тонкие» вопросы. Прием может использоваться на любой фазе занятия. Он может быть применен для самостоятельной учебной и домашней работы. «Тонкими» вопросами называют простые, односложные вопросы, требующие простого ответа на уровне воспроизведения. «Толстые» вопросы выводят обучающихся на более высокий уровень мышления: сравнение, анализ, синтез, оценку. Систематическое применение данного приема учит грамотно задавать вопросы и осознавать их уровень сложности. Вопросы и ответы могут оформляться в таблицу или задаваться устно.

Таблица 26

Сопоставление «толстых» и «тонких» вопросов

«Толстые вопросы»	«Тонкие вопросы»
Объясните, почему...?	Кто? Что?
Почему вы считаете...?	Когда? Может...?
В чем различие...?	Будет...? Мог ли...?
Предположите, что будет, если...?	Было ли? Согласны ли вы?
На что похоже?	Верно ли?

«Синквейн». Прием используется в фазе рефлексии, он позволяет обучающимся проявить творчество и выразить свое отношение к изучаемому явлению, объекту и т.п. Синквейн – это стихотворение, состоящее из пяти строк и требующее синтеза материала в кратких предложениях.

Правила написания синквейнов:

- В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).
- Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).
- Третья строчка – это описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы, деепричастия...).
- Четвертая строчка – это фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме.
- Последняя строчка – это синоним (метафора) из одного слова, которое передает суть темы.

«Кластер». Прием графической систематизации материала предполагает выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди. Описание технологии развития

критического мышления в данном разделе представлен как раз с помощью кластера.

Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы, часто интуитивно, распределяем их особым образом, komponуем по категориям. Наши мысли уже не громоздятся, а «грозятся», то есть располагаются в определенном порядке. Правила очень простые. Рисуем модель солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре звезда – это основная тема, вокруг нее планеты – крупные смысловые единицы, которые соединяются прямыми линиями со звездой, у каждой планеты свои спутники, у спутников – свои. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы бы могли получить при обычной письменной работе.

Данный прием можно использовать как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии, либо, начав на стадии вызова, после осмысления информации обобщить знания с помощью кластера на стадии рефлексии.

Прием **«Верите ли вы?..»** может быть использован на стадии вызова, с последующим установлением истины на стадии рефлексии. Это позволяет держать обучающихся в интеллектуальном напряжении все занятие и придает ему определенную интригу. Прием способствует формированию умения критически оценивать результат. Также он используется для проверки знаний обучающихся с возможной последующей самопроверкой.

Работа организуется следующим образом:

- преподаватель задает вопросы, на которые обучающиеся могут дать ответ: да или нет;
- на стадии вызова обучающиеся заполняют первую строку таблицы;

Таблица 27

Рабочая форма для работы с приемом «Верите ли вы..?»

номер вопроса	номер вопроса	номер вопроса	номер вопроса
да	нет	нет	да

- после выполнения индивидуального задания преподаватель заполняет соответствующую таблицу на доске;
- после осмысления информации обучающиеся вновь возвращаются к данной таблице и заполняют вторую строку, проверяя свои суждения;
- можно предложить обучающимся найти подтверждение своих мыслей в тексте;
- затем ответы проверяются, их можно занести в третью строку таблицы.

«**Зигзаг**» удобно применять при работе с текстами, которые хорошо разбиваются на смысловые отрывки, так как он позволяет изучить и систематизировать большой по объему материал. Данная стратегия используется в течении всего занятия на всех его фазах для групповой работы, при которой каждый член группы становится экспертом по какому-то вопросу.

Сложность использования «Зигзага» состоит в обязательном соответствии между количеством членов каждой группы и числом отрывков текста. На стадии вызова используются разные приемы, например, целеполагание, прогноз, ставящие своей задачей заинтересовать, привлечь внимание учащихся к теме урока.

На стадии осмысления обучающиеся делятся на группы, читают текст, не вдаваясь в его детали, и кратко его обсуждают. Обучающиеся в группах рассчитываются по номерам. Каждому члену группы выдается свой экспертный лист, обучающиеся работают со своим отрывком, составляя опорный конспект или кластер. Затем они создают новые группы – команды экспертов, в которых объединяются «специалисты» по отдельным вопросам. Их задачей является вторичное чтение текста, отбор материала, его структурирование, дополнение, подготовка к представлению данного фрагмента в своих рабочих группах и к общей презентации. Процесс совместного обсуждения даже незаинтересованных слушателей наделяет навыком истолкования проработанного фрагмента в своих группах.

На стадии рефлексии эксперты возвращаются в свои исходные группы и по очереди объясняют другим участникам свой отрывок, пользуясь общей презентационной схемой. Затем проходит общая презентация, где особое внимание уделяется трудным вопросам.

Прием «**рефлексивные вопросы**» заключается в наборе вопросов, носящих характер эмпатии. Вопросы, которые можно задавать в конце занятия на стадии рефлексии являются важным механизмом взаимодействия в группе, позволяющим получить эмоциональный отклик одной личности на переживания другой.

Набор рефлексивных **вопросов**:

- Что показалось вам сегодня трудным?
- Каким способом была решена задача, нельзя ли иначе?
- Что в изученном сегодня для вас самое главное?
- Какие мысли, прозвучавшие сегодня, созвучны с вашими?
- Что показалось неубедительным, с чем вы не согласны?
- Какие новые мысли, чувства у вас появились?
- Были ли моменты радости, удовлетворения от своих удачных ответов?

- Были ли моменты недовольства собой?
- Какую пользу вы извлекли из этого занятия, изученного текста?
- Почему вы выбрали именно эти задания?
- О чем хотелось бы поговорить подробнее?
- Что бы вы хотели посоветовать своему преподавателю?
- Заметили ли вы свои успехи в ...?

Прием **INSERT** представляет собой особую маркировку текста при его прочтении.

I – interactive – самоактивизирующая

N – nothing – маркирующая

S– system – система

E – effective – для эффективного

R – reading and – чтения и

T– thinking – размышления

Учащимся предлагается либо на полях в тексте, либо заполняя графы таблицы, относить фрагменты текста, его абзацы к следующим категориям.

Таблица 28

Рабочая форма для работы с приемом INSERT

«V»– уже знал	«+» – новое	«-» – думал иначе	«?» – не понял, есть вопрос

Далее происходит обсуждение (в парах, группах, фронтально) отдельных категорий данной таблицы. Прием INSERT позволяет эффективно проверить задание для самостоятельной работы, заменив им традиционную задачу учащихся: «прочитать и пересказать параграф учебника».

«**Знаете ли вы, что...**». Игра с использованием необычной, увлекательной информации, связанной с темой урока, является действенным приемом фазы вызова, который помогает настроить обучающихся на работу.

Прием «**Закончи предложение**» используется на стадии рефлексии. Данный прием позволяет ученикам оценить изучаемый объект, высказать свое собственное суждение и отношение.

Например:

- «Если бы я раньше знал про технологию развития критического мышления, то...»;
- «На мой взгляд, ТРКМ – это...»
- «Самым интересным для меня на занятии было...»
- «Для преподавателя...».

«**Мышление под прямым углом**». С помощью данного приема можно отрабатывать новые понятия, переводя их на индивидуальный язык.

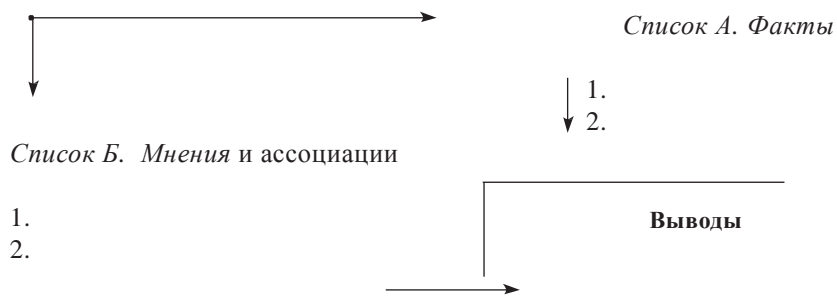


Схема 1. Использование приема «Мышление под прямым углом»

Необходимо решить проблему: как из руды сразу получить железо? При ответе на этот вопрос воспользуемся стратегией **ИДЕАЛ**. Джемс Бренсфорд разработал стратегию решения проблем, возникающих при анализе ситуаций.

И – Идентифицируйте проблему

Д – Доберитесь до ее сути

Е – Есть варианты решения

А – А теперь – за работу!

Л – Логические вывод

Таблица 29

Лист ИДЕАЛ для решения проблемы

1. Какую главную проблему вы должны решить?
2. Какой важной информацией вы располагаете?
3. Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему? Какая информация еще необходима?
4. Каковы три главных способа решения проблемы?
5. Какой из выбранных вами способов лучший? Почему?

«**Взаимоопрос**» Прием построен на том, что обучающемуся легче отвечать такому же, как он слушателю, нежели преподавателю, снимается зажатость и страх перед ошибкой. Работа идет в парах, и обучающиеся спрашивают друг друга то, что требуется преподавателем, фиксируя правильные и неправильные ответы. Данный прием позволяет закрепить изученный материал и выявить пробелы в знаниях. Взаимоопрос может использоваться на разных фазах занятия.

ГЛОССАРИЙ

Критическое мышление – по определению Д. Браус и Д. Вуд, «разумное, рефлексивное мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности».

Критическое мышление связано с использованием когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ТЕХНОЛОГИИ «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»

1. *Бутенко А.В., Ходос Е.А.* Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002.
2. *Генике Е.* Как преподавать студентам, которые не хотят учиться? // *Alma Mater.* 1999. № 10.
3. *Генике Е.* Портрет на фоне профессии // Первое сентября. 2001. 15 мая.
4. *Загашев И.О.* Критическое мышление: технология развития. / И.О. Загашев, С.И. Заир-бек. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
5. *Загашев И.О.* Учим детей мыслить критически. / И.О. Загашев, С.И. Заир-бек, И.В. Муштавинская. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
6. *Ивунина Е.Е.* О различных подходах к понятию «критическое мышление» // Молодой ученый. 2009. № 11. С. 170–174.
7. Опыт применения технологии развития критического мышления на уроке 21 века: методические материалы для учителя / Под общей редакцией О.Н. Крыловой. СПб.: Аграф, 2004.
8. *Стил Дж.Л., Мередит К.С, Темпл Ч., Уолтер С.* Основы критического мышления: междисциплинарная программа. Пос. 1–8. М., Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997–1999.
9. *Фонтанова А.* Технология, которая позволяет нам стать другими // Первое сентября. 2001. 16 января.
10. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.

Технология модульного обучения

Методическая подсказка преподавателю

В процессе реализации технологии модульного обучения усвоение учебного содержания обучающимися происходит за счет работы с информацией, сконструированной в виде законченных модулей изучения. Модуль не только является блоком информации, но и определяет программу действий обучающегося.

Теория вопроса

Технология модульного обучения – это системная организация содержания образования с выделением основных единиц информации, организацией самостоятельной работы и вариативностью контроля в сочетании с самоконтролем. Обращение к теории и практике модульного обучения позволит сегодня усовершенствовать образовательный процесс в целом, опираясь на научные основы, организовать самостоятельную работу обучающихся, разработать учебные материалы для дистанционного обучения и т.д.

Как показали экспериментальные исследования М.А. Чошанова, технология модульного обучения создает надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся и приносит до 30% экономии учебного времени без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала. Кроме того, достигается гибкость и мобильность в формировании знаний и умений учащихся, развивается их творческое и критическое мышление.

К числу несомненных достоинств модульного обучения следует отнести следующее:

1. Цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого обучающегося.
2. Разработка модулей позволяет уплотнить учебную информацию и представить ее блоками.
3. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.
4. Поэтапный – модульный контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.
5. Достигается определенная «технологизация» обучения. Обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя.
6. Становится возможным рейтинговый контроль.

Концепция модульного обучения разработана американским исследователем Дж. Расселом, который определяет модуль как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписывающий обучающемуся те или иные действия. В 1960-е годы технология модульного обучения получила широкое распространение в США. В основе этой технологии лежали идеи:

- смешанного программирования;
- блочной подачи учебного материала;
- прямой и обратной связи;
- сочетания контроля и самоконтроля.

В отечественной педагогике проблему модульного обучения разрабатывали П. Юцевичене, М.А. Чошанов и др.

В педагогической литературе существуют различные точки зрения на понимание главного элемента модульного обучения. Так, С.Я. Батышев считает, что «модуль – это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы»¹ М.А. Чошанов дает более развернутую характеристику модуля: «Модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями: практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе»².

Учитывая существующие подходы к понятию модуль, можем принять как универсальное следующее определение модуля: *модуль* – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей³.

Таким образом, учебный модуль – это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

Модуль в широком смысле есть учебный элемент в форме стандартного пакета (комплекта), состоящего из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель;
- список необходимого оборудования, материалов и инструментов;
- список смежных учебных элементов, междисциплинарные связи;
- собственно учебный материал в виде текста лекций;
- методические указания к практическим и лабораторным занятиям для отработки навыков и умений, относящихся к данному учебному элементу;

¹ Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. М.: Б.и., 1997, с.46.

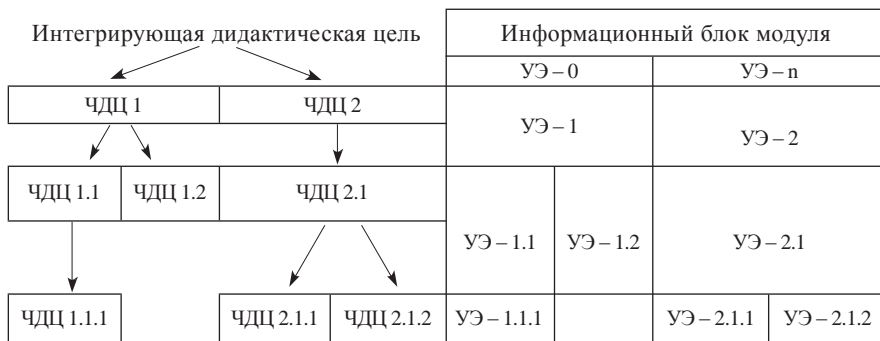
² Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996, с. 15.

³ Юцявичене П.А. Основы модульного обучения. Вильнюс: ИПК руководящих работников и специалистов нар. хоз-ва, 1989. С. 27

- контрольные (проверочные) работы разных типов для обучающихся и инспекторских целей;
- электронный учебник двух типов: обучающий и контролирующий.

Практические рекомендации

Для разработки модуля необходимо прежде всего структурировать информацию, как на уровне целей, так и на уровне содержания учебного материала в модульных программах, модулях и учебных элементах. Структура целей определяет структуру учебного материала в каждом конкретном модуле.



Обозначения: ЧДЦ – частные дидактические цели; УЭ – учебные элементы.

Рис. 4. Соответствие структуры учебного материала структуре дидактических целей модуля

При реализации технологии модульного обучения необходимо учитывать дидактические условия, при которых достигается высокая эффективность модульного обучения (по В.И. Андрееву):

- Качественная разработка модулей, отбор и конструирование содержания учебного материала, учитывающие интересы, возрастные особенности и другие личностные качества обучающихся.
- Последовательная реализация модулей, которые позволяют интенсифицировать учебную деятельность на всех ее этапах.
- Разработка и предъявление модулей позволяют сочетать изучение теории и формировать практические умения и навыки.
- Варьирование проблемных задач и заданий с типовыми, требующими репродуктивной воспроизводящей деятельности обучающихся.
- Применение наряду с основными дидактическими материалами вспомогательной справочной литературы.

- Сочетание контроля с самоконтролем обучающихся, который сравнительно легко достигается на основе модульного обучения. Технология модульного обучения также имеет недостатки и ограничения:
- Большая трудоемкость при конструировании модулей. Увеличение нагрузки преподавателя на 20–25% (работа над учебно-методической документацией, дидактическим обеспечением модулей, индивидуальные консультации и др.).
- Разработка модульных учебных программ требует высокой педагогической и методической квалификации, специальных учебников и учебных пособий.
- Уровень проблемности модулей часто невелик, что не способствует развитию творческого потенциала обучающихся.
- В условиях модульного обучения часто остаются практически не реализованными диалоговые функции обучения, сотрудничество обучающихся, их взаимопомощь.
- Если к каждому новому занятию преподаватель имеет возможность обновлять содержание учебного материала, пополнять и расширять его, то «модуль» остается как бы «застывшей» формой подачи учебного материала, его модернизация требует значительных усилий.
- Невозможность переноса.
- Наличие материальной базы (оборудование компьютерных классов, создание электронных учебников, макетов, моделей, публикация печатных учебных материалов, приобретение аудиовизуальных средств и другого оснащения и др.).

ГЛОССАРИЙ

Модуль – это основное средство модульного обучения, которое является законченным блоком информации, а также включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение доставленных дидактических целей.

Модульная программа – это компонент обширного банка информации, пакета учебно-методической документации, обеспечивающей функционирование модулей

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА О ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. *Анденко М.А.* Актуальные проблемы взаимодействия кафедр высшей школы при модульном обучении. Авт...на соиск. ст. канд. пед. наук. Новосибирск, 1994.

2. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
3. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. М.: Б.и, 1997.
4. *Васильева Т.В.* Модули самообучения // Вестник высшей школы. 1988. № 6. С. 86–87.
5. *Гареев В. М.* Принципы модульного обучения / В.М. Гареев, С.И. Куликов. Е.М Дурко// Вестник высшей школы. 1987. №8. С. 30–33.
6. *Колесова С.В.* Система и технология модульно-развивающего обучения // Технологии развивающего обучения. СПб.: «Эпиграф», 2002.
7. *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.* Слагаемые технологии модульного обучения. / Барнаул: АлтГУ, 1994.
8. *Юцявичене П.А.* Основы модульного обучения. Вильнюс.: ИПК руководящих работников и специалистов нар. хоз-ва, 1989.
9. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения: учебное пособие. Каунас: Швиеса, 1988.
10. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996.

Задания и вопросы для работы

Задание № 1

Решите следующий кейс.

Дурак учится на ошибках, а умный на кейсах, или История о том, как одной преподавательнице не давался кейс-метод

Наталья Васильевна работала на кафедре дидактики. Хотя стаж работы в системе ДППО она имела небольшой, всего 5 лет, но была опытным, как говорят в народе, уважаемым преподавателем. Старательная и трудолюбивая, она весьма кропотливо готовилась к занятиям, писала новые лекции, экспериментировала на выездях. Если узнавала что-то новое, смело внедряла в образовательный процесс. Спустя какое-то время Наталье Васильевне предложили участвовать в реализации новой программы для переподготовки и вести курс «Современные педагогические технологии средней школы». Программа была разработана другой талантливой преподавательницей, ее коллегой, которая ушла в декретный отпуск, и курс остался бесхозным. Ряд тем не вызывал у Натальи Васильевны трудностей, но вот что такое кейс-метод – она не знала. Одна неделя сменяла другую, до библиотеки было не дойти, а незнакомая тема приближалась. Ничего, думала Наталья Васильевна, что-нибудь найду в Интернете. И тут, весьма кстати, в академии был объявлен семинар «Обучение методом ситуаций или прецедентов». Семинар был хорошим, выдали много печатных материалов о том, как разрабатывать профессиональные и ситуационные задачи, и примеры самих задач. Задачи Наталье

Васильевне понравились, но вот понравятся ли они учителям, в этом она не была уверена. Интуитивно она чувствовала, что учителям и ученикам нужно что-то иное, более жизненное, более искреннее, более... «за душу берущее». «Как трудно сегодня заниматься обучением, – в который раз подумала Наталья Васильевна, – как трудно сделать так, чтобы было интересно учиться, и чтобы учеба была эффективной...»

...Ночью, накануне занятий, когда семья была накормлена и отправлена спать, Наталья Васильевна вышла в Интернет и, задав поисковый запрос, с радостью увидела большое количество ссылок – 3 830. «Ура! – подумала она, – кажется, день заканчивается хорошо». Первая ссылка оказалась рекламной книгой под названием *«Российский менеджмент. Конкретные учебные ситуации»*. В книге содержалось 100 ситуаций, но они были недоступны. Следующие ссылки тоже оказались рекламой, но уже не книги, а курсов Международного фонда «Кейсы: написание и преподавание». На курсах преподавали ведущие эксперты международного класса. «Заманчиво, – вздохнула Наталья Васильевна, – вот бы поехать! Так, спишу-ка я адрес и телефон... А это что, стоимость курсов? 9200?! Нет, это не для меня. Буду искать дальше. Ну не может быть, чтобы не было хотя одной ситуации, так не бывает, в Интернете есть все».

Она снова стала искать. Повезло! Нашлась статья, из которой Наталья Васильевна узнала, что данный метод зародился в Гарварде в 1908 году, первоначально использовался для обучения юристов, а сегодня нет ни одной специальности, где бы не использовались кейсы. Рядовой студент Гарварда прорабатывает 200–300 кейсов. Преподавателями разработаны тысячи ситуаций. «Эх, – снова попеняла себе Наталья Васильевна, – и почему я до сих пор не окончила курсы английского языка?! А ведь уже выучила 1000 слов и даже умудрилась получить сертификат 1-го уровня... Так бы я поискала ситуации в иностранных источниках и перевела, как все подряд переводят коллеги, которые окончили иняз и теперь слывут весьма продвинутыми педагогами...» Наталья Васильевна не сдавалась, она перешерстила все поисковые системы и нашла три неплохие статьи: «Источники кейсов», «Кейс и кейс-метод: процесс написания кейсов».

Всю ночь Наталья Васильевна подбирала материалы к занятиям, ведь завтра она должна была научить учителей составлять кейсы. 4 утра. «Неплохо, – подытожила Наталья Васильевна, – и даже еще можно поспать».

На следующий день Наталья Васильевна со знанием дела причитала учителям лекцию по данному вопросу и дала им задание составить по кейсу. У некоторых получились хорошие кейсы, которые Наталья Васильевна теперь использует при преподавании.

Одно лишь тревожит ее: до сих пор сама Наталья Васильевна не придумала ни одного кейса.

Прочитайте внимательно параграф 3.1 данного пособия и ответьте на следующие вопросы:

1. Какие типы кейсов бывают?
2. Что может выступать источником для написания кейса?
3. Как правильно написать кейс?
4. Разработайте идею кейса и выразите ее в виде наброска.

Задание № 2

Сравните возможные структуры модулей, представленных в данном задании. Какая структура, на ваш взгляд, является более перспективной на современном этапе развития образования? Зависит ли структура модуля от учебной дисциплины? Разработайте собственный вариант структуры модуля.

Таблица 30

Модель I

Целевой блок – информационный блок – методический блок модуля – блок контроля и оценки результатов

<p>Целевой блок</p>	<p>Блок дидактических целей в модуле реализует функцию целеполагания, способствует осознанию близких, средних и отдаленных перспектив учения не только преподавателем, но и обучающимися. Цели модульного обучения осмысливаются обучающимися как ожидаемый результат познавательной и практической деятельности, что формирует положительную мотивацию учения, развивает самостоятельность, обеспечивает активную позицию обучающегося в учебном процессе.</p>
<p>Информационный блок</p>	<p>Идея структурирования реализуется при модульной технологии не только на уровне целей, но и на уровне содержания учебного материала в модульных программах, модулях и учебных элементах. Структура целей определяет структуру учебного материала в каждом конкретном модуле.</p>
<p>Методический блок</p>	<p>В модуле предлагается серия способов усвоения содержания обучения, из которых обучающийся может отбирать нужное с учетом своих возможностей и потребностей. При необходимости обучающиеся осуществляют конструирование индивидуальных учебных маршрутов.</p>
<p>Блок контроля и оценки результатов</p>	<p>В процессе модульного обучения осуществляется как текущий, так и итоговый контроль, обеспечивающий в совокупности циклическое управление на всех его этапах. Характерно, что текущий контроль в основном реализуется через самоконтроль и самооценку.</p>

Модель II

Блок «входа» – блок обобщения – теоретический блок –
блок генерализации – блок «выхода»

Блок «входа» (входной контроль)	Входной контроль выполняет дидактическую функцию пропуски в модуль через актуализацию тех опорных знаний умений и навыков, которые необходимы для усвоения данного модуля. Контрольные тесты (задачи, практические операционные задания) должны быть снабжены указателем, отсылающим обучающегося к тому учебному материалу, который необходим для успешного выполнения данного теста. Входной контроль предполагает учет предыдущих междисциплинарных связей (преимущественность учебного материала). По форме входной контроль может быть словесным, текстовым, тестовым и т.п.
Блок обобщения	Выполняет две главные функции: <ul style="list-style-type: none"> • постановку проблемы, на решение которой и направлен этот модуль; • системное представление структуры данного модуля. Этот блок может быть предъявлен обучающимся в различных формах. Наиболее излюбленные, популярные формы: <ul style="list-style-type: none"> • генеалогическое древо, технология которого основывается на методе восхождения от абстрактного к конкретному; • фреймовая сетка; • блок-схема, которую часто называют опорным конспектом; • продукционная модель (алгоритм, инструкция). В любом случае учебный материал в блоке обобщения компонуется из трех частей: основание теории, ядро теории, приложение теории.
Теоретический блок	Блок имеет свою логику построения, совпадающую со схемой решения проблемы. Этот блок является центральным. Назначение данного блока — не только изложение основного содержания (в теории вопроса), но и развитие культуры мышления.
Блок генерализации	Основной функцией блока генерализации является конечное обобщение содержания модуля путем сжатия информации и представления ее в удобном для запоминания виде. Этот блок может быть представлен в тех же формах, что и блок обобщения.
Блок выхода	Выходной контроль выполняет следующие функции: <ol style="list-style-type: none"> а) обучающая; б) контролирующая; в) обратной связи. Формы выходного контроля варьируются в зависимости от полного, сокращенного или углубленного вариантов модуля.

Вопросы:

- 1) В чем состоят особенности модульного обучения?
- 2) Что необходимо учитывать в первую очередь при составлении модуля?
- 3) Пути интеграции модульного обучения с другими технологиями: проблемного обучения, эвристического, дистанционного и др.
- 4) В чем сущность проблемного обучения?
- 5) Должна ли проблемная ситуация в проблемном обучении «создаваться» или естественно «вытекать» из самого характера материала?

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ДПО

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362>.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. №1426. <http://base.garant.ru/71300970>.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н. URL: <http://base.garant.ru/70535556>.

4. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. №761н. URL: <http://base.garant.ru/199499/>

5. Методические рекомендации по поэтапному экспериментальному внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) – материалы для общественно-профессионального обсуждения (приложение 2 к письму Минобрнауки России от 17 июля 2014 г.). URL: <https://pandia.ru/text/80/514/40927.php>.

6. Положение о Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, утверждено указом Президента Российской Федерации от 16 апреля 2014 г. № 249. URL: <http://base.garant.ru/70637804>.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Акулова О.В.* Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
2. *Акулова О.В.* Школьное образование в современных социокультурных условиях: монография / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына. Под ред. проф. А.П. Тряпицыной. СПб.: ПетроПресс, 2005.
3. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
4. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М.: Педагогическое общество России, 2002.
5. *Даутова О.Б.* Шаг к себе: новые вызовы современного образования: научно-методические материалы / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
6. *Даутова О.Б.* Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: монография/ Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Лема, 2010.
7. *Даутова О.Б.* Дидактика высшей школы: современные педагогические технологии обучения студентов: материалы практикумов. СПб.: РГПУ имени А.И.Герцена, 2011.
8. *Даутова О.Б.* Организация самостоятельной работы студентов высшей школы: учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
9. *Даутова О.Б.* Традиционные и инновационные технологии обучения студентов: учебное пособие. Часть 1 / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, А.В. Мосина. Под редакцией профессора, члена-корреспондента РАО А.П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ ИМ. А.И. Герцена, 2010.
10. *Даутова О.Б.* Традиционные и инновационные технологии обучения студентов: учебное пособие. Ч 2 / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, А.В. Мосина. Под ред. профессора, члена-корреспондента РАО А.П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
11. *Драйден Г.* Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Г. Драйден, Д. Вос. М.: Парвинэ, 2003.
12. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
13. *Зимняя И.А.* Формирование и оценка сформированности социальных компетенций у студентов вузов при освоении нового поколения ООВ ВПО: образовательный модуль. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
14. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О.В. Акулова и др. Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
15. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2005.

16. *Крылова О.Н.* Социокультурная динамика содержания школьного образования: научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.

17. Непрерывное образование: научный рецензируемый журнал ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования». 2016. № 2.

18. Педагогика: учебник для вузов / А.Е. Бахмутский и др.; под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2013.

19. *Пискунова Е.В.* Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

20. *Подласый И.* Энергоинформационная педагогика. М.: Дата Сквер, 2010.

21. *Поташник М.М.* Как помочь учителю в освоении ФГОС. / М.М. Поташник, В.М. Левит. М.: Педагогическое общество России, 2014.

22. *Спиваковский В.М.* Образовательный взрыв. Киев: ЧФ «МУВЦ «Гранд-Экспо», 2011.

23. *Сенге П.* Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге и др. М.: Просвещение, 2010.

24. *Ямбург Е.А.* Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога. М.: Просвещение, 2014.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. Профстандарт педагога.РФ. Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога. / научный руководитель проекта – Забродин Ю. М., проректор Московского городского психолого-педагогического университета. URL: <http://профстандартпедагога.рф>.

2. Интеллектуальная система развития уровня современности квалификаций, персонализации образовательных траекторий развития «Япрофессионал. РФ». URL: <http://япрофессионал.рф>.

3. Рекомендации по проектированию дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/pddpo/DPP_PROFST_10_2013.pdf.

4. Методика проектирования и реализации вариативных модульных дополнительных профессиональных программ для мастеров производственного обучения СПО / ГБОУ Городской методический центр, г. Москва. URL: http://mosmethod.ru/files/metod/SPO/prezent_spo/metodika_3017.pdf.

5. Профессиональный стандарт «Педагог». Программы по ПСП // Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Москвы Московский Центр развития кадрового потенциала образования URL: http://mioo.ru/obrazovatelnye-uslugi-mioo/index.php?option=com_content&view=article&id=1460:professionalnyj-standart-pedagog&catid=446:dpp-dopolnitelnye-professionalnye-programmy&Itemid=101.

6. Технологии педагогического целеполагания и педагогического мастерства как инструмент развития профессионального мастерства учителя: Дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации), профессиональный стандарт «Педагог» // Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Москвы Московский Центр развития кадрового потенциала образования URL: http://mioo.ru/media/files/obr_uslugi/DPP_pdf_vse_kategorii/Prof_standart_Pedagog/00401.pdf.

7. Формирование системы профессиональных квалификаций: словарь-справочное пособие. // ФГБУ «Научно-исследовательский институт труда и социального страхования» Министерства труда и социальной защиты РФ, АНО «Национальное агентство развития квалификаций», ФГАУ «Федеральный институт развития образования». URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/upload/iblock/c24/Словарно-справочное-пособие_Формирование-системы-профессиональных-квалификаций.pdf.

Постдипломное образование педагога

Учебное издание

Даутова Ольга Борисовна
Жолован Степан Васильевич
Лебедева Ирина Юрьевна
Крылова Ольга Николаевна

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ
И РЕАЛИЗАЦИЕЙ ПРОГРАММ ДППО
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Редактор *Е.В. Артемьева*
Компьютерная верстка *В.Е. Захаровой*

Подписано в печать 07.12.18. Формат бумаги 60х84/16 Печать офсетная.
Бумага офсетная. Объем 12,0 п.л. Тираж 160 экз. Заказ № 32.

Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного
педагогического образования
191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13