

Министерство образования и науки Украины  
Херсонский государственный университет

**А.В. СПИВАКОВСКИЙ,  
Л.Е. ПЕТУХОВА,  
Г.М. КРАВЦОВ,  
Н.А. ВОРОПАЙ,  
В.В. КОТКОВА**

**НОВАЯ ДИДАКТИКА:  
ОТ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ –  
К ТРИСУБЪЕКТНЫМ ОТНОШЕНИЯМ**

Учебное пособие  
для студентов высших учебных заведений

Херсон — 2016

УДК 74.202.4  
ББК 371.3  
С 72

**Рецензенты:**

**Кремень**

**Василий Григорьевич** – президент Национальной академии педагогических наук Украины, академик, доктор философских наук, профессор.

**Морзе**

**Наталья Викторовна** – проректор по информатизации учебно-научной и управленческой деятельности Киевского университета имени Бориса Гринченко, академик, член-корреспондент НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор.

**Савченко**

**Александра Яковлевна** – главный научный сотрудник Института педагогики НАПН Украины, основатель Академии, академик, доктор педагогических наук, профессор.

Спиваковский А.В., Петухова Л.Е., Кравцов Г.М., Воропай Н.А., Коткова В.В.  
С 72 Новая дидактика: от субъект-субъектных – к трисубъектным отношениям: Учебное пособие / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора А.В.Спиваковского. – Херсон: Айлант, 2016. – 276 с.

ISBN 978-966-630-123-2

Пособие – стремление авторов осмыслить трансформационные изменения высшего образования современности. Профессионального образования, которое не ограничивается лишь образовательной, научной и управленческой деятельностью, а расширяет свои функции к селекции и инновациям. Обоснованы категории новой трисубъектной дидактической модели, которая меняет ментальность преподавателей и студентов, обеспечивая свободу и открытость. Полная детализация обозначенной дидактической системы может быть достигнута благодаря дальнейшим научным исследованиям. В содержание вошли разделы, которые до недавнего времени считались невероятными.

Публикация адресована руководителям образования, преподавателям, ученым, студентам и равнодушным педагогам.

УДК 74.202.4  
ББК 371.3

ISBN 978-966-630-123-2

© Спиваковский А.В., 2016  
© Петухова Л.Е., 2016  
© Кравцов Г.М., 2016  
© Воропай Н.А., 2016  
© Коткова В.В., 2016

# Содержание

<b>Предисловие .....</b>	<b>7</b>
<b>Основные концепты современного образования .....</b>	<b>8</b>
<b>Глава 1</b>	
<b>Дидактика как теория образования и обучения .....</b>	<b>10</b>
1. Предмет дидактики.....	10
2. Важнейшие этапы в развитии дидактики (историко-логический подход).....	13
3. Информационно-коммуникационная педагогическая среда – полноправный субъект дидактической модели .....	23
4. Трисубъектная дидактика – качественно новый этап в развитии теории образования и обучения.....	31
<b>Глава 2</b>	
<b>Задачи и содержание образования в условиях трисубъектных отношений.....</b>	<b>38</b>
2. Особенности содержания образования в условиях перехода к трисубъектной модели отношений .....	38
2. Основы построения учебного плана.....	40
3. Содержание образования .....	43
3.1. Построение содержания учебных дисциплин .....	43
3.2. Краткая характеристика содержания образования на отдельных уровнях обучения .....	44
3.3. Содержание образования по отдельным учебным дисциплинам.....	46
4. Связь между отдельными учебными дисциплинами в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды.....	47
<b>Глава 3</b>	
<b>Процесс обучения .....</b>	<b>49</b>
1. Понятие обучения.....	49
2. Компетентностный характер обучения.....	54
3. Ролевые функции преподавателя, студента и информационно- коммуникационной образовательной среды в условиях трисубъектных отношений .....	62
4. Процесс формирования компетентностей будущего специалиста.....	65

5. Проблемы восприятия студентами предметов, явлений и образование у них адекватных представлений .....	70
6. Образование понятий и вопросы построения абстракций .....	75
7. Проблемы устойчивости знаний, умений и навыков, как основы формирования профессиональных компетентностей.....	79
8. Квазипрофессиональная деятельность и ее организация в процессе обучения .....	83
9. Организация обратной связи в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды, как двустороннего процесса .....	89

#### **Глава 4**

#### **Принципы обучения .....**

<b>1. Традиционные принципы обучения в условиях трисубъектных отношений .....</b>	<b>94</b>
1.1. Принцип научности обучения .....	95
1.2. Принцип систематичности .....	96
1.3. Принцип связи теории с практикой .....	97
1.4. Принцип сознательности и активности .....	98
1.5. Принцип наглядности .....	99
1.6. Принцип прочности усвоения знаний.....	101
1.7. Принцип доступности обучения.....	102
1.8. Принцип индивидуального подхода в условиях коллективной работы .....	104
2. Значение традиционных принципов обучения в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды .....	105
3. Инновационные принципы обучения .....	105
3.1. Принцип свободного доступа к образовательным ресурсам.....	114
3.2. Принцип интеграции образовательных ресурсов.....	121
3.3. Принцип глобализации знаний.....	123
3.4. Принцип организации глобальных образовательных аудиторий .....	126
3.5. Принцип WEB-мультимедиа представления образовательной информации.....	128
3.6. Принцип мультязычности в процессе обучения .....	129
3.7. Принцип асинхронности современных моделей управления обучением .....	130
3.8. Принцип гармонизации со средой .....	131

3.9. Принцип формирования социально-информационной иммунной системы личности .....	132
3.10. Принцип дивергенции при реализации собственной образовательной траектории .....	134

## Глава 5

<b>Формирование мотивации к активному учению .....</b>	<b>136</b>
1. Проблемы формирования мотивации в процессе обучения .....	136
2. Побуждение студентов к активному учению как одна из важнейших ролевых функций преподавателя .....	144
3. Формирование потребности в успешной реализации профессиональной карьеры будущего специалиста .....	148
4. Использование открытых образовательных ресурсов в процессе формирования мотивации .....	151

## Глава 6

<b>Методы обучения, обеспечивающие эффективное формирование профессиональных компетентностей будущих специалистов .....</b>	<b>158</b>
1. Понятие метода обучения .....	158
2. Проблема актуализации опорных знаний .....	164
3. Организация лекций в условиях информационно- коммуникационной образовательной среды .....	166
4. Проведение практических и лабораторных занятий в условиях трисубъектных отношений .....	170
5. Реализация контроля знаний студентов .....	175
6. Формирование рефлексии в процессе обучения .....	182
7. Проблемы реализации самостоятельной работы студентов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды .....	185
8. Методы доступа к учебной информации .....	188
9. Проблемы подготовки курсовых, дипломных и магистерских работ .....	194

## Глава 7

<b>Организация работы преподавателя в условиях трисубъектных отношений .....</b>	<b>199</b>
1. Традиционные методы подготовки преподавателя .....	199
2. Традиционные методы организации академической работы преподавателя .....	202
3. Коммуникации в организации учебного процесса .....	205

4. Проблемы публикации учебных материалов и организация доступа к ним .....	210
5. Инновационные методы подготовки и организации академической работы профессорско-преподавательского состава в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды .....	215
5.1. Организация и подготовка к проведению лекционных занятий .....	217
5.2. Основные подходы к проведению практических и лабораторных занятий в условиях трисубъектных отношениях .....	219
5.3. Системы организации контроля знаний, умений и навыков студентов.....	221
5.4. Появление новых ролей в преподавательской деятельности .....	223
<b>Глава 8</b>	
<b>Формы организации учебной работы в высшем учебном заведении .....</b>	<b>226</b>
1. Реализация классно-урочной системы в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды .....	226
2. Использование компенсационных форм организации учебного процесса .....	231
3. Открытые системы образования.....	233
4. Использование дистанционных форм обучения в традиционных условиях развития университетов .....	237
<b>Глава 9</b>	
<b>Проблемы современной дидактики в переходных условиях .....</b>	<b>242</b>
1. Проблемы легализации инновационных форм организации учебного процесса .....	242
2. Проблемы изменения ментальности профессорско-преподавательского состава в условиях трисубъектных отношений .....	244
3. Динамические сущности в модели трисубъектной дидактики .....	247
<b>Глоссарий .....</b>	<b>252</b>
<b>Список использованных источников .....</b>	<b>257</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

---

Высшая школа во все времена играла большую роль в воспитании интеллигенции, подготовке кадров, способных не только воспроизводить социальный опыт, но и развивать его, расширять профессиональную деятельность, преобразовывать и создавать новые знания и ценности.

В современных условиях высшая школа, являясь источником пополнения общества специалистами высшей квалификации и научными кадрами, рассматривается как важнейшая подсистема всей системы общественного производства. Она играет особую роль в воссоздании и развитии культуры, науки, форм социально-экономических отношений государства и общества.

Широкое использование, стремительное развитие и постоянное совершенствование ИКТ в образовании приводит к частому пересмотру и переоценке основных функций взаимодействия элементов системы три-субъектной дидактики. Поэтому данная монография рассматривается нами как попытка изложить нынешний взгляд на систему образования с использованием инновационных технологий и как ее первый релиз.

В этой книге использован опыт работы авторов в течение последних десяти лет в области педагогики, дидактики и разработки методов использования ИКТ в образовании.

## ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---



### *1. Преподаватель потерял монополию на знания.*

До недавнего времени преподаватель оставался главным источником знания, он передавал свой опыт посредством живого общения или конспектов. Но в эпоху информационных технологий поменялись его роль и функции. Теперь он координатор, помогающий работать с огромным потоком информации, разбираться в ней, структурировать и адаптировать ее.



### *2. Студенты получили неограниченный доступ к информационным ресурсам.*

Современный студент или ученик может без лишних усилий получить необходимую информацию, не выходя из дома, или в любом удобном месте благодаря доступу к Интернету. Сейчас решающее значение имеет количество учетных записей (профилей, аккаунтов), позволяющих синхронизировать потребности студентов и соответствующие роли, предоставить доступ к персональным и профессиональным ресурсам. Ведь, учащиеся имеют возможность самостоятельно удовлетворить потребность в технических средствах, соответственно ожидая от учебного заведения свободного доступа к Интернету, наличия личного профиля и использования электрической сети (розетки).



### *3. Феномен «красного смещения» в расширении информационно-коммуникационного пространства.*

В концепциях информационного общества тезис о том, что информация и знания являются ведущим фактором прогресса, является общепринятым. Еще в 1980-х годах, до того, как Интернет получил массовое распространение, было сделано важное наблюдение: «Мировой информационный поток катастрофически нарастает. Этот рост подчинен экспоненциальному закону: прямая пропорциональность между величиной потока и скоростью его нарастания. Чем больше поток, тем быстрее он нарастает, тем еще стремительнее увеличиваются и сам поток, и скорость его нарастания» [144].





*4. Наличие качественно и количественно различных ИКТ-компетенций у молодого и старшего поколений.*

Принципиально важно иметь в виду, что информатика в целом и информационно-коммуникационные технологии в частности служат не только средством хранения и переработки существующей, уже готовой информации, но и средством получения новой информации, новых знаний и средством их внедрения. Тем самым существенно расширяются возможности человека в сфере познания и преобразования реальности [81, с. 32]. Рожденные в информационном обществе люди на интуитивном уровне впитывают все то, что старшее поколение постигает рациональным способом построения правил и алгоритмов.



*5. Феномен «замещения».*

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что новые компьютерные технологии качественно не меняют сущности знания. Радикально меняются только возможности получения, хранения, переработки и трансляции знаний, что приводит к беспрецедентному увеличению количества информации и ускорению ее циркуляции [81, с.18]. Печатные носители трансформируются в цифровые открытые ресурсы с возможностью постоянного изменения, дополнения, редактирования.

## ГЛАВА 1

# ДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

### ***1. Предмет дидактики***

Дидактика изучает теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. В развитие дидактики как науки существенный вклад внесли такие учёные, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптеров, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков и др. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» – поучающий и «didasko» – изучающий. В научный оборот его впервые ввёл немецкий педагог В. Ратке (1571–1635) для обозначения искусства обучения.

По мере развития педагогики дидактика все более концентрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания как самостоятельные в дидактике не рассматривались, хотя следует признать, что ни обучение, ни образование без воспитания не существуют.

*Дидактика – это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах* [174, с. 33].

***Дидактика – отрасль педагогики, которая исследует теорию образования и обучения.*** Дидактические знания помогают найти ответ на важнейшие вопросы любой системы образования: для чего, кого и как учить. Дидактика как наука описывает существующие системы обучения, исследует учебный процесс с целью его совершенствования, развивает новые идеи, влияет на педагогический процесс. Итак, это – теоретическая и нормативно-прикладная наука. Как теоретическая наука изучает реальный педагогический процесс, устанавливает определённые факты, связи, зависимости, закономерности, прогнозирует последствия учебной деятельности, моделирует эксперимент. Теоретические знания – не «мёртвый капитал». Они возвращаются к практике в виде выводов и рекомендаций, которые являются основанием для определения содержания, выбора методов обучения, организации руководства учебной деятельностью учащихся и т.д. Таким образом, дидактика как наука имеет объяснительную, преобразующую и нормативно-прикладную функции [171, с. 7].

***Предметом*** дидактики есть содержание образования и организация процесса, ведущего к овладению этим содержанием. Дидактическая теория представляет собой теорию образования и обучения [171].

Под *образованием* понимается овладение знаниями, умениями и навыками, формирование на этой основе мировоззрения и развитие познавательных способностей личности; под *обучением* – процесс умственных и физических действий, необходимых для осуществления задач образования.

Таким образом, отношение обучения к образованию есть отношение средства к цели [56].

Обучение, преподавание, учение, содержание образования – основные категории дидактики.

*Образование* – процесс овладения обучающимся системой научных знаний, умений и навыков в определённой области, результат, которого соответствует заданным государственным целям и фиксируется соответствующим документом. Различают образование гуманитарное и техническое, их частные виды: медицинское, педагогическое, технологическое и др. Каждое государство создаёт свою систему образования в соответствии с историей, традициями, культурой, национальными особенностями. Функция образования – восходящее воспроизведение общественного интеллекта, что можно образно представить себе в виде движения вверх по расширяющейся спирали. В мировой практике существует показатель интеллектуальной мощи государства, который рассчитывается по числу студентов на 10 тыс. населения страны. В рамках всего государства образованию должна быть отведена системообразующая и приоритетная роль. В системе образования ведётся обучение, т.е. осуществляется непосредственная передача научных знаний, умений и навыков [58, с. 10].

В образовании определяющим является его содержание. Оно постоянно менялось и меняется в зависимости от изменений в жизни общества – от прогресса в развитии производительных сил, потребностей экономики и науки. Одновременно вносятся изменения и в процесс обучения – в методы и организационные формы учебной работы.

*Содержание образования (обучения)* – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения [174].

*Обучение* – эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающегося, основанное на совместной деятельности по достижению государственных целей образования. Основу обучения составляют знания, умения и навыки. Процесс обучения включает: учение и преподавание [58].

*Учение* – процесс (сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретённого опыта, возникают новые формы поведения и деятельности [174].

*Педагогический процесс* – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач [185].

*Преподавание* – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения.

*Педагогическая деятельность* – особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями. Структура педагогической деятельности включает: а) знание педагогом потребности тенденций общественного развития и основных требований, предъявляемых к человеку; б) многообразные научные знания, умения, навыки, основы опыта, накопленного человечеством, в области производства, культуры и общественных отношений, которые затем в обобщённом виде передаются подрастающим поколениям; в) собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуицию; г) высочайшую политическую, нравственную и эстетическую культуру [108].

*Педагогическое взаимодействие* – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанниками в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности обучающегося. В педагогической науке оно выступает и как одно из ключевых понятий и как научный принцип. Педагогическое взаимодействие обусловлено и опосредованно учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей. Педагогическое взаимодействие совершенствуется и развивается по мере усложнения духовного общения и возвышения социальных и интеллектуальных потребностей его участников [203].

*Задачи дидактики:*

- описание и объяснение процесса обучения и условия его реализации;
- разработка более современных процессов обучения;
- организация учебного процесса;
- новые обучающие системы;
- новые технологии обучения.

Различают общую и частные дидактики. Общая дидактика исследует процесс обучения вместе с факторами, его порождающими, условиями, в которых он протекает, а также результатами. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результат про-

цесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и решение поставленных задач [174, с. 34].

*Частные дидактики* изучают закономерности протекания процесса обучения, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Частные дидактики называют методиками преподавания (соответствующего учебного предмета) [174, с. 34].

Таким образом, современная дидактика – это теоретическая и нормативно-прикладная наука, объектом изучения которой является обучения, а предметом – связь преподавания и учения, их взаимодействие. Важнейшей задачей дидактики есть научное обоснование содержания образования, методов и организационных форм обучения, создание теории образования и обучения с целью влияния, развития и совершенствования педагогического процесса.

## ***2. Важнейшие этапы в развитии дидактики (историко-логический подход)***

Образование – это основной фактор цивилизационного развития человечества. Оно имеет более чем тысячелетнюю историю, свои традиции, многие из которых уходят «корнями» вглубь веков.

Известно, что первопричина возникновения всех научных отраслей – потребности жизни. Наступило время, когда образование стало играть заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании научного и дидактико-методического обеспечения, специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни. Этапы развития педагогической науки показаны на рис. 1 [58, с. 20].

Каждая из культур прошлого внесла свой вклад в сокровищницу знаний, в систему образования. Каждый народ, как правило, стремился совершенствовать свою систему подготовки молодого поколения к жизни, передавая ему в сжатой форме накопленный опыт [136].

В своем первоначальном виде образование означало передачу важнейших, жизненно необходимых сведений и трудовых навыков посредством обучения и воспитания – древнейших видов культурной деятельности человека. Постепенно оно стало самостоятельной функцией общества [136].



**Рис. 1. Этапы развития педагогической науки**

В истории образования можно выделить несколько основных форм обучения:

- семейное – знания передаются от родителей детям;
- социальное – знания передаются от учителя ученикам;

- книжное – знания приобретаются не только от учителя, но и из книг;
- экранное – носителем и передатчиком знаний становится техника: кино, телевизор, компьютер.

Каждая из форм обучения имеет свою историю, свой период расцвета, характеризуется специфическими отношениями между участниками. Переход от одной формы к другой представляет своеобразную революцию, изменение характеристик участников обучения, их взаимоотношений.

В первобытном обществе в первоначальном виде передача важнейших, жизненно необходимых сведений, знаний, навыков осуществлялась примитивно: использовались знаки, жесты, узлы, шнуры, зарубки, материалом служили глина, камень, дерево, а позднее появился папирус. Древние народы Египта, Месопотамии, Сирии изобрели пиктограммы и идеограммы (III тыс. до н.э.), народы Ливана – слоговое письмо (I тыс. до н.э.). Образование стало более надежным делом, а сам процесс обучения несколько ускорился.

У древних народов образование носило культовый характер, только в процессе обучения и воспитания передавались заповеди предков и богов. По мере развития письменности сокращалось количество букв, границы грамотности расширялись. Статус знаний в те времена был достаточно высок. Грамотных людей было мало, и они, как правило, занимали важные посты, а простые писцы считались носителями мудрости – они и стали первыми учителями [136].

Общеизвестно, что Древняя Греция славилась своими философскими форумами: школами Сократа, Платона, Аристотеля, где обучались дети знатных патрициев. Обучение являлось нелегким делом. Управители занимались улучшением школьного образования, а мыслители-философы – обоснованием его законов. Для нас интересны традиции, сложившиеся на земле эллинов. Рассмотрим некоторые из них.

Жестких программ обучения не существовало, поэтому учителям было дано право создавать их самим, «наполнять их по собственному усмотрению». Ценились результат, успехи в воспитании и обучении, а экспертом выступало общество. Учителя находились на государственной службе, и если общество низко оценивало работу учителя, его изгоняли из школы и преследовали. А известного философа Сократа за «опасное воспитание», которое не согласовывалось с господствующей доктриной, заставили принять яд. Значит, свобода учителя не была безграничной.

Высокий статус образования был в Китае и Индии. Здесь уже во II тыс. до н.э. возникла письменность, была изобретена бумага, а книгопе-

чатание стало известно раньше, чем в Европе. Ученость и эрудиция на Востоке с древних времен были в большом почете. Считая образование важнейшей целью жизни, многие следовали призыву одного из самых почитаемых на Востоке мудрецов – Конфуция: «Учиться без пресыщения, просвещать без усталости».

Несмотря на своеобразный культ образования, доступ к нему был ограничен из-за его высокой стоимости. Подавляющее большинство населения античности было неграмотно.

Высокий статус образования был далеко не у всех стран. Кроме того, население не очень охотно стремилось к просвещению даже в странах с высокой культурой. Например, в Западном Иране к письму относились с недоверием: персы приписывали буквы дьявольскому наваждению; в Древнем Риме «грамматика не пользовалась известностью»; гунны были совершенно неграмотны, безразличны к наукам; древние германцы, населявшие Восточно-Римскую империю в VII в. н.э., по свидетельству очевидцев-путешественников, находились на ступени варварства [136].

Таким образом, античный мир был противоречив. С одной стороны, просвещение, искусство, литература в Египте, Греции, Риме, Индии, Китае достигли достаточно высокого развития, с другой – были страны, не ведавшие письма.

Эпоха Средневековья чаще воспринимается окрашенной в мрачные тона, но, тем не менее, получив прекрасное наследие античной культуры, она развивает древние образовательные традиции. Систематизируются научные знания, расширяется курс школьного обучения (включал 7 предметов – «свободных искусств»), создаются учебники, по которым «школяры» будут учиться несколько веков, расширяется школьное образование. Именно школа стала «воротами преемственности меж эпохами».

В 859 г. был открыт первый университет в г. Фес (Марокко). А в X–XII вв. появляются первые университеты в Европе: в Болонье, Константинополе, Фессалоники, Охриде, Париже. Их создание свидетельствовало не только о более высоком уровне подготовки «ученых мужей» по разным направлениям знаний, но и о том, что подготовка учителя становилась системной и профессиональной.

В сохранении и развитии античных классических традиций в образовании, укреплении светского образования особую роль сыграла Болгария, а затем Византия, Болгарию по праву называют третьим культурным центром Европы: она дала миру плеяду энциклопедистов, просветителей, учителей. Широко известна деятельность солунских братьев Кирилла и Мефодия по созданию славянской письменности (кириллицы). Кроме того, они бросили вызов догмату триязычия – латыни, древнегреческому и древне-



еврейскому – «священным языкам», на которых долгое время осуществлялась церковная, литературная, образовательная деятельность.

Бесспорно, это был шаг вперед, который освободил от оков развитие национальной культуры, просвещения, образования многих стран. Недаром ЮНЕСКО отмечает деятельность Кирилла и Мефодия как величайшее достижение человечества [136].

Эпохи Возрождения и Просвещения дали новый толчок к развитию культуры, науки, образования, нового мышления. «Мечи Спартака, каравеллы Колумба, бумага Цай Луня и печатный станок Гуттенберга проложили дорогу эпохе Возрождения, а затем и веку Просвещения. Мудрость античности стала приносить свои плоды». Многие мыслители высоко оценивали данный период в развитии цивилизации. «Это был величайший прогрессивный переворот из всех пережитых до того времени человечеством, эпоха, которая нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности и учености». Данте, Леонардо да Винчи, Т. Мор, Ф.Петрарка, М.Монтень, М.Лютер, Я.А.Коменский являются среди титанов образования в числе первых.

Основные события этих эпох – создание Лоренцо Медичи первой в Европе «публичной библиотеки»; предложение идеолога немецкого протестантизма Мартина Лютера открыть во всех городах, местечках и селах школы для обучения юношества обоего пола; закон о всеобщей грамотности, принятый в Швеции; создание и научное обоснование классно-урочной системы Я.А.Коменским – и ряд других, несомненно, способствовали прогрессу в области образования, открытию школ, колледжей, университетов, академий [136].

Появление классической дидактики связано с колоссальным переворотом в области идеологии, культуры, который стал характерен для эпохи Возрождения. В основу обучения вместо схоластических богословских догм педагоги этой эпохи предлагали положить изучение светской литературы, ознакомление детей с естествознанием, математикой, географией, историей и другими реальными, жизненно важными предметами. Гуманисты выдвинули принцип уважения личности ребенка, необходимости внимательного изучения детской индивидуальности, детской природы. Шаблон в воспитании, с их точки зрения, губителен, к детям надо относиться с терпением, мягкостью и снисходительностью. Педагоги эпохи Возрождения резко восстали против схоластического, догматического обучения основанного на зубрежке, механическом и бессмысленном запоминании текстов, они стремились к развитию детского мышления, разносторонних способностей учащихся, подняли значение физического и эстетического воспитания детей [147].

Эти передовые идеи легли в основу первой цельной и стройной дидактической теории педагога Яна Амоса Коменского (1592 – 1670). Я.Коменский задумал найти «непоколебимые основания науки о преподавании» и после многих трудов он выводит их из непреложных законов природы, которые и положены в основании его «Великой дидактики». Ученый настаивал, что процесс обучения имеет свои объективные законы, что изучать их следует путем наблюдений за этим процессом, а не посредством дедуктивных построений или ссылок на различных авторов. Глубоко проникнув в процесс обучения, установив его этапы, Я.Коменский сформулировал ряд принципов и правил дидактики, сохранивших до сих пор свое теоретическое и практическое значение. Он впервые дал глубокую разработку методики урока, сделав ее целью достижение основательности, легкости и быстроты обучения. Педагог гуманист превосходно показал важность в учебной работе правильной организации, продуманного планирования, твердого порядка и режима в школе [147].

В XIX и XX веках происходили важные научно-технические и социально-политические преобразования, а культура и образование на всех континентах характеризовались бурным ростом. Однако, вопреки творческим находкам, среднее и высшее образование сохраняет черты Ренессанса, но становится более фундаментальным, профессионально направленным, приобретает обязательный и непрерывный характер.

На рубеже XIX и XX вв. в дидактике развернулись исследования путей активизации роли учащихся в обучении. В связи с этим развилось направление прагматической педагогики, ярким представителем которой был выдающийся американский педагог и философ Джон Дьюи (1859 – 1952). Главные принципы этой теории – обучения на основе личного опыта ребенка, истинность знаний определяется их полезностью. В этих условиях задача дидактики как науки основанно ограничивалась теорией обучения, поисками эффективных средств обучения (инструментализм). Поэтому, в отличие от гербартианской педагогики, здесь в основном исследовались действия учеников, индивидуальный опыт, а не методика преподавания предмета [171, с. 13].

История советской дидактики (1917 – 1990) показывает, что ее приоритеты за это время несколько раз существенно изменялись. Дидакты выделяют ведущие проблемы, на которых сосредоточены основные научные исследования в разные периоды. Так, в 20-х годах большое внимание уделяется внедрению различных зарубежных систем обучения, средствам активизации учеников. П.Блонский, А.Пинкевич, Б.Райков изучали использование исследовательских и других методов формирования активности и самостоятельности учащихся [171]. К концу 20-х гг. появляется целый ряд

книг, знакомящих с обоснованием и практическим применением в США метода проектов, дальтон-плана и других новых организационных форм обучения. В этой литературе отражались стремления, с одной стороны, теснее связать обучение с участием школьников в общественно полезной работе, а с другой стороны, усилить самостоятельность учащихся в изучении вопросов учебной программы [164].

В 60 – 70-х годах формирование у учащихся познавательной активности и творческого мышления на основе целостного подхода к учебному процессу было предметом исследований многих дидактов (Л.Занков, М.Данилов, Г.Щукина, И.Лернер, А.Алексюк, В.Онищук и др.). В эти годы создаются новые учебники по педагогике для вузов.

В это же время в Украине плодотворно работали: С.Чавдаров (1892-1962) – исследовал проблемы политехнического образования, формирование научного мировоззрения, педагогического мастерства учителя, изучал педагогическое наследие К.Ушинского, Т.Шевченко, И.Франко; В.Помагайба (1892-1972) – занимался исследованием дидактических проблем, разрабатывал принципы, законы и методы организации учебного процесса, написал учебники для начальной школы; Г.Костюк (1899-1982) – проводил психологические исследования влияния обучения на развитие личности ученика, развитие мышления и способностей учащихся, изучал проблемы педагогической психологии, проблемы дидактики изучал Я.Резник (1892-1952).

В 80 – 90-х годах ученые обогатили дидактику исследованиями по теории содержания образования, о компонентах содержания, которые формируют творческий опыт и эмоционально-ценностное отношение к миру (М.Скаткин, И.Лернер, В.Краевский, В.Леднев). Значительного развития в эти годы приобрели концепции проблемного и программированного обучения (Т.Кудрявцев, М.Махмутов, Т.Ильина, А.Алексюк и др.), оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.Бабанский, М.Поташник), формирование мышления и развития познавательных способностей [171, с.18].

Дальнейшее развитие начатых С.Чавдаровим, Я.Резником, В.Помагайбою и В.Онищуком дидактических исследований нашли свое развитие в деятельности научных школ ведущих дидактов Украины – академика А.Савченко и профессора П.Пидласого. А.Савченко – автор учебника «Дидактика начальной школы», а И.Пидласый – «Педагогика».

С.Гончаренко и Ю.Рисованный определяют ряд положительных тенденций развития научных школ отечественной дидактики в XX веке.

Широко известна деятельность харьковской школы дидактов, по начальной профессором А.Зильберштейном. Ученые этой школы иссле-

дуют такие проблемы, как наглядность в обучении, развитие творческих способностей, организацию учебно-познавательной деятельности. Эти исследования продолжаются под руководством профессоров И.Евдокимова и В.Лозовой.

В 80-х годах в Украине сложилась уникальная школа исследователей проблем педагогического мастерства и профессионализма под руководством академика И.Зязюна.

Научная школа Г.Арцишевського разработала теоретическую концепцию мировоззренческого образования школьной молодежи.

Проблемы подготовки учителей на современном этапе развития общества исследуют философы (В.Андрущенко, Г.Васянович, И.Зязюн, Кремень, В. Кудин и др.), психологи (Г.Балл, И.Бех, А.Кульчицкая, В.Луговой, Л.Митина, В.Моляко, В.Огневьюк, В.Семиченко и др.), педагоги (А.Беда, А.Богущ, В.Бондарь, Н.Пуговица, П.Гусь, Я.Кодлюк, А.Комар, Н.Лещенко, С.Мартыненко, А.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружая и др.).

Специфика компетентностного подхода в образовании исследуется учеными (Н.Бибик, Л.Ващенко, А.Лапшой, А.Овчарук, Л.Паращенко, А.Пометун, С.Трубачевою и др.), активно изучается использование ИКТ в учебном процессе (В.Быков, Г.Гуревич, М.Жалдак, Е.Машбиць, Н.Морзе, С.Раков, А.Урсова и др.).

Сегодня в мире обозначилась тенденция к переходу на новый тип обучения – инновационный. Это обучение предвидению, т. е. ориентация человека на будущее, способность прогнозировать, проектировать свою жизнь и профессиональную деятельность.

Современная дидактика постепенно переходит от рецептивно-отражательного к конструктивно-деятельностному построению обучения. Сущностной основой современной дидактической системы является задача научить учащихся учиться самостоятельно. К особенностям современной дидактической системы относятся: 1) единство преподавания, учения, саморазвития; 2) единство дидактических и воспитательных воздействий; 3) единство личностной и структурно содержательной составляющих процесса обучения; 4) процессуальная гибкость; 5) многосторонность и комплексность решаемых задач [174].

Традиционная парадигма рассматривала образование как подготовку молодого поколения к труду, жизни, потребляя созданные в других отраслях материальные ценности. Новая парадигма видит в образовании самостоятельную ценность.

Цель создания новой парадигмы образования – обеспечение условий воспитания, обучения и развития свободной, критически мыслящей лич-

ности, отвечающей требованиям жизни в условиях рыночной экономики, способной к непрерывному повышению собственного уровня образования и культуры, интегрированных в мировое информационное пространство.

Таким образом, сегодня говорим об инновационной методической системе, что в отличие от традиционной соответствует требованиям профессионального образования в информационном обществе. Сравнительная характеристика основных компонентов двух систем представлена в таблице 1 [147].

Таблица 1.

**Сравнительная характеристика традиционной  
и инновационной методических систем**

Название компонента	Традиционная методическая система	Инновационная методическая система
Цель обучения	Освоения и усвоения учебного материала. Вооружение студентов системой знаний, умений и навыков.	Вооружение студентов системой знаний, умений и навыков. Создание современной информационно-коммуникационной педагогической среды. Целенаправленное развитие творческой самодостаточной личности. Формирование профессиональных компетентностей, лидерских качеств, умения работать в группе.
Принципы обучения	Принцип научности. Принцип систематичности и последовательности. Принцип наглядности. Принцип направления обучения на решение проблемы взаимосвязи задач образования, воспитания и развития.	Принцип активности учебной среды. Принцип обеспечения органического единства между меняющимися требованиями рынка труда и консервативными возможностями системы образования. Принцип необходимости непрерывного самообразования.
Содержание образования	Классическое обучение, технократическое.	Интегрированный, ориентированный на фундаментальный и прикладной аспект деятельности будущего специалиста.

Продолжение табл. 1

Методы обучения	Репродуктивные, объяснительно-иллюстративные.	Проблемно-поисковые, исследовательские.
Средства обучения	Наглядные средства. Слово преподавателя – для передачи знаний, учебники, кинофильмы, магнитофон, учебные устройства, картины, карты, таблицы, машины, приборы, препараты, модели, коллекции, инструменты, исторические и географические карты, графики, диаграммы и др. Технические средства. Видео-записи, радио – и телевизионные передачи, диафильмы, диапозитивы, транспаранты, кинопроекторы, телевизоры.	Технические средства. Информационно-коммуникационные технологии. Гипертекстовые, мультимедийные учебные материалы. Базы данных учебного назначения. Сетевые средства проведения видеоконференций и видеолекций. Эффективная система мониторинга учебной деятельности. Дистанционные средства организации самостоятельной работы. Компьютерное тестирование в режимах on – и off-line.
Формы обучения	Лекционные, семинарские и практические занятия.	Диспут, семинар, конференция, круглый стол, симпозиум, дебаты, коллоквиум, дистанционное обучение, дидактические, деловые игры, ролевые игры.
Формы контроля	Преобладает внешний кооперативный контроль в пределах жестко заданных правил. Доминирует оценка результата преподавателя (текущий, итоговый контроль). Отсутствие баланса между контролем и самоконтролем. Отсутствие эффективной системы контроля индивидуальной траектории обучения каждого студента.	Жесткая система текущего контроля индивидуальной траектории обучения каждого студента средствами системы тестирования в on-и off-лайновых режимах. Рейтинговый контроль знаний. Создание эффективной среды по идеям Ж.Пиаже для организации удобного самоконтроля, активно формирует мотивацию студента к учебной деятельности.

Таким образом, в истории развития дидактической системы можно выделить три основные дидактические концепции: традиционную (Я.Коменский, И.Песталоцци, И.Герbart, А.Дистервег); педоцентрическую (К.Ушинский, Д.Дьюи, М.Монтессори, Г.Кершенштейнер, В.Лай); современную (В. Бондарь, И. Малафеев, И. Подласый, П. Пидкасыстый, А. Савченко, В. Селиванов, В. Ситаров, Н. Фицула, В. Ягунов и др.). Однако и современная дидактика продолжает изменяться, переходит от субъект-субъектного к трисуъектному построению обучения.

### ***3. Информационно-коммуникационная педагогическая среда – полноправный субъект дидактической модели***

По определению специалистов ЮНЕСКО кризисные явления в современном образовании связаны с глобальными проблемами человечества: неравномерность развития различных стран в условиях глобализации, инерционность образования, обусловлена относительным консерватизмом человеческих ресурсов, перед постоянно длительным скоростным обновлением знаний.

ЮНЕСКО определила цели в развитии системы образования в 21-м веке. В них утверждается гарантированное право личности на образование вне зависимости от условий доступа к качественному образованию, таких как бедность, пол, местоположение, этническая принадлежность или неспособность. Поэтому одной из основных задач является создание информационного общества, основанного на открытом доступе к учебной и научной информации, образовательным ресурсам и учебным платформам [228].

Интенсификация информационных процессов, внедряемых в науку, экономику, производство, требует разработки новой модели образования, различных информационно-образовательных сред, в которых человек мог бы раскрыть полностью свой творческий потенциал, развить свои способности, воспитать в себе потребность непрерывного самосовершенствования и ответственности за собственное воспитание и развитие [147].

Истоки современных педагогических представлений о среде лежат в произведениях великих учителей прошлого: Н.Грундтвига («образование для жизни»), К.Кольда («народная школа»), Я.Коменского («панпедия»), И.Песталоцци, Ф.Дистервега, К.Ушинского, Л.Пирогова и др. Они описывали среду как совокупность влияний и поднимали вопросы о необходимости использования воспитательных возможностей среды, исследование зависимости свойств личности от среды, о способах воздействия на

личность посредством среды. Вопросы эти (может и в несколько иных формулировках) волнуют педагогов всего мира до сих пор [145, с.16].

Основные положения средового подхода в образовании разработал Ю.Мануйлов. Научные поиски на основе средового подхода проводят В.Барышников, Л.Волкова, О.Даценко, А.Митина, А.Проскурняк, И.Сулима, А.Тюрикова, Л.Шемятихина, А.Ярошинская, В.Ясвин.

По словам В.Стрельникова, современная педагогика предлагает средовой подход как теорию и технологию непосредственного управления (через среду) процессами воспитания и развития личности ученика или студента; как систему действий субъекта управления, направленных на превращение среды в средство проектирования и диагностики результата обучения и воспитания [193].

А.Ярошинская отмечает, что именно средово-ориентированный подход позволяет перенести акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность студента в контекст формирования «образовательной среды», в которой происходит его профессиональное становление: чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем успешнее происходит ее свободное и активное саморазвитие [226, с. 107].

А.Митина отмечает, что ценность средового подхода заключается в том, что уже на этапе обучения в ВУЗе углубляются представления студентов о возможности определения своего места в профессиональном пространстве на основе целостного знания о среде [111].

Итак, актуализация средового подхода, из которого вырастают различные направления новых исследований, выдвигает глобальную проблему разработки полисубъектной дидактики (А.Савченко).

Эволюция современного образования, информатизация обучения, массовая компьютеризация образовательных учреждений, постоянная модернизация компьютерной техники, развитие компьютерных сетей, расширение персональной компьютеризации общества, увеличение объема программных продуктов, рассчитанных на применение в учебном процессе – условия, которые создают новую информационно-коммуникационную педагогическую среду (ИКПС). Она постоянно и все более агрессивно увеличивает мотивацию студентов к потреблению контента, циркулирующего в нем, создавая новую дидактическую модель – трисубъектные отношения, которые включают трех полноправных субъектов обучения – студента, преподавателя и среду.

Понятию «информационно-коммуникационной педагогической среды» предшествовали такие понятия как «образовательная среда», «информационная среда», «информационно-учебная среда».



Так образовательная среда рассматривается как совокупность объективных внешних условий, факторов, социальных объектов, необходимых для успешного функционирования образования. Это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [33].

«Информационная среда (Information environment) – это совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также политические, экономические и культурные условия реализации процессов информатизации [33]. Соответственно информационно-учебную среду уместно рассматривать как комплекс системных адаптированных информационных влияний, моделирующих воздействие источников природной информационной среды, соответствующей предметной области, и направленных на формирование компетенций, необходимых для самостоятельного взаимодействия с окружающей информационной средой предметной области [147]. В педагогическом словаре можно найти следующее определение информационно-учебной среды: это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между учащимися, преподавателем и средствами новых информационных технологий, а также формированию познавательной активности ученика при условии наполнения компонентов среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.п.) с предметным содержанием определенного учебного курса [42].

Информационная образовательная среда (ИОС) – это системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера [33].

Таким образом, анализ и обобщение рассмотренных определений дал возможность сформулировать собственную трактовку понятия «информационно-коммуникационной педагогической среды». ***Под информационно-коммуникационной педагогической средой нами понимается совокупность знаниевых, технологических и ментальных сущностей, которые в синхронной интеграции обеспечивают качественное овладение системой соответствующих знаний.***

Под сущностью мы понимаем то постоянное, что хранится в явлении при различных его вариациях, в том числе и временных. Это неотъемлемое качество, без которого невозможно мыслить предмет. Сущность – это самое главное, основное, существенное в чем-либо; это внутренняя основа

предметов, которая определяет их глубинные связи и тенденции, которые выделяются и познаются на уровне теоретического мышления.

Следует отметить, что знаниевые сущности предусматривают наличие системы приобретенных и сформированных знаний. К технологическим сущностям мы относим технические, программные сетевые средства получения, хранения, обработки и представления информации. Что же касается ментальных сущностей, то они, в свою очередь, предусматривают соблюдение совокупности психических, интеллектуальных, идеологических, религиозных, эстетических и других особенностей народа [147].

Таким образом, информационно-коммуникационная педагогическая среда является феноменом, что объединяет человеческие, научные, технические ресурсы и ее содержание может быть реализовано в различных формах: дистанционные курсы, открытые образовательные ресурсы, и т.д.

Однако правомерно ли считать ИКПС равноправным субъектом обучения наряду с преподавателем и студентом?

Использование в дидактической практике понятия «субъект» относительно ученика требует уточнения его содержания. Субъектом является определенный ученик или группа учеников, которые рассматриваются в бытии и вместе с познанием бытия творят его. Изменения в бытии ведут к изменению субъекта как части бытия. Следовательно, это взаимодействие диалектическое: бытие творит субъект, а субъект творит бытие. Такое понимание субъекта чрезвычайно важно для дидактики – в процессе учебно-познавательной деятельности ученик становится субъектом, то есть потенциально готовым для самоактуализации, самоопределения, саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности, а став субъектом деятельности, он изменяет действительность [147].

Рассмотрение информационно-коммуникационной педагогической среды как субъекта, по нашему убеждению, возможно, поскольку ее компонентами являются не только технологии, но и человеческие ресурсы, которые непрерывно их обновляют с постоянно растущей скоростью. В этом смысле необходимо подчеркнуть на существующей качественно новой образовательной среде, в отличие от той, которая была 15-20 лет назад. Речь идет о приобретении в современных условиях образовательной средой статуса равноправного субъекта [147].

С целью подтверждения или опровержения теоретических догадок было проведено исследование на базе факультета дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета. Исследование предполагало анкетирование будущих учителей начальных классов, ведь именно они овладевают интегрированной системой филологических, гуманитарных, точных, естественных, художественных наук, что, по нашему

мнению, снижает риск получения результатов только с определенного цикла обучения. Основная задача опроса – оценка значимости субъектов современного образовательного процесса, в частности ИКОС.

Студентам II – V курсов (214 респондентов), как наиболее значимого по определению экспертов компонента дидактической системы, было предложено оценить значимость трех субъектов образовательного процесса: студента, преподавателя и ИКОС – в операциях с информацией (сбор, обработка, хранение, передача) на различных формах организации обучения: лекции, практическом занятии и самостоятельной работе. В частности, нас интересовал вопрос относительно значимости ИКОС в образовательном процессе университета. Для этого студентам было предложено определить весомость каждого из компонентов дидактической модели: студент – преподаватель – ИКОС по пятибалльной шкале (1, ..., 5).

Результаты проведенного анкетирования студентов приведены в таблице 2.

Таблица 2.

**Результаты анкетирования студентов**

Компоненты		Студент		Преподаватель		ИКОС	
Форма организации обучения	Показатели	баллы	%	баллы	%	баллы	%
		Лекция	Сбор	1182	5,5	2187	10,1
Обработка	2151		10,0	2630	12,2	2411	11,2
Хранение	2625		12,2	1455	6,7	2402	11,1
Передача	830		3,9	2004	9,3	1355	6,3
Σ	6788		0	8276	0	6502	0
<i>E</i>			31,6		38,3		30,1
Практическое занятие	Сбор	1674	7,7	2006	9,2	1235	5,7
	Обработка	1885	8,7	3121	14,3	815	3,8
	Хранение	1241	5,7	1663	7,6	2421	11,1
	Передача	2178	10,0	1198	5,5	2322	10,7
	Σ	6978	0	7988	0	6793	0
<i>E</i>			32,1		36,6		31,3
Самостоятельная работа	Сбор	2214	9,7	2119	9,3	2033	8,9
	Обработка	2366	10,4	2882	12,6	1938	8,5
	Хранение	2154	9,4	2007	8,8	2013	8,8
	Передача	994	4,4	384	1,7	1703	7,5
	Σ	7728	0	7392	0	7687	0
<i>E</i>			33,9		32,4		33,7

Оценку  $E_{ij}$  ( $i, j = 1, 2, 3$ ) для каждой  $i$ -компонента дидактической системы операции в разрезе  $j$ -формы организации обучения находим по формуле (1):

$$E_{ij} = K_{ij1} + K_{ij2} + K_{ij3} + K_{ij4}, \quad (1)$$

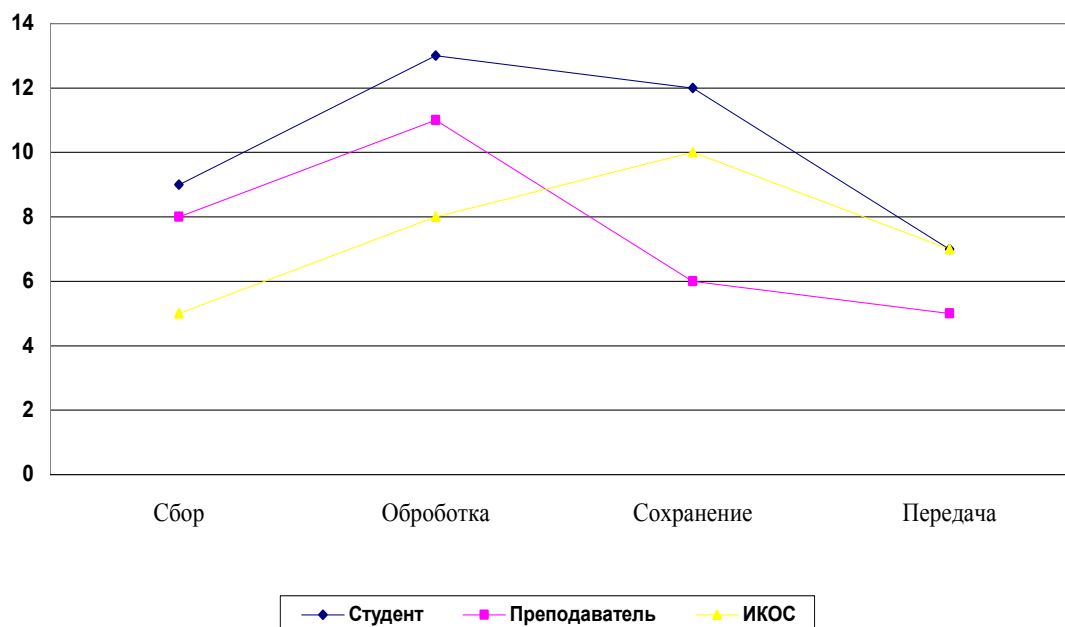
где  $E_{ij}$  – суммарная по показателям операций оценка весомости,  $K_{ijk}$  – оценка весомости  $i$ -компонента дидактической системы,  $j$ -формы организации обучения и  $k$ -показатель операции, %.

Общую оценку  $V_i$  ( $i = 1, 2, 3$ ) для каждого компонента дидактической системы находим по формуле (2):

$$V_i = (E_{i1} + E_{i2} + E_{i3}) / 3. \quad (2)$$

Обобщенные результаты анкетирования представлены на рис. 2.

Проведенный анализ результатов анкетирования показал, что по определению студентов все три составляющие являются важными и значимыми компоненты дидактической системы. Об этом свидетельствуют статистические данные показателей весомости компонентов: студент ( $V_1 = 32,5\%$ ), преподаватель ( $V_2 = 35,8\%$ ), ИКОС ( $V_3 = 31,7\%$ ). Следует отметить, что полученные данные анкетирования студентов коррелируют с аналогичными данными оценки экспертами значимости компонентов дидактической системы.



**Рис. 2. Значимость субъектов учебного процесса во время операций с информацией**

Студент является значимым субъектом учебного процесса в ВУЗе, поскольку результаты обучения в основном зависят от его направленно-

сти на овладение будущей профессией. Подтверждением этого служат высокие показатели значимости студентов в сохранении и обработке информации на лекции, сборе, обработке и передачи информации на практическом занятии, сборе, обработке, сохранении информации во время самостоятельной работы. Наибольшие показатели значимости преподавателя видим в сборе, обработке и передачи информации на лекции, что определяется спецификой данного вида учебных занятий – преподавание теоретического материала. Во время практических занятий и самостоятельной работы студентов преподаватель имеет наибольшие показатели значимости в обработке информации. Значимость ИКОС является высокой на практическом занятии в сохранении информации, а в самостоятельной работе ИКОС выступает как равноправный субъект учебного процесса. Это объясняется тем, что среда предоставляет доступ к информационным ресурсам в любое удобное время, быстро и легко дает возможность найти необходимую информацию, обеспечивает гибкий и удобный обмен информацией между студентами. Однако по средне-статистическим данным значимость ИКОС уступает значимости преподавателя, поскольку именно преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью студентов, координирует самостоятельное овладение знаниями, умениями и навыками. Следует отметить, что при условии систематического вовлечения в процесс обучения среды, роль нового субъекта образовательного процесса постепенно повышается, одновременно улучшая результаты обучения [229].

Поскольку мы рассматриваем среду как самостоятельный элемент, отметим его функциональные свойства, которые больше всего проявляются в учебном процессе:

- среда постоянно и все более агрессивно увеличивает мотивацию подрастающего поколения к потреблению контента, циркулирующего в ней;
- среда предоставляет доступ к ресурсам в любое удобное для человека время;
- среда обладает удобным, гибким, дружественным, интеллектуальным сервисом, что помогает человеку найти необходимые информационные ресурсы, данные или знания;
- среда не является негативно эмоциональной, она работает согласно запросам человека столько, сколько ему необходимо;
- среда постоянно наполняется информацией, данными, знанием с огромной, постоянно нарастающей скоростью;
- среда позволяет организовать удобные во времени контакты между любым количеством людей, обеспечить удобный и гибкий обмен информацией между ними;

– среда, шаг за шагом, стандартизирует, а потом интегрирует в себе функциональность всех предыдущих, ныне так называемых традиционных средств получения, хранения, обработки и представления необходимой человечеству информации, данных и знаний;

– среда берет на себя все больше рутинных операций, связанных с операционной деятельностью человека (это, кстати, одна из самых больших проблем, которая ожидает человечество в будущем – «чем больше поручений – тем больше ответственности – тем больше опасности остаться без ресурсов»);

– среда получает все больше контроля над данными и операционной деятельностью человечества [147].

Активная обучающая среда включает процессуальный, содержательный блоки и блок управления. Среда начинает играть все более важную роль и берет на себя часть функций преподавателя. Безусловно, в процессе создания соответствующей учебной среды должны быть выполнены определенные требования, которые и обеспечат ее активность. Разработка системы требований к ИКПС является очень важной, потому что, работая с программой, студент и преподаватель будут ограничены определенной системой действий, которые заложены в программе. По данным нашего исследования, информационно-коммуникационная учебная среда может выступать в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса, если она отвечает следующим группам требований:

1. Технические требования: мультимедийные компьютеры в учебных классах объединены в сеть с обязательным доступом к Интернет-ресурсам. Кроме того, важным аспектом является создание возможностей доступа к электронным учебным ресурсам (Wifi-технологии) с любого удобного для студента места, например, библиотека, общежитие, столовая и т.д.

2. Программные требования: программная среда должна решать вопросы безопасности (регистрации, персонификации, разграничение прав доступа к ресурсам), быть интегрированной (все учебные компоненты должны предоставляться в природной форме), несложной для освоения, наполнения и модификации, предоставлять возможности взаимодействия, общения, мониторинга учебного процесса, содержать режим выхода из сложных положений (экспертный режим), предоставлять возможности для дистанционного обучения (on – и off-line).

3. Академические требования касаются методического наполнения информационно-коммуникационной педагогической среды.

4. Социальные требования. Поскольку пользователи информационно-коммуникационной педагогической среды образуют определенное сообщество, особое внимание необходимо уделить указанной группе

требований, которая, на наш взгляд, включает культурологический, этический и юридический аспекты. Речь идет, прежде всего, о правилах общения в сети и использование работ других авторов.

5. Требования к человеческим ресурсам. Построение учебно-воспитательного процесса на базе информационно-коммуникационных технологий предполагает наличие специалистов-программистов и соответственно подготовленных преподавателей.

Соответствие ИКПС перечисленным требованиям может быть достигнуто благодаря использованию системы управления качеством информационных ресурсов обучения [228].

Таким образом, в рамках описанного выше подхода мы реализуем важный целевой треугольник: естественную интеграцию обучения, научных исследований и потребностей рынка труда. Ведь при условии игнорирования среды как субъекта обучения, мы будем готовить специалистов неадекватных реальной действительности.

#### ***4. Трисубъектная дидактика – качественно новый этап в развитии теории образования и обучения***

*Существует три основных пути познания истины:*

- через размышление (самый благородный);*
- через подражание (самый простой и примитивный);*
- через опыт (самый горький).*

*Конфуций*

Действительно, сложно придумать лучший путь для понимания будущего, чем через анализ исторического пути развития человечества. Горький опыт предыдущих поколений, массовое подражание поведению знати разных времен, благородное размышления элиты наций – вот безмерно долгий путь поиска истины человеческой цивилизацией. На этом непростом пути роль образования всегда была ведущей. Вспомним хотя бы слова Филиппа Македонского: «моему сыну Александру повезло жить в эпоху великого учителя – Аристотеля».

Задавались ли мы следующими вопросами:

– «Почему после появления рукописи появились первые библиотеки и школы?»;

– «Почему всего лишь в течение пяти тысяч лет человечество прошло путь от рукописи до книгопечатания в сравнении со временем доисторического развития человека?»;

– «Почему после появления книгопечатного станка Иоганна Гуттенберга в 1460 году уже через 130 лет появляется «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского, позволившая создать массовую классно-урочную систему?»;

– «Почему всего лишь в течение 500 лет эпохи книгопечатания человеческая цивилизация прошла свое технологическое развитие несравненно быстрее и лучше, чем за предыдущие 5000 лет?»;

– «Почему в конце семидесятых – начале восьмидесятых годов прошлого столетия появляются и получают широкое распространение лично – ориентированные технологии обучения, основанные на модели субъект-субъектной дидактики?»;

– «Почему в начале этого тысячелетия учитель стал терять монополию на знания?»;

– «Почему сегодня усиливается конкуренция между учителем и средой, которая продуцирует цифровую информацию, а также обеспечивает мгновенный доступ к ней?»;

– «Почему сегодня среда, основанная на цифровом книгопечатании и сетевом доступе, мотивирует школьников и студентов на порядок активнее, чем любые традиционные средства обучения, включая и книгу?»;

– «Не ожидает ли классно-урочную систему организации передачи знаний от поколения к поколению полная качественная трансформация, вплоть до полного исчезновения?»;

– «Что ожидает цивилизацию в условиях беспрепятственного и неконтролируемого доступа подрастающего поколения к различному роду информационным ресурсам?»;

– «И, наконец, если действительно существует закономерность 50 тысяч лет существования эпохи «слова» – 5 тысяч лет существования эпохи «рукописи» – 500 лет существования эпохи «книгопечатания», то не ожидает ли нас только 50 лет эпохи «цифрового книгопечатания и сетевого доступа». И какая же тогда следующая эпоха ждет человечество?»

Такие и еще многие другие вопросы ставит перед нами сегодняшнее время.

Ответы на эти сложные концептуальные вопросы можно, на наш взгляд, получить только с позиции исторической ретроспективы развития системы образования на разных этапах развития общества.

В течение многих тысячелетий человеческая речь была единственным средством передачи информации. Эпоха слова характеризовалась отсутствием накопления знаний, института их передачи, поскольку основным источником этого процесса выступал человек [147].



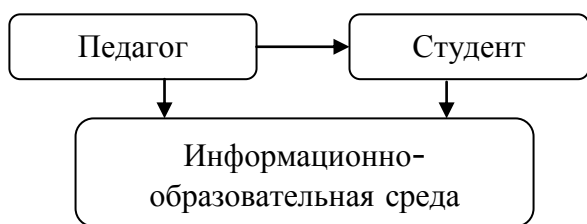
Предпосылкой возникновения письменности стало увеличение объема информации. Письменность в отличие от слова стала новой информационной технологией передачи знаний.

Изобретение письменности позволило передавать речевую информацию на неограниченное расстояние и чрезвычайно расширило ее существования во времени. Бесспорно, появление письма создало новые дополнительные условия и возможности для реализации потенциала человеческой культуры. Однако вместе с тем письменность приводит и к ограничению, сужению информационной насыщенности речи. Дело в том, что письмо является знаковой системой и, как каждый знак, выступает только представителем означаемого, то есть передает только часть свойств и смыслов того, что означает. В данном случае – только часть того, что содержится в «живой» речи (пусть даже и самая существенная часть, но никогда не целое, никогда не полностью). Так, при письменной фиксации языка фактически полностью теряется так называемая просодическая информативность, которая содержится в «живой» речи, что звучит. Речь идет о том, что при графическом определении теряется та информация, которая выражается и передается в непосредственной речи [147].

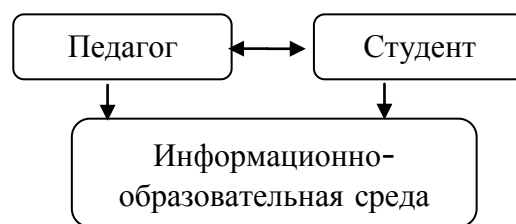
Время, около 1450 года нашей эры (500 лет назад), ознаменовалось появлением новой информационной технологии, третьей по счету. Именно тогда появилась технология книгопечатания, которую мы рассматриваем как технологию тиражирования знаний. Называем этот этап эпохой книги. Именно появление книг позволила создать эффективную и массовую систему образования, организовать публичные библиотеки, обеспечить развитие университетов. Именно появление книг как средств передачи знаний, способствовало достижению человечеством тех вершин, которые оно сегодня имеет [147].

Весомым последствием такого варианта развития общества стало понимание целенаправленной деятельности передачи социального опыта от поколения к поколению как отношение между двумя организованными деятельностями – преподавания и обучения, их конкретное проявление в процессе обучения. Накопленный человечеством опыт организации процесса обучения нашел отражение в дидактике.

Тогдашние дидактические объектно-субъектные отношения между преподавателем и студентом стали самыми длительными в педагогике. Субъектом является педагог, который ведет активную работу по воспитанию студентов как своих объектов воздействия посредством информационно-образовательной среды (слово, книга, технические средства). Схематично такие дидактические отношения изображены на рис. 3.



**Рис.3. Схематическая модель объектно-субъектных отношений**



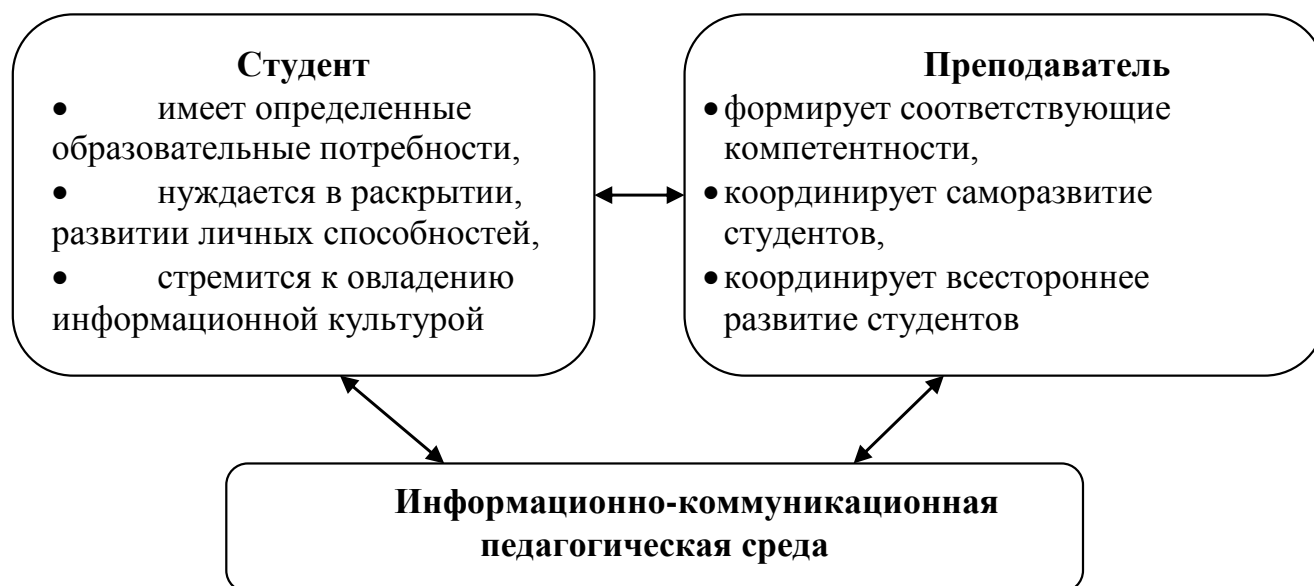
**Рис. 4. Схематическая модель субъектно-субъектных отношений**

Постепенно развиваясь, общественный опыт увеличился до таких пределов, что человек, используя только природные способности не в состоянии освоить и работать с информацией. Как следствие, человек начинает использовать технические средства, оптимизирующие процесс работы с информацией. Соответственно, рынок труда уже не удовлетворяет «конвейерная» подготовка специалистов, потому что полученный запас знаний быстро устаревает, работник должен принимать решения в нестандартных ситуациях. Закономерно в образовании студент становится равноправным субъектом учебного процесса. Преобразование объекта в субъект образовательного процесса является результатом демократизации воспитания, распространение дифференциации и индивидуализации образования. Схематично новые отношения изображены на рис. 4.

Важно отметить, что в обучении постоянно меняется состояние и общее состояние того, кто учится, того, кто учит и ИКОС. В этом контексте под обучением мы понимаем деятельность по усвоению системы знаний, умений и навыков, а преподаванием – сообщение учащимся знаний или источников знаний, а также инструктирование о способах и приемах работы, координация процесса учебной деятельности, особенно организация активных форм (дискуссия, круглый стол, проектная деятельность и т.д.) и мониторинг усвоения учащимися знаний, умений и навыков. В отличие от традиционных представлений, мы считаем необходимым включить в учебный процесс деятельности того, кто учит, изменения, которые есть в ИКПС (например, через публикацию учебных материалов в сети Интернет). Также необходимо отметить новые инновационные формы деятельности учителя, связанные с возможностями удаленного, или как принято говорить, дистанционного обеспечения управления учебной деятельностью (во времени и пространстве) [147].

В рамках такого определения естественно возникают трисубъектные взаимоотношения, которые мы понимаем как непрерывные и постоянные (как в пространстве, так и во времени) взаимодействия студента, преподавателя и информационно-коммуникационной педагогической

среды, направленные на реализацию образовательных потребностей студента (рис. 5).



*Рис. 5. Схематическая модель трисубъектных отношений*

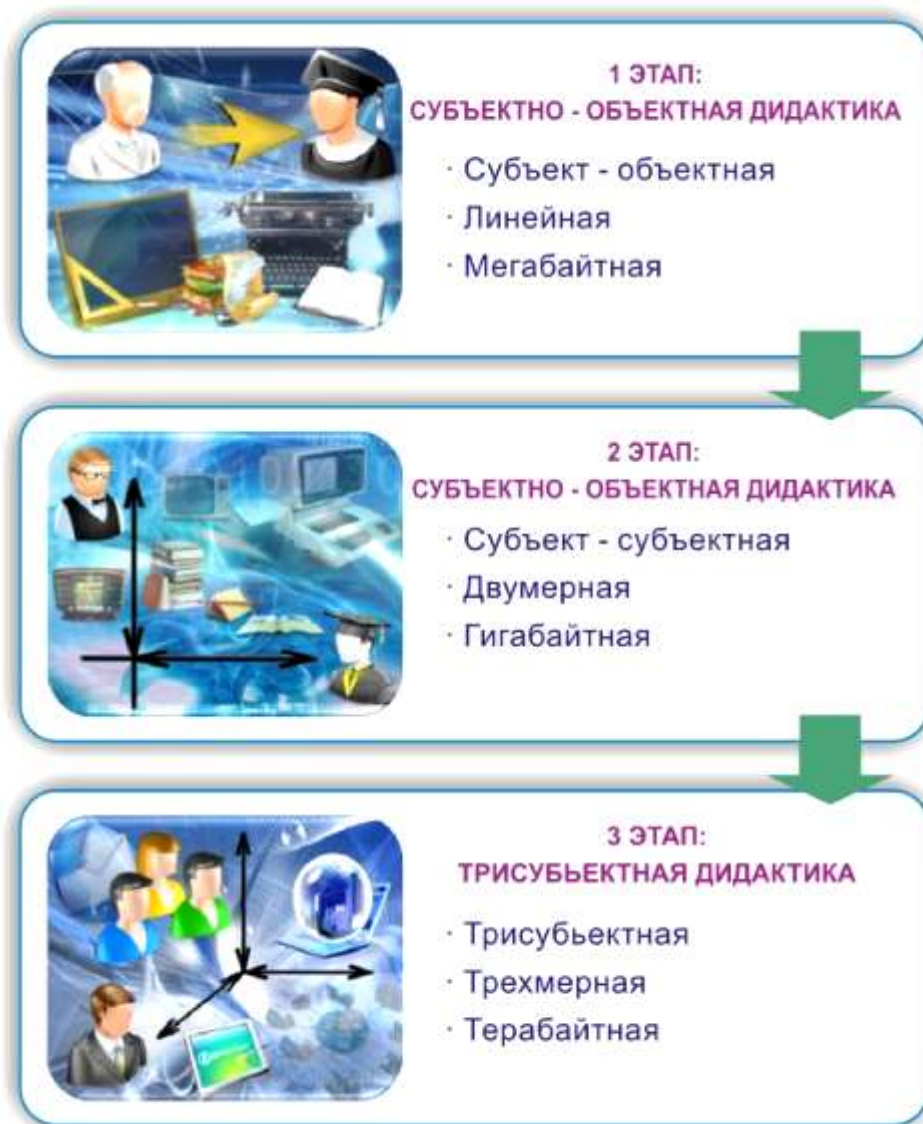
Следовательно, имеем право говорить сегодня о *трисубъектной дидактике как одном из направлений педагогической науки о наиболее общих закономерностях, принципах и средствах организации обучения, что обеспечивает сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков в пределах равноправных взаимоотношений ученика (студента), учителя (преподавателя) и информационно-коммуникационной педагогической среды.*

Необратимость перехода образовательной системы к учету трисубъектных отношений отражена в трех этапах дидактических изменений (рис. 6):

I этап – субъектно-объектная дидактика (преподаватель «наполняет» студентов знаниями). Характеризуется одномерной линейной моделью, объемом обрабатываемой информации – мегабайты;

II этап – субъектно-субъектная дидактика (преподаватель и студент – полноправные партнеры обучения). Характеризуется двухмерной полилинейной моделью, объемом обрабатываемой информации – гигабайты;

III этап – трисубъектная дидактика (преподаватель – студент – ИКПС). Взаимодействие всех субъектов процесса обучения (преподаватель – студент – ИКПС) подчиняется общей цели – формирование конкурентоспособного специалиста. Характеризуется трехмерной нелинейной моделью, объемом обрабатываемой информации – терабайты.



*Рис. 6. Этапы дидактических изменений*

Именно в рамках трисубъектной дидактики мы сможем дать ответы на актуальные вопросы, стоящие перед современной системой образования:

- роль и место учителя в новой дидактической модели;
- соотношение виртуальных и визуальных форм взаимоотношений субъектов дидактической системы;
- разработка технологий управления правами доступа субъектов дидактической системы к информационным ресурсам;
- организация современных систем контроля учебной деятельности;
- обеспечение органического единства между меняющимися требованиями рынка труда и консервативными возможностями системы образования;
- организация современной, а главное, систематической и постоянно действующей системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей и учителей [147].

Таким образом, историко-логический анализ подтверждает закономерное движение от слова к книге и информационно-коммуникационным технологиям. Закономерно с развитием информационного общества меняется парадигма образования как следствие открытого доступа к учебной информации, образовательных ресурсов и платформ. Соответственно меняются отношения между студентом и преподавателем от субъект-субъектных к трисубъектным.

***Проблемные вопросы к первой главе***

1. Каким возможно будет определение дидактики XXII века?
2. Что ждет классно-урочную систему обучения?
3. Может ли ИКПС заменить педагога? Почему?
4. Каким вы видите дальнейшее будущее ИКПС?
5. Не ожидает ли нас только 50 лет эпохи «цифрового книгопечатания и сетевого доступа. И какая же тогда следующая эпоха ждет человечество?

## ГЛАВА 2

### ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРИСУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

---

#### ***2. Особенности содержания образования в условиях перехода к трисубъектной модели отношений***

Результаты изучения соответствующих научных источников свидетельствуют, что взгляды педагогов стран мира на развитие систем образования являются близкими. Информационному обществу необходимы люди, самостоятельно мыслящие, способные к самореализации, базирующиеся на объективной самооценке.

Современный и будущий работодатель заинтересован в таком работнике, который: умеет самостоятельно думать и решать разнообразные проблемы (то есть практически применять полученные знания); обладает критическим и творческим мышлением; имеет богатый словарный запас, основанный на глубоком понимании гуманитарных знаний.

Как отмечал Лестор Туроу: «Технология и идеология потрясают основы капитализма двадцать первого века. Технология делает квалификации и знания единственным источником стойкого стратегического преимущества» [199]. Осознание этого факта становится достоянием сегодняшнего дня. Количество выпускников, которые осознают необходимость знаний, практических и интеллектуальных умений для самоутверждения, самореализации в жизни, постоянно возрастает. Достичь указанной цели возможно лишь через использование личностно-ориентированных технологий, потому что организацию обучения в современном учебном заведении ориентировано на среднего ученика, что предполагает усвоение и воспроизведение знаний, умений и навыков, а, следовательно, не может отвечать требованиям общества к уровню образования подрастающего поколения.

Основными направлениями культурно-образовательной и научно-технической интеграции, сформулированными в Болонской декларации, определено внедрение европейских норм и стандартов в образовании, науке и технике.

К сожалению, содержание обучения на современном этапе развития отечественной высшей школы сориентировано на то, что у будущего специалиста вырабатывается стойкий стереотип ожидания привнесения цели и того, что кто-то должен предложить план ее достижения [147]. В

результате получаем отсутствие стремления анализировать собственную деятельность, невозможность осуществления адекватной самооценки и согласования ее с оценкой других. В то же время в условиях широкой палитры инновационных профессиональных функций работа каждого человека базируется на деятельности исследовательского характера, которая по содержанию и форме является деятельностью творческой и предусматривает самостоятельную постановку проблем, целей, а также планирования и реализации исследования. Потребность в саморазвитии и самореализации является основой творческой активности человека [147].

К сожалению, современное состояние научно-профессиональной подготовки специалиста не обеспечивает в полной мере надлежащий уровень его готовности к эффективной деятельности, поскольку он основывается в основном на аналитическом подходе, что вызывает структурно-качественную раздробленность отдельных учебных дисциплин. В то же время современные прогрессивные тенденции в образовании, в частности компетентностный подход, ориентирует на многоаспектную разностороннюю содержательную и смысловую интеграцию, введение новых учебных курсов, которые отражают динамизм новой научной парадигмы, синтезируют многогранность ее внутренних связей и взаимозависимостей. Так, значительный рост объема научных знаний сказывается на объемах информационной составляющей процесса обучения, требует развития и модернизации методов трансляции [147]. Объективные тенденции в развитии современного образования требуют интеграции информационного обмена в образовательном пространстве, которым может стать информационно-коммуникационное педагогическое сообщество. Последнее предполагает более полное и эффективное использование потенциальных возможностей существующих организационных форм и методов высшей школы за счет создания специального программного обеспечения на базе мультимедийных технологий с необходимыми дидактическими, методическими материалами, творческими заданиями, введением в педагогические системы элементов автоматизации управления учебным процессом и предоставление возможности работы с ресурсами глобальной сети Интернет.

На первый план выдвигается не усвоение определенных знаний, умений и навыков, а формирование индивидуальной техники рационального способа решения задач в различных учебных или жизненных ситуациях, формирование навыков самообразования и самореализации личности, готовности к полноценной жизни в современном обществе [147].

Образование является направленным на обеспечение образовательных потребностей личности, если оно решает такие задачи: гармонизировать отношения человека с природой путем осознания современной научной картины мира; стимулировать интеллектуальное развитие и обогащение мышления, творчества путем освоения современных методов и средств научного познания; добиться успешной социализации личности через погружение ее в культуру, в том числе техногенную, а также информационно-коммуникационную среду; научить человека жить, создать условия для его непрерывного образования в условиях насыщенной активной информационной среды; предоставить возможности для получения высшего образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные отрасли с профессиональной деятельностью [147].

Высшей педагогической школе в этом плане отводится особая роль, поскольку именно она призвана подготовить педагогические кадры для общеобразовательной, профессионально-технической и высшей школы на уровне современных требований общества. Основная цель заключается в подготовке педагога, способного обеспечить всестороннее развитие личности, формирование ее умственных, физических и эстетически-волевых способностей, высоких моральных качеств, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого и культурного потенциалов общества.

## ***2. Основы построения учебного плана***

***Учебный план*** – основной нормативный документ (стандарт) высшего учебного заведения, который составляется на основе образовательно-профессиональной программы и структурно-логической схемы подготовки специалистов и определяет организацию их учебной деятельности [34].

Учебный план составляется по содержанию и на основе образовательно-профессиональной программы (ОПП) и структурно-логической схемы подготовки специалистов и определяет:

- график учебного процесса;
- план учебного процесса;
- сводный бюджет времени;
- перечень и объем нормативных и выборочных учебных дисциплин;
- последовательность их изучения;
- конкретные формы проведения занятий и их объем;
- формы проведения итогового контроля;
- объем времени, предусмотренный на самостоятельную работу студентов.



Составление учебного плана – ответственное и сложное дело. Здесь можно выделить два основных этапа. На первом необходимо изучить требования, продиктованные соответствующими областями профессиональной деятельности, обозначить основные направления подготовки специалистов определенного профиля. Второй этап – непосредственное составление учебного плана. В нем все дисциплины распределены на две группы: нормативные и выборочные, а они, в свою очередь, – на определенные циклы. Учитывая государственные стандарты образования, учебные планы всех специальностей содержат одинаковый набор нормативных учебных дисциплин.

*Нормативные учебные дисциплины* – это дисциплины, установленные соответствующей образовательно-профессиональной программой, поэтому соблюдение их названий и объемов является обязательным для учебного заведения. Уменьшение времени изучения этих дисциплин недопустимо, но увеличение вполне возможно за счет часов, предусмотренных на цикл дисциплин самостоятельного выбора [103].

Если перечень нормативных учебных дисциплин четко регламентирован, то выборочные учебные предметы устанавливаются высшим учебным заведением с учетом образовательных и квалификационных требований к профессиональному уровню специалиста, возможностей и традиций конкретного учебного заведения, региональных потребностей и др.

Основными структурными элементами учебного плана являются:

- общие реквизиты;
- график учебного процесса;
- план учебного процесса.

К общим реквизитам принадлежат:

– гриф руководителя ВУЗ «УТВЕРЖДАЮ» (подпись, инициалы и фамилия, дата, печать учреждения);

– название министерства и высшего учебного заведения, ступени высшего образования (младший бакалавр, бакалавр, магистр), области знаний, направления подготовки, специальности и специализации (при наличии), а также формы обучения (дневная, заочная и др.);

– определение ступени высшего образования (младший бакалавр, бакалавр, магистр), сроков их обучения, а также квалификации [150].

В графике учебного процесса обязательно определяются года (курсы) обучения по соответствующей образовательно-профессиональной программе, на каждый из которых предполагается объем теоретического обучения, виды и сроки практик, экзаменационных сессий, каникул, государ-

ственной аттестации. Вводятся соответствующие отметки для названных составляющим. Приводится таблица сводного бюджета времени (в неделях), которая в зависимости от схемы подготовки специалистов может иметь несколько вариантов.

При любой схеме подготовки специалистов предполагается как теоретическое обучение, так и различные виды практической (для магистров научно-практической) подготовки.

В графике учебного процесса определяются формы государственной аттестации студентов: государственный экзамен (тестирование), дипломный проект (работа).

План учебного процесса включает сведения о:

- нормативной части программы;
- выборочной части программы (циклы дисциплин самостоятельного выбора ВУЗ и свободного выбора студента);
- шифры и названия учебных дисциплин;
- семестровый контроль (экзамены, зачеты);
- курсовой проект (курсовая работа);
- разделение общего объема часов на аудиторские (лекции, лабораторные, практические) и самостоятельную работу студентов)
- количество кредитов ECTS;
- количество аудиторских часов по курсам и семестрам;
- количество недель в каждом семестре;
- общее количество часов недельной нагрузки;
- количество экзаменов;
- количество зачетов;
- количество курсовых проектов (работ) [150].

Соблюдение названий нормативных учебных дисциплин и их объемов является обязательным для учебного заведения. Увеличение времени на нормативные дисциплины разрешается и может происходить только за счет часов, отведенных на цикл дисциплин самостоятельного выбора вуза. На последний семестр обучения планируется, как правило, значительная по объему практическая и научно-практическая работа (педагогическая, преддипломная, научно-исследовательская практики), которая завершается государственной аттестацией в виде государственных экзаменов (тестирование), защиты выпускной работы бакалавра, дипломного проекта специалиста или выпускной магистерской работы.

Выборочные дисциплины устанавливаются высшим учебным заведением, состоят из циклов самостоятельного выбора ВУЗа и свободного выбора студента и вводятся для удовлетворения образовательных и квалификационных потребностей личности, эффективного использования возмож-

ностей и традиций конкретного учебного заведения, региональных потребностей и тому подобное. К этому циклу могут быть отнесены гуманитарные, социально-экономические, естественнонаучные (фундаментальные), общепрофессиональные, профессионально-ориентированные и специальные дисциплины. Для реализации действительно свободного выбора студенту высшим учебным заведением может быть предложено несколько блоков дисциплин этого цикла, каждый объемом по 756 часов, или их перечень в количестве, достаточном для свободного выбора из них именно этих 756 часов.

Организация учебной работы по заочной (дистанционной) форме обучения осуществляется высшим учебным заведением в соответствии со стандартами высшего образования и Положения об организации учебного процесса в высших учебных заведениях [150] с учетом предусмотренных действующим законодательством льгот для лиц, совмещающих работу с обучением.

Структура и содержание учебного плана для заочной (дистанционной) формы обучения должен соответствовать учебному плану для дневной формы обучения. При распределении учебного времени следует исходить из того, что основной формой учебной работы при подготовке специалиста является самостоятельная работа.

### ***3. Содержание образования***

#### **3.1. Построение содержания учебных дисциплин**

Прежде чем рассматривать содержание образования в высшей школе, целесообразно еще раз вспомнить о сущности термина «образование».

**Образование** – процесс овладения обучающимся системой научных знаний, умений и навыков в определенной области, результат, которого соответствует заданным государственным целям и фиксируется соответствующим документом [36].

В узком смысле **образование** – это совокупность знаний, умений, навыков и компетенций, приобретенных в учебных заведениях или самостоятельно, а также процесс усвоения систематизированных знаний, развития познавательных сил, формирования мировоззрения [92].

В более широком смысле **образование**, по мнению академика С. Гончаренко, – духовное лицо человека, которое складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, что является достоянием ее культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влия-

ния, шлифовка, то есть процесс формирования облика человека. При этом на первое место ставится не объем знаний, а их сочетание с личностными качествами, умение самостоятельно распоряжаться своими знаниями [47].

Что касается высшего образования, то в Законе Украины «О высшем образовании» под этим понятием понимается совокупность систематизированных знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и общественных качеств, морально-этических ценностей, других компетентностей, полученных в высшем учебном учреждении (научном учреждении) в соответствующей области знаний по определенной квалификации на уровнях высшего образования, которые по сложности являются высшими, чем уровень полного общего среднего образования [68].

*Содержание образования* – это четко очерченный круг знаний, умений, навыков и компетенций, которыми человек овладевает путем обучения в учебном заведении или самостоятельно. Он содержит систему научных знаний о природе, обществе, человеческом мышлении, культуре, практических умениях и навыках, необходимых для жизнедеятельности человека [47].

Содержание образования в целом должно способствовать решению генеральной задачи – формированию гармоничной, всесторонне развитой личности. Следует отметить, что изменения содержания образования зависят от уровня развития науки, социально-экономического, культурного состояния общества и происходят с учетом потребностей образовательной подготовки молодежи и тенденций социального и экономического развития страны.

### **3.2. Краткая характеристика содержания образования на отдельных уровнях обучения**

Согласно Положению об образовательно-квалификационных уровнях [155] нормативная часть ОПП определяется для разных ступеней высшего образования следующим образом:

*образовательно-профессиональная программа подготовки младшего бакалавра и бакалавра включает:*

- цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин;
- цикл общих фундаментальных дисциплин;
- цикл специальных дисциплин
- различные виды практической подготовки.

*образовательно-профессиональная программа подготовки магистра включает углубленную подготовку:*

- фундаментальную;
- гуманитарную;
- социально-экономическую;
- психолого-педагогическую;
- специальную;
- научно-практическую.

По логике самого названия образовательно-профессиональные программы подготовки бакалавра, специалиста и магистра состоят из двух частей: образовательных частей программ, обеспечивающих получение специалистами соответствующих образовательных уровней базовое высшее образование или полное высшее образование; профессиональных частей программ, которые вместе с образовательными частями программ обеспечивают получение специалистами соответствующих ступеней высшего образования бакалавр или магистр.

Для *бакалавра*: образовательная часть программы предусматривает учебные нормативные гуманитарные, социально-экономические и естественнонаучные (фундаментальные) дисциплины и обеспечивает получение соответствующего образовательного уровня базовое высшее образование по соответствующему направлению; профессиональная часть программы предусматривает нормативную часть (специальные дисциплины – профессиональные и профессионально-ориентированные) и практическую подготовку и вместе с образовательной частью программы обеспечивает получение образовательно-квалификационного уровня бакалавр по соответствующему направлению.

Составной образовательно-профессиональной программы также являются дисциплины самостоятельного выбора ВУЗа и выбора студента.

Для *магистра*: образовательная часть программы предусматривает нормативные профессионально ориентированные естественнонаучные (фундаментальные), гуманитарные, социально-экономические и психолого-педагогические дисциплины и обеспечивает получение образовательного уровня высшее образование по соответствующей специальности; профессиональная часть программы предусматривает нормативную часть (специальные дисциплины и научно-практическую подготовку), что вместе с образовательной частью программы обеспечивает получение образовательно-квалификационного уровня магистр по соответствующей специальности.

Составной образовательно-профессиональной программы также являются дисциплины самостоятельного выбора ВУЗа и выбора студента.

### **3.3. Содержание образования по отдельным учебным дисциплинам**

Содержание образования определяется государственными документами и учебно-методическими комплексами. Это учебные планы, учебные программы, учебники, пособия.

**Учебный план** – основной нормативный документ (стандарт) высшего учебного заведения, который составляется на основе образовательно-профессиональной программы и структурно-логической схемы подготовки специалистов и определяет организацию их учебной деятельности [47].

**Учебная программа** – государственный документ, в котором определено содержание образования по отдельной учебной дисциплины с выделением разделов, тем, количества часов на их обработки [47].

Учебные программы разрабатываются научно-методическими комиссиями ВУЗов по профессиональным направлениям и утверждаются Министерством образования и науки Украины. Они являются базовыми с учетом государственных стандартов. На их основе кафедры высших учебных заведений разрабатывают рабочие учебные программы, которые утверждаются кафедрами, советами факультетов и учеными советами высших учебных заведений. Рабочие учебные программы обязательны для выполнения преподавателями.

Учебная программа является базовым документом при подготовке учебников и учебных пособий для высшей школы.

**Учебник** – это учебная книга, в которой раскрывается содержание учебного материала по конкретной дисциплине в соответствии с требованиями действующей программы. По словам И. Лернера, «учебник составляет материализованный носитель содержания образования и одновременно является организатором процесса усвоения этого содержания...» [96].

**Учебное пособие** – это учебная книга, в которой раскрывается содержание учебного материала по отдельным аспектам программы, а также предоставляется дополнительный материал для формирования у студентов умений и навыков. Следует отметить, что в высших учебных заведениях более распространены учебные пособия. Это дает возможность преподавателям и студентам значительно расширить диапазон по-

знавательной деятельности, привлекать дополнительные научные источники, особенно те, в которых подается новая научная информация [47].

В процессе подготовки учебников и учебных пособий для высших учебных заведений авторы должны тщательно заботиться о реализации в них требований основных принципов обучения: научности, систематичности, последовательности и доступности изложения, наглядности, основательности, связи материала с профессиональной деятельностью.

Также важно в учебниках и учебных пособиях структурировать материал с должным соблюдением дидактических требований: четко определять проблемные вопросы, которые рассматриваются в той или иной теме, задания для самостоятельной учебной работы студентов, список литературы, вопросы для самоконтроля и т.д.

В современном информационном обществе в контексте использования информационно-коммуникационных технологий в образовании создаются электронные учебники и ученые пособия для студентов.

#### ***4. Связь между отдельными учебными дисциплинами в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды***

Одно из слабых мест современного образования состоит в догматическом характере преподавания, когда преподаватель излагает материал, не отражая междисциплинарной связи. Студент не получает информации, какие дисциплины учебного плана положены в основу изучаемого предмета и как при освоении последующих дисциплин могут и должны быть использованы полученные на данном этапе знания.

Задача преподавателя так организовать процесс обучения в период ознакомления и изучения предмета, чтобы студенты не только усвоили отдельно взятые темы и весь аспект в целом, но и осмыслили и скорректировали свою позицию в технологических процессах, осознали связь изучаемого предмета с другими дисциплинами учебного плана (межпредметные связи).

Связь между учебными дисциплинами при обучении является конкретным выражением интеграционных процессов, которые происходят сегодня в науке, образовании и в жизни общества. Эта связь играет важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студентов. Вследствие этого в процессе обучения студенты овладевают большим количеством учебных дисциплин, формирующих разные

знания и умения и должны восприниматься как единственный взаимосвязанный процесс [112].

Нередко одни и те же факты, операции, процессы разные науки изучают с разных точек зрения, в разных аспектах. Познание этих связей важно для формирования будущего специалиста. И поэтому важным фактором в решении проблемы взаимосвязи между дисциплинами специальности является тесный контакт, постоянное общение преподавателей.

Использование междисциплинарных связей на занятиях дает возможность лучше понять и усвоить материал благодаря своевременному восстановлению в памяти знаний из смежных дисциплин, способствует развитию активной умственной деятельности студентов по восстановлению предыдущих знаний и усвоению нового материала, оказывают существенное влияние на характер самостоятельной работы, способствуют всестороннему изучению дисциплины.

### ***Проблемные вопросы ко второй главе***

1. Какое содержание образования удовлетворит потребности современного рынка труда?
2. Влияет ли информационно-коммуникационная среда на содержание образования, каким образом?
3. Какие факторы определяют содержание высшего образования?
4. Каким, по вашему мнению, должен быть оптимальный подход к формированию содержания образования?



## ГЛАВА 3

# ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

### *1. Понятие обучения*

Процесс обучения И.Подласый определяет как «специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями». Иногда сущность обучения видят в том, что это руководимый или организованный процесс познания [174, с. 36].

Обучение означает целенаправленную последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического социокультурного опыта от одного человека (одних людей) другому (другим) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, детского сообщества [198, с. 42].

По мнению П. Пидкасистого, обучение можно характеризовать как процесс активного целенаправленного взаимодействия обучающихся и обучаемых, в результате которого у обучающихся формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, личностные качества [140].

Движущей силой процесса обучения является противоречие между возникающими у обучающихся под влиянием преподавателя потребностями в усвоении недостающих необходимых знаний и опыта познавательной деятельности для решения новых учебных задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей. Это центральное противоречие проявляется в частных противоречиях между ранее усвоенным и изучаемым, быденно-житейскими и научными знаниями, между знанием и формированием навыков и умений [104].

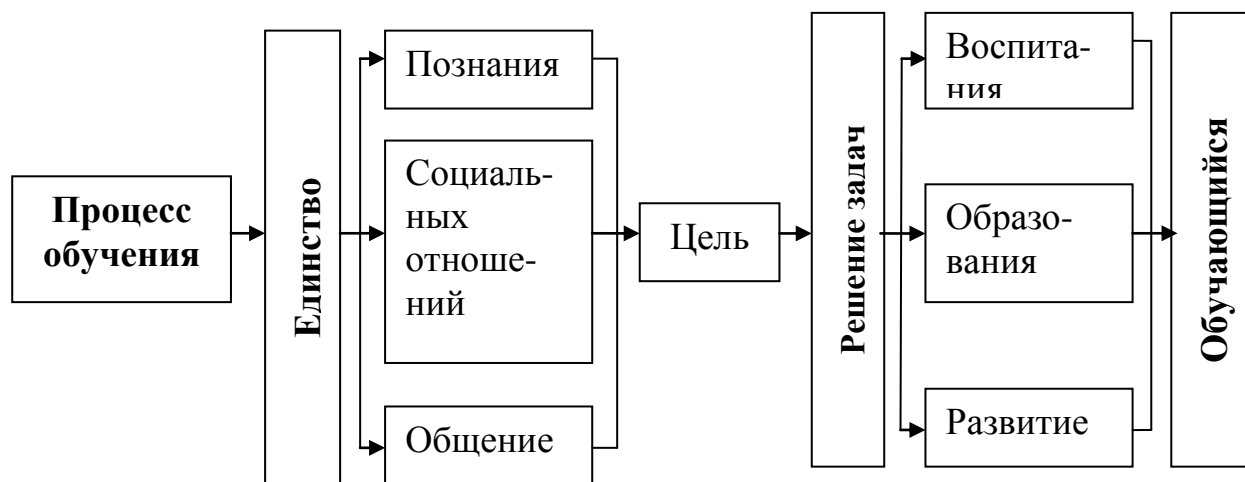
Процесс обучения характеризуется следующими особенностями:

– имеет дело преимущественно с искусственными объектами и системами: знаковыми, схематизированными, символическими, систематизированными, модельными;

– преобладают логический, когнитивный (познавательный) компонент, идет усвоение знаний, умений и навыков, способов познавательной и предметно-технологической области;

– в обучении все ориентировано, прежде всего, на область сознания. Основными его образующими являются смыслы и языковые значения.

Задачи процесса обучения состоят в формировании системного предметного содержания образования и собственной учебно-познавательной деятельности обучающихся, обеспечивающие в комплексе его развитие (рис. 7.) [58, с. 103].



**Рис. 7. Схема процесса обучения**

Сущность обучения выражается в педагогическом общении того, кто обучает, и того, кто учится. В этом проявляется двусторонность процесса обучения: преподавание – деятельность учителя и учение – деятельность учеников, предстающих в единстве при передаче последним социального опыта в форме содержания образования. Содержание же обучения как процесса составляют конкретные деятельности.

Воздействия преподавателя стимулируют активность обучаемого, достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, и управляют этой активностью. Учитель создает для активности обучающегося необходимые и достаточные условия, направляет ее, контролирует, предоставляет нужные средства и информацию [174].

Предметом деятельности преподавания выступает управление учебной деятельностью обучающихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей обучающихся. Управленческая деятельность преподавания складывается из планирования собственной деятельности обучающихся на занятии, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности, контроля, регулирования уровня обученности и выполнения обучающимися учебных дейст-

вий, анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших успехов в личностном развитии обучающихся [174].

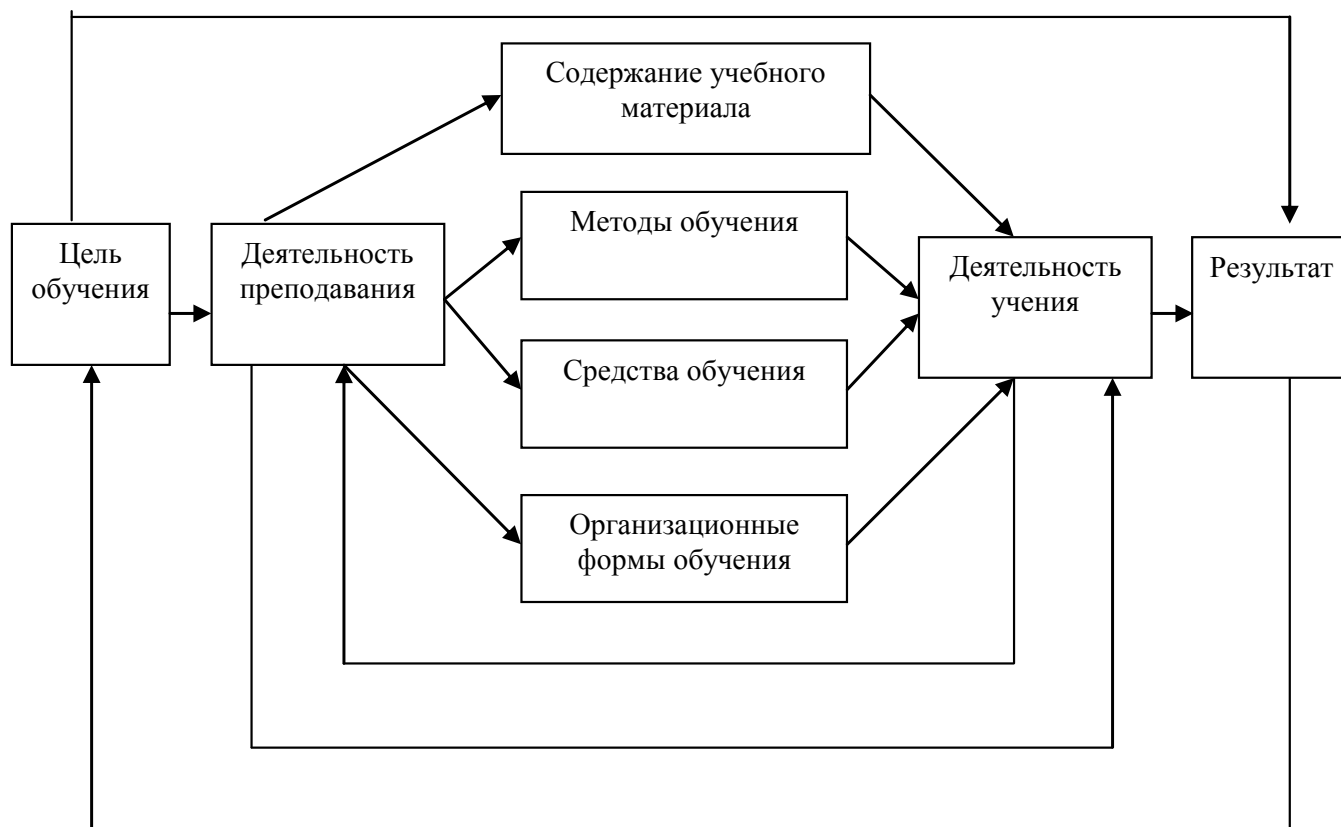
Учение рассматривается и как деятельность (А.Леонтьев, С.Рубинштейн, П.Гальперин, Г.Щедровицкий, И.Ительсон и др.); как процесс постановки и решения задач (Е.Будилова, В.Онищук, Д.Эльконин, В.Давыдов, А.Рахимов и др.); как реализация умственных действий или интеллектуальных операций, таких как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация, кодирование и перекодирование (С.Рубинштейн, Н.Менчинская, Н.Талызина, Е.Кабанова-Меллер, Ж.Пиаже и др.).

Характер учебной деятельности обусловлен видом обучения – общающим (объяснительно-иллюстративным), проблемным, программированным и т.д. В зависимости от деятельности преподавания в различных видах обучения выделяются следующие функции обучающегося: а) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации; б) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации; в) организуемого извне направляемого поиска, обнаружения и использования информации [59].

Для каждой из перечисленных выше ситуаций характерны свои способы управления деятельностью обучающихся. Для первой ситуации типичны такие методы обучения, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задавание. Для ситуации активного самостоятельного поиска характерны пробуждение, удивление, любопытства; возникновение вопросов и интересов путем сталкивания обучающегося с необычными или впечатляющими фактами и положениями. Ситуация направляемого поиска воплощает постановку проблем и задач, обсуждения и дискуссии, совместного планирования и консультаций [180].

В структуре обучения можно выделить следующие компоненты: целевой; потребностно-мотивационный; содержательный; операционно-деятельностный; эмоционально-волевой; контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

Как целостную систему процесс обучения схематически можно представить следующим образом (рис. 8) [174, с. 38].



**Рис. 8. Модель структуры учебного процесса**

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают: цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими выступают средства управления: содержание учебного материала, методы, средства обучения, организационные формы [174, с. 39].

Мотивы представляют собой внутренние побуждения к целенаправленной учебной деятельности обучающегося, связанные с удовлетворением его образовательных потребностей. Развитие мотивов происходит через изменение и расширение круга учебной деятельности [174, с. 39].

Однако трансформация субъект-субъектной дидактической модели в трисубъектную вынудила исследователей и педагогов обратиться к той области науки, которая связана с управлением процессов, протекающих в любой автоматизированной среде. Рассматривая образовательный процесс как разновидность технологического процесса, имеющего целенаправленность и логику действий субъектов образовательного процесса, необходимость разных видов контроля и коррекции результатов деятельности, возникла необходимость и целесообразность привлечения теории управления для разработки информационной технологии обучения [92].

Информационно-коммуникационная технология обучения разработана на основе основных дидактических принципов организации и управления учебным процессом, личностно-деятельном и личностно-ориентированном подходах к обучению, учете индивидуальных особенностей обучающегося и, безусловно, информационных технологий подготовки и передачи информации. В основу ИКОС должны быть положены теория поэтапного формирования умственных действий П.Гальперина, теория алгоритмизации обучения Л.Ланда, учет индивидуальных особенностей организации мышления обучающегося, реализованы этические и эстетические нормы общения и многое другое.

В деятельности педагога можно выделить систему основных функций реализации традиционной технологии обучения. Часть этих функций может быть формализована в условиях ИКОС при разработке технологии и организации обучения на современном уровне теории обучения.

Основу деятельности педагога определяют две главные задачи обучения: передача информации (знания и умения), управление.

Если первая задача – что сообщить и в каком объеме, какие использовать упражнения и вопросы – достаточно полно решена в рамках традиционных форм обучения, то при разработке обучения в ИКОС эти же вопросы требуют детальной проработки и поиска новых решений, поскольку создается новая опосредованная среда обучения. Возникает новый вопрос: как подготовить и представить в виртуальной среде обучающий материал для достижения целей обучения? При выполнении этой задачи необходимо понимать дидактические возможности современной компьютерной техники, знать и уметь применить современные информационные технологии (соответствующие языки программирования, мультимедиа технологии, готовые и авторские инструментальные средства подготовки эффективных обучающих материалов) для создания ресурсов обучения [92, с. 46].

Решение второй задачи – управление процессом формирования новых знаний и соответствующих умений – должна дать модель управления учебным процессом, функционирующая по всем правилам системы управления (анализ состояний подготовленности на каждом этапе обучения; контроль уровня подготовленности и результатов работы; использование положительных и отрицательных обратных связей для необходимой корректировки действий обучающегося в соответствии с его индивидуальными особенностями и достигнутыми результатами обучения). Огромное значение при разработке образовательных ресурсов имеет алгоритмизация действий обучающегося, формализация и передача ряда функций педагога ИКОС, организация непрерывного контроля разного уровня и реализация обратных связей (теория управления) [92, с. 47].

Именно управление познавательной деятельностью студентов заслуживает совершенствования, поскольку пассивное восприятие материала даже на самом высоком профессиональном уровне его изложения может дать намного меньше пользы, чем организация запланированного самостоятельного поиска необходимых знаний, пусть даже не полных [92].

Таким образом, управление процессом познавательной деятельности с помощью информационно-коммуникационной образовательной среды требует серьезных исследований, поиска оптимальных сочетаний возможностей традиционных и информационно-коммуникационных технологий обучения. Учет трисубъектных отношений в учебном процессе, естественно, должно изменить не столько методику изучения отдельных тем и предметов, сколько преобразовать весь процесс обучения.

## ***2. Компетентностный характер обучения***

Ознакомление с соответствующей научной литературой показывает, что сначала исследователи вели дискуссии не о подходах, а о компетентности и профессиональной компетентности как цели и результата образования. Со временем понятие «профессиональной компетентности» приобретало качественных содержательных характеристик. На стыке XX-XXI в. украинские ученые Н.Бибик, И.Зязюн, Н.Кичук, О.Овчарук, О.Пометун, А.Савченко, Л.Хоружа и др. активно разрабатывают проблемы приобретения и использования молодежью жизненно важных компетенций [147].

В зависимости от исследовательских задач и толкований понятия «профессиональная компетентность» выделяется несколько научных подходов [147]: личностно-деятельностный, системно-структурный, знаниевой, культурологический, личностно-ориентированный, комплексный. Эти подходы методологически более исследованы и в научный оборот вошли сравнительно давно.

Так, например, Г.Ибрагимов считает, что системный, деятельностный и комплексный подходы достаточно убедительно обоснованы и рассмотрены в научно-педагогической литературе [175].

С природой профессиональной компетентности связанные подходы, которые появились в середине XX века (ситуационный, компетентностный, гипотетический, индивидуальный, качественный, синергетический и др.) [175, с. 15-17]. Обозначенные подходы еще не получили достаточного научного обоснования. В современной науке гипотетический подход к теории компетенций имеет такие характерологические особенно-

сти – это составление идеального образа объекта, который способен осуществлять действия, причем их успешность будет зависеть от заданных компетенций. Индивидуальный подход акцентирует внимание на учете психологических особенностей личности: способностей, знаний, установок, необходимых и достаточных для выполнения определенной функции, в определенной ситуации.

Декларация Болонского соглашения опирается на качественный подход к проблемам образования, поэтому термин «компетенция» используется для определения интегрированных характеристик качества подготовки выпускников, для описания результата образовательного процесса [147]. Ориентация на компетенции подразумевает трансформирование образовательной политики ВУЗа в сторону обеспечения потребностей рынка труда за счет освоения компетентностной парадигмы (образования «в течение всей жизни»).

В свою очередь, Н.Ефремов придерживается синергетического подхода к определению данного понятия: «Компетенции – это обобщенные и глубоко сформированные качества личности, ее способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют субъекту приспособиться к меняющимся условиям, по сути, это его способность действовать и выживать в данных условиях» [168].

Значительным событием в развитии теории компетентностей стала концепция профессионального образования на основе компетентностного подхода. За государственными стандартами профессионального образования [51, с. 98-99] компетентностный подход – это особенности обучения на основе компетентности: обучение сконцентрировано на исходных результатах, а не на входных; учитывается преимущественно способность выполнения практических задач, но учитываются и знания; обучение в производственных условиях (по крайней мере, часть обучения происходит на рабочем месте в условиях производства).

В фундаментальных исследованиях И.Зимней определены этапы становления компетентностного подхода [66]:

– первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории компетенция и созданием предпосылок разграничение понятий компетенция и компетентность;

– второй этап (1970-1990 гг.) – использованием категорий компетенция и компетентность в теории и практике обучения языку, общения, а также по анализу профессионализма специалистов в управлении, руководстве и менеджменте;

– третий этап (начало 1990-х годов) – исследованием компетентности как научной категории в отношении образования.

Основными чертами компетентностного подхода к оценке профессионального мастерства и педагогической культуры, которые предлагает Т.Исаева [75]:

– общесоциальная и личностная значимость знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности, которые формируются;

– формирование компетенций как совокупности знаньево-ориентаций, которые основываются на принятии национальной и общечеловеческой культуры;

– создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;

– интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностями совершенствовать полученные знания, умения и способы деятельности, в ходе социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Как считает Г.Селевко, компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преобладающей трансляцией знаний, формированием навыков на создания условий для овладения комплексом компетенций, которые означают потенциал, способность выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [177, с. 138].

В.Болотов, В.Сериков в компетентностном подходе выдвигают на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы. Ученые считают, что в этом подходе отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаньево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций, которые возникают в таких ситуациях:

– в познании и объяснении явлений действительности;

– при освоении современной техники и технологии;

– во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;

– в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя-избирателя;



– в процессе выбора профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;

– по необходимости решать личностные проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [22, с. 10].

По мнению Д.Иванова, «компетентностный подход – это один из тех подходов, в котором происходит попытка внести личностный смысл в образовательный процесс» [70, с. 8].

С позиции А.Андреева, компетентностный подход оценивается в качестве оппонента к понятийной триаде «знания – умения – навыки («зуну»), что утвердились в советской педагогике [8, с. 19].

Под понятием «компетентностный подход» О.Пометун [152] понимает направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Результатом такого процесса будет формирование общей компетентности человека, что является совокупностью ключевых компетентностей, а также интегрированной характеристикой личности.

Современный этап развития образования связан с личностно-ориентированным деятельностным подходом к обучению. Одним из аргументов в пользу введения компетентностного подхода, как подчеркивает Н.Бибик, есть необходимость согласовывать образовательные системы в глобализованном мире с целью предоставления молодому человеку элементарных возможностей интегрироваться в разные социумы, самоопределяться в жизни [18, с. 50].

Главной особенностью такого подхода, по мнению С.Адама, является перенос акцентов из процесса обучения на его результаты, которыми являются компетенции. Последние не являются изолированными единицами учебных планов, они воплощают элементы академического и профессионального образования, оценку предыдущего опыта обучения и тенденции дальнейшего развития [1, с. 9]. Академик РАН А.Кузнецов определяет его как подход, который характеризуется двумя сторонами: во-первых, ориентацией обучения на формирование общеинтеллектуальных, универсальных умений и навыков, способов деятельности, а во-вторых, тем, что эти умения носят практико-ориентированную направленность» [74, с. 4].

Исследование тенденций развития образования в мире удостоверяют внедрение в педагогической практике различных зарубежных стран компетентностного образования. На Украине с целью определения жизненно

необходимых ключевых компетенций, разработки мониторинговых процедур для отслеживания результатов обучения и измерения приобретения молодежью компетентностей за различными образовательными областями был реализован проект «Образовательная политика и образование «равный-равному» [147].

Обобщенные теоретико-практические материалы дискуссий позволили определить общенаучные подходы к формированию профессиональной компетентности.

Так, прослеживая динамику развития компетентностного подхода, О.Овчарук через опыт зарубежных стран выделил стратегические ориентиры международного сообщества по формированию образовательных целей государств мира [129].

Характерной чертой современности является мощное накопление информации, которая приобретает наибольшую ценность и является стратегическим продуктом. Зарубежные ученые сделали вывод, что ключевыми являются самые значительные и наиболее интегрированные компетентности. Эксперты стран Европейского Союза определяют понятие компетентностей как «способность применять знания и умения» (Eurydice, 2002).

Международный департамент стандартов обучения, достижения и образования определяет компетентность как способность квалифицированно проводить деятельность, выполнять задачи или работу (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)).

Эксперты программы DeSeCo определяют понятие компетенции (competency) как способность успешно удовлетворять индивидуальные и социальные потребности, действовать и выполнять поставленные задачи [147]. По мнению экспертов, утверждает О.Овчарук – компетентность проявляется в деятельности. При этом не только школа, ВУЗ являются ответственными за обретение лично необходимыми компетентностями, на их формирование влияет среда (семья, массмедиа, культурные организации и др.) [129, с. 11].

Отечественные и заграничные ученые попытались классифицировать компетентности (табл.3).

Базовые исследования по определению ключевых компетентностей в образовании, которые должны приобрести молодые люди для успешной работы и жизни в социуме, были инициированы международными организациями, в частности Советом Европы, Организацией экономического сотрудничества и развития [20, с.12].

Таблица 3.

**Классификации компетентностей**

Автор	Предложена классификация
Украинские ученые [83]	Предметные, межпредметные и ключевые.
Совет Европы [191]	«Надпредметные» («транс» или «межпредметные») – «базовые» или «ключевые»; общепредметные, специально-предметные.
В. Байденко [12]	Профессиональные, общие (ключевые, базовые, универсальные, ядерные и т.д.), академические.
О.Лебедев [101]	Общие метапредметные (для всех предметов), межпредметные (для цикла предметов) и предметные (для каждого предмета)
А.Хуторской [212]	Ключевые, общепредметные, предметные

Анализ научных трудов И. Зимней [67], Н.Бибик [83], О.Овчарук [127], О.Пометун [157], С. Шишова и В. Кальней [83] по проблеме определения ключевых компетентностей позволил сделать вывод, что, несмотря на различные взгляды на содержание понятия ключевая компетентность, общим для исследователей является осознание, что она, отражает сущность, которая олицетворяет интегрированный результат образовательной подготовки человека; имеет деятельностную природу; многоаспектная, имеет сложную психологическую структуру, в состав которой входят элементы разного порядка. Это понятие включает не только когнитивную и деятельностную составляющую, но и мотивационно-ценностную, эмоционально-волевую, поведенческую.

Под ключевыми (общими, надпредметными, универсальными, метапредметными, транспредметными, жизненными) понимают наиболее универсальные по своему характеру и степени применимости компетенции, которые позволяют решать широкий круг проблем личной и общественной жизни [20, с.15].

Представители ОЕСД определяют три категории ключевых компетентностей, как концептуальной базы (автономная деятельность, интерактивное использование средств, умение функционировать в социально-гетерогенных группах) [147]. Составной интерактивных средств является способность использовать ИКТ-умение, знание и применение новых форм взаимодействия с использованием технологий.

Рассмотрим существующие в научной литературе классификации ключевых компетентностей (табл.4.) [20, с.16-17].

Таблица 4.

**Классификации ключевых компетентностей**

Классификация ОЭСР	Совет Европы	Европейская комиссия	Классификация в рамках проекта «TUNING»	Классификация по И. Зимней	Классификация украинских педагогов	
Автономное действие	Политические и социальные компетентности	Гражданская компетентность;	Системные	Компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекта жизнедеятельности (личностные)	Умение учиться	
	Способность учиться на протяжении жизни	Учебная компетентность			Здоровьесохраняющая Гражданская	
Интерактивное использование средств	Владение устным и письменным общением	Предпринимательская компетентность	Инструментальные	Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах (деятельностные)	Общекультурная	
		Компетентности, связанные с ростом информатизации общества			Компетентность в области родного языка;	Предпринимательская компетентность
					Компетентность в сфере иностранных языков	Информационно-коммуникационная компетентность
					Информационная компетентность	
		Культурная компетентность				

Продолжение табл. 4.

		Математическая и фундаментальная естественно-научная и техническая компетентность;			
Умение функционировать в социально-гетерогенных группах	Компетентности, связанные с жизнью в многокультурном обществе	Межличностная, межкультурная и социальная компетентности	Межличностные	Компетентности, касающиеся взаимодействия человека с другими людьми (коммуникативные)	Социальная компетентность

Итак, в разных классификациях существуют виды компетентностей, которые хорошо разграничены и идентичны по названию и содержанию (предпринимательская компетентность, гражданская компетентность, социальная компетентность, здоровьесохраняющая компетентность); сформулированы по-разному компетентности близки по своему содержанию и компонентным составом, приемлемые для большинства классификаций (например, информационная компетентность, информационно-коммуникативная компетентность, межкультурная, связанная с жизнью в многокультурном обществе, владение устным и письменным общением и межличностная компетентность).

Различные подходы к классификации ключевых компетентностей подчеркивают сложность и многоаспектность этого явления. Вопрос отбора ключевых компетентностей требует широкого обсуждения среди представителей рынка труда, академического сообщества и потребителями образовательных услуг. Ключевые компетентности определяют адекватные проявления социальной жизни современного человека в самом общем и широком смысле. Они являются по сути социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий. Их взаимосвязь дает не только учебный, но и значительный социальный эффект, ведь компетентный человек может усвоенные знания, социальный опыт превратить в свой собственный.

Обобщая работы отечественных и зарубежных исследователей, О.Пометун подчеркивает, что сегодня в мире существует три модели развития образовательного процесса (подход с учетом содержания, с точки зрения процесса обучения, с точки зрения результатов) [152]. Характерно, что во многих Европейских странах к содержанию образования внесены изменения, которые обоснованные определением набора ключевых компетентностей, а компетентностный подход провозглашен стратегическим.

Таким образом, компетентностный характер обучения ориентирует на создания условий для овладения комплексом компетенций, то есть способностей личности к устойчивой жизнедеятельности в условиях информационно и коммуникационно насыщенного пространства. Одним из аргументов в пользу введения компетентностного подхода есть необходимость согласовывать образовательные системы в глобализованном мире с целью предоставления молодому человеку элементарных возможностей интегрироваться в разные социумы, самоопределяться в жизни; главной особенностью такого подхода является перенос акцентов из процесса обучения на его результаты, которыми являются компетенции. Во многих странах компетентностный подход провозглашен стратегическим.

### ***3. Ролевые функции преподавателя, студента и информационно-коммуникационной образовательной среды в условиях трисубъектных отношений***

В педагогике толкование понятия роли не является однозначным. Педагоги функционирование этого понятия связывают со взглядами на личность не только как на объект, а как субъект отношений в обществе. Роль (франц. *role* – перечень, список) – определенная социальная, психологическая характеристика личности, стиль поведения в зависимости от ее статуса и позиции в группе, в обществе, в системе межличностных, общественных отношений [198].

С понятием роли неразрывно связано понятие функции, что является родственным и близким по значению, однако их дефиниции совсем разные. Функция (лат. *functio* – исполнение, осуществление) в философии трактуется как отношение двух объектов, в котором изменение одного из них сопровождается изменения другого [25]. В научный оборот это понятие ввел философ, математик Г.Лейбниц. В философском толковании термин «функция» тоже употребляется в нескольких значениях: 1) деятельность, обязанность, работа, внешнее проявление свойств определенного объекта в рамках данной системы отношений, к которой он принадлежит 2) вид связи между объектами, когда изменение одного из них

приводит к изменению другого, при этом второй объект также называется функцией первого [198]. В социологии под термином «функция» понимается: 1) роль, которую выполняет тот или иной элемент социальной системы в ее организации как целого, в осуществлении интересов социальных групп и классов; 2) зависимость между различными социальными процессами, что выражается в функциональной зависимости переменных; 3) социальное действие, что стало стандартизированным, регулируется определенными нормами и контролируется социальными институтами [203].

Исходя из анализа вышеназванных категорий, – роли и функции – сформулируем определение ролевой функции.

Ролевая функция понимается нами как специфическая функция определенной деятельности, которая проявляется в динамике ролевого воздействия на личность, окружение и определяет место (или статус) и значение субъекта относительно объекта действия.

Ролевая функция имеет следующие особенности:

- определяет статус субъекта, его место и роль;
- зависит от объекта действия и среды проявления;
- определяется требованием к человеку в соответствии с потребностями общества.

В трисубъектных дидактических отношениях ИКОС рассматривается как особая среда организации мыслительной деятельности субъектов образовательного процесса. Сам факт рассмотрения обучения в компьютерной среде в виде системы тройного взаимодействия субъектов образовательного процесса очень важно понять и объективно признать. Грамотно разработанная компьютерная обучающая система должна реагировать на любые действия как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога. В то же время и педагог, и обучающийся также взаимодействуют в интерактивном режиме с системой обучения [92, с.41].

Рассмотрим функции субъектов образовательного процесса в соответствии с предложенными трисубъектными отношениями.

Основные функции педагога как субъекта образовательного процесса в компьютерных средах обучения:

1) делегирование части своих функций и полномочий компьютерной среде (включение самого педагога в работу компьютерной системы обучения предполагается только по запросу обучающегося);

2) разработка научно-методического обеспечения технологии компьютерного обучения (собственные разработки и/или привлечение готовых информационных образовательных ресурсов);

3) проведение психолого-дидактической и эргономической оценки компьютерных средств обучения и коммуникации, используемых в образовательном процессе;

4) воспитание аксиологического подхода к информации, представляемой средой, и формирование культуры/этики поведения в компьютерных средах обучения и взаимодействия;

5) организация и управление работой по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и управление образовательным процессом на основе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

6) организация делового сотрудничества с обучающимися и между ними на основе использования инновационных методик обучения в компьютерных средах и с использованием средств телекоммуникаций;

7) консультирование педагогического коллектива в области использования инструментальных программных средств разработки педагогических приложений, применение психолого-педагогических тестирующих и диагностических методик, базирующихся на применении средств ИКТ [92, с. 42].

Функции обучающихся как основных субъектов образовательного процесса в компьютерной среде:

1) формирование навыков самостоятельной работы в компьютерной среде, навыков работы с телекоммуникационными средствами;

2) овладение методами и способами поиска и отбора информации, ее обработки и передачи (поиск необходимой информации, средств обучения и источников информации);

3) поиск информации, умение анализировать и применять полученную информацию;

4) приобретение навыков применения полученных знаний для решения задач в различных сферах учебной и общественной деятельности.

Функции информационно-коммуникационной педагогической среды:

1) обеспечение доступа к различным источникам информации (удаленным и распределенным базам данных, конференциям через систему Интернет) и работы с этой информацией;

2) обеспечение и подготовка компонентов компьютерной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с компьютером, программные средства и системы, другое);

3) обеспечение образовательного процесса учебными и учебно-методическими материалами;

4) обеспечение коммуникативных процессов между субъектами образовательного процесса;



5) управление учебной деятельностью (организация самостоятельной работы с обучающим материалом, тренировочными упражнениями на формирование умений и навыков, другое);

6) обеспечение интерактивности обучения с помощью специальных мультимедийных средств и оперативной обратной связи с участниками образовательного процесса;

7) обеспечение доступа к новым источникам информации, предоставление средств получения и переработки информации;

8) удовлетворение личностно-ориентированных требований со стороны обучающихся (учет уровня подготовленности, типа мыслительной деятельности, объема учебного материала, обеспечение адаптивности компьютерной программы к уровню достижений обучающегося, другое);

9) предоставление возможностей ведения и использования виртуальных лабораторий;

10) обеспечение статистического сбора и обработки результатов обучения и контроля;

11) обеспечение политики безопасности работы системы, защиты предметного материала и информации о результатах обучения;

12) другое [92, с. 43].

Таким образом, в трисубъектных дидактических отношениях трансформируются и перераспределяются некоторые ролевые функции. Так, ИКПС выполняет функцию обеспечения доступа к информации, компонентов среды, обеспечения коммуникативных процессов между субъектами, интерактивности обучения, управления, удовлетворения личностно-ориентированных требований обучающихся, контроля, безопасности и защиты.

#### ***4. Процесс формирования компетентностей будущего специалиста***

Реализация компетентного подхода к процессу профессиональной подготовки обуславливает четкое понимание не только сущности, но и структуры и особенностей профессиональных компетентностей [147]. Этой проблеме посвящено значительное количество исследований. В частности, это работы Н.Бибик, А.Марковой, И.Родыгиной, А.Хуторского и др.

Компетентность включает осведомленность, способность, квалифицированность, профессионализм, что и является характеристикой личности человека [147]. Так, В.Бакштановский [189] считает, что настоящий профессионализм, кроме объема необходимых для определенного вида деятельности знаний, умений и навыков, пронизанный моральным содержа-

нием – пониманием долга, чувством ответственности, осознанием высокого социального назначения профессиональной деятельности, и успеха дела.

Важным является уточнение такого понятия, как «профессиональная компетентность». К сожалению, суть последней рассматривается разными авторами по-разному, в том числе как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задания; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду, способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий и т.д. [147].

По определению в психологическом словаре профессиональная компетентность является отношением к успешной профессиональной деятельности, ее значение и определенные специфические задачи в совокупности со всеми знаниями и навыками, которые используются при ее осуществлении [178]. С точки зрения психологии рассматривает профессиональную компетентность А. Маркова. Так, по мнению ученой, профессиональную компетентность необходимо понимать как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, владение человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека [107].

Часть ученых рассматривают профессиональную компетентность как интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, которая отражает уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного вида деятельности, связанная с принятием решений [161]. По мнению Л.Ведерниковой, профессиональная компетентность представляет собой сложный комплекс профессиональных знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств [27]. За толкованием Н. Запрудского, профессиональная компетентность является системой знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня [168]. Ю.Койнов определяет обозначенный феномен как индивидуально-интегральную качественную характеристику субъекта деятельности, целостное состояние и готовность личности к ее осуществлению [168].

Сторонники другого подхода к определению профессиональной компетентности рассматривают обозначенный феномен с точки зрения способности к качественному выполнению личностью своих функций [147]. По мнению К.Шапошникова, профессиональная компетентность – это готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности [218].

С точки зрения В. Городецкого, профессиональная компетентность – это набор профессиональных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают владение определенной профессиональной технологией [43].

А. Щекатунова рассматривает профессиональную компетентность как уровень образованности и общей культуры личности, характеризующееся овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности [168].

Европейские эксперты [128, с. 22] предлагают такую структуру компетентности: знания; познавательные навыки; практические навыки; отношение; эмоции; ценности и этика; мотивация.

Следовательно, *профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.*

В понятие «профессиональная компетентность» включают следующие три аспекта:

*проблемно-практический* – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

*смысловой* – адекватное осмысление производственной ситуации в более общем социокультурном контексте;

*ценностный* – способность к правильной оценке ситуации, сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общ значимых ценностей [213].

К сторонам профессиональной компетентности относятся: 1) актуальная квалифицированность (знания, умения и навыки в профессиональной области, способности продуктивного владения современными компьютерными информационными технологиями, необходимые и достаточные для осуществления профессиональной деятельности); 2) когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне овладевать новыми знаниями, инструментарием, информационными и компьютерными технологиями [55].

Профессиональная компетентность специалистов любого профиля включает такие разновидности, как:

*практическая (специальная) компетентность* – высокий уровень знаний, техники и технологий, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

*социальная компетентность* – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур и религий;

*психологическая компетентность*, обусловленная пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;

*информационная компетентность*, включающая в себя владение новыми информационными технологиями;

*коммуникативная компетентность*, предполагающая знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

*экологическая компетентность*, основывающаяся на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

*валеологическая компетентность*, означающая наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни [213].

Предложенная Г.Чернышевой и В.Андрюхановой [214] формула компетентности характеризуется такими основными составляющими:

– знания, но не просто объем данных, а быстро изменяющаяся, динамичная, разнообразная информация, которую надо уметь найти, отсеять от ненужной, перевести в опыт собственной деятельности;

– умение использовать эти знания в конкретных практических ситуациях;

– владения механизмом получения необходимого знания;

– сформированность рефлексии.

Эта формула логично может быть выражена следующим образом [214]: Компетентность = мобильность знаний + гибкость методов их приобретения + креативность мышления.

Актуальным является также вопрос управления процессом формирования профессиональной компетентности специалистов в ходе их профессиональной подготовки. Мы соглашались с мнением Н.Креденец [93, с. 59], что современная педагогическая система управления процессом формирования профессиональной компетентности специалистов должна включать в себя и учитывать такие основные структурные компоненты:

– анализ требований социальной среды к уровням профессиональной компетентности специалистов, которые формируются в системах обра-

зования, и, прежде всего, спрос на рынке труда на определенные категории специалистов;

– выработку системы целей деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности специалиста, установление их иерархии, определение их места в структуре управления учебным процессом;

– выработка концептуально-педагогического проекта (программы) формирование профессиональной компетентности специалистов определенной категории, что составляет теоретически обоснованный план конкретных педагогических действий, направленных на реализацию принятого проекта (программы);

– определение педагогических условий и факторов формирования профессиональной компетентности специалистов, а также методов и средств, которые наиболее эффективно способствуют достижению задач разработанного плана;

– учебно-воспитательный процесс как реализация программы формирования профкомпетентности специалиста, как практическое применение заранее определенных методов и средств образовательного процесса;

– мониторинг учебно-воспитательного процесса и контроль его результатов, т.е. измерение степени сформированности профессиональной компетентности специалиста в ходе его подготовки (определение результата);

– определение критериев, эффективных средств и методов мониторинга и контроля результатов этого учебно-воспитательного процесса;

– анализ результата и степени его соответствия определенным в проекте целям формирования профессиональной компетентности;

– выработка на основе анализа результатов педагогического процесса рекомендации по совершенствованию предыдущей задекларированной программы;

– практическая реализация разработанных рекомендаций и корректив в процессе совершенствования проекта/программы, формирование профкомпетенции с целью обеспечения ее воспроизведения на основе учета накопленного опыта [147].

Однако, по нашему мнению, этот перечень актуальных положений, составляющих структурную основу педагогической системы формирования профессиональной компетентности специалиста, носит линейный характер и не отражает объемных взаимосвязей и взаимодействия между отдельными составными частями. Поэтому возникает необходимость в разработке модели управления педагогическим процессом формирова-

ния профессиональной компетентности специалиста, которая отражает эту взаимосвязь и предоставляет перечень упорядоченного, матричного характера [147].

Таким образом, формирование профессиональной компетентности будущего специалиста предполагает переориентацию традиционной образовательной парадигмы с преобладанием трансляции знаний, формированием умений и навыков на создание условий (в частности ИКОС) для овладения комплексом компетенций. Последние характеризуются как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, опыта, ценностных ориентаций), необходимых для нормальной жизнедеятельности выпускника ВУЗа в обществе.

### ***5. Проблемы восприятия студентами предметов, явлений и образование у них адекватных представлений***

Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Ананьева. В исследованиях самого Б.Ананьева, Н.Кузьминой, Ю.Кулюткина, А.Реана, Е.Степановой, а также в работах П.Просецкого, Е.Никиреева, В.Сластенина, В.Якунина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные этих многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций [162].

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [162]. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное [29].

Учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопроса уже находит отражение в целом ряде учебно-методических разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации [68].

Рассмотрим особенности восприятия студентами предметов и явлений.

Восприятие, перцепция (от лат. *perceptio*) – познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира. Это психический процесс, заключающийся в отражении предмета или явления в целом при его непосредственном воздействии на рецепторные поверхности органов чувств. *Восприятие – одна из биологических психических функций, определяющих сложный процесс приёма и преобразования информации, получаемой при помощи органов чувств, формирующих субъективный целостный образ объекта, воздействующего на анализаторы через совокупность ощущений, инициируемых данным объектом.* Как форма чувственного отражения предмета, восприятие включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нём информативного содержания, адекватного цели действия, формирование чувственного образа [33].

Выделяются четыре операции или четыре уровня перцептивного действия: обнаружение, различение, идентификация и опознание. Первые два относятся к перцептивным, последние – к опознавательным действиям.

Обнаружение – исходная фаза развития любого сенсорного процесса. На этой стадии субъект может ответить лишь на простой вопрос, есть ли стимул. Следующая операция восприятия – различение, или собственно восприятие. Конечный результат её – формирование перцептивного образа эталона. При этом развитие перцептивного действия идёт по линии выделения специфического сенсорного содержания в соответствии с особенностями предъявляемого материала и стоящей перед субъектом задачи [154].

Когда перцептивный образ сформирован, возможно осуществление опознавательного действия. Для опознания обязательны сличение и идентификация.

Идентификация есть отождествление непосредственно воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти, или отождествление двух одновременно воспринимаемых объектов. Оpoznание включает также категоризацию (отнесение объекта к определённомu классу объектов, воспринимавшихся ранее) и извлечение соответствующего эталона из памяти [33].

Характерными чертами восприятия являются:

– Предметность – объекты воспринимаются не как бессвязный набор ощущений, а как образы, составляющие конкретные предметы.

– Структурность – предмет воспринимается сознанием уже в качестве абстрагированной от ощущений смоделированной структуры.

– Апперцептивность – на восприятие оказывает влияние общее содержание психики человека.

– Константность – постоянство восприятия одного и того же дистального объекта при изменении проксимального стимула.

– Избирательность – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими.

– Осмысленность – предмет сознательно воспринимается, мысленно называется (связывается с определённой категорией), относится к определённомu классу. Осмысление воспринятого зависит от опыта и знаний личности, поэтому одни и те же предметы людьми разного возраста и образовательного уровня воспринимаются и осмысливаются по-разному [30].

Восприятие учебной информации осуществляется в следующем порядке: переход от восприятия простых к восприятию более сложных предметов, увеличение воспринимаемых предметов и явлений, расширение пространственных и временных рамок восприятия [21].

Рассмотрим конкретные профессиональные требования к познавательным психическим процессам специалиста и пути их специализированного формирования.

Направленность развития восприятий у студентов должна соответствовать тем требованиям, которые предъявляет к ним будущая профессия. Ощущения и восприятия развиваются в активной и личноcтно-значимой деятельности. Все дисциплины в вузе могут прямо или косвенно влиять на профессиональное развитие восприятий студентов. Разъяснение значимости будущей профессии вызывает желаемые изменения в способах восприятия студентов: хорошо подмечается то, что имеет отношение к будущей профессии, смысловой анализ повышает правильность опознавания и оценок воспринимаемых объектов.



В результате восприятия возникают субъективные образы объектов, которые воспринимаются, то есть представления [21].

*Представление – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека* [33]. Понятие «представление» имеет два значения. Одно из них обозначает образ предмета или явления, которые ранее воспринимались анализаторами, но в данный момент не воздействуют на органы чувств («название результата процесса», девербатив). Второе значение данного термина описывает сам процесс воспроизводства образов («название процесса», субстантивированный инфинитив) [223].

Представлениям присущи такие основные свойства, как *наглядность, фрагментарность, неустойчивость и обобщенность*.

– Наглядность. Человек представляет образ воспринятого объекта исключительно в наглядной форме. При этом имеет место размытость очертаний и исчезновение ряда признаков. Наглядность представлений беднее наглядности восприятия вследствие утраты непосредственности отражения.

– Фрагментарность. Для представления предметов и явлений характерна неравномерность воспроизведения их отдельных частей. Преимущество имеют объекты (или их фрагменты), которые в предыдущем перцептивном опыте обладали большей привлекательностью или значимостью. Фрагментарность представлений, отмеченная ещё Г. Эббингаузом и подтвержденная современными исследователями, состоит в том, что «при внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены». Если неустойчивость представления есть аналог неполной константности, то фрагментарность представляет собой эквивалент неполной целостности или выражение её дефицита в представлении по сравнению с восприятием.

– Неустойчивость. Представленный в данный момент времени образ (или его фрагмент) можно удерживать в активном сознании лишь в течение определенного времени, по истечении которого он начнет исчезать, утрачивая фрагмент за фрагментом. С другой стороны, образ представления возникает не сразу, а по мере восприятия новых сторон и свойств предмета, новых временных связей; постепенно он дополняется, изменяется и «проясняется». По своей сущности неустойчивость как проявление непостоянства является отрицательным эквивалентом или выражением дефицита константности, свойственной перцептивному образу. Она

хорошо знакома каждому по собственному опыту и заключается в «колебаниях» образа и текучести его компонентов.

– Обобщенность. Представленный объект, его образ, обладает определенной информационной емкостью, причем содержание (структура) образа представлений схематизируется или свертывается. Как указывает В.Кузин, представление всегда включает в себя элемент обобщения. В нём материал отдельного восприятия обязательно связывается с материалом предыдущего опыта и предшествующих восприятий. Новое объединяется со старым. Представления – это результат всех прошлых восприятий конкретного предмета или явления. Береза как образ представления – итог всех прошлых восприятий берез как непосредственно, так и на изображениях. Поэтому представление, обобщая конкретный предмет (или явление), одновременно может служить обобщением и целого класса аналогичных предметов в силу того, что представляемый объект не воздействует непосредственно на органы чувств [223].

Согласно деятельностной психологии, для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо, прежде всего, выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности [203].

Представление о своей будущей работе является своеобразной внутренней моделью ожидаемых условий профессиональной деятельности, оказывающей влияние на процесс обучения студентов. Эти представления служат своего рода ориентирами, которые помогают разделить знания, получаемые в вузе, на «применимые» и «неприменимые» в будущем. Таким образом, эти представления оказывают воздействие на выработку профессиональных качеств, навыков, на отношение студентов ко всему учебному процессу.

Рассмотрим условия и пути успешного формирования у студентов нужных им как будущим специалистам представлений.

Для успешного развития полноты, правильности, ясности профессиональных представлений необходим интерес студента к своей специальности. Поэтому очень важно ярко и убедительно разъяснять студентам социальную значимость их профессии, показывать ее эмоционально-привлекательные стороны.

Доказано, что представление о предмете тем прочнее и ярче, чем чаще этот предмет являлся объектом внимания и действий человека. Пассивное повторение восприятия субъекта не формирует представле-

ния о нем. Эта закономерность обязывает систематически ставить перед студентами разнообразные задачи и вопросы, которые заставляли бы их активно воспринимать объекты, самим создавать нужные представления.

Для формирования у студентов системы необходимых представлений большое значение имеют моделирование будущей практической деятельности, стажировка, практика, встречи с выпускниками. Незаменимыми средствами формирования зрительных, двигательных, а также схематических представлений у студентов являются ИКТ [105].

Таким образом, ощущения и восприятия студентов развиваются в активной и личностно-значимой деятельности. Успешное выполнение профессиональных обязанностей зависит от полноты сформированных у студента представлений, которые требует профессия. Для формирования у студентов системы необходимых представлений большое значение имеют моделирование будущей практической деятельности, стажировка, практика, использование информационно-коммуникационных средств обучения.

## ***6. Образование понятий и вопросы построения абстракций***

Для рассмотрения процесса формирования понятий (образования понятий) как усвоения или выработки человеком новых для него понятий на основе опыта необходимо раскрыть суть «понятия».

*Понятие – отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений предметов или явлений; мысль или система мыслей, выделяющая и обобщающая предметы некоторого класса по определённым общим и в совокупности специфическим для них признакам [33].*

Понятие есть результат применения категории к восприятию. Отсюда понятие в его отвлеченности противостоит конкретности восприятия. Также понятие противостоит слову, которое можно трактовать как знак понятия [30].

Понятия можно разделить на абстрактные и конкретные, и, в каждом из них, на эмпирические и теоретические. Понятие называется эмпирическим, если оно выработано на основе непосредственного сравнения общих свойств некоторого класса наличествующих (доступных для изучения) объектов или явлений, и теоретическим, если оно выработано на основе опосредованного анализа некоторого класса явлений (или объектов) при помощи ранее выработанных понятий, концепций и формализмов. Понятие называется конкретным, если оно относится к определён-

ному объекту окружающего мира, и абстрактным, если оно относится к свойствам широкого класса объектов. Название любого материального предмета одновременно является конкретным эмпирическим понятием. К конкретным теоретическим понятиям следует отнести, в частности, государственные законы. Абстрактные эмпирические понятия отражают принятый стиль мышления или суждений. К абстрактным эмпирическим понятиям можно отнести, в частности, неписанный и порой довольно расплывчатый кодекс поведения какой-либо социальной группы, который в общих чертах определяет, какие действия считаются «правильными» или «неправильными» [159].

Переход от чувственной ступени познания к логическому мышлению характеризуется, прежде всего, как переход от восприятий, представлений к отражению в форме понятий. По своему происхождению понятие является результатом длительного процесса развития познания, концентрированным выражением исторически достигнутого знания. Образование понятия – сложный диалектический процесс, который осуществляется с помощью таких методов, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение, эксперимент и др. [159].

Все логические приемы образования понятий имеют важнейшее значение. Они связаны между собой, их невозможно представить один без другого. Часто применяются вместе или предшествуют один другому [216].

Соответственно, понятие (выраженное в слове отражение действительности) обретает реальное мыслительно-речевое бытие лишь в определениях, суждениях.

*Формирование понятий – это переход от единичных вещей и явлений, данных в чувственном опыте, к обобщению этого опыта в понятиях, фиксирующих существенные признаки этих вещей и явлений [33].* Вещи даны в ощущениях и восприятиях, понятиями же оперирует мышление; вещи чувственны, а понятия представляют собой нечувственные сущности, доступные лишь разуму. Как заполняется этот по видимости непреодолимый разрыв между единичным и всеобщим, каким образом возникновение понятий, столь отличных по своей природе от вещей, вообще возможно и как именно протекает этот процесс, каковы его механизмы, – всё это составляет одну из сложнейших проблем теории познания [33].

При изучении процесса усвоения знаний, прежде всего, необходимо выявить особенности развития основных мыслительных операций, их соотношение на разных этапах.

Психологические исследования, относящиеся к разному учебному материалу, показывают, что развитие анализа и синтеза осуществляется

в двух направлениях: во-первых, преодолевается неравномерность в развитии этих основных мыслительных операций и устанавливается соответствие между ними; во-вторых, повышается уровень развития каждой из этих операций; более грубые формы анализа заменяются дифференцированными его формами, односторонний, частичный синтез уступает место многостороннему, полному синтезу. Введение новой по содержанию и уровню сложности темы может влиять на снижение уровня анализа и синтеза независимо от того, на какой ступени обучения это имеет место. Однако все же наблюдается определенная тенденция к повышению уровня мыслительной аналитико-синтетической деятельности. Уровень анализа и синтеза проявляется и в характере обобщений и абстракций учащихся, с которыми постоянно приходится иметь дело в процессе усвоения знаний, когда ставится задача сформировать понятия из той или иной области науки [108].

Рассмотрим условия формирования правильных обобщений. Прежде всего, имеет значение варьирование несущественных признаков предъявляемого материала при сохранении постоянными существенных. Однако было бы принципиально неправильно (а в ряде случаев и фактически невозможно) исчерпать при раскрытии понятия или закона все возможные вариации фактов или явлений, подчеркивающие несущественность отдельных признаков. Надо выбирать из возможных вариаций такие, которые лучше всего способствуют раскрытию сущности изучаемого понятия, помогая вместе с тем отвлечься от случайных признаков.

По отношению к различным понятиям и принципам могут быть эффективны разные пути варьирования учебного материала, хотя психологический смысл их один и тот же. Варьирование учебного материала может быть полностью эффективным при условии, когда учащиеся не только воспринимают, что тот или иной признак не является необходимым и постоянным, но и сами могут сформулировать, выразить в слове принцип вариаций и охарактеризовать несущественные признаки.

Обобщение неразрывно связано с процессом отвлечения, или абстрагирования. Последнее имеет непременно две стороны: 1) ряд существенных признаков отделяется от остальных и сохраняется как предмет осознания (положительное абстрагирование); 2) несущественные признаки при этом отбрасываются (отрицательное абстрагирование). Обе стороны неотделимы, но на передний план может выступать или одна, или другая. Так, при формировании понятий или овладении законом на передний план выступает положительное абстрагирование, поскольку основной целью здесь являются овладение определенными существенными признаками [30].

*Абстракция (от лат. abstractio – отвлечение) – отвлечение в процессе познания от несущественных сторон, свойств, связей объекта (предмета или явления) с целью выделения их существенных, закономерных признаков [33].*

*Абстрагирование – это мысленное выделение, вычленение некоторых элементов конкретного множества и отвлечение их от прочих элементов данного множества. Это один из основных процессов умственной деятельности человека, опирающийся на знаковое опосредствование и позволяющий превратить в объект рассмотрения разные свойства предметов. Это теоретическое обобщение позволяет отразить основные закономерности исследуемых объектов или явлений, изучать их, а также прогнозировать новые, неизвестные закономерности. В качестве абстрактных объектов выступают целостные образования, составляющие непосредственное содержание человеческого мышления – понятия, суждения, умозаключения, законы, математические структуры и др. [79].*

Рассмотрим виды учебной деятельности, в которых на передний план выступает отрицательное абстрагирование. Мы имеем в виду те многочисленные случаи, когда от учащегося требуется найти, усмотреть известный уже ему закон, принцип или понятие в новых конкретных условиях. С этим учащиеся сталкиваются часто при решении различных задач, когда нужно выявить определенный тип зависимости между данными и искомым, отбросив то, что имеет к нему непосредственного отношения.

Если при формировании понятий отвлечение осуществлялось вместе с обобщением, то в этом случае обобщение не осуществляется, поскольку оно уже ранее сформировалось. Пути подхода к этим двум разным случаям абстрагирования должны быть различны. Если в первом случае, когда усваивается новое знание (в виде понятия или закона), должен быть обеспечен достаточно широкий конкретный опыт, то есть нужно познакомить учащихся с разными фактами, раскрывающими данное знание, то во втором случае – в процессе применения уже усвоенных знаний – прежде всего, требуется найти такие средства, которые помогли бы освободиться от несущественных конкретных условий, затемняющих осознание общего, уже известного принципа.

Как показали исследования, в качестве такого средства может выступить схема, объединяющая в себе черты как наглядного, так и отвлеченного материала.

Необходимо учитывать при организации педагогического процесса то обстоятельство, что задачи имеют для учащихся совершенно разную трудность в зависимости от того, с каким видом абстрагирования они сталки-

ваются. Если имеет место абстрагирование, связанное с обобщением и приводящее к формированию понятий (мы называем его первичным), то для учащихся большую легкость представляет более конкретная задача. Если же учащиеся имеют дело со вторым видом абстрагирования, когда нужно выделить известный принцип (или понятие) в условиях новой задачи (назовем его вторичным), то для них большую легкость представляет более абстрактная задача. Необходимость перехода из одного плана мысли в другой, из конкретного в абстрактный, необходимость самостоятельного абстрагирования, нахождения абстрактного в конкретном, общего в частном составляет психологическую причину затруднений учащихся [178].

Таким образом, образование понятий и построение абстракций у студентов реализуется на психологической основе перехода от чувственной ступени познания к логическому мышлению. С процессом абстрагирования неразрывно связано обобщение. Содержание человеческого мышления составляют абстрактные объекты: понятия, суждения, умозаключения, законы, математические структуры и др.

### ***7. Проблемы устойчивости знаний, умений и навыков, как основы формирования профессиональных компетентностей***

Система знаний, навыков, умений, отвечающая будущей специальности студента, – необходимая предпосылка успеха его практической профессиональной деятельности. Внешне эта система проявляется в точных, безошибочных действиях специалиста, в творческом исполнении заданий. Вместе с тем профессиональное мастерство опирается на высокие мотивы. Моральные и психологические качества специалиста. Поэтому формирование знаний, навыков, умений должно сочетаться с формированием личности студента в целом [57].

Профессиональные знания – это результат познания студентом основ, фактов, явлений профессиональной деятельности, их связей, свойств и отношений. Совокупность, качество профессиональных знаний студентов должны отвечать его будущей специальности, функциональным обязанностям: быть полными, глубокими, гибкими, прочными [57].

Студенту нужны навыки, связанные с решением различных вопросов своей будущей профессиональной деятельности. Трудно назвать профессию, в которой не нужны были бы сенсорные, двигательные, умственные, речевые навыки, навыки коллективной работы и общения [57].

Все названные виды навыков тесно связаны между собой. В деятельности любого специалиста они проявляются в единстве, хотя могут играть разную роль в зависимости от задач и условий деятельности. Навыки студентов должны охватывать важнейшие типичные для будущей специальности операции, а также поведения, действия, необходимые для коллективной работы [57].

Умение наиболее ярко проявляется в успешном использовании знаний и навыков, в правильном применении их в новой и сложной обстановке. Каждому специалисту нужны многие гибкие умения, относящиеся к разным сторонам его деятельности, умение планировать свою работу и анализировать ее эффективность, делать нравственно-этические оценки и т.д. [57].

Профессиональные знания, навыки, умения должны составить систему, охватывающую важнейшие стороны профессиональной деятельности [164].

Рассмотрим психологические условия формирования профессиональных знаний, навыков, умений у студентов, учитывая единство их внешней практической и внутренней психической деятельности [57].

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с разных позиций, с точки зрения разных подходов [57].

Во-первых, усвоение – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Леонтьева, социокультурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения.

Во-вторых, усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение – это результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Рубинштейну [68, с. 140].



В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач [57], т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. По определению С.Рубинштейна, *«процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения, в него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.»* [164].

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз [68]. Так, к понятию *«психологических компонентов усвоения»* Н.Левитовым были отнесены: 1) положительное отношение учащихся, 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом, 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала и 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Эти психологические компоненты усвоения были дидактически интерпретированы В.Крутецким [94] и представлены в свою очередь определенными психическими состояниями, которыми эти компоненты выражаются. Так, первый компонент усвоения – положительное отношение учащихся – выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Отмечая роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом (второго компонента усвоения), В.Крутецкий подчеркнул два существенных момента их организации в процессе усвоения: наглядность самого материала и воспитание наблюдательности у обучаемых.

Процесс мышления как третий компонент усвоения рассматривается в терминах осмысливания и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему [68]. Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала в памяти.

Необходимо подчеркнуть взаимопроникновение, взаимообусловленность всех этих психических процессов в усвоении. Важным для усвоения является его заключительный, результирующий этап – применение, использование на практике или экстерииоризация знаний.

Необходимо отметить, что в целом в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков, умений по линии всё большей их обобщенности, свернутости и меньшей контролируемости сознанием их актуализации и функционирования. Структура действия в результате упражнений изменяется по способам их исполнения, его контроля и харак-

тера регулирования исполнения входящих в действие движений. Эти изменения характеризуются слиянием отдельных движений в более сложный единый акт с устранением, т.е. редукцией избыточных, лишних, промежуточных движений, а также совмещением нескольких движений во времени, что фиксирует общая программа построения произвольного движения (по Н.Бернштейну). Ускоряется темп и улучшается качество их выполнения, меняется характер контроля над действием – от внешнего зрительного к внутреннему мускульному, кинестетическому, к «внутреннему мышечному чувству», а также характер центрального регулирования действием. Внимание освобождается от восприятия способов действия и переносится главным образом на условия его выполнения [68].

Рассмотрим более общие условия формирования знаний, навыков, умений, превращения их совокупности в слаженную систему, обеспечивающую успех профессиональной деятельности.

Повышение уровня мотивации и сознательного отношения студентов к учению – важное условие успешного формирования системы профессиональных знаний, навыков, умений [68].

Большая роль в формировании профессиональных знаний, навыков, умений принадлежит целенаправленному применению ИКТ. Именно с их помощью можно развивать знания, навыки, умения, придавать им гибкость.

Особо важным средством профессиональной подготовки являются практика, стажировка, выполнение обязанностей специалиста в реальных условиях профессиональной деятельности [68]. Они формируют у студентов уверенность в своих силах, способность правильно оценивать соотношение своих возможностей и трудностей осуществления профессиональной деятельности.

Индивидуальные качества существенно влияют на учебную деятельность студента, выливаясь в индивидуальную динамику формирования знаний, навыков, умений [68]. Поэтому управлять этим процессом необходимо как с учетом общего уровня усвоения, развития, возраста, так и индивидуального уровня и особенностей студента.

Таким образом, современный студент, удовлетворяя потребности рынка труда, должен не столько обладать знаниями, а сколько владеть прочными, глубокими внутренними ресурсами, которыми он способен воспользоваться каждый раз, когда возникает такая необходимость. Соответственно, полученные знания должны быть не нагромождением понятий, законов, фактов, а выступать отражением действительности в мышлении профессионала, как продукт его деятельности.

## **8. Квазипрофессиональная деятельность и ее организация в процессе обучения**

Предпосылками возникновения феномена квазипрофессиональной деятельности является отсутствие прочной связи теоретического обучения с будущей практикой, проблема перехода от академической деятельности студента к реальному усвоению профессиональной деятельности. Важнейшая задача профессиональной подготовки заключается в том, чтобы приобщить студентов к обобщенному опыту социальной практики общества, но деятельность студента, по мнению А. Вербицкого, оказывается, будто оторванной из пространственно-временного контекста, из контекста жизни и деятельности [28]. Это приводит к снижению интереса многих студентов к обучению и профессии. В результате у выпускников ВУЗов возникают значительные трудности, когда они начинают профессиональную деятельность, поскольку во время обучения прошел лишь переход от знака (информации) к мысли, а переход от мысли к действию, поступку осуществляется гораздо позже, за стенами ВУЗа. Таким образом, установление органической связи между педагогической теорией и педагогической практикой является актуальной проблемой подготовки специалистов [14].

Для достижения целей формирования личности специалиста в учебных заведениях системы профессиональной подготовки необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивало бы переход, трансформацию учебно-познавательной деятельности к «профессиональной с соответствующим изменением ее потребностей, мотивов, целей, средств, предмета и результатов» [29]. В психологических источниках такая деятельность-посредник получила название *«квазипрофессиональная» – деятельность студента, учебная по форме и профессиональная по содержанию, что представляет собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им, предельно обобщенные, содержание и формы профессиональной деятельности.*

Разработка проблематики, что касается квазипрофессиональной деятельности, началась в сфере подготовки профессионалов в эргономических системах («человек-машина») учеными В. Бодровым, В. Зинченко, В. Пономаренко, Ю. Стрелковым [192].

Префикс квази – (от лат. *quasi* – как будто, вроде) по значению соответствует прилагательным *ненастоящий, мнимый* [25, с. 296]. Итак, квазипрофессиональная – это переходная (трансформационная) деятельность от обучения к профессионально-педагогической.

Следует выделить противоречие между учебной и будущей профессиональной деятельностью студента, основными из которых являются следующие: 1) учебная деятельность требует развитой познавательной мотивации, тогда как практическая – профессиональной; 2) содержание обучения представляет собой множество не связанных между собой учебных дисциплин, а в профессиональной деятельности оно применяется системно; 3) студент проявляет активность в ответ на воздействия преподавателя (отвечает на вопрос, выполняет задания и т. п.), тогда как в работе специалиста нужны активность и инициатива; 4) студент получает статическую учебную информацию, а в профессиональной деятельности она используется динамически во времени и пространстве согласно технологическому процессу; 5) в обучении студент не сотрудничает с другими студентами в процессе «присвоения» знаний, тогда как каждый производственный процесс происходит в совместной деятельности специалистов [87].

Квазипрофессиональная деятельность обязана своим появлением невозможности переноса структур реальной профессиональной среды в стены высшего учебного заведения. Отрыв профессионального обучения от будущей практики, с одной стороны, и невозможность перенести саму практику в учебное заведение, с другой, приводит к необходимости связующего звена (квазипрофессиональной деятельности) между учебной и трудовой профессиональной деятельностью [14].

Квазипрофессиональной деятельности присущи черты как собственно учебной, так и будущей профессиональной деятельности: позиция студентов оказывается двойственной – во-первых, перед ними – деятельность, типичная для студента, во-вторых, по целям, содержанию, форме, процессом и требованиями к получаемым результатам, – близка к позиции специалиста. Именно на этой стадии учебная деятельность трансформируется в профессиональную деятельность. Таким образом, в самом деятельностном компоненте учебного процесса вероятной становится модель профессиональной деятельности. В форме квазипрофессиональной деятельности студенческой аудитории и языком учебной информации моделируются условия, содержание и динамика производственного процесса, отношения занятых в нем людей.

Итак, сущностным признаком контекстного обучения является моделирование содержания будущей профессиональной деятельности, во время которого абстрактные положения (знания, закономерности, принципы) приближены к реалиям специальности.

Характеризуя функции квазипрофессиональной деятельности студента, следует отметить, что, во-первых, она способствует повышению уровня

усвоения знаний, умений и навыков. Во-вторых, квазипрофессиональная деятельность студента способствует формированию у него системного знания. В-третьих, квазипрофессиональная деятельность способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущего учителя. В-четвертых, она является благоприятным условием для формирования подлинного, ее внутреннего мотива. Ведь соотнесение студентом учебно-познавательной деятельности с его профессиональным будущим создает условия для формирования настоящего мотива этой деятельности [28].

Анализ научной литературы позволяет уточнить феномен *«квазипрофессиональная деятельность будущего специалиста»* и дать авторское его определение – *профессиональная за содержанием и учебная за формой реализации через ролевые и проектные методики моделирования деятельность студента, которая формирует и совершенствует умения будущего специалиста и стимулирует его к самоанализу и профессиональному самосовершенствованию.*

В структуре квазипрофессиональной деятельности выделяют пять групп действий, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены [222]:

- 1) дидактический анализ учебного материала;
- 2) действия по реконструкции учебного материала (изменение подхода к введению понятия и его толкование, изменение объема учебного материала, структуры данного учебного материала);
- 3) моделирование заданной учебной ситуации;
- 4) моделирование фрагмента профессиональной деятельности;
- 5) действия по реализации модели фрагмента.

Квазипрофессиональные тренинги как форма учебно-профессиональной деятельности и в то же время игровая технология приобретают широкого применения в профессиональной подготовке будущих специалистов и становятся предметом исследования многих ученых. В частности, этой проблеме посвящены труды Н.Бакшаевой, Н.Басалаевой, Я.Бельчикова, М.Бирштейн, М.Бобровой, А.Вербицкого, О.Ефремовой, И.Мамардашвили, Ж.Фрицко и др. В этих и других исследованиях квазипрофессиональную деятельность в условиях профессиональной подготовки будущих специалистов определяют как форму, метод и средство обучения. Однако такая широкая смысловая нагрузка этой категории дает возможность рассматривать ее как технологию обучения, благодаря которой можно добиться желаемой дидактической цели через воспроизведения и ролевое моделирование реальных ситуаций профессиональной деятельности.

Подготовка будущих специалистов в системе высшего профессионального образования происходит в условиях широкого использования

различных педагогических технологий, среди которых особое место занимают квазипрофессиональные тренинги, имитационные, ролевые и деловые игры, что дает возможность студентам получить представление о будущей профессиональной деятельности наиболее удобным для усвоения виде. Теоретико-методологические основы такого обучения продуцируются и развиваются в пределах знаково-контекстного подхода, суть которого, по А.Вербицкому, заключается в активном обучении, направленном на реализацию системного использования профессионального контекста, то есть постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [28].

Предлагаемый А.Вербицким подход к совершенствованию подготовки специалистов предусматривает создание условных (квазипрофессиональных) моделей будущей трудовой деятельности с целью обеспечения содержательного и мотивационного компонентов получение теоретических знаний и тренировки элементов профессиональной деятельности с использованием научной теории [28]. Своеобразие и преимущество этого подхода по сравнению с традиционным обучением заключается в восстановлении генетически первичных отношений практики и обслуживающей ее теории (в противовес «приспособлению» заранее заданной теории к потребностям практики) и в реализации принципа системного (а не фрагментарного) моделирование решения профессиональных проблем с помощью полученных студентом в ВУЗе знаний, умений и навыков.

Имитационное моделирование, на наш взгляд, является наиболее адекватным средством организации квазипрофессиональной деятельности, потому что благодаря ему становится возможным привлечение студентов к совместной с преподавателем деятельности по выполнению намеченных задач профессиональной подготовки [86]. Суть такого моделирования заключается в том, что оно предполагает имитацию (лат. *imitatio* – подражание) отдельных элементов педагогического процесса с целью акцентирования внимания студентов на некотором важном понятии, категории, предоставлении им возможности в творческой обстановке сформировать и закрепить навыки профессиональной деятельности. Кроме того, в имитационных учебных моделях студент, изучая материал, не только усваивает новую информацию, но и решает с ее помощью конкретные профессионально важные задачи. В этом случае, как отмечает А.Вербицкий, «единицей работы оказывается предметное действие, цель – не только усвоение содержащейся в тексте информации, но и достижения на ее основе практически полезного эффекта» [29, с.107].

Таким образом, есть основания утверждать, что имитационное моде-

лирование призвано удовлетворить потребность в опережающем формировании профессионального опыта.

Игровое моделирование, по определению И.Мамардашвили, имеет такие гносеологические характеристики: рефлексивная природа игровой имитации; игровая имитация развивает познавательную деятельность студента; реальное субъект-субъектное отношение выступает в форме условного отношения «квазисубъекта» и «квазиобъекта». Из этих характеристик следует, что игровая имитация невозможна без объекта игровой деятельности, потому что в ее ходе создаются и разворачиваются условные формы взаимосвязи субъекта и объекта. При этом субъектом педагогической игры является студент, объектом выступает профессиональная деятельность, которая меняется в форме «квазиобъекта», то есть мысленной модели. А студент выступает как «квазисубъект», т.е. происходит «раздвоение» субъекта. С одной стороны, это – студент, а, с другой – условный объект. Таким образом, педагогическая игра предстает в качестве двоплановой деятельности, на основе которой студент во время учебно-профессиональной деятельности осуществляет акты самопознания и самооценки [87].

С точки зрения психологии, «игра – это форма деятельности человека, главными факторами которой являются: настроение соревнования, возможность для самовыражения человека (участника игры) и его самоутверждения». «Деловая игра составляет форму воспроизведения предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого» [87]. А.Вербицкий [28] обращает внимание на то, что в деловой игре студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая сочетает в себе учебный и профессиональный элементы. То есть, знания и навыки усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии. Опираясь на приоритет формирования профессиональных качеств будущих специалистов, А.Вербицкий отмечает такую особенность учебной деловой игры, которая заключается в воспроизведении контекста будущей профессии в ее предметном и социальном аспектах. При этом она воспроизводит предметный контекст через обстоятельства условной практики и социальный контекст, в котором студент взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Процесс разработки и организации деловой игры строится на реализации пяти психолого-педагогических принципов: «имитационного моделирования; проблемности содержания; ролевого взаимодействия в совместной деятельности; диалогического общения; двоплановости игровой учебной деятельности» [87].

Неигровое моделирование заключается в разработке конкретных профессионально-педагогических ситуаций и алгоритма их решения. Среди их возможного разнообразия есть несколько видов: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение [35].

Таким образом, имитационное моделирование – это опережающее формирование педагогического опыта студентов, что является эффективным средством их квазипрофессиональной подготовки, максимально приближенной к реальной профессионально-практической деятельности. Благодаря такому моделированию профессиональная подготовка будущего специалиста приобретает признаки предметной реализации принципов связи теории и практики, единства обучения и воспитания. Главными формами имитационного моделирования является игровая и неигровая имитация. Благодаря игровому имитационному моделированию студент во время квазипрофессиональной деятельности формирует собственное профессиональное мастерство и рефлексивную культуру, а в процессе неигрового моделирования путем разработки конкретных профессионально-педагогических ситуаций и нахождения способов их решения развивает профессионально-аналитическое мышление.

Н.Басалаева целесообразно замечает о невозможности воспроизведения на примере тренажеров реальных условий профессиональной деятельности педагогов, поскольку организация квазипрофессиональной деятельности требует непосредственного взаимодействия субъектов будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек» [14, с.63].

Наиболее адекватной моделью квазипрофессиональной деятельности, по мнению Н.Басалаевой, может выступить практика: оставаясь формой организации учебной деятельности студентов, она воспроизводит предметный, социальный и психологический смысл реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности. Практика помогает привлечь студентов в совместную с преподавателем деятельность по достижению намеченных результатов формирование профессиональной деятельности [28, с. 63].

Ученые указывают на то, что завершающей фазой подготовки будущих специалистов и проверкой степени их подготовленности к использованию ИКТ является практическая реализация приобретенных знаний, навыков и умений. Тем самым профессиональная подготовка получает свою логическую завершенность. Именно анализ деятельности, максимально приближенной к условиям будущей профессии, указывает на эффективность подготовки. Во время практики происходит профессио-



нальная адаптация студентов. Следовательно, нужно предусмотреть возможность использования информационных технологий во время подготовки и прохождения практики. Это позволит студентам определить круг проблем, с которыми сталкиваются работающие специалисты в процессе информатизации, и наметить пути их решения [218, с.155].

Таким образом, организация квазипрофессиональной деятельности будущих специалистов предусматривает реализацию организационно-педагогических условий наблюдения студентов за будущей профессиональной деятельностью, решения проблемных задач и ситуаций, ролевое разыгрывание профессиональных функций и взаимосвязей, прохождение практики в профессиональной среде. Все это в комплексе способствует формированию необходимых профессиональных компетентностей, рефлексии деятельности студентов.

### ***9. Организация обратной связи в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды, как двустороннего процесса***

Обратная связь в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды является ключевым аспектом эффективности обучения и управления им.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов [33]. Этот процесс включает в себя контроль над поведением объекта управления: от управляющего органа (преподавателя) к управляемому объекту (студенту) поступают сигналы управления, от объекта к регулятору (преподавателю) идут сигналы обратной связи, несущие сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Информация о ходе и результатах научения, получаемая учителем (по внешней обратной связи) или учеником (по внутренней обратной связи) сопоставляется с заранее известной нормативной (требуемой), и результаты этого сопоставления служат для учителя основанием для оценки и коррекции процесса обучения, а для ученика – основанием для самооценки и самокоррекции своей учебной деятельности (в случае отрицательной обратной связи, придающей системе обучения и научения состояние устойчивости по отношению к нормальному процессу) и подкреплением для стимуляции процесса учения (в случае положительной обратной связи). Четкое функционирование обратной связи в заданном временном режиме является непременным условием эффективного управления процессом обучения и научения [58].

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач: 1) определение *содержания* обратной связи – выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ; 2) определение *частоты* обратной связи [125].

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли студенты обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения [125]. Кроме того, ему необходимо знать, как учащиеся усваивают материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т. п.

Для эффективного управления обучением нужна такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального [125]. Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований, таких как формулирование целей обучения; установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса; разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения; получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь); переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Важным этапом управления процессом обучения является организация не только содержательной, но и эмоциональной обратной связи. Содержательная обратная связь дает информацию об уровне усвоения учащимися учебного материала. Она осуществляется с помощью фронтального и оперативного индивидуального опроса, периодической постановки вопросов на выяснение понимания и анализа выполненных заданий. Эмоциональная обратная связь устанавливается педагогом через чувствование настроения группы, уловить который можно только по поведению учащихся, выражениям их лиц и глаз, по отдельным репликам и эмоциональным реакциям. Содержательная обратная связь в единстве с эмоциональной дает педагогу информацию об уровне восприятия материала и познавательно-нравственной атмосфере проводимого занятия [58].

Обратная связь, которую получают студенты во время обучения, может различаться по степени полноты информации, позволяющей судить о соответствии результатов обучения предъявляемым требованиям и о том, в чем состоят допущенные обучающимися ошибки. Можно про-

сто указать, что ответ неправильный или действие ошибочное, а можно разъяснить, в чем именно состояла ошибка. При этом следует помнить, что избыточный объем обратной связи на ранних стадиях обучения не всегда вызывает желаемый эффект. Слишком подробные комментарии со стороны преподавателя могут привести к тому, что обучающийся будет «перегружен» информацией, которая может запутывать его, при этом излишняя фиксация внимания на неудачах может негативно отразиться на его мотивации. Однако по мере того, как у обучающихся растет уровень знаний и уровень владения необходимыми профессиональными навыками, становятся все более компетентными и опытными, конкретная обратная связь, предоставляемая в полном объеме, будет все более благотворно сказываться на усвоении предлагаемого материала или овладении навыками [156].

Обратная связь является более информативной и полезной для обучающихся, когда она дается после выполнения действия или ответа обучающегося. Если обучающиеся достигают хороших результатов, естественна обратная связь в виде похвалы, в случае неуспеха может быть дана обратная связь в виде конструктивной критики, позволяющей понять, в чем состоят ошибки и каким образом эти ошибки могут быть исправлены [156].

Потребность в обратной связи является одной из базовых потребностей человека. Предоставление обучающимся обратной связи, то есть информации об успехах в учебе и о том, в какой степени эти достижения отвечают установленным требованиям, является одним из основных принципов, обеспечивающих эффективность обучения. Обратная связь необходима обучающимся для того, чтобы они имели представление о достигнутом прогрессе, а если возникают затруднения, они должны четко понимать их характер, источники и причины возникновения, а также что можно предпринять, чтобы избежать их в будущем [58].

Функции обратной связи могут выполнять не только комментарии преподавателя. Обратная связь может поступать обучающимся в результате самостоятельного выполнения определенных заданий или процедур, ответов на контрольные вопросы, определяющих понимание студентами изучаемого материала, в виде оценок на экзаменах, зачетах, результатов выполнения тестовых заданий, контрольных работ, комментариев со стороны других обучающихся, итогов соревновательных процедур и др. Хорошие результаты дает обратная связь в форме видеозаписи выполнения обучающимися учебных заданий, моделирующих типичные рабочие ситуации. Возможность увидеть себя «со стороны» часто открывает перед студентами совершенно новые, скрытые ранее от них возможности,

повышает интерес к обучению и дает толчок к саморазвитию. «Мне приходилось сниматься раньше на видеокамеру, но увидеть, как я обычно веду себя, я смог впервые»; «Я увидел какие-то свои ошибки, от которых постараюсь избавиться»; «Я поняла, как меня видят другие люди» – вот типичные реакции обучающихся на использование видеозаписи как формы обратной связи в ходе обучения [156].

В информационно-коммуникационной образовательной среде существует два типа обратной связи. Первый тип – это информация, которая поступает от той или иной обучающей или тестирующей программы, включенной в учебный процесс, в ответ на действия обучаемого. Такая обратная связь характеризуется оперативностью, дает возможность обучаемому сделать осознанный вывод об успешности или ошибочности учебной деятельности, она побуждает его к рефлексии, является стимулом к дальнейшим действиям, помогает оценить и скорректировать полученные результаты [6].

Второй тип обратной связи – это реакция преподавателя или других участников учебного процесса на деятельность обучаемого. Она может быть как оперативной, так и отсроченной, но лишь до некоторой степени. В условиях телекоммуникационного взаимодействия, когда невербальные каналы общения участников учебного процесса оказываются перекрытыми, необходимо уделять особое внимание своевременности этой связи, ее конструктивному и позитивному настрою. Планово и рационально организованная обратная связь при выполнении заданий в ИКОС чрезвычайно важна, так как способствует формированию устойчивой позитивной мотивации учебной деятельности студентов [6].

Обратная связь обеспечивается формами контроля и самоконтроля (электронные тесты, мультимедийные проекты и т.д.), интерактивными формами общения (чат, форум, компьютерные конференции и др.), консультативными формами (электронная переписка), электронным анкетированием студентов.

Таким образом, обратная связь между преподавателем и студентом в информационно-коммуникационной образовательной среде не ограничивается компьютерными дискуссиями на форуме и электронным консультированием. Направления сетевого взаимодействия участников обучения в условиях ИКОС: информационно-консультативная работа (получение консультаций и методической помощи, обмен опытом); экспертно-аналитическая работа (получение экспертной оценки выполненных заданий).

***Проблемные вопросы к третьей главе***

1. Какое место занимает ИКПС в процессах преподавания и учения, как взаимосвязанных деятельности обучения?
2. Особенности контроля при компетентностном подходе к обучению?
3. Возможно ли окончательное перераспределение ролевых функций в трисубъектных отношениях?
4. Может ли ИКПС только положительно содействовать в процессе формирования компетентностей будущего специалиста?
5. Какое значение имеет ИКПС в процессах восприятия студентами предметов, явлений и образования адекватных представлений?
6. В какой из сред: виртуальной или предметной оптимально развивается логическое мышление?
7. Какой субъект обязан управлять процессом формирования профессиональных компетентностей? Почему?
8. Равномерно ли соотносится квазипрофессиональная деятельность ко всем направлениям подготовки специалистов?
9. Проблемы организации квазипрофессиональной деятельности различных видов специальностей в условиях ИКПС.
10. Существует ли обратная связь для ИКПС? Какая она?

## ГЛАВА 4

### ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

---

#### ***1. Традиционные принципы обучения в условиях трисубъектных отношений***

В настоящее время в педагогической литературе термин «принцип» трактуется как основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы; определенная система исходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность; руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению педагогического процесса [34].

Они носят характер общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения, вытекают из закономерностей процесса обучения, устанавливаемых дидактикой; исходные основополагающие положения, определяющие деятельность педагога и характер учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Они определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с общими целями и объективными закономерностями процесса обучения.

Принципы обучения, по определению В.Загвязинского – инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это – знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики. В теоретическом плане – это вывод из теории, не исходный пункт исследования, а его заключительный результат. И именно поэтому они служат ориентиром для конструирования практики [62].

Принципами обучения (дидактическими принципами) в высшей школе принято называть положения, выражающие зависимость между целями подготовки специалистов с высшим образованием и закономерностями, направляющими практику обучения в вузе [7].

Учеными в области дидактики они рассматриваются, по утверждению С.Архангельского, «как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания

учебно-воспитательного процесса, как система общих и принципиально важных ориентиров, которые определяют содержание, методы, организацию обучения и способы анализа его результатов» [62].

Дидактика опирается главным образом на следующие принципы обучения: научности, системности, связи теории с практикой, сознательности обучения, единства конкретного и абстрактного, доступности, прочности знаний, соединения индивидуального и коллективного. Все эти принципы взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют друг друга. В практике обучения они находят применение в виде правил, методов и форм организации и проведения учебной работы. В принципах обучения заключен исторический и педагогический опыт, общественный смысл, они выражают картину состояния процесса обучения».

Таким образом, дидактические принципы (принципы дидактики) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями.

### **1.1. Принцип научности обучения**

Принцип научности обучения имеет всеобщий характер и особое значение для образовательного процесса вуза. Он требует, чтобы содержание учебных дисциплин соответствовало современному состоянию науки, чтобы студенты получали научно-достоверные знания. Это возможно в том случае, если преподаватель будет серьезно и вдумчиво оценивать новые факты науки, новые идеи и гипотезы [95].

От реализации этого дидактического принципа зависят уровень профессиональной подготовки молодых специалистов, реальная возможность применения научных знаний на практике. Устаревшие знания либо не находят применения, либо дезориентируют студентов.

Поскольку в условиях научно-технического прогресса и социальных изменений содержание учебных дисциплин довольно быстро устаревает, по-прежнему актуальным остается вопрос пересмотра учебных программ, учебников, учебно-методических пособий, их обновления. Но так как создание учебных комплектов не является быстрым делом, разрыва между новыми научными открытиями, достижениями и содержанием учебников не избежать.

Поэтому, руководствуясь принципом научности, преподаватели вузов должны самостоятельно решать вопросы ввода в процесс обучения новых научных данных, ведущих идей, которые отражают основные тенденции развития той или иной науки.

Принцип научности требует развития у учащихся умений и навыков научного поиска. Этому способствует внедрение в обучение элементов проблемности исследовательских лабораторных и практических работ, обучение студентов умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, умению вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу [95].

Реализации дидактического принципа научности способствуют следующие правила:

1. Принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки. Упрощение сложных научных положений не должно приводить к искажению их научной сущности. Те элементарные познания об окружающем мире, которые учащиеся получают в младшем возрасте, не должны отвергаться впоследствии, а должны лишь только расширяться и обогащаться. Терминология же должна оставаться единой на протяжении всей учебы.

2. В процессе обучения необходимо знакомить учащихся с новейшими достижениями в соответствующих науках, с происходящими дискуссиями и только что возникшими гипотезами. В доступной форме знакомить и с методами научного исследования, т.е. включать учащихся в самостоятельные исследования: проведение наблюдений, постановка экспериментов, работа с литературными источниками, выдвижение соответствующих проблем и их разрешение.

3. Необходимо не только правдивое толкование отдельных явлений, особенно в области общественных наук, но и знакомство с различными точками зрения на них.

4. В процессе изучения закономерностей развития объективного мира у учащихся должно формироваться научное мировоззрение.

В процессе обучения необходимо разоблачение различного рода лженаучных и ошибочных теорий, взглядов и представлений.

## **1.2. Принцип систематичности**

Впервые этот принцип, как и многие другие, был применен Я.Коменским, считавшим, что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязанным и целесообразным.

Эти идеи были позднее развиты И.Песталоцци и К.Ушинским, который отмечал, что «голова, наполненная бессвязными знаниями, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет».

Принцип систематичности предполагает, чтобы изложение учебного материала доводилось до уровня системности в сознании учащихся, что-



бы знания давались учащимся не только в определенной последовательности, но чтобы они были взаимосвязанными.

Системность мышления заключается в установлении ассоциаций, т.е. связей между изучаемыми явлениями и предметами.

Реализация принципа систематичности предполагает преемственность в процессе обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными предметами, чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном учащимися ранее.

#### **Правила принципа систематичности:**

1. Реализация преемственности и установление ассоциаций в процессе обучения с целью реализации данного принципа во многом зависит от планирования учебной работы (например, практические занятия необходимо проводить только после изучения теоретического материала, когда этот материал усвоен в комплексе; при изучении нового материала необходимо опираться на ранее усвоенные знания и т. д.).

2. Педагог не имеет морального права переходить к изучению последующего учебного материала, если он не уверен, что усвоен предыдущий (даже, если учитель ограничен рамками программы, количеством часов на изучение той или иной темы).

3. С целью реализации данного принципа необходимо осуществлять как бы «опережающее обучение». На каждом уроке при изучении любого учебного материала необходимо создавать «почву» для изучения последующего.

4. Принцип систематичности требует постоянного повторения изученного материала. Однако повторение не должно сводиться только лишь к воспроизведению пройденного. Необходимо, чтобы при повторении пройденного учащиеся рассматривали его с новых позиций, увязывали со своим личным опытом, с личными наблюдениями, со знаниями по другим учебным дисциплинам и т.п.

Большое значение для реализации принципа систематичности и последовательности имеет практическая деятельность учащихся, когда они могут применить теоретические знания в практической деятельности. Важность такой связи подчеркивается введением самостоятельного принципа: связи теории с практикой.

### **1.3. Принцип связи теории с практикой**

Главной особенностью этого принципа и является то, чтобы учащиеся, прежде всего, понимали значение теории в жизни человека, в его практической деятельности. И, чтобы они умели применять усвоенные знания для решения задач практического характера, которые возникают

перед ними. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся.

Принцип связи теории с практикой выражает необходимость подготовки учащихся к правильному использованию теоретических знаний в разнообразных практических ситуациях, к преобразованию окружающей нас действительности. Формы реализации этого принципа в учебно-воспитательной работе могут быть различными, ибо в познавательной деятельности человека практическим действиям принадлежат разнообразные функции [142].

В частности, они могут означать объединение теории с практикой и объяснение этой связи как источника знаний о мире, как критерия истинности этих знаний, наконец, как совокупности общественно-исторических, личностных и коллективных действий, позволяющих человеку сознательно преобразовывать действительность.

#### **1.4. Принцип сознательности и активности**

В его основе лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса, управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность школьника является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом [148].

Принцип сознательности и активности применительно к теории и практике обучения двигательным действиям обоснован П.Ф. Лесгафтом в учении о физическом образовании детей школьного возраста. Важность данного принципа вытекает из двойственной природы дидактических процессов, или их двусторонности. Как уже установлено, в дидактических процессах взаимодействуют деятельности преподавания и учения. Изначальным моментом такого взаимодействия выступает деятельность учителя, направленная на создание условий возникновения деятельности учащихся. Учитель выдвигает перед коллективом класса педагогическую задачу и создает ситуации, которые способствуют восприятию и осознанию педагогической задачи учащимися.

Если учащиеся осознали сущность предстоящей деятельности, выраженной в ее цели, конкретных задачах и практических действиях, то

по их достижению и решении взаимодействие становится результативным, интересным, целеустремленным.

Некоторые специалисты по методике преподавания выделяют принципы сознательности и активности как самостоятельные. В практике же процессы осознания и активности настолько взаимообусловлены, что оправдать их отрыв друг от друга нельзя. Ведь осознание невозможно без активного участия в этом личности занимающегося, а постоянная активность возникает лишь после осознания цели деятельности.

Реализуя принцип сознательности и активности, учитель добивается, чтобы учащиеся:

- осознанно выполняли операции и действия, которые в совокупности и взаимосвязи составляют деятельность учения;
- ориентировались в цели, задачах, содержании каждого учебного задания и условиях его выполнения;
- направляли волевые и физические усилия для решения задач;
- имели навыки самоанализа для определения результатов выполнения заданий учителя;
- совместно с учителем могли вносить изменения в свои действия по выполнению учебных задач;
- проявляли активность в обсуждении результатов учебной деятельности в целом или отдельных ее фрагментов;
- могли оказывать взаимопомощь в выполнении учебных заданий друг другу и при выполнении домашних заданий или в процессе самостоятельных заданий.

Считается полезным придерживаться следующих правил при реализации принципа сознательности и активности.

1. Требования к уровню осознания своей деятельности, приемы развития сознательного отношения должны соответствовать возрастным возможностям учеников.
2. Необходимо планомерно расширять границы сознательного отношения учеников к процессу обучения; постоянно направлять их мысль на новое, неосвоенное, на то, что способствует учебным достижениям.
3. Следует учитывать содержание решаемых педагогических задач.
4. Стимулировать осознанный учащимися контроль, оценку и анализ учебной деятельности.

### **1.5. Принцип наглядности**

Наглядность – это свойство, особенность образа, который создает человек при соприкосновении с жизнью. Наглядность невозможно без таких важных процессов как восприятие, память, воображение и мышление. На-

наглядность характеризуется индивидуальностью. Каждый человек создает свой образ согласно особенностям своей личности, уровню развития и познавательных способностей. Наглядность будет иметь свою специфику у каждого согласно личным интересам, потребности и желанию увидеть, услышать, ощутить определенный объект или явление. Способность к наглядности помогает человеку создать у себя очень яркий и понятный образ изучаемого предмета. Наглядность изучаемого материала (схемы, картинки) очень помогают в обучении и осознании сути предмета. Наглядность привлекает к активности правое полушарие мозга, которое задействует образное мышление.

При упоминании принципа наглядности вспоминают Я. Коменского, который выдвинул “золотое правило дидактики”, и описал словами так: “Все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрения, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами”.

Принцип наглядности в обучении присутствовал во все времена. Этот принцип развивается согласно развитию средств коммуникации. Сегодня учитель больше имеет успеха в студентах, если сможет предоставить четкое меткое изложение материала в картинках, словесными образными описаниями, народной мудростью. Сегодня очень популярна визуализация, которая используется новаторами-учителями в различных вариантах. С появлением компьютеров и Интернет наглядность начала свой новый виток развития. Дети сегодня очень активно развиваются, используя принцип наглядности, который предоставляет компьютер. Поэтому обучение набирает новых специфических черт. Сознание нового поколения учащихся начинает работать в совершенно новом режиме мышления.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности. Напомним некоторые из них.

1. Используйте в обучении тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинках или моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме, устной или письменной (за Я. Коменским).

2. Обучая, не забывайте, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами; для раскрытия их необходимо использовать различные виды наглядности.

3. Следует использовать наглядность не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемных ситуаций.

4. С возрастом учащихся предметная наглядность должна все более уступать место символической; при этом предметом особой заботы должна быть адекватность понимания сущности явления и его наглядного представления.

5. При чрезмерном увлечении наглядностью она становится препятствием на пути глубокого овладения знаниями, тормозом развития абстрактного мышления, понимания сущности общих и всеобщих закономерностей.

### **1.6. Принцип прочности усвоения знаний**

В процессе обучения достижение прочности знаний становится результатом действия многих факторов, среди которых важнейшими являются педагогическое мастерство, желание учащегося учиться, его работоспособность, трудолюбие [148]. Для прочности усвоения и сохранения учебного материала имеет большое значение субъективная оценка значимости знаний в жизни ученика. Можно выделить следующие важные положения, которые составляют основное содержание принципа прочности обучения:

1. Выделение главного в данном учебном материале. Главная мысль отражает существенные особенности учебного материала, выражает основные положения, которые подчиняют себе другие части учебного материала. Можно значительно углубить понимание учебного материала за счет выделения логически ясных и понятных главных мыслей и положений.

2. Связь главной мысли с имеющимися знаниями. Главное должно быть связано с тем, что студент знает по изучаемому вопросу. В противном случае главное положение становится изолированным и теряет субъективную значимость в мыслительной деятельности учащегося. Для того чтобы в содержании выделить главную мысль, нужно придать определенный порядок тем знаниям, которые уже имеются по данной теме.

3. Формирование материалистических взглядов и убеждений, чувств и эмоций. Знания должны быть включены в систему взглядов и убеждений студента, тогда они становятся его внутренним достоянием, и он не забывает их. Свое мировоззрение, взгляды, убеждения нельзя забыть, они создают основу для поведения и деятельности. Знания становятся прочными, если они связаны с чувствами, эмоциями, переживаниями. Если изучение учебного материала вызывает чувство радости или огор-

чения, переживания, успеха, добра, любви, то знания надолго сохраняются в памяти.

4. Включение изучаемых явлений в практическую деятельность учащихся. Если знание учебного материала связано с практическими действиями и упражнениями, то оно надолго закрепляется в памяти. Знания, включенные в практическую повседневную деятельность студента, систематически воспроизводятся и потому прочнее закрепляются [148].

Рассматриваемый принцип выдвигает необходимость прочного овладения учащимися знаниями, умениями и навыками при оптимальном напряжении всех их познавательных сил и, в частности, воображения (воспроизводящего и творческого), памяти (преимущественно логической), активного логического мышления, а также способности мобилизации знаний, необходимых для выполнения предстоящей работы.

В связи с этим весомое значение имеет работа студентов по систематизации знаний. Сопоставляя и связывая ранее приобретенные знания с новыми, студенты усваивают то содержание, те оттенки, которые не улавливались ими ранее.

### **1.7. Принцип доступности обучения**

Принцип доступности в учебно-воспитательной работе требует учета особенностей достигнутого уровня развития учащихся. При подборе учебного материала педагог должен учитывать, насколько он доступен для учащихся, использовать методы обучения, отвечающие уровню их развития, с тем, чтобы в максимальной степени сделать возможной самостоятельную работу, как на уроке, так и в ходе внеурочной работы.

Из принципа доступности в обучении, который иначе называется принципом нарастающей трудности, также следует ряд более частных дидактических правил. Уже Я. А. Коменский, который считал доступность материала таким же важным условием успешного учебного процесса, как и наглядность, сформулировал следующие правила:

1. В обучении следует переходить от того, что ученику близко, к тому, что до сих пор было ему чуждо. В свете этого правила понятными становятся концепции программ, в которых рекомендуется, чтобы ученики сначала изучали историю родного края, а затем переходили к изучению всеобщей истории; сначала познакомились с географией своего района и лишь затем учили географию своей страны и соседних стран и т. п.

2. В обучении следует переходить от легкого к более трудному. Строгое соблюдение этого дидактического правила является залогом ус-

пека любой учебно-воспитательной работы, независимо от уровня, на котором она ведется. Предъявление к учащимся непосильных для них требований отбивает интерес к учебе, подрывает веру в собственные силы, снижает желание учиться, порождает серьезные препятствия на пути достижения учебных целей. Слишком же низкий уровень требований не мобилизует усилия учащихся, что в процессе обучения, как и в любой другой работе, является решающим условием достижения нужных результатов. Постепенное же усложнение заданий для учащихся приводит к тому, что они работают оптимальным образом, как бы приближаясь к пределу своих возможностей. Чтобы этого достичь, учитель должен хорошо знать возможности своих воспитанников, должен интересоваться их работой, вникать в причины возникающих трудностей и, постепенно повышая уровень предъявленных требований, помогать им их преодолевать.

3. В обучении следует переходить от уже известного к новому, неизвестному. Для правильной реализации этого правила педагог обязан хорошо изучить объем исходных знаний учащихся в тот момент, когда они приступают к выполнению данного задания. Часто бывает так, что наличие пробелов и недостатков в усвоении учениками пройденного материала делает работу над новой темой затруднительной и даже невозможной.

Этот перечень традиционных дидактических правил, вытекающих из принципа доступности в обучении, сегодня дополняется еще одним очень важным правилом.

4. В процессе обучения нужно учитывать различия в скорости индивидуальной работы и в уровне продвинутой в учебе отдельных учащихся. Несоблюдение требования индивидуализации содержания и темпа обучения оказывает особенно неблагоприятное влияние на учебу слабых учеников, хотя и способным учащимся оно затрудняет достижение оптимальных результатов, вследствие чего тормозится их полное развитие, полное раскрытие их способностей.

Легко заметить, что охарактеризованные правила неоднократно пересекаются между собой. То же самое можно сказать и в адрес отдельных принципов. Остается фактом, что эти принципы вместе с вытекающими из них правилами концентрируют внимание на определенных своеобразных для процесса обучения моментах. С учетом этого мы и рассматриваем только отдельные из них, не претендуя на то, чтобы дать полный перечень дидактических правил, стараясь выделить только наиболее важные.

## **1.8. Принцип индивидуального подхода в условиях коллективной работы**

Индивидуальный подход – осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.

К сожалению, принцип индивидуального подхода вступает в противоречие с массовым характером обучения. Например, преподаватель, читающий лекцию целому потоку, естественно, не может уделять внимание каждому студенту и учитывать его индивидуальный темп.

Одним из первых в педагогике обратил внимание на индивидуальный подход к учащимся Я.А. Коменский, отмечая в своем фундаментальном труде «Великая дидактика», что ученики различаются своими способностями – «у одних особенности острые, у других – тупые, у одних – гибкие и податливые, у других – твердые и упрямые, одни стремятся к знаниям ради знания, другие увлекаются механической работой. Я.А. Коменский утверждает, что «ко всем способностям можно подходить с одним и тем же искусством и методом». Таким образом, педагог усматривает необходимость сочетания организации индивидуальной деятельности. Отмечая важность и целесообразность организации учебной работы на занятиях, соблюдая правило «учить всех всему», учитывая принцип природосообразности, Я.А. Коменский впервые теоретически обосновал необходимость сочетания обще классной и индивидуальной работы, рассматривая индивидуальный подход к обучающимся как средство продвижения каждого ученика к новым уровням развития при помощи дидактики, не ограничиваясь приспособлением содержания, методов обучения к уровню подготовленности обучающихся [206].

Начало теоретическому уровню разработки вопроса индивидуального подхода к обучающимся в обучении положил К.Д. Ушинский. Ему принадлежит идея осуществления индивидуального подхода в условиях коллективной работы, которая и сейчас остается отправной, основополагающей в педагогике, а также идея сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы. Для лучшей организации обучения педагог предлагает объединить детей, отличающихся одними и теми же способностями, в небольшие группы – своеобразный прототип современного дифференцированного обучения.

Следовательно, принцип индивидуального подхода в условиях коллективной работы обеспечивает учет индивидуальных особенностей участников обучения. Современные исследования посвящены изучению



условий, видов и типов взаимодействия преподавателей и студентов при индивидуальном подходе к обучению.

## ***2. Значение традиционных принципов обучения в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды***

Рассмотренные принципы в реальном процессе обучения выступают во взаимодействии друг с другом и функционируют как целостная система. Поэтому любой из принципов приобретает свое действительное значение лишь в связи с другими. Они проявляются одновременно на каждом этапе учебного процесса.

Принципы обучения дополняют и усиливают друг друга: сознательность – основа активности; последовательность приводит к доступности, а доступность способствует сознательности и прочности и т.д. Только совокупное действие принципов обучения обеспечивает правильное определение его задач, отбор содержания, выбор форм, методов и средств деятельности, как педагогов, так и обучаемых. Преувеличение роли одних принципов в обучении и недооценка других приводят к снижению его эффективности [184].

Взаимосвязь принципов процесса обучения Ю.Бабанский [139] определял как проявление принципа оптимальности. С учетом этого принципа выбираются методы, средства и формы организации учебного процесса, а также создаются необходимые учебно-материальные, гигиенические, социально-психологические, эстетические и другие условия для его функционирования.

Принципы обучения отражают сложившуюся в обществе образовательную парадигму. Так наметившиеся в настоящее время гуманистические тенденции в системе образования придают гуманистическую направленность и принципам обучения.

## ***3. Инновационные принципы обучения***

**Инновации. Педагогическая инноватика.** Термин «инновация» происходит от английского слова *innovation* и в переводе означает обновление, нововведение, новшество, новаторство. Понятие инновации по-разному определяется в научной литературе, энциклопедиях, словарях, и эти определения зависят от области применения этого понятия при описании соответствующих процессов. Например, педагогическая инновация – это изменения в системе образования, направленные на развитие

и существенное улучшение системы обучения и воспитания учащихся. С середины прошлого столетия наблюдается широкое внедрение педагогических инноваций в учебный процесс. Практическая значимость педагогических инноваций способствовала возникновению и развитию нового направления в педагогической науке – педагогической инноватики.

*Педагогическая инноватика* – раздел педагогической науки, изучающий природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающий связь педагогических традиций с проектированием будущего образования [210; 151; 99].

Педагогическая инноватика является сравнительно молодой наукой, которая получила развитие в конце 80-х гг. прошлого века благодаря работам Данилова М.А. [50], Юсуфбековой Н.Р. [225], Краевского В.В. [90], Хуторского А.В. [210], Полякова С.Д. [151], Загвязинского В.И. [61], Лазарева В.С. [99], Слостенина В.А. [185] и др.

Понятие *педагогической инноватики* было более конкретизировано в работах Хуторского А.В.: «Это сфера науки, учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трёх основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создание педагогических новшеств, их внедрения и освоения, применения и распространения» [210; 211].

Выработка инновационных принципов системы образования нашла отражение в работах ряда ученых. Однако можно констатировать, что полная система инновационных принципов обучения до настоящего времени еще не построена. Учитывая глобальную потребность цивилизации во внедрении инновационных образовательных процессов, можно в качестве основной цели выбрать необходимость разработки инновационной методологии, основой которой должны стать новые принципы системы образования как целого.

А.В. Хуторским предложена следующая классификация педагогических инноваций [210]:

1. По отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.

2. По отношению к личностному становлению субъектов образования: в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. По области педагогического применения: в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

4. По типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.

5. По функциональным возможностям: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. По способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. По масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.

8. По социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

9. По объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т.п.

10. По степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В соответствии с концепцией трисубъектной дидактики важной особенностью инноваций в образовании является тот факт, что субъектами инновационного процесса являются ученик, педагог и информационно-коммуникационная педагогическая среда [229].

**Причины развития инновационного обучения.** Можно выделить две причины развития инновационного обучения и становления педагогической инноватики. Первая причина вызвана всемирно признанным кризисом системы образования, который обусловлен противоречиями между:

– потребностями развивающейся экономики и уровнем реальной подготовленности выпускников высшей школы;

– новыми постановками целей высших учебных заведений и сложившейся организационной структурой и формами управления;

– интересами и возможностями субъектов образовательного процесса;

– темпами развития информационно-коммуникационных технологий в образовании и традиционных технологий обучения.

Американский дидактик Дж. Боткин [24] характеризует инновационное обучение как особый тип овладения знанием, альтернативный по отношению к традиционному обучению. Традиционное обучение «направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях», тогда как инновационное обучение «подразумевает развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно беспрецедентных, ситуациях».

Вторая причина – стремительное развитие ИКТ в образовании, формирование единого информационного пространства, что стало существенным активатором инновационных процессов в обучении.

**Задачи педагогической инноватики.** Причины и цели развития инновационного обучения определяют в педагогической инноватике следующие типы задач [102]:

– Описательно-объяснительные, призванные на уровне теории дать объяснение тому, что есть в действительности на практике.

– Разработческие, связанные с созданием новых моделей инновационной деятельности, новых технологий их осуществления, новых информационно-коммуникационных педагогических сред, новых форм организации образовательной деятельности.

– Методологические, связанные с разработкой способов развития систем инновационной деятельности.

– Задачи, связанные с изучением системы отношений, возникающих в инновационной деятельности по отношению к личностному становлению и развитию ученика и учителя.

– Задачи, относящиеся к природе и закономерностям возникновения и развития педагогических инноваций (По Лазареву и Хуторскому).

Полный цикл инновационной деятельности насчитывает 5 этапов: зарождения (привнесения) инноваций, их разработки-апробации, адаптации-освоения, интеграции-использования, утилизации. Таким образом, инновационный процесс в образовании рассматривается как процесс разработки, развития и освоения новшеств, а также как внедрение и использования инноваций в учебном процессе. При этом важную роль играет разработка новых инновационных методов и технологий обучения.

### **Инновационные методы и технологии обучения.**

Под инновационными методами в высшем профессиональном образовании подразумеваются методы, основанные на использовании современных достижениях науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности (методы проблемного и проективного обучения, исследовательские методы, тренин-

говые формы, предусматривающие актуализацию творческого потенциала и самостоятельности студентов и др.).

Появление и развитие инновационных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать учащимся знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности [100].

Познавательная активность – одна из форм проявления инновационных методов обучения и представляет собой интеллектуально-эмоциональный отклик студента на обучение, стремление к учению, проявление интереса к деятельности других субъектов обучения.

Познавательная самостоятельность – стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способы добывания знаний; критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений [102].

Познавательная активность и познавательная самостоятельность характеризуют интеллектуальные способности студентов к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности.

*Инновационные технологии обучения* приводят к существенному расширению множества педагогических методов и приемов, которые существенно влияют на характер преподавательской деятельности, тем самым оказывая воздействие в целом на развитие системы образования. Использование новых технологий в учебном процессе приводит к тому, что развиваются:

- новые педагогические методы и приемы,
- новая образовательная среда, в основе которой находится информационно-коммуникационная педагогическая среда,
- новый стиль работы преподавателей, основанный на возникновении новых ролей участников учебного процесса,
- структурные изменения в педагогической системе согласно концепции трисубъектной дидактики.

Основные виды инновационных образовательных технологий:

1. Работа в малых группах (команде) – совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путем творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности.

2. Проектная технология – индивидуальная или коллективная деятельность по отбору, распределению и систематизации материала по определенной теме, в результате которой составляется проект.

3. Анализ конкретных ситуаций (case study) – анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений.

4. Ролевые и деловые игры – ролевая имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах.

5. Модульное обучение – использование знаний в виде: а) отдельных модулей, автономных частей курса, интегрируемых с другими частями курса; б) блоков взаимосвязанных курсов, которые можно изучать независимо от другого блока дисциплин.

6. Контекстное обучение – мотивация студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением.

7. Развитие критического мышления – образовательная деятельность, направленная на развитие у студентов разумного, рефлексивного мышления, способного выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности.

8. Проблемное обучение – стимулирование студентов к самостоятельному приобретению знаний, необходимых для решения конкретной проблемы.

9. Индивидуальное обучение – выстраивание студентом собственной образовательной траектории на основе формирования индивидуальной образовательной программы с учетом интереса студента.

10. Опережающая самостоятельная работа – изучение студентами нового материала до его изучения в ходе аудиторных занятий.

11. Междисциплинарное обучение – использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте решаемой задачи.

12. Обучение на основе опыта – активизация познавательной деятельности студента за счет ассоциации их собственного опыта с предметом обучения.

13. Информационно-коммуникационные технологии – обучение в информационно-коммуникационной педагогической среде с целью расширения доступа к образовательным ресурсам (теоретически к неограниченному объему и скорости доступа), увеличения контактного взаимо-

действия с преподавателем, построения индивидуальных траекторий подготовки и объективного контроля и мониторинга знаний студентов.

### **Дистанционная форма обучения как пример реализации инновационных методов и технологий обучения.**

Среди современных образовательных технологий, активно заявили о себе в конце XX века и получили сегодня заметное распространение в развитых странах мира дистанционные технологии обучения, которые поддерживают и обеспечивают дистанционное образование (ДО). Происходит перераспределение мирового образовательного пространства и ДО играет в этом процессе ведущую роль, существенно разнообразя рынок образовательных услуг [17].

Можно указать на два определяющих фактора (явления), которые привели к появлению и развитию современных форм ДО.

Первый из них – это объективные тенденции глобализации мира, повышение динамики социально-экономического развития общества и, как результат, появление новых потребностей тех, кто учатся в отношении характера получения этих условиях качественного образования. Новая образовательная парадигма, определила и задекларировала принципы открытого образования, была реакцией системы образования на вызов этого фактора.

Второй – это бурное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), их всестороннее внедрение практически во все сферы жизнедеятельности человека, необходимость в связи с этим, широкого применения ИКТ в образовательной практике как средства обучения и предмета изучения. Усилению влияния этого фактора на характер и темпы развития ДО, в первую очередь, способствовали особенности и достигнутый уровень развития методов и средств ИКТ (персональных компьютеров и других компьютерно-ориентированных средств обучения, средств и технологий формирования и доступа к информационным электронным источникам информации, сети Интернет, локальных и корпоративных компьютерно-технологических платформ организации транспорта учебных информационных объектов) при одновременном постепенном и непрерывном снижении стоимости как самих ИКТ (в первую очередь, средств индивидуального пользования), так и стоимости телекоммуникационных услуг.

В зависимости от аспекта рассмотрения приведем два возможных определения понятия дистанционного образования.

Во-первых, ДО – разновидность образовательной системы, в которой преимущественно используются дистанционные технологии обучения и организации образовательного процесса.

Во-вторых, ДО – одна из форм получения образования, по которой освоения той или иной специальности осуществляется в процессе дистанционного обучения.

Дистанционное обучение – форма организации и реализации учебно-воспитательного процесса, по которой его участники осуществляют учебное взаимодействие принципиально и преимущественно экстерриториально (то есть на расстоянии).

Анализируя известные определения ДО, можно выделить следующие обобщенные характерные черты этой многомерной категории:

– ДО является одной из форм получения непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование и получение информации; эта форма образования сочетается с традиционными формами образования – очной, очно-заочной и вечерней, и является результатом обобщения, модификации и развития этих форм образования.

– ДО – универсальная, синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, которая создает условия для тех, кто учится, относительно свободного выбора состава учебных дисциплин, преподавательского состава по каждой из дисциплин и конкретного учебного заведения; эта форма образования адаптивная относительно базового уровня знаний и конкретных целей обучения учащихся.

– ДО призвана решать специфические задачи, которые отнесены к развитию творческой составляющей образования и затруднены для достижения по традиционным технологиям обучения; она ориентирована на усиление активной роли тех, кто учатся, в собственном образовании: в постановке образовательных целей, выборе доминантных направлений, форм и темпов обучения в различных образовательных областях.

– ДО характеризует более комфортные, по сравнению с традиционными, условия для творческого самовыражения учащихся, возможность демонстрации учениками продуктов своей творческой деятельности для всех желающих, широкие экспертные возможности оценки творческих достижений тех, кто учатся; эта форма образования обеспечивает увеличение эвристической составляющей учебного процесса за счет применения интерактивных форм занятий и мультимедийных обучающих программ.

– ДО должна соответствовать национальным, а, по возможности, и международным образовательным стандартам. Эта форма образования в значительной степени обеспечивает интернационализации образования не только по содержанию, но и по организационным формам и методикам обучения.



– ДО – это комплекс образовательных услуг, которые могут предоставляться широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базируется на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.).

– Основу учебного процесса составляет целенаправленная и контролируемая педагогами и организаторами образования интенсивная самостоятельная работа учащихся.

– Субъекты обучения имеют возможность осуществлять совместную учебную деятельность в удобном для себя месте, по предварительно согласованной форме и индивидуальным интервальным графиком взаимодействия во времени.

– Дистанционный учебный процесс проходит в специфической педагогической системе, компонентами которой являются подсистемы: целей обучения, содержания обучения, методов обучения, средств обучения, организационных форм обучения, а также, идентификационно-контрольная, учебно-материальная, финансово-экономическая, нормативно-правовая, маркетинговая подсистемы.

– Информационно-образовательная среда ДО представляет собой системно организованную совокупность традиционных и компьютерно-ориентированных средств обучения, средств диалога и передачи данных, протоколов взаимодействия, систем мультимедиа, ИКТ, информационных ресурсов, системного аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей ДО; современные средства телекоммуникаций и электронных изданий позволяют преодолеть значительную часть недостатков традиционных форм обучения, сохраняя при этом почти все их достоинства и преимущества.

– Учащиеся имеют возможности сами получать необходимые знания, пользуясь информационными ресурсами, современными ИКТ. Информационные ресурсы: базы данных и знаний, компьютерные, в том числе мультимедиа, обучающие и контролирующие системы, видео- и аудиозаписи, электронные библиотеки вместе с традиционными учебниками и методическими пособиями создают распределенную учебную среду, которую в рамках трисубъектных отношений мы называем информационно-коммуникационной педагогической средой.

**Инновационные принципы обучения** – это общие основополагающие положения, исходные нормативные требования к организации образовательного процесса с использованием инновационных методов и технологий обучения. Они возникают на основе исторического опыта и

формулируются в результате анализа и исследования учебного процесса в его многообразных проявлениях. Инновационные принципы обучения представлены в виде схемы на рис. 9.



*Рис. 9. Инновационные принципы обучения*

### **3.1. Принцип свободного доступа к образовательным ресурсам**

**Электронные образовательные ресурсы.** В соответствии с Положением об электронных образовательных ресурсах (ЭОР) под ЭОР понимают учебные, научные, информационные, справочные материалы и ресурсы, разработанные в электронной форме и представленные на носителях произвольного типа или расположенные в компьютерных сетях, которые воспроизводятся с помощью электронных цифровых технических средств и необходимы для эффективной организации учебно-воспитательного процесса, в части, которая относится к его наполнению качественными учебно-методическими материалами [119]. ЭОР является составной частью учебно-воспитательного процесса, имеет учебно-методическое назначение и используется для обеспечения учебной деятельности воспитанников, учеников, студентов и полагается одним из главных элементов информационно-образовательной среды.

К основным видам ЭОР принадлежат электронные документы, электронные издания, электронные дидактические демонстрационные материалы, информационно-аналитические системы, депозитарий электрон-

ных ресурсов, компьютерные тесты, электронные словари, электронные справочники, электронные библиотеки цифровых объектов, электронные учебные пособия, электронные учебники, электронные методические материалы, курсы дистанционного обучения, электронные лабораторные практикумы, включая виртуальные лаборатории. Одними из важнейших электронных ресурсов обучения и таких, что наиболее часто используются, следует выделить дистанционные курсы [17].

По функциональному признаку, что определяет значимость и место ЭОР в учебном процессе, их можно классифицировать как:

– учебно-методические ЭОР (учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин);

– методические ЭОР (методические указания, методические пособия, методические рекомендации для изучения конкретных дисциплин, тематические планы);

– учебные ЭОР (электронные учебники и учебные пособия);

– контролирующие ЭОР (программы тестирования, банки контрольных вопросов и заданий по учебным дисциплинам и другие ЭОР, которые обеспечивают контроль качества знаний);

– вспомогательные ЭОР (сборники документов и материалов, указатели научной и учебной литературы, научные публикации педагогов, материалы конференций, электронные справочники, словари, энциклопедии).

**Свободный (открытый) доступ к образовательным ресурсам** означает бесплатный, быстрый, постоянный, полнотекстовый доступ в режиме реального времени к научным и учебным материалам, реализуемый для любого пользователя в глобальной информационной сети Интернет [134]. Электронные ресурсы, к которым имеется свободный доступ, называются открытыми электронными ресурсами. Согласно [132], открытые образовательные ресурсы, ООР (англ. Open Educational Resources, OER) – цифровые материалы, которые могут быть повторно использованы для преподавания, обучения, исследований и прочего, которые сделаны доступными с помощью открытых лицензий.

**Открытые электронные образовательные ресурсы** являются учебно-методическими материалами, которые свободно доступны в сети Интернет для всех пользователей. При этом понятие открытости ЭОР представляет собой комплекс следующих свойств ЭОР:

- открытый исходный код,
- открытое аппаратное обеспечение,
- открытые стандарты,
- открытый доступ,

- открытое проектирование,
- открытые знания,
- открытые данные,
- открытый контент,
- открытое программное обеспечение управления учебным процессом,
- открытое использование в учебном процессе.

Таким образом, открытыми ЭОР являются любые виды общественно доступных учебных и научных материалов, которые размещаются в соответствии с «открытыми лицензиями», позволяющими свободно использовать эти материалы любыми пользователями – копировать, модифицировать, создавать на их основе новые ресурсы. В настоящее время в сети Интернет находятся в открытом доступе миллионы электронных образовательных ресурсов – лекционных курсов, электронных учебников, учебных и методических пособий, обучающих модулей, аудио- и видеоматериалов, тестов, компьютерных программ, а также ЭОР других типов.

Термин «открытые образовательные ресурсы» получил широкое распространение после Конференции «UNESCO Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries», организованной в 2002 г. С 2002 г. ЮНЕСКО активно поддерживает инициативы по распространению в сети Интернет открытых ЭОР, поскольку их использование позволяет значительно расширить доступ к качественному высшему образованию и обучению в течение всей жизни и обеспечить полноценное участие университетов в стремительно развивающейся мировой системе высшего образования. Результатом форума стало принятие декларации, содержащей первое, принятое ЮНЕСКО определение данного термина. *«Открытые образовательные ресурсы – учебные и научные ресурсы, существующие в открытом доступе или выпущенные под лицензией, которая разрешает их бесплатное использование и модификацию третьими лицами»* [72].

Согласно принятому определению, отличительными особенностями открытых образовательных ресурсов являются:

- методическая, учебная или научная направленность материалов,
- поддержание различных форматов и носителей для представления материалов,
- опубликование на условиях открытой лицензии учебных и научных материалов, являющихся общественным достоянием,
- обеспечение бесплатного доступа, использования, переработки и перераспределения материалов другими пользователями.

В настоящее время наблюдается стремительное развитие и широкое использование ООР с активной поддержкой этого процесса на национальном и международном уровнях. Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию (5 – 8 июля 2009 г., Париж), посвященная изучению основных направлений и новых тенденций развития высшего образования в XXI веке, выделила следующие основные тенденции:

- принципиальные изменения роли и функции университетов;
- пересмотр требований к обучению на протяжении всей жизни;
- усиление контроля качества, аккредитации и признания квалификации на национальном и международном уровнях.

На этой конференции подчеркнута необходимость поддерживать более полную интеграцию ИКТ в системе образования и продвигать дистанционное обучение, чтобы соответствовать возрастающим требованиям к качеству высшего образования в перспективе обучения в течение всей жизни (Life Long Learning, 3L). Увеличивающиеся темпы развития технологий поставили новые задачи, которые высшее образование, правительство и промышленность должны решать совместно, чтобы накапливать опыт, развивать законодательную базу и делиться положительным опытом. Особое внимание было уделено необходимости обеспечения доступности качественного образования, особенно открытых ЭОР.

По инициативе ЮНЕСКО 20-22 июня 2012 года в Париже состоялся Всемирный конгресс по открытым образовательным ресурсам, на котором была принята Парижская декларация по ООР 2012 года, призывающая правительства оказывать поддержку в разработке и применении открытых образовательных ресурсов [135]. Одним из важнейших результатов Конгресса, отмеченным в принятой Декларации, является то, что официальные представители стран-участниц пришли к соглашению о необходимости принятия такого законодательства, которое обеспечивало бы широкое введение в практику «открытых лицензий» – все, что создано бюджетными учреждениями или за бюджетные деньги (в частности, в рамках обеспечения учебного процесса учебно-методическими материалами и т.п.) должно быть общедоступно всем гражданам страны (мира) посредством размещения этих материалов на различных порталах ООР [53].

В последнее время широкое распространение получили технологии массовых открытых, бесплатных онлайн курсов (от английского Massive Open Online Courses, MOOC), которые появились в ответ на требования современного общества в массовом онлайн доступе к качественным учебным ресурсам, независимо от места проживания и их статуса [238].

Термин “массовый открытый онлайн курс” был предложен двумя исследователями – Брайаном Александром (Bryan Alexander, National Institute for Technology in Liberal Education) [233] и Дэйвом Кормье (Dave Cormier, University of Prince Edward Island) [231] в результате работы над курсом «Connectivism & Connective knowledge». Термин МООС образуется из четырех отдельных терминов:

- Massive (массовые) – большое количество участников курса со всего мира;

- Open (открытый, бесплатный) – любой курс является бесплатным, и любой человек в любое время может присоединиться к нему;

- Online (онлайн) – все курсы находятся в открытом доступе в сети Интернет. В курсе используются как асинхронные, так и синхронные методы обучения;

- Course (курс) – каждый курс имеет свои правила, свою структуру и свои цели, которые могут трансформироваться для каждого участника.

Конечно, следует отметить, что важным аспектом эффективности онлайн курсов является высокий уровень мотивации и самоконтроля слушателя. Ведь именно слушатели сами определяют стратегию своего образования.

Технология массовых онлайн курсов является логическим развитием открытых образовательных ресурсов и дистанционного обучения. МООС в образовательной сфере открывают безграничные возможности получения качественного бесплатного образования.

МООС-проектам присущи следующие признаки:

- бесплатность;

- массовость и глобальность;

- привлечение лучших преподавателей со всех университетов мира;

- наличие элементов традиционного образования – графики, расписания, дедлайны, экзамены;

- наличие многочисленных каналов для обратной связи между всеми элементами образовательной сферы: слушатель – преподаватель, слушатель – слушатель, преподаватель – преподаватель;

- после курсов информация остается в сети Интернет и продолжает дополняться участниками;

- стирается роль преподавателя. Преподаватель становится лишь посредником или коллегой;

- использование специально подготовленных лекций, а не простого электронного содержания материала.

Существует несколько направлений развития онлайн курсов, которые появились из-за наличия различных педагогических подходов к про-

цессу обучения в сети. Можно выделить два основных ветви развития технологии MOOC – cMOOC и xMOOC. Курсы cMOOC используют коннективистский подход в обучении. Цель обучения определяется учеником. Эксперты считают, что cMOOC подходит слушателям, мотивированным на самостоятельное обучение, которые научились выбирать необходимое содержание образования. Основным и наиболее эффективным способом применения курсов cMOOC является форма непрерывного обучения и повышения квалификации. Курсы xMOOC – это курсы в больших международных университетах. Разработкой такого рода курсов занимаются профессиональные преподаватели и эксперты. Такие курсы имеют четкий учебный график, расписание, дедлайны и различного рода аттестации слушателей. Записаться на такие курсы может любой человек вне зависимости от каких-либо факторов. Основным примером xMOOC является проект Coursera. Coursera – это известный образовательный онлайн-проект, основанный профессорами Стэнфордского университета Эндрю Ином и Дафной Коллер, который дает бесплатный доступ к образовательным курсам лучших учебных заведений мира [230].

Одним из основных компонентов определения открытых образовательных ресурсов является следующий тезис: ООР должны быть «размещены в свободном доступе, либо выпущены под лицензией, разрешающей их свободное использование и модификацию». Очевидно, что в процессе публикации и распространения ООР у преподавателей-авторов, а также у редких добросовестных пользователей возникает вопрос защиты авторского права.

Решением защиты авторских прав создателей ООР стало появление идеи открытой лицензии для публикации Creative Commons (CC) [123]. Лицензии CC существуют одновременно в трех формах: юридической, в форме понятного описания и в виде символа, отдаленно напоминающего знакомый всем знак копирайта. Вставка этого символа на страницу с произведением, собственно, и дает знать всем пользователям, какую именно лицензию Creative Commons для своего труда выбрал автор. Всего существует шесть видов лицензий Creative Commons.

**Лицензия «С указанием авторства».** Данная лицензия позволяет людям распространять, редактировать, поправлять и брать ваше произведение за основу для производных даже на коммерческой основе с указанием вашего авторства. Это самая удобная из всех предлагаемых лицензий. Рекомендуется для максимального распространения и использования лицензированных материалов.

**Лицензия «Распространение на тех же условия – Копилефт».** Лицензия позволяет другим редактировать, поправлять и брать ваше произведение за основу для производных даже в коммерческих целях до тех пор, пока они указывают ваше авторство и лицензируют свои новые произведения на тех же условиях. Эта лицензия часто сравнивается с «копилефтом», лицензиями на свободное ПО и ПО с открытым исходным кодом. Все новые произведения, основанные на вашем произведении, должны лицензироваться на тех же условиях, на которых лицензируется ваше произведение, т.е. любые производные также разрешается использовать в коммерческих целях. Это лицензия, которую использует Википедия, и которая рекомендуется для материалов, подобных материалам Википедии и других аналогичных лицензированных проектов.

**Лицензия «С указанием авторства – Без производных».** Эта лицензия позволяет другим людям распространение, коммерческое и некоммерческое использование вашего произведения, при условии, что произведение передается неизменным и сохраняет свою целостность, а также при условии указания вашего авторства.

**Лицензия «С указанием авторства – Некоммерческая».** Данная лицензия позволяет другим людям перерабатывать, поправлять и брать ваше произведение за основу для производных в некоммерческих целях. Хотя новые произведения должны размещаться с указанием вашего авторства и распространяться на некоммерческой основе, лицензирование производных на тех же условиях не обязательно.

**Лицензия «С указанием авторства – Некоммерческая – Копилефт».** Данная лицензия позволяет другим людям редактировать, поправлять и брать ваше произведение за основу для производных в некоммерческих целях при условии, что они указывают ваше авторство и лицензируют свои новые произведения на тех же условиях.

**Лицензия «С указанием авторства – Некоммерческая – Без производных».** Данная лицензия – самая запретительная из шести основных лицензий, позволяющая другим только загрузку ваших произведений и обмен ими с другими людьми при условии, что указывается ваше авторство, однако ваши произведения нельзя изменять каким-либо образом или использовать их в коммерческих целях.

Для получения лицензии автору надо зайти на сайт организации, либо на сайт национального представительства, пройти процедуру регистрации, выбрать лицензию и получить ее (<http://creativecommons.org>).

На пути реализации принципа свободного доступа к образовательным ресурсам перед университетами стоят многочисленные организационные, правовые, технические, научно-методические сложности и за-



дачи. Но только преодоление таких сложностей обеспечит системе образования дальнейшее движение вперед в стремлении повышения качества обучения и расширения образовательных услуг [46].

### 3.2. Принцип интеграции образовательных ресурсов

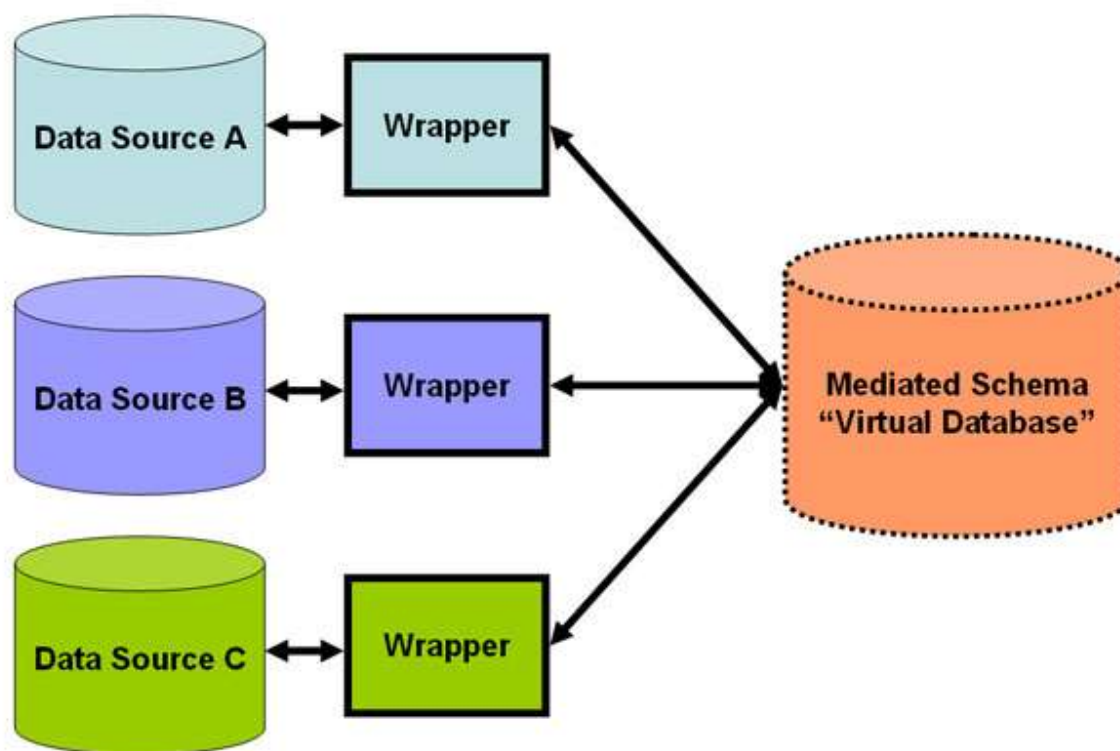
Понятие “интеграция” обозначает глобальную гуманитарную тенденцию развития и объединения. В начале 80-х годов оно стало важной категорией дидактики. В настоящее время термин «интеграция» не имеет единого определения. Под интеграцией электронных образовательных ресурсов мы будем понимать объединение хранилищ ЭОР (как образование целого из отдельных самостоятельных частей, элементов) через формирование различного типа связей между этими хранилищами ресурсов.

Принцип свободного доступа к электронным образовательным ресурсам открывает технологический путь к созданию электронных библиотек по принципу интеграции ЭОР. При этом интеграция ЭОР не происходит на физическом уровне. Интеграция ЭОР обеспечивается возможностью структурирования хранения ЭОР и доступа к ним с помощью информационно-поисковых систем сети Интернет. Можно сказать, что интеграция ЭОР происходит на виртуальном уровне, образуя систему виртуальной интеграции (рис. 10).

Здесь Data Source X – база данных хранения ЭОР, Wrapper (упаковщик) есть программное средство создания системной оболочки для стандартизации формата доступа и хранения внешних данных ЭОР, Mediated Scheme “Virtual Database” – виртуальное хранилище.

Система виртуальной интеграции ЭОР обеспечивает:

- предоставление пользовательского интерфейса, аналогичного интерфейсу доступа к единой объединенной базе данных;
- использование сервисов для подключения и запросов для получения данных ЭОР;
- ресурсы являются гетерогенными в том, что они могут использовать различные системы баз данных и структурирования данных, используя различные форматы.



**Рис. 10. Схема системы виртуальной интеграции ЭОР**

Интеграция ЭОР обуславливает ряд требований к ним с целью унификации и стандартизации структуры и формата хранения ЭОР. При этом важным требованием является требование технической совместимости:

- совместимость аппаратного и программного обеспечения, систем и платформ, которые обеспечивают сетевое взаимодействие объектов информационной инфраструктуры. Этот вид взаимодействия основан на совместимости протоколов и инфраструктуры;

- стандартизация протоколов обмена данных: TCP / IP, HTTPS, SMTP и SMIME, FTP и SSL;

- стандартные форматы данных: HTML, XML, и др.

Основными препятствиями в процессе интеграции ЭОР являются:

- отсутствие масштабирования, группирования и структурирования ЭОР, которые опубликованы в сети Интернет;

- относительно небольшая известность существующих информационных образовательных библиотек ЭОР;

- проблема с авторскими правами при наполнении ЭОР больших электронных библиотек;

– недостаточная эффективность больших информационно-поисковых систем (Google, AltaVista, Yahoo!, Search, Bing, Яндекс, Рамблер и др.) при работе с образовательными ресурсами, опубликованными в сети Интернет, количество которых увеличивается в геометрической прогрессии.

### **3.3. Принцип глобализации знаний**

Согласно общепринятому определению, глобализация – процесс всемирной экономической, политической, образовательной, культурной и религиозной интеграции и унификации [41].

Глобализация является одновременно экономическим, политическим, социальным, образовательным и культурным явлением [169]. Об этом свидетельствуют, например, выработка глобальных политических стратегий или перемены в сфере социально-экономического управления [201]. Таким образом, глобализация затрагивает практически все стороны современной жизни и исследуется не только в экономическом аспекте, но и в политическом, историческом, образовательном, культурологическом, социологическом аспектах, в которых рассматриваются процессы становления единых общемировых систем в экономике, технологии, информации, политике, образовании, культуре, социальной сфере и т.д.

Особое место в процессах глобализации принадлежит системе образования. Развитие «глобального информационного общества повсюду распространяет знание, испытанное критикой, осуществляет повсюду адекватный себе метод образования и проверки знания. Неравенство знаний у разных классов, групп, слоев, религий, регионов и наций все больше разрушается. Глобальное сетевое производство познавательной трансмиссии «заботится» о том, чтобы каждый из любого места мира мог черпать информацию из общего запаса знаний. В этом смысле научное развитие знания и его глобальное распространение в значительной мере способствует осуществлению равенства познания для людей» [118].

Таким образом, система образования не только становится инструментом глобализации, транслируя глобальные ценности, нормы и модели поведения, образ жизни, но и активно интегрируется практически в глобальные процессы, приобретая новые, глобальные черты мировой системы образования. Наиболее ярко это проявляется на примере высшего образования.

Использование информационно-коммуникационных технологий и обеспечение свободного доступа к информации являются основными предпосылками формирования общества, основанного на знаниях. На сегодняшний день глобальная сеть Интернет является наиболее востребо-

ванным источником знаний, который открывает доступ к многообразным источникам информации, представленным в различных форматах. Следует отметить, что процесс глобализации знаний протекает далеко не бесппроблемно. Количество веб-страниц достигло десятков миллиардов, и студентам и преподавателям становится все сложнее выбирать нужные им источники образовательной и научной информации среди возрастающего многообразия информационных ресурсов. При этом разнообразие по количеству и качеству электронных образовательных ресурсов является не единственной проблемой, возникшей в процессе глобализации знаний. Среди проблем процессов глобализации можно выделить [52]:

- проблему гармонизации процессов глобализации и регионализации в образовании;
- экономические проблемы развития современного образования в мире;
- проблемы коммерциализации высшего образования;
- проблему гармонизации подхода “всеобщего охвата”, как реализации равенства возможностей, и задачи обеспечения качества образования;
- проблему стандартизации методики, технологий и организации процесса обучения с использованием ИКТ.

Среди ключевых проблем образования, решение которых осуществляется благодаря глобализации знаний, является проблема обеспечения качества обучения. Одним из самых эффективных способов повышения качества образования является стандартизация методов и технологий обучения. Глобализация знаний, по мнению П. Скотта [182], способствует стандартизации методов и технологий обучения (благодаря использованию современных информационных технологий и появлению глобальных открытых образовательных сетей). При этом на университеты, акцентирует внимание ученых, возлагается работа по адаптации образовательного процесса к мировым стандартам в условиях требований эпохи глобализации знаний. Следует акцентировать внимание, в частности, на вопросе взаимного признания результатов обучения и совместимости учебных планов и программ. Например, при вхождении в Болонскую систему университетам необходимо выполнить работу по согласованию перечня учебных дисциплин соответствующих образовательных программ, которые студенты могут изучать в других вузах, их объема в зачетных единицах (кредитах) и возможных шкал оценок, применяемых для оценки знаний студентов.

В условиях глобальной экономики залогом построения инновационной экономики становится именно развитие и совершенствование системы образования – системы инновационного образования [109]. Таким образом, следует подчеркнуть значение составляющих триады наука – образование – инновации в развитии экономики инновационного типа. Все три составляющие являются тесно-взаимосвязанными и подпитывающими друг друга, однако, именно инновационное образование играет ключевую роль в подготовке кадров для инновационной системы региона.

Основа инновационного образования – курс на интеграцию науки и образования – активизировал деятельность университетов, в том числе в сфере адаптации образовательных инноваций и развития международных связей. Наличие международных связей способствует повышению эффективности работы системы образования. При этом эффективность работы системы образования во многом зависит от способности разработки, адаптации и внедрения инновационных элементов как непосредственно в образовательный процесс, так и в сфере управления образованием.

Инновационное образование ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем, по мере необходимости, приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное. В современном понимании система инновационного образования включает не только традиционные системы образования и повышения квалификации, все больше распространяется концепция «непрерывного образования», которую, несомненно, можно отнести к типу инновационного образования.

Концепция «непрерывного образования» получила наиболее широкое распространение в последнее десятилетие. Сущность концепции непрерывного образования состоит в постоянном создании прибавочного элемента знания на протяжении всей активной фазы человеческой жизни. Этот процесс начинается с получением специального или высшего образования и продолжается во время трудовой деятельности.

Таким образом, система непрерывного образования выступает не отдельной стадией образовательного процесса, а в качестве эффективного механизма интеграции образования, науки и производства.

Основные принципы концепции полностью соответствуют принципам глобализации: знание без границ (как пространственных, так и временных), открытость и мобильность, непрерывное интенсивное развитие.

### **3.4. Принцип организации глобальных образовательных аудиторий**

В настоящее время складывается новая архитектура образовательного пространства. Образуется глобальная образовательная инфраструктура с организацией глобальных образовательных аудиторий. Наряду с понятием «образовательное пространство» существуют родственные понятия «образовательная среда», «учебная среда» и «педагогическое информационное окружение» [32].

Понятие «Образовательное пространство» определяет всю систему образования в целом как совокупность всех учебных заведений, которые связаны определенными соотношениями и которые подчиняются определенным законам. «Образовательная среда» более узкое понятие, характеризующееся как конкретную среду учебного заведения с конкретной совокупностью материальных и предметных факторов, межличностных отношений. С точки зрения В.А. Ясвина [227], «Учебная среда» – система действий и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Академик АПН Украины В.Е.Быков трактует понятие «учебная среда» как искусственно построенную систему, структура и составляющие которой способствуют достижению целей учебно-воспитательного процесса [16].

Анализ понятия «интегрированное образовательное пространство» необходимо начать с определения базового понятия «образовательное пространство» [234]. В педагогической науке выделяют и разделяют два близких, родственных понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». Между этими понятиями многочисленные авторы находят много общего, оба понятия выступают окружением, внешним по отношению к субъекту. Среда предполагает погруженность в нее, сиюминутное или частое использование потока информации из нее для изменения и совершенствования человеческого «Я», образовательное пространство предполагает не погруженность, а присутствие. Для первого понятия более характерна локальность, для второго – глобальность восприятия и воздействия: первое – более реально, второе, наоборот, более виртуально. Образовательное пространство формируется из разнообразных взаимодополняющих образовательных сред». В рамках исследования будем придерживаться точки зрения ученых, которые под «образовательным пространством» понимают совокупность определенным обра-

зом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека [82].

В настоящее время взаимодействие департаментов образования и науки (ДОН) должно быть направлено на создание единого образовательного пространства, которое возможно при реализации следующих организационно – педагогических условий: осуществление взаимодействия департаментов образования и науки на высоких уровнях совместного развития и образовательного партнерства; интеграция образовательных процессов ДОН; проектирование индивидуального образовательного маршрута; ориентированность на удовлетворение всесторонних образовательных и творческих потребностей личности. Под интегрированным образовательным пространством ДОН мы понимаем особый вид взаимодействия, в рамках которого организуется единое образовательное пространство, где каждое учреждение, являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам деятельности, дополняет другие, вносит свой вклад в развитие личности ребенка [73].

ЮНЕСКО признает особую роль открытого образования, открытого образовательного контента и программного обеспечения с открытым кодом в расширении доступа к качественному формальному и неформальному образованию и обучению в течение всей жизни с использованием ИКТ [232].

Первым шагом ЮНЕСКО в содействии развитию движения открытых образовательных ресурсов (ООР) стала организация Форума по открытым обучающим системам для развивающихся стран в июле 2002 г. Созданное ЮНЕСКО международное сообщество экспертов наметило дальнейшие шаги по развитию открытых образовательных ресурсов, среди которых: повышение осведомленности о преимуществах использования ООР, создание региональных сообществ, обучающие мероприятия, меры, направленные на обеспечение высокого качества ООР, формирование устойчивых моделей для ООР и решение вопросов, связанных с правами интеллектуальной собственности на образовательный контент. Важность ООР для образовательного сообщества была подчеркнута в Коммюнике Всемирной конференции «Новая динамика высшего образования и науки в интересах социальных перемен и развития»: ОДО и ИКТ дают возможность расширить доступ к качественному образованию, особенно когда Открытые образовательные ресурсы беспрепятственно используются совместно многими странами и учреждениями высшего образования (ЮНЕСКО, 2009 г.).

В 2001 г. Массачусетский технологический институт (MIT) приступил к созданию первого крупного репозитория ООР в рамках проекта

MIT Open Course Ware (OCW) [135], в сети Интернет было десятки тысяч учебных и методических материалов по широкому спектру дисциплин, изучаемых в университете.

В 2010 г. В Украине создан Интернет-портал открытых ЕОР.

В России созданы федеральные Интернет-порталы открытых ЕОР, такие, как Федеральный портал «Российское образование» [202], Российский общеобразовательный портал [167]. Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» входит в систему федеральных образовательных порталов и нацелен на обеспечение комплексной информационной поддержки образования в области современных информационных и телекоммуникационных технологий, а также деятельности по применению ИКТ в сфере образования

Вместе с тем, создание открытого образовательного пространства встречает ряд объективных препятствий. Основополагающий принцип ООР – размещение в открытом доступе на основе лицензий, разрешающих их бесплатное использование или переработку другими пользователями. До сих пор определенная доля образовательных ресурсов «открыта» только пользователям внутри конкретной страны и недоступна зарубежным пользователям. Значительное количество ресурсов доступно только после регистрации или соответствующей авторизации, часто ресурсы вузов открыты только для преподавателей и студентов этих вузов. Электронные ресурсы, создаваемые для систем дистанционного обучения, в большинстве случаев предназначены для бесплатного использования только студентами и преподавателями данного вуза или направлены на поддержку платной образовательной деятельности вузов. Правовые аспекты использования образовательных ресурсов во многих случаях не определены.

Ряд университетов СНГ открыли свои электронные ресурсы обучения для широкого использования. Так, образовательный портал дистанционного обучения «Херсонский виртуальный университет» содержит на свободном доступе более 10000 постоянно обновляемых электронных ресурсов обучения по широкому спектру дисциплин университетского цикла обучения [204].

### **3.5. Принцип WEB-мультимедиа представления образовательной информации**

В настоящее время в области информатизации образования основное внимание фокусируется на проблемах создания эффективных ЭОР. В соответствии с мировым опытом на смену текстографическим электрон-



ным продуктам приходят высоко интерактивные, мультимедийно насыщенные гипертекстовые ЭОР [130].

Одними из наиболее современных электронных средств обучения являются образовательные веб-ресурсы, использующие современные технологии представления информации обучаемому. Одной из таких технологий является технология Web 2.0 [15].

Особенно важны требования к интерактивности и мультимедийной насыщенности для учебных продуктов, используемых в общем образовании. Действительно, школьник имеет в своем распоряжении комплект полиграфических учебников, поэтому их электронная копия вряд ли вызовет интерес. Более того, обычная книга обладает массой преимуществ: не требует дополнительных технических средств воспроизведения, удобна в использовании в любом месте и в любое время, имеет, что немаловажно, 500-летнюю традицию применения.

Очевидно, что ожидать от информатизации повышения эффективности и качества образования можно лишь при условии, что новые учебные продукты будут обладать определенными инновационными качествами, поэтому анализ качества ЭОР заслуживает отдельного внимания [237]. Анализ качества ЭОР может быть использован для их аттестации для предоставления учебным средствам грифа Министерства образования и науки Украины [114].

### **3.6. Принцип мультиязычности в процессе обучения**

Глобальная интеграция, всеобщая информатизация, расширение экономических, политических и культурных связей между странами, демократизация образования, миграция рабочей силы, распространение средств массовой коммуникации способствуют формированию единой мировой полиэтнической, кросскультурной, толерантной и мультиязычной среды с новыми закономерностями развития, без учета которых невозможен переход к языковому образованию, адекватному требованию времени [39]. В сложившихся условиях инновационное языковое образование приобретает особенную ценность. Среди важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранных языков в мировом сообществе, можно назвать:

- глобализацию интеграционных общественных процессов;
- межгосударственную интеграцию в сфере образования;
- доступ к опыту и знаниям в мире, к всемирному информационному богатству;
- характерные и взаимосвязанные свойства инновационного, в том числе и языкового образования – антропоцентризм (интересы человека,

его духовного, культурного, интеллектуального развития), самоуправление, профессионализм. Инновационное образование основано на новых знаниях и инновационной динамике. Инновационная динамика – это логическая последовательность технологий преобразования новой идеи в техническую, социальную, педагогическую реальность, продукт; отражение стадий и фаз превращения научного или нового знания в товар или услугу [170].

Инновационное языковое образование характеризуется новым содержанием обучения, новыми средствами обучения, новыми формами и методами обучения; новыми отношениями между субъектами образовательного процесса. Образовательный интернет-портал поддерживает мультязычность, в системе реализованы функции для перевода интерфейса на различные языки и удобного редактирования уже существующих файлов на языках обучения.

Владение иностранным языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человека. В связи с этим, в настоящее время существует спрос на специалистов, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающих реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в профессиональном отношении положение. Поэтому можно предположить, что разумное, грамотное и правильное внедрение многоязычия даст возможность выпускникам университетов быть коммуникативно-адаптированными в любой социальной и производственной среде.

### **3.7. Принцип асинхронности современных моделей управления обучением**

Дистанционное (электронное) обучение может осуществляться в синхронном, асинхронном и смешанном режимах.

*Синхронное обучение* – в этом случае преподаватель и обучаемый одновременно присутствуют в системе обучения. Этот тип обучения полностью воспроизводит ситуацию взаимодействия преподавателя и слушателя в учебной аудитории. Благодаря функционалу системы управления обучением такое взаимодействие позволяет реализовать принципы «живого обучения», и включает Webinars – вебинары (семинары, основанные на веб-технологиях), текстовые и голосовые чаты.

*Асинхронное обучение* – преподаватель и обучаемый присутствуют в системе не одновременно, но благодаря тому, что система накапливает статистику обучения, накапливает вопросы и результаты выполнения заданий, преподаватель имеет возможность принимать участие в процессе

с незначительным опозданием. Такое обучение называется асинхронным. Так же обучение может быть полностью автоматизированным и не требовать участия преподавателя.

*Смешанное обучение* (Blended Learning) – подразумевает различные комбинации синхронных и асинхронных технологий обучения. Это может быть и комбинация различных форм дистанционного (электронного) обучения, так и комбинация электронных и контактных (традиционных) форм обучения. Смешанные возможности обучения безграничны и могут также включать наставничество.

Безусловно, мы можем использовать отдельное программное обеспечение для реализации каждой из функций смешанного обучения, но наиболее оптимальным вариантом является использование программных комплексов, интегрирующих в себе необходимый функционал для организации и обеспечения электронного и смешанного обучения. Такими комплексами являются Системы Управления Обучением (LMS – learning management system) & Системы Управления Учебным Контентом (LCMS – learning content management system). Необходимо отметить, что в решениях, предлагаемых на рынке сегодня, и LMS и LCMS находят интегрированное выражение.

### **3.8. Принцип гармонизации со средой**

В настоящее время чрезвычайно актуальным является вопрос об изменениях в образовательном процессе, в ходе которого формируется современная личность, активно проводятся попытки реформирования системы образования. Обращение к этой проблеме во многом связано с эволюцией философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек [215].

Образовательный процесс как открытая самоорганизующаяся система в условиях глобализации, отличающаяся гибкостью организационной формы, содержания, средств и методов обучения, открытостью в когнитивной и социально-эмоциональных сферах, требует соответствующего управления. Управление образовательным процессом основывается на общей теории управления системами, в которой под управлением понимается функция организованных систем, обеспечивающая их целостность, функционирование и развитие.

Под образовательным процессом понимается профессионально организованное взаимодействие педагога с обучающимися, включающее все элементы учебно-воспитательной работы. Понятия «образовательный» и «педагогический» процессы имеют много общего. Это наличие структуры, компонентов, значения, функциональной направленности. Отличия: в цен-

тре образовательного процесса стоит ученик, и усилия всех педагогов направлены на его достижения. В центре педагогического процесса находится педагог. Он организатор и руководитель взаимодействиями с учащимися, ответственен за то, что и как усваивают учащиеся.

В соответствии с принципами синергизма образовательный процесс характеризуется такими свойствами как нелинейность, неравномерность, неустойчивость, неопределенность, необратимость развития во времени [88]. Соответственно, образовательная среда характеризуется аналогичными свойствами с учетом внедрения в образование информационно-коммуникационных и инновационных технологий. Принцип гармонизации личности и образовательной среды, требует развития образования, нацеленного на самоориентацию личности в изменяющейся парадигме образования и социально – экономической реальности.

### **3.9. Принцип формирования социально-информационной иммунной системы личности**

В настоящее время человек находится под постоянным воздействием разнообразной информации, которая оказывает как положительный, так и отрицательный эффект на личность. Наряду с очевидными преимуществами использования информационно-коммуникативных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека, существует и ряд угроз, которые они несут для общества и личности, в частности. Выработка защитных механизмов является достаточно сложной задачей для общества и индивида, поэтому актуальным является рассмотрение проблемы защиты личности от негативных информационно-психологических воздействий.

Грачев Г.В., в своих исследованиях рассматривает понятие «информационно-психологическая безопасность», которое он определяет как состояние защищенности индивидуальной, групповой и общественной психологии [45]. В социально-психологическом контексте информационная безопасность связывается с разнообразными информационными воздействиями на психику человека, поэтому в данном случае рассматриваются опасности, связанные с воздействием на психику отдельного человека, и, соответствующие механизмы защиты от такого воздействия.

Вообще, проблема информационной безопасности чрезвычайно многогранна. В ней можно выделить несколько важных аспектов. Во-первых, собственно информационный аспект, связанный с защитой непосредственно информации и информационных ресурсов. К сожалению, большинство существующих нормативных документов рассматривают информационную безопасность именно в этом контексте, оставляя за

гранью, проблемы личности [60]. По мнению Ершова Д.А., решение проблемы обеспечения информационной безопасности личности учащихся должно носить комплексный системный характер и осуществляться на разных уровнях.

Первый уровень – нормативно-правовой. На данном уровне органы образования должны создать учебно-методическую нормативную базу, учитывающую все аспекты проблемы информационной безопасности.

Второй уровень – институциональный, включает в себя согласованную деятельность различных социальных институтов, связанных с воспитанием и социализацией, по обеспечению информационной безопасности личности учащегося. В первую очередь к таким институтам относятся семья, школа, церковь.

Третий уровень – личностный. Этот уровень связан, прежде всего, с самовоспитанием, самообразованием, формированием высокого уровня информационной культуры личности как части общей культуры человека. На данном уровне происходит формирование необходимых личностных качеств для обеспечения информационной самозащиты личности.

Учащиеся не обладают социальным иммунитетом против современных методов информационных воздействий. Находясь в эпицентре многообразных, порой диаметрально направленных информационных воздействий, учащиеся с точки зрения информационной безопасности должны быть отнесены к группе повышенного риска. Снижение риска – в формировании высокой информационной культуры и ее интеллектуального ядра – информационно-аналитической культуры личности. Теория и практика информационной культуры такого типа практически недостаточно разработаны, способы ее внедрения и каналы распространения не определены. Эволюционное ее развитие, самостоятельная выработка аналитической культуры различными группами населения – процесс длительный, недостаточно эффективный. Необходима система обучения аналитическим методам оперирования информацией, своего рода школа информационного выживания, новая парадигма воспитания Homo informaticus – человека информационного общества, для которого владение информационно-аналитическими технологиями явится базовой стратегией информационно безопасного социального поведения.

Одним из способов деятельностного противостояния негативным информационным воздействиям могло бы быть создание на основе экспертного знания профессиональных аналитиков некой системы методов и приемов личностной аналитики для широкой публики. Система непрофессиональной аналитики должна широко пропагандироваться, преподаваться в учебных заведениях.

### **3.10. Принцип дивергенции при реализации собственной образовательной траектории**

О необходимости индивидуализации и вариативности педагогического процесса говорится в работах таких известных авторов, как: А.Г. Асмолов, Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунский [26].

Так, Ш.А. Амонашвили, размышляя о гуманной педагогике, пишет, что гуманизм предполагает возможность всестороннего проявления задатков с помощью методик обучения, способных быть вариативными к индивидуальным особенностям личности [5]. По мнению А.Г. Асмолова «вариативное образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути на само-развитие» [11].

Б.С. Гершунский рассматривает прогностическую интерпретацию изменений, происходящих в образовательном пространстве: «не система жестко детерминированных образовательных учреждений, по существу навязываемая человеку и ограничивающая его свободу выбора, а человек, сознательно (или на основе профессионально состоятельных консультаций) выбирающий индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности» [40].

Гуманистическая парадигма инициировала появление личностно-ориентированного обучения, одним из аспектов которого является вариативность образования, что в свою очередь приводит к возможности выбора индивидуальной образовательной траектории обучающимися. Возможности самому определять траекторию индивидуального развития связаны с формированием механизма самоорганизации и самореализации личности в рамках личностно-ориентированного обучения.

А.В. Хуторской, автор технологии эвристического обучения, считает, что «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [208]. Задача эвристического обучения состоит в построении каждым учеником индивидуальной траектории своего образования, соотносящейся с общепринятыми достижениями человечества. А.В. Хуторской выделяет 5 этапов деятельности ученика, позволяющих обеспечить его индивидуальную траекторию в конкретной образовательной области, это: цели – план – деятельность – рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка.

Переход к многообразию содержания образования, образовательных программ, создает предпосылки для выбора индивидуальных образова-

тельных траекторий, в соответствии с запросами и возможностями личности. Запросы личности «Толковый словарь русского языка» связывает с потребностями, интересами личности, которые, наряду с мотивами, целевыми установками, влечениями и т. д., являются компонентами мотивационной сферы и могут быть обозначены одним словом – мотивация. Под учебными возможностями в педагогике и психологии понимают совокупность субъективных и объективных факторов, характеризующих определенный потенциал индивида в области учебной деятельности. Таким образом, учебные возможности определяются обучаемостью как способностью к учению, а запросы – мотивацией, включающей потребности, мотивы, целевые установки.

Учитывая это можно дать следующее определение индивидуальных образовательных траекторий: проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящее от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом [200].

Данная образовательная модель кардинально меняет характер взаимоотношений преподавателя и учащегося. Наставник (тьютор) осуществляет педагогическую поддержку, направленную на совместный с учащимся анализ его образовательной траектории.

Итак, гуманистическая образовательная парадигма формирует новый тип отношений – «субъект – субъектные», когда преподаватель и учащийся с использованием информационно-коммуникационной педагогической среды находятся в состоянии сотрудничества и сотворчества. Возможность реализации таких отношений достигается вследствие выстраивания для учащихся индивидуальных образовательных траекторий в рамках трисубъектных отношений.

### ***Проблемные вопросы к четвертой главе***

1. Взаимосвязь традиционных и инновационных принципов в условиях трисубъектной дидактики.
2. С развитием информационно-коммуникационной среды возможно ли появление новых инновационных принципов обучения?

## ГЛАВА 5

# ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К АКТИВНОМУ УЧЕНИЮ

---

### ***1. Проблемы формирования мотивации в процессе обучения***

В организации современного учебного процесса большую роль играет мотивация студентов. Она является одной из самых сложных педагогических проблем настоящего. Мотивационными процессами в обучении студентов можно и нужно управлять: создавать условия для развития внутренних мотивов, стимулировать студентов [116].

Во время огромного объема информации предоставляемых источником как медиа, Интернет, социальные сети, является очень сложным мотивировать студента к обучению, систематической работе, побуждение искать новое в информации и эффективно использовать это в процессе обучения и жизни [6].

Время объективно требует изменения роли и места преподавателя в учебном процессе. Студент должен быть действующим лицом, а преподаватель – его партнером в обучении и развитии. Учебно-воспитательный процесс должен базироваться на психолого-педагогическом проектировании развития каждого студента, на создании внутренней мотивации [116].

Еще Сократ разработал свой процесс мотивации, а Аристотель выделил четыре различных вида причин, побуждающих человека к действию. Часть современных ученых признают мотивацию как внутреннее поле мотивов. Говоря о мотивации надо определить понятие мотива. *Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности* [178]. В качестве мотивов могут выступать не только потребности, а идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки и ценности, за которыми стоят потребности [116].

*Мотивация – общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения.* Рассматривая мотивацию учебной деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие мотив тесно связано с понятием цель и потребность. В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера. Термин мотивационная сфера включает в



себя все виды побуждений: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность [79]. Мотивация обучения имеет свою структуру (рис. 11).



**Рис. 11. Структура мотивации обучения**

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, – субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета [116].

Учебная деятельность учащихся побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью студента занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом

происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации. Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы) [98].

Особое значение при реализации организационных форм обучения имеет учет отношений к педагогическому процессу обучающихся. На основе экспериментальных данных А.Марковой [107] и другими исследователями, выделены шесть типов отношения обучающихся к обучению. Результаты изысканий представлены в табл. 5.

Таблица 5.

### Мотивация обучения

№ уровня	Отношение студентов к обучению	Мотивация обучения			Степень обученности
		Мотивы	Цели	Эмоции	
1	Отрицательное	Отсутствие интереса к предмету	Низкий уровень притязаний	Страх неудачи, неудовлетворенности	Низкий уровень знаний
2	Нейтральное (безразличное)	Слабовыраженные мотивы к результатам обучения	Отсутствие самостоятельных целей	Неуверенность, пассивность	Слабое узнавание и воспроизведение знаний
3	Положительное (морфное, ситуативное)	Познавательный мотив, интерес к оценке	Наличие ситуативных целей. Понимание и некоторое осмысление	Удивление, положительный настрой к обучению в зависимости от ситуаций	Запоминание понятий и терминов
4	Положительное (познавательное, осознанное)	Учебно-познавательный интерес к знаниям	Понимания связей результатов обучения с будущей профессиональной деятельностью	Положительные эмоции от ответственности самооценки и оценки педагогом	Репродуктивный уровень усвоения знаний. Решение алгоритмических задач
5	Положительное (активное, творческое)	Совершенствование способностей учебно-познавательной деятельности (самообразование)	Активное апробирование целей	Положительные эмоции при постановке нестандартных целей	Продуктивный уровень усвоения знаний. Умение решать нестандартные задачи

Таким образом, мотивирование основное средство, которое даст возможность повысить уровень заинтересованности студентов к учебному процессу, позволит повысить их личный научный, творческий потенциал. Недостаточно мотивированный студент не способен ни к развитию своих знаний, ни к развитию самой науки. Учебный процесс относят к сложным видам деятельности, поэтому мотивов для обучения много, и они могут не только проявляться отдельно в каждом человеке, но и сливаться воедино, формируя сложные мотивационные системы [107].

Рассмотрим основные условия для внутреннего мотивирования процесса учения [68]:

1. Предоставление свободы выбора. Студент должен иметь возможность выбора учебного заведения, преподавателя, программы обучения, видов занятий, форм контроля. Свобода выбора создает ситуацию, в которой ученик испытывает чувство самодетерминации и, выбрав действие, человек испытывает большую ответственность за его результаты.

2. Максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения усиливает внутреннюю мотивацию.

3. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений обучающегося. Результаты обучения должны соответствовать потребностям студента и быть значимыми для него.

4. Процесс профессиональной подготовки следует организовать так, чтобы студенту был интерес сам процесс учения и общение с педагогом, коллегами. В коллективе должна быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения.

5. Важна для психологически грамотной организации мотивации обучения ориентация педагога при обучении на индивидуальные стандарты достижений обучающимися. Хайнц Хекхаузен говорит о том, что важнейшую роль в формировании мотивации играют эталоны, с которыми человек сравнивает полученные результаты деятельности. Их роль выполняют личные стандарты достижений. Личные стандарты вырабатывает для себя сам студент. Но такой же стандарт относительно достижений своих подопечных формирует и преподаватель. Он может быть ориентирован на усредненные общественно-ориентированные абсолютные нормы или на индивидуально относительные нормы. Вторая модель работает так: педагог ставит перед каждым студентом индивидуальные задания, ориентированные на его возможности, цели. Студент или выбирает эти цели, или ставит их перед собой самостоятельно, или вырабатывает их совместно с преподавателем в режиме сотрудничества. По этим индивидуальным нормам педагог и сам студент оценивают полученные

результаты. Так как эти нормы соответствуют возможностям студента и нередко им самим и установлены, то итоги объясняются внутренне контролируруемыми причинами (усилиями, старанием). Такой характер объяснений при наличии ответственности за выполняемое дело создает высокую мотивацию и интерес к учению. Преподаватель поощряет и подкрепляет достижения студента, сравнивая их не с результатами других, а с его же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах индивидуальными стандартами. Итогом подобной стратегии обучения является возрастание привлекательности успеха, уверенности в своих силах и как результат – оптимальная мотивация и успешное обучение.

6. Личность преподавателя и характер его отношения к студенту. Сам педагог должен представлять собой образец внутренне мотивированной личности. То есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением.

7. Использование мотивационного тренинга или курсов развития и изменения мотивации. Многие стороны мотивации достижения связаны с субъективным представлением человека о целях деятельности и трудностях их достижения, о самом себе и своих способностях, об уровне своих результатов и возможных причинах их получения. Эти представления человека или «когнитивные оценки человека» относительно изменчивы и динамичны. Поэтому на них можно воздействовать, их можно изменять и как результат – корректировать процесс мотивации.

Рассмотрим некоторые условия, вызывающие интерес студента к учебной деятельности.

1. Способ раскрытия учебного материала. Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из известных явлений педагог объясняет, дает готовый способ действия с ним, студенту ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему. Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие студенту сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, он сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, и тем самым вызывает у него интерес к изучению предмета. При этом мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация процессом учения.

2. Организация работы над предметом малыми группами. Принцип набора обучающихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если студентов с нейтральной мотивацией к предмету объединить с другими, которые имеют положительную внутреннюю мотивацию, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету.

3. Отношение между мотивом и целью. Цель, поставленная преподавателем, должна стать целью студента. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание студентом своих успехов, продвижение вперед [107].

Педагогикой накоплен большой арсенал методов, которые специально направлены на формирование положительных мотивов учения, стимулируют познавательную активность, одновременно содействуя обогащению учащихся учебной информацией. Функция стимулирования в этом случае как бы выходит на первый план, содействуя осуществлению образовательной функции всех других методов обучения [68].

Одно из наиболее часто встречаемых препятствий процесса обучения состоит в утрате студентом мотивации к продолжению обучения. В такой ситуации педагог использует методы стимулирования мотивации.

1. Поставить перед учащимися точную цель, чтобы работать над ее достижением. Очень полезным является сосредоточиться на небольшие задачи, которые можно выполнить без труда. Развивать мотивы достижения цели чрезвычайно важно. Поэтому обязательным является организация такого учебного процесса, где ставится цель, которую нужно достичь. То есть на каждом занятии при изучении темы или решения проблемы должна быть нацеленность на результат, который позволяет студентам переживать успех в деятельности.

2. Мотивировать студентов к активности в достижении необходимых знаний (интернет-форумах, посвященных курсу, он-лайн курсам).

3. Предоставить студентам возможность общаться между собой путём альтернативных форм как конференции, профессиональных учреждениях, компании, на работу в которых студенты устраиваются.

4. Симулированные ситуации в реальной жизни при процессе обучения.

5. Создание благоприятного психологического климата для развития личности [6].

Кроме того, мультимедиа обеспечивают возможность интенсификации обучения и повышение мотивации обучения за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как:

– “манипулирование” (наложение, перемещение) визуальной информацией, как в пределах поля данного экрана, так и в пределах поля предыдущего (последующего) экрана;

– контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов;

– деформирования визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание или сжатие изображения);

– дискретная подача аудиовизуальной информации;

– тонирование изображения;

– фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения “под лупой”;

– многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном “окне” – видеофильм, в другом – текст);

– демонстрация реально протекающих процессов, событий в реальном времени (видеофильм) [58; 92].

Мотивация обучения в условиях использования ИКТ реализуется через достижение привлекательности обучения, повышение ответственности к представляемому результату обучения, рост престижности учебной деятельности; создание таких стимулов, которые побуждают к изучению учебных предметов, формируют интерес и позитивное отношение к познавательной деятельности.

Технические требования, учет которых при создании ИКПС будет способствовать развитию мотивации учебной деятельности студентов:

– использование гипертекстового представления информации, которое позволяет оптимально перемещаться по информационным разделам, обеспечивает удобный доступ к справочным данным, глоссарию, анимационным приложениям, к интересующей пользователя именно в данный момент информации, обеспечивает интуитивно понятную систему навигации, обеспечить возможность выбора студентом собственной траектории и темпа изучаемого материала, что позволяет в большей мере осознать свою самостоятельность и независимость; использование технологий моделирования, так как визуализация и применение моделей дает возможность заглянуть вглубь таких процессов, которые в реальной жизни могут протекать или слишком быстро, или слишком медленно, при особых, трудноосуществимых условиях;

– организация эффективной обратной связи на основе интерактивного диалога через мгновенную реакцию на действия пользователя, организуемую в виде констатации успеха либо неправильного результата

решения, сопровождаемой корректным анализом полученных студентом результатов и рекомендациями по исправлению допущенных ошибок, обеспечивает для студента возможность в реальном времени оценивать уровень своих знаний и степень своего прогресса, возможность возврата к необходимому для повторения учебному материалу;

– создание средствами интерфейса позитивного эмоционального фона, на котором осуществляется «диалог» студента со средой. Реакция на действия пользователя должна всегда быть позитивной, даже в случае некорректных действий студента. Рекомендации по исправлению ошибки пользователя должны предоставляться в доброжелательной форме и сопровождаться комментариями, отмечающими успехи обучаемого и демонстрирующими уверенность в способностях студента;

– обеспечение возможности адаптивности в образовательном процессе. Предоставление пользователю возможности изменения цветового оформления, параметров вывода информации на экран (масштаб, размер, возможность детализации) позволит студенту не отвлекаться на различные неудобства или несоответствия, и таким образом, обеспечить более полную концентрацию на изучаемом материале, будет способствовать появлению ощущения новизны восприятия. Это, в свою очередь обеспечит осознание собственной компетенции в изучаемом предмете, уверенность в собственных силах и будет способствовать развитию познавательных мотивов. Другими словами, необходимо учитывать модальность восприятия, а также психологические особенности пользователя при помощи преобладания визуальной или аудиальной формы подачи учебного материала;

– наличие гиперссылок на ресурсы Интернет, так как ознакомление студента с информацией практического, развлекательного, информирующего характера будет способствовать повышению его интереса к изучаемому предмету и к изучаемой теме в частности, интенсификации интеллектуальной работы и развитию познавательной мотивации. Кроме того, будут созданы условия развития мотивов самообразования;

– обеспечение профессиональной направленности, что может быть осуществлено через примеры использования получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности. Определенные разделы учебного материала должны подчеркивать положительные стороны овладения той или иной профессией, ее важность, актуальность, востребованность, ее личностной и профессиональной самореализации;

– наличие программных средств (тестовых заданий, упражнений, контрольных вопросов) для обеспечения самоконтроля студентов, что позволит им осуществлять рефлексивную деятельность и осознавать в

реальном времени степень своего прогресса в изучении той или иной темы. Учебный материал должен быть подразделен на различные уровни сложности. Переход от одного уровня к другому осуществляется по результатам контрольного тестирования. Таким образом, будет осуществляться дифференциация обучения [124].

Таким образом, согласно требованиям времени преподаватель трансформируется в партнера студента по обучению и развитию, а информационно-коммуникационная педагогическая среда максимально способствует мотивации студента. Перед высшим образованием стоит задача учесть трисубъектные отношения в обеспечении образовательного процесса, когда студенты за короткие сроки могут усваивать максимально возможное количество знаний вместе с приобретением навыков их творческого применения на практике. В условиях развития информационного общества, когда доступ к информации является потребностью, возникает проблема мотивации студентов к эффективному выбору и усвоению полезных знаний.

## ***2. Побуждение студентов к активному учению как одна из важнейших ролевых функций преподавателя***

Концептуальные основы активного обучения были оформлены в подходах, сформулированных еще в начале XX столетия американским философом и педагогом Джоном Дьюи. Он утверждал, что традиционной системе образования, основанной на приобретении и усвоении знаний, должно быть противопоставлено обучение «путем делания», то есть так, чтобы все знания извлекались из практической деятельности и личного опыта. В 1950 – 1960-х годах подобные идеи активно развивались, а результаты некоторых исследований и заключений в итоге оформились в так называемую «Пирамиду обучения» (Learning pyramid). Ее концепция демонстрирует зависимость между степенью освоения материала и тем, какие действия осуществляет участник обучения. «Интерпретируя эту пирамиду, можно сказать, что классическая лекция (обычная речь, не сопровождаемая слайдами и другими иллюстрациями) является наименее эффективным методом обучения, обеспечивая освоение в среднем только около 5% содержания, в то время как активное обучение (вовлечение участников образовательного процесса в разного рода активности) позволяет добиться существенно лучших результатов» [205].

Согласно принятой терминологии активные методы обучения представляют собой комплекс педагогических приемов, направленных на организацию учебного процесса с использованием специальных средств.



Главной задачей этих методов является побуждение всех обучающихся к инициативности, творческому подходу и активной позиции в процессе любой познавательной деятельности. «При этом в числе мотивов, которые используют преподаватели для побуждения студентов к активности, могут выступать такие рычаги, как профессиональный интерес, творческий и состязательный характер занятий, игровой подход и различные виды эмоционального воздействия» [205].

Активное обучение отличается от обычного (объяснительного) обучения рядом особенностей, к которым, прежде всего, относится активизация мыследеятельности студентов путем формирования специальных условий, которые способствуют этой активизации независимо от их желания. Кроме того, важным условием активных образовательных форм являются устойчивость и непрерывность мыследеятельности участников посредством удлинения времени активного включения или с помощью спонтанной, но очень глубокой работы мысли, позволяющей сохранять активность в течение некоторого перерыва между активной работой. «В классическом подходе, когда лектор транслировал с кафедры поток теории, у студентов практически не формировалось навыков самостоятельной, творческой выработки управленческих решений, без которых немислимы активные образовательные методы. Также нельзя не отметить и такую особенность активных подходов, как перманентные взаимные коммуникации обучаемых и преподавателей, которые идут на пользу развитию обеих сторон» [205].

Отличительные особенности активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.

2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия).

3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей [205].

Среди множества классификаций и типологий методов обучения, существует наиболее показательная классификация, распределяющая образовательные подходы на шесть основных типов. Первые два – это практика (когда обучение происходит в процессе деятельности) и трансляция материала (передача знания о предмете или деятельности от одного человека к другому).

Недостатками этих пассивных методов являются полный отрыв от теории в первом случае и, наоборот, чрезмерная теоретичность и оторванность от жизни – во втором. «Именно желание минимизировать влияние этих недостатков и повысить эффективность процесса обучения дало толчок для появления и распространения таких активных методов обучения, как «Разбор и анализ ситуаций», «Игра», «Имитация» и «Проект» [205].

При этом суть методики «Разбор ситуаций» состоит в выделении из практической деятельности типовых ситуаций (так называемый кейсовый метод).

Анализ конкретных ситуаций (case-study) – эффективный метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Названный метод характеризуется следующими признаками:

- наличие конкретной ситуации;
- разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций);
- публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
- подведение итогов и оценка результатов занятия. Различают несколько видов ситуаций:

1. Ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель обучаемых: найти решение проблемы или прийти к выводу о его невозможности.

2. Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель обучаемых: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

3. Ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель обучаемых: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие.

4. Ситуация-упреждение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучаемых: проанализировать данные ситуации, найденные решения, используя при этом приобретенные теоретические знания [205].

«Игра» сегодня воплощена в таких формах, как ролевые игры, задачей которых является либо демонстрация типовых профессиональных ситуаций, либо модель поведения на определенном рабочем месте. «Имитация» в практике чаще называется «симулятором» и предполагает освоение про-

фессиональных процедур и инструментов работы, а также формирование представлений о целостном устройстве сферы деятельности.

Разыгрывание ролей (ролевая игра) – имитационный игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими признаками:

– наличие задачи (проблемы) и распределение ролей между участниками ее решения. Пример: с помощью данного метода может быть имитировано производственное совещание;

– взаимодействие участников первого занятия. Каждый из участников в соответствии со своей ролью может соглашаться или не соглашаться с мнением других участников, высказывать свое мнение и т.д.;

– ввод преподавателем в процесс занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение и сообщить некоторые новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло, и т.п.;

– оценка результатов обсуждения и подведение итогов игры преподавателем и участниками [71].

Разыгрывание ролей является достаточно эффективным методом решения организационных, управленческих и экономических задач цикла социально-экономических дисциплин и требует значительно меньших затрат и средств, чем деловые игры.

Метод игрового производственного проектирования характеризуется следующими признаками:

– наличие исследовательской или инженерной задачи (проблемы), которую формулирует студентам преподаватель;

– разделение группы на небольшие подгруппы, разработка вариантов решения поставленной задачи (проблемы);

– представление варианта решения задачи (проблемы) с последующим анализом участниками занятия [205].

Метод игрового проектирования имеет особую актуальность при изучении инженерных дисциплин, поскольку позволяет приблизить студентов к реальной проектно-конструкторской деятельности, участвовать в решении инженерно-технологических задач [137].

А «проект» – один из наиболее эффективных методов обучения – заключается в том, что ученик встраивается в систему коллективных работ, направленных на решение реальной проектной задачи. Одной из форм проекта можно считать исследование – важный методический подход, на котором сегодня основано множество образовательных программ.

В условия трисубъектных отношений ИКОС обеспечивает более активное вовлечение студентов в учебный процесс. Эффективность обуче-

ния повышается за счет большого количества информации, увеличение темпа изложения учебного материала, сочетание предложенных средств с самостоятельной работой, развития познавательных и творческих способностей студентов, облегчения правильного определения основных понятий изложенного материала и его наглядности [38].

Будущее за такими формами, в которых происходит постоянный обмен информацией между обучаемым и обучающим. В связи с чем особенно обращают на себя внимание такие новые формы образования, как тьюториалы. Тьюториалы, проводимые по технологиям открытого образования, можно считать современной вершиной развития педагогического процесса. Они представляют собой совместное творчество и действие, в процессе которого студенты и преподаватели-тьюторы вместе творят смыслы. «На таких занятиях студенты могут сами ставить проблему, находить ее среди многообразия острых вопросов, а после этого совместно находить пути ее решения различными творческо-исследовательскими способами. В тьюториале как в методике «защито» множество активных методов, которые начинают работать одновременно – это и исследования, и работа с симуляторами, и работа над проектами, и ролевые игры, и разбор реальных профессиональных ситуаций. В итоге студенты, прошедшие через умные тьюториалы, при выходе из стен альма-матер не будут испытывать шока от окружающей действительности. Они готовы к встрече с проблемами» [205].

Студенты сознательно реагируют на активность среды, но остаются наиболее активным субъектом учебно-воспитательного процесса. Роль преподавателя меняется от обычного информатора к координатору в работе с информацией [188, с. 403].

Таким образом, активное обучение – одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Поиск методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов и их результативное использование – одна из важнейших ролевых функций преподавателя. В условиях информационно-коммуникационной педагогической среды преподаватель и студенты имеют возможность использовать активные формы взаимодействия: друг с другом, с преподавателем и со средой.

### ***3. Формирование потребности в успешной реализации профессиональной карьеры будущего специалиста***

Успешная реализация профессиональной карьеры будущего специалиста завит от его профессиональных компетентностей, уровень которых детерминируют профессиональные мотивы студента. А значит, форми-

рование потребности в успешной реализации профессиональной карьеры – это процесс формирования профессиональных мотивов.

Под профессиональными мотивами будем понимать не любые, побуждающие деятельность в какой-либо реальной или только осваиваемой профессиональной сфере, но такие мотивы, которые подвигают субъекта к совершенствованию собственной деятельности – ее способов, средств, форм, методов и т. п. Профессиональные мотивы являются мотивами роста (А.Маслоу), мотивами, реализующими в деятельности направленность на производство, а не на потребление. Вслед за В.Мильманом можно сказать, что субъект может «производить» сам себя; профессиональные мотивы по своей природе являются познавательными и поэтому могут формироваться в обучении [13].

Проблема диагностики и формирования профессиональных мотивов в различных аспектах использовалась многими педагогами и психологами. В основном изучались иерархия профессиональных мотивов, взаимовлияния отдельных мотивационных компонентов, психолого-педагогические условия их формирования [13].

Профессиональные мотивы исследовались и в рамках проблемы психологической готовности к выбору профессии, в том числе педагогической, в контексте профессионального самоопределения и отношения к профессии, формирования профессионального самосознания, развития профессиональных притязаний в процессе вузовского обучения [28]. Проводилась классификация мотивов трудовой деятельности.

Отметим также группу работ, рассматривающих профессиональные мотивы, интересы и ориентации как факторы, которые влияют на эффективность учебной деятельности студентов, оптимизацию ее отдельных компонентов, на успешность адаптации к познавательной либо иной деятельности в процессе профессиональной подготовки [13]. Однако проблема профессиональных мотивов в этих исследованиях выступает как частная. Рассмотрим несколько подробнее исследования, в той или иной мере раскрывающие проблему развития профессиональных мотивов в вузовском обучении.

У студентов с высокой успеваемостью преобладают профессиональные мотивы, внутренние по отношению к учебной деятельности; со слабой успеваемостью – внешние, утилитарные мотивы [13]. В учебно-профессиональной мотивации как многомерной и многоуровневой системе среди прочих ее форм выделяется профессиональная направленность, определяемая как отношение студента к избранной специальности. Описаны четыре различные по содержанию и уровню обобщенности формы учебно-профессиональной мотивации: отношение к профессии, к

учебной деятельности, к учебному процессу и к изучаемым дисциплинам (параметры многомерности). Многоуровневость отражает степень влияния мотивов, составляющих ту или иную структуру, на эффективность учебной деятельности. Наиболее существенное влияние на формирование значимой для профессионального становления студентов мотивации оказывает характер организации и управления познавательной деятельностью студентов. Познавательная деятельность студентов является той областью, в которой возможно формирование мотивов, значимых для их профессионального становления [203].

Основными признаками сформированности профессиональной направленности полагаются становление в сознании студента профессиональной доминанты, сформированность образа мира, образа профессии, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональная направленность представляет собой формирующееся в вузовском обучении личностное новообразование; ее функциями являются мотивирующая, организующая, направляющая и регулирующая. Таким образом, одним из важных источников формирования профессиональной направленности выступает представление студента о специфике избранной профессии; профессиональную направленность составляет совокупность профессиональных мотивов как многоаспектное, неоднородное, длительно формируемое образование [108].

В качестве факторов, определяющих динамику педагогической направленности, выделяются профессионально значимые качества личности, самооценка, индивидуально-типологические свойства, характер общения студентов. На формирование, например, педагогической направленности студентов влияет профессиональная идентификация, развиваемая при проведении спецкурсов, ежегодного анкетирования по выявлению уровня профессионального становления и самосознания студентов, организации экскурсий в школы и институты усовершенствования учителей, и другие мероприятия. Высокий уровень профессиональной идентификации характеризуется осознанием студентом имеющихся у него профессиональных качеств учителя [13].

В условиях традиционного обучения постоянно возрастает дефицит практических знаний и умений, в результате чего происходит деформация интересов студентов с переносом акцента с учебной на внеучебную сферу. Это означает неадекватность традиционного обучения целям профессиональной подготовки. Выход из этой ситуации предполагает переход на принципиально иной учебный план – гибкий, открытый для включения различных спецкурсов, дисциплин по выбору в соответствии с индивидуальными склонностями обучающихся, что создает внешние

условия для развития профессиональных интересов студентов. Такие интересы зачастую исследуются в связи с профессиональной устойчивостью, положительным отношением к профессии, профессиональным самоопределением; задачу их формирования не решает традиционное обучение, которое должно быть дополнено организацией в вузе профориентации поступающих [13].

Таким образом, формирование потребности в успешной реализации профессиональной карьеры будущего специалиста реализуется за счет системы профессиональных мотивов, которая является обязательной составляющей профессиональных компетентностей и может быть сформулирована в процессе наполнения образования профессиональным содержанием.

#### ***4. Использование открытых образовательных ресурсов в процессе формирования мотивации***

В 2001 г. Массачусетский технологический институт приступил к созданию первого крупного репозитория ООР в рамках проекта MIT OpenCourseWare (OCW). При финансовой поддержке некоммерческой организации William and Flora Hewlett Foundation в сети Интернет было опубликовано свыше 9000 учебных и методических материалов широкого спектра дисциплин, изучаемых в университете. Важным шагом стало использование открытой лицензии на использование материалов проекта, которая допускает копирование, распространение и модификацию, и перевод ресурсов на другие языки, а также их использование для разработки новых образовательных ресурсов. Аналогичный подход позднее получил широкое распространение [186, с. 6].

Обучение с использованием открытых учебных ресурсов представляет собой намного больше, чем просто доступ к большой содержательной базе курсов и качественного контента, ведь, прежде всего, это переход к обучению, сконцентрированному на студентах, а не на преподавателе. Ресурсы – это не просто электронный контент, а особые веб-средства, поддерживающие высокоэффективную работу на правах диалога и сотрудничества [46].

Образовательные информационные ресурсы могут быть ранжированы по уровню образовательной программы, на которую они рассчитаны – общеобразовательные программы (начальная, основная, средняя) и профессиональные образовательные программы (начальное, среднее, высшее профессиональное образование), а также тематике и типам образовательных ресурсов (таб. 6) [46].

Таблица 6.

**Классификация ООР по методическому назначению**

Тип ресурсов	Назначение
Обучающие	Сообщают знания, формируют умения, навыки учебной или практической деятельности, обеспечивая необходимый уровень усвоения
Тренажеры	Предназначены для отработки умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала
Контролирующие	Предназначены для контроля или самоконтроля уровня овладения учебным материалом
Информационно-поисковые и информационно-справочные	Сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации
Демонстрационные	Визуализация изучаемых объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения
Имитационные	Представляют определенный аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик
Лабораторные	Удаленные эксперименты на реальном оборудовании
Моделирующие	Моделирование объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения
Расчетные	Автоматизация расчетов и других рутинных операций
Учебно-игровые	Создания учебных ситуаций для обучения в игровой форме
Игровые	Организация досуга для развития памяти, реакции, внимания и других способностей

Открытые курсы, построенные на основе широкого использования открытых образовательных ресурсов и других источников сети Интернет, призваны обеспечить, с одной стороны, пользователям возможность доступа к качественным образовательным материалам через Интернет, а, с другой стороны, разработчикам курсов возможность сотрудничества и обмена опытом. Применение электронных курсов в обучении позволяет осуществить обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся. Для открытых обучающих ресурсов особенно



важно, чтобы электронный курс был интересен для обучаемого, содержал в себе различные формы подачи учебного материала, уменьшил зависимость от преподавателя и позволял учиться в любое удобное время и в любом месте, где есть доступ к сети Интернет [133].

Проведенный ЮНЕСКО анализ распространения открытых образовательных ресурсов в Украине подтвердил, что, несмотря на то, что вопросам информатизации систем образования в стране уделяется серьезное внимание, идеи и принципы открытого образования и открытых образовательных ресурсов пока недостаточно широко известны, а их потенциал для расширения доступа к образованию и повышения качества образования остается недооцененным [72].

В Украине есть виртуальные коллекции и хранилища образовательных ресурсов, к которым возможен свободный доступ через Интернет, однако, большие репозитории, количество ресурсов в которых превышает тысячу, пока немногочисленные. Крупные порталы являются основными источниками качественных открытых образовательных ресурсов для школьного образования. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов и центр информационно-образовательных ресурсов содержат электронные ресурсы, подготовленные профессиональными разработчиками совместно с методистами-предметниками и соответствуют образовательным стандартам и программам [72].

Важным источником образовательных ресурсов для высшего профессионального образования являются сайты высших учебных заведений и научно-образовательных проектов, посвященных определенной предметной области. Значительное количество учебно-методических материалов, подготовленных в вузах, размещены в свободном доступе на страницах сайтов отдельных подразделений вузов, факультетов, кафедр, лабораторий, научных групп, на персональных страницах преподавателей – это, как правило, небольшие подборки (от нескольких единиц до нескольких десятков и сотен ресурсов) [72].

Использованию ИКТ и электронных учебников в учебном процессе отводится вспомогательная функция как усовершенствованного технического средства. Важнейшим фактором, определяющим масштаб и успешность практического использования образовательных ресурсов, является наличие методической поддержки, то есть разработанных и апробированных методик работы с открытыми ресурсами. Определение технических и учебно-методических требований к процедурам оформления и распространения электронного авторского контента – тоже задача на перспективу [224].

Студентам, которые получают формальное образование или проходят неформальный профессиональный тренинг, или лицам, которые занимаются самообразованием, наличие и доступность ресурсов помогает (в произвольном порядке):

- Узнавать новое или получать дополнительную информацию по изучаемым курсам;
- Делиться информацией и обсуждать ее в асинхронном или синхронном режиме с другими студентами;
- Принять решение относительно поступления в вуз или продолжение формального образования;
- Выбрать учебное заведение;
- Повысить эффективность профессиональной деятельности;
- Самостоятельно создавать или дополнять ВОР.

Учителям и педагогическим коллективам ВОР дают возможность:

- Более эффективно создавать курсы, особенно с использованием мультимедийных ресурсов, требующих специальных технических и медианавыков;
- Узнавать о новых методиках преподавания предметов;
- Создавать ресурсы совместно с коллегами, а не в одиночку;
- Вступать в профессиональные сообщества и обсуждать с коллегами использование новых открытых технологий и средств, совершенствовать методику преподавания;
- Адаптировать ресурсы к местным условиям, переводить или локализовать их.

Учебным заведениям ООР позволяют:

- Продемонстрировать учебные и научные программы более широкой аудитории;
- Привлечь большее количество абитуриентов;
- Снизить расходы на разработку учебных ресурсов;
- По-новому сотрудничать с общественными и коммерческими организациями, в том числе и с издательствами [224, с. 4-5].

Несмотря на то, что система поощрения и стимулирования внедрения ВОР в образовательную практику требует дальнейшей разработки, число открытых образовательных ресурсов в Украине постоянно увеличивается. Среди факторов, побуждающих педагогов создавать и использовать ООР, эксперты из нескольких стран СНГ в первую очередь назвали интерес к новым технологиям и создание инновационных ресурсов. Много энтузиастов руководствуются желанием расширить доступ студентов и коллег к своим материалам или сделать свое учебное заведение более известным. Иногда руководство вузов применяет административ-

ные рычаги и ставит разработку ООР в обязанность преподавателей, что может иметь свои положительные последствия, если такая деятельность обеспечивает дополнительную награду или ее результаты учитываются при аттестации преподавателей [186].

В Украине также сделаны важные шаги к популяризации открытых образовательных ресурсов. Так, Хартия университетов Украины, которая была подписана в 2009 году в Ялте, включает в список важнейших академических свобод открытый доступ к информации, в том числе к научной информации через развитие открытых электронных архивов (университетских, институциональных репозиториев), открытых электронных журналов украинских университетов и возможность поддерживать отношения со своими коллегами в любой части мира [186, с. 231].

Портал научной периодики Национальной библиотеки Украины им. В.И. Вернадского НАН Украины предоставляет в открытом доступе журналы и сборники научных трудов, которые изданы в Украине. Он содержит 0,7 млн. электронных версий статей из 1,7 тыс. журналов. С 2011 года порталом проводится рейтинговое распределение изданий по количеству посещений пользователями с разными (уникальными) Интернет-адресами. Общеакадемический портал научной периодики Нежинского государственного университета им. Николая Гоголя также предоставляет полнотекстовый открытый доступ к результатам научных исследований, осуществляемых за счет средств государственного бюджета Украины [186].

Среди других проектов следует также упомянуть электронный архив «Национального университета» «Киево-Могилянская академия» – eKMAIR- (Electronic Kyiv-Mohyla Academy Institutional Repository). Он накапливает, сохраняет, распространяет и обеспечивает доступ к научным исследованиям профессорско-преподавательского состава, сотрудников и студентов университета. Собственные репозитории имеют Черновецкий национальный университет им. Ю.Федьковича (ARRChNU), Национальный университет «Острожская Академия» (DSpaceat UOSA), Донецкий национальный технический университет (eDonNTUR), Одесский национальный университет им. Мечникова (eIONUar), Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина (eKhNUIR), Тернопольский национальный технический университет им. Ивана Пулюя (ELARTU) и много других [186, с. 232].

В условиях появления доступного бесплатного образовательного контента перед пользователями встает вопрос в их качестве, а перед вузами вопрос о трансформации модели – от предоставления контента к обеспечению качественного педагогического сопровождения контента.

Опыт ведущих западных университетов – Массачусетского технологического института и Открытого университета Великобритании, которые открыли доступ к образовательным ресурсам и учебным курсам – еще одно свидетельство смены парадигмы в образовании [186, с. 232].

В формировании учебной мотивации открытые образовательные ресурсы имеют весомое значение, ведь их использование дает возможность реализовать основные условия формирования, развития и устойчивости мотивации студентов.

Необходимым условием для создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности является возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими студентов. Основное средство формирования устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от студентов активной поисковой деятельности [68]. Все это является составной частью открытых образовательных ресурсов.

Психологи утверждают, что только познавательные мотивы способствуют устойчивой активности студентов и повышают эффективность процесса обучения. Традиционная система обучения направлена на стимуляцию мотивации достижения, то есть получения высокой оценки, успешной сдачи экзамена. Обучение с применением ИКТ ориентировано именно на действие познавательных мотивов студентов, то есть на мотивацию познания. Этому способствует то обстоятельство, что оценка зависит не от каких-либо субъективных факторов, а только от уровня знаний студента [120].

Внутренняя мотивация заложена в материале, который изучается, и имеет стойкий, длительный характер. Развитие внутренних мотивов, которые исходят из самой информационной деятельности, является основной задачей обучения с применением ИКТ, поскольку в этом случае работает не стимуляция, а внутреннее побуждение, мотивация оказывается не внесенной в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения. На занятиях по информатике студент учится выполнять ту или иную операцию, работая на компьютере. Привлечь же к использованию компьютерных технологий в практической деятельности студента, когда это средство станет для него не объектом изучения, а одним из необходимых средств усвоения культуры, таким, как книга, радио, телевидение, может только преподаватель-предметник, «погруженный» в эту среду. Следовательно, определяющим фактором информатизации системы высшего образования и общества в целом является профессиональная деятельность преподавателя-предметника, владеющего навыками ра-

боты в компьютерной информационной среде хотя бы на уровне пользователя, а в идеале – на профессиональном и творческом уровнях. Потребительского уровня (как минимум) владение ПК от преподавателя ВУЗа требует сегодня общество в целом и студенты в частности [120].

Таким образом, открытые образовательные ресурсы, которые предоставляют возможность рационально сочетать различные образовательные программы, технологии и формы обучения, в полной мере обеспечивают формирование мотивации студентов вследствие своей направленности на получение качественных знаний и развитие личности в соответствии с индивидуальными потребностями и темпом.

### ***Проблемные вопросы к пятой главе***

1. В чем заключается мотивация обучения для всех троих его субъектов?

2. Какие методы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся существуют в трисубъектных отношениях?

3. Какое значение имеет ИКПС в процессе формирования потребности в успешной реализации профессиональной деятельности?

4. Формы внутренней и внешней структуры учебной мотивации, используемые в открытых образовательных ресурсах.

## ГЛАВА 6

# МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

---

### *1. Понятие метода обучения*

*Методы обучения* (гр. *methodos* – путь познания, способ нахождения истины) – это упорядоченные способы взаимоувязанной, целенаправленной деятельности педагога и студентов, направленные на эффективное решение учебно-воспитательных задач. Они реализуются через систему приемов и способов учебной деятельности.

*Приемы обучения* – это составляющая метода, конкретные действия педагога и студентов, направленные на реализацию требований тех или иных методов.

*Средства обучения* – это разнообразное учебное оборудование, используемое в системе познавательной деятельности (книги, письменные принадлежности, лабораторное оборудование, технические средства и др.).

Исходя из понимания цели обучения, закономерностей его течения и надо рассматривать вопрос о методах обучения в высшей школе. Понятие метода обучения – сложное, многомерное. Это дидактическое понятие, которому свойственно немало признаков. Справедливым относительно этого есть мнение профессора А.М. Алексюка о видовые признаки методов обучения:

1) «быть формой движения познавательной деятельности», в частности: а) «быть определенным логическим путем усвоения знаний, умений и навыков учащихся» (индукция, анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация и т.п.); б) «быть определенным видом и уровнем познавательной деятельности учащихся (репродуктивный, эвристический, исследовательский)»; в) «быть определенным путем стимулирования и мотивации учения»;

2) «быть каждый раз специфическим познавательным движением основ наук, изучаемых в школе», благодаря чему сочетаются содержание и метод обучения;

3) «быть определенной формой обмена научной информацией между тем, кто учит, и тем, кто учится» (словесная, наглядная ли практическая);

4) «быть определенным способом управления познавательной деятельностью учащихся»; в частности, «способом изложения знаний, умений и навыков для учеников (учитель, книга, учебная машина и т.д.)» [3].

Такой подход с позиций видовых признаков дает возможность распознавать методы обучения среди других дидактических категорий. Но важно обозначить дефиниции каждого метода обучения на основе видовых признаков, поскольку научное понимание тех или иных дефиниций дает возможность эффективно использовать определенные методы обучения и в средней, и в высшей школе.

Отдельным является вопрос о классификации методов обучения. До сих пор оно остается дискуссионным и многоаспектным. Вокруг идеи классификации методов обучения сформировались соответствующие педагогические школы.

В частности, академик Ю.К. Бабанский и его единомышленники склонны выделять три группы методов обучения на базе выделения в их структуре трех взаимосвязанных компонентов – мотивационного, организационно-делового и контрольно-оценочного. В первом случае выделяют группу методов, направленных на формирование у студентов (учеников) интереса к познавательной деятельности и ответственности за учебную работу. В группе организационно-делового компонента выделяют методы организации и обеспечения мыслительной деятельности (индуктивного и дедуктивного, репродуктивного и поискового характера). Такие методы называют словесными (вербальными), наглядными и практическими. В группе контрольно-оценочного компонента определяют методы, связанные с контролем учебной деятельностью учащихся (студентов). Структура методов обучения, предложенных Ю.К. Бабанским, несколько сложна, хотя и охватывает большое количество способов учебной деятельности [141].

В связи с повышением интереса к проблемному обучению рассматривается идея классификации методов обучения на основе проблемности (М.М. Скаткин, И.Я. Лернер и др.). К общедидактическим методам авторы относят информационно-перцептивный, репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический и исследовательский.

Разнообразие подходов к классификации методов обучения, зависимость их от различных факторов познавательной деятельности вызывают трудности в понимании дефиниции, сущности и места того или иного метода в учебном процессе.

Наиболее приемлемой и понятной, по нашему мнению, является традиционная классификация методов обучения. Рассмотрим особенности классификации методов обучения, исходя из традиционных подхо-

дов: по источникам получения знаний, характером логики познания, уровнем самостоятельной умственной деятельности.

Относительно **методов обучения по источникам знаний**, то разделение по внешним проявлениям их форм, то есть за источниками информации, которую получают студенты, наиболее распространенный и понятен. На основе такого подхода различают три группы методов обучения: словесные, наглядные, практические.

*Рассказ* – это метод обучения, который предусматривает описательную форму раскрытия учебного материала с целью побуждения студентов к созданию в воображении определенного образа. Иногда этот метод называют «рисование словом».

*Объяснение* – устный метод обучения, с помощью которого педагог раскрывает сущность определенного явления, закона, процесса. Он основывается не столько на воображении, сколько на логическом мышлении с использованием предыдущего опыта студентов.

*Беседа* предусматривает использование предыдущего опыта студентов из определенной области знаний и на основе этого приведения их посредством диалога к осознанию новых явлений, понятий или воспроизведения уже имеющихся. С этой точки зрения выделяют два вида беседы: эвристическую и репродуктивную. Например, педагог на основе изученного студентами материала о законах гидростатики намерен подвести их к пониманию основ кораблестроения. По месту в учебном процессе различают вступительную, текущую и итоговую беседы.

*Лекция* – это метод, с помощью которого педагог в словесной форме раскрывает сущность научных понятий, явлений, процессов, логически связанных, объединенных общей темой. Лекция используется, как правило, в высших учебных заведениях и старших классах общеобразовательной школы.

Важное место в учебном процессе занимает *инструктаж*. Он предусматривает раскрытие норм поведения, особенностей использования методов и учебных средств, соблюдение правил безопасности во время выполнения учебных операций. Это важный этап в овладении методами самостоятельной познавательной деятельности. Ведь важно, чтобы студенты понимали не только, *что* надо делать, но и как это делать.

Видное место среди группы словесных методов занимает метод *работы с книгой*. Отнесение его к этой группы несколько условное. Студенты должны понимать, что основной источник получения научной информации – не преподаватель, а книга. Поэтому так важно научить студентов методов и средств самостоятельной работы с книгой: чтения,



перевода, выписки, составление плана, рецензирование, конспектирование, изготовление таблиц, схем, графиков и др.

Эффективное обучение невозможно без широкого использования наглядных методов. Они обусловлены диалектическими закономерностями познания и психологическими особенностями восприятия. Наглядные методы предусматривают, прежде всего, использование демонстрации и иллюстрации. При этом стоит заметить, что эти методы могут применяться как приемы реализации требований других методов.

*Демонстрация* – это метод обучения, который предусматривает показ предметов и процессов в натуре, динамике.

*Иллюстрация* – метод обучения, при котором предметы и процессы раскрываются через их символическое изображение (фотографии, рисунки, схемы, графики и др.).

Сущность этих двух методов близка между собой в этимологическом плане.

*Наблюдения* как метод обучения предполагает восприятие определенных предметов, явлений, процессов в природном и производственной среде без вмешательства в эти явления и процессы.

Все методы этой группы тесно переплетены. Использование в учебном процессе тех или иных методов обусловлено различными факторами: психологическими особенностями учащихся определенного возраста, дидактическими целями, уровнем материального обеспечения учебных заведений.

Весьма существенным в использовании наглядных методов обучения является владение технологией и техникой изготовления и использования средств демонстрации и иллюстрации. Особого внимания требует использования технических средств обучения, и в частности компьютерной техники. Все эти вопросы должны подробно рассматриваться в процессе изучения профессиональных методик.

Практические методы обучения направлены на достижение заключительного этапа процесса познания. Они способствуют формированию умений и навыков, логическому завершению звена познавательного процесса применительно к конкретной теме, раздела [174].

*Лабораторный метод* предусматривает организацию учебной работы путем использования специального оборудования и определенной технологии для приобретения новых знаний или проверки научных гипотез на уровне исследований.

*Практическая работа* направлена на использование полученных знаний в решении практических задач. Например, изготовление модели некоего устройства.

В учебной практике значительное место отводится упражнениям. *Упражнение* – это метод обучения, сущность которого заключается в целенаправленном, многократном повторении студентами отдельных действий или операций с целью формирования умений и навыков.

В дидактике по характеру учебного труда выделяют различные виды упражнений: письменные, графические, технические и др. По учебной цели выделяют следующие упражнения: подготовительные, пробные (предупредительные, комментируемые, объяснительные), тренировочные (по образцу, инструкции, задания без подробных указаний), творческие. Выбор системы упражнений предопределяется дидактическими задачами. Следует избегать применения однообразных упражнений механического характера, потому что они быстро утомляют студентов и не способствуют поддержанию их учебных интересов. Разнообразие упражнений, особенно творческого характера, игровой направленности положительно влияет на поддержание интереса к учебной деятельности.

Количество упражнений должно быть достаточным и размещенным во времени, чтобы умения и навыки были устойчивыми [195].

Используя практические методы, следует учитывать ряд предпосылок: обеспечение понимания студентами сущности научных знаний как базового компонента практической деятельности; овладение алгоритмами применения знаний в соответствии с дидактической цели; создание оптимальных условий для самостоятельной деятельности студентов в процессе формирования умений и навыков. Ведь умение и навыки – это результат индивидуального действия личности.

Производственно-практические методы призваны включать студентов в процессы применения теоретических знаний во время продуктивной работы. Это особая деятельность, а потому и разновидности этих методов специфические, поскольку зависят от вида конкретного труда, оборудования, социально-природных условий и др. Но они должны быть инструментом самостоятельной производственной труда студента. Производственно-практические методы могут быть эффективными только тогда, когда оптимально сочетаются с другими (словесными, наглядными и др.).

***Методы обучения по характеру логики познания.*** Основным «инструментом» познания является мозг человека. Поэтому в учебном процессе используются методы, соответствующие логике. Это – анализ, синтез, индукция, дедукция, традукция. Они могут действовать и в определенном взаимосвязи.

*Аналитический метод* предусматривает мысленное или практическое разложение целого на части с целью изучения их существенных признаков.

Для понимания целостности явления, процесса, сущности отдельного понятия необходимо перейти к следующей логической операции – *синтеза*. Синтез как метод основывается на мыслительном или практическом соединении выделенных анализом элементов или свойств предмета, явления в одно целое. Синтез является органическим продолжением анализа и может строиться только на его основе [195].

*Индуктивный метод* – это путь изучения предметов, явлений от единичного к общему. В результате понимания сущности признаков, свойств единичных предметов или явлений, понятий является возможность осознать важные, типичные закономерности или свойства предметов или явлений. Однако, используя индуктивный метод, не стоит заставлять студентов обучать большое количество единичных понятий, а лишь ту информацию, которая даст возможность выделить в родственных понятиях существенное, общее умолчанию.

*Дедуктивный метод*, напротив, базируется на изучении учебного материала от общего к отдельного, единичного. Студенты знакомятся с общей закономерностью, а потом на основе этой закономерности, правила, закона характеризуются другие явления, предметы. Индуктивный и дедуктивный методы находятся в диалектической взаимосвязи.

*Дедуктивный метод* предусматривает выводы от единичного к единичному, от частного к частному, от общего к общему.

Данные методы обучения не отделены от методов обучения за источниками знаний. В процессе использования словесных, практических и наглядных методов преподаватель и студенты не могут обойтись без индукции, дедукции, традукции, анализа и синтеза.

***Методы обучения по уровню самостоятельной умственной деятельности.*** Эффективность обучения во многом обусловлена способом организации мышления. В зависимости от уровня умственной активности студентов выделяют следующие методы обучения: проблемное изложение (проблемно-информационный), частично-поисковый, исследовательский.

Использование этих методов основывается на последовательной и целенаправленной постановке перед студентами проблемных задач, решая которые, они под руководством преподавателя активно усваивают новые знания. Применяя эти методы, необходимо придерживаться следующих основных требований: формулировать познавательные задачи в соответствии с содержанием учебного материала и возрастных особенностей студентов; выдвигать гипотезы, мобилизовать резервы знаний и способов познания; включать студентов в активную познавательную деятельность; анализировать и оценивать результаты учебной работы.

*Проблемное изложение* предусматривает создание преподавателем проблемной ситуации, помощь студентам в выделении и «принятии» проблемного задания, использовании словесных методов (лекции, объяснение) для активизации мыслительной деятельности студентов, направленной на удовлетворение познавательного интереса путем получения новой информации.

*Частично-поисковый метод* включает студентов в поиск путей, приемов и средств решения задачи познавательного. Для обеспечения действенности этого метода необходимо создать проблемную ситуацию и побудить студентов к пониманию и «принятию» познавательного задания; управлять ходом поисковой мыслительной деятельности студентов с использованием системы логично мотивированных вопросов; стимулировать и одобрять познавательную деятельность студентов в процессе решения учебных задач; анализировать успехи и ошибки, трудности.

*Исследовательский метод* направлен на включение студентов в самостоятельное решение познавательной задачи с использованием необходимого оборудования. Для эффективности этого метода следует придерживаться ряда требований: создание проблемной ситуации; руководство студентами при выделении познавательного задания; побуждение студентов к поискам гипотезы, проверки ее достоверности; оказание помощи в поисках эффективных методов и резерва знаний, необходимых для решения задачи; ориентация студентов на проведение исследований и систематизация результатов проведенной работы; включение студентов в самостоятельный анализ хода и результатов проведенной работы.

Проблемные методы обучения тесно связаны с другими методами, они приобретают воплощение в словесных, наглядных и практических методах.

## ***2. Проблема актуализации опорных знаний***

Эффективное формирование профессиональных компетентностей будущих специалистов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды возможно только с обеспечением необходимой актуализации опорных знаний студентов.

Проблемой актуализации опорных знаний является недооценка этого этапа учебного процесса его участниками. Как отмечает М.Махмутов, это далеко не так. Значение самого слова «актуализация», подчеркивает он, говорит о том, что надо сделать знания актуальными, нужными в данный момент, то есть «освежить» прежние знания и способы деятельности в памяти. Более того, актуализация означает и психологическую подготовку

учащегося: сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельности, возбуждение интереса [105].

Актуализация опорных знаний – воспроизведение ранее полученных знаний с целью их более полного обобщения и дальнейшего использования для усвоения новых знаний и умений. Реализуется ассоциативное мышление, вследствие чего каждое новое знание связывается с ранее усвоенным. Этап предполагает практическое применение, особенно в измененных условиях, полученных знаний и формирование на этой основе умений и навыков, что способствует переходу от человека знающего – к человеку понимающему и деятельному [19].

Следовательно, актуализация опорных знаний в трисубъектных отношениях предполагает дополнительное использование информатических знаний, умений и навыков параллельно специальным (профессиональным). Имеет место говорить о компьютерной грамотности как необходимой составляющей работы студента и информационно-коммуникационной образовательной среды.

Компьютерная грамотность – это совокупность знаний и умений необходимых для использования компьютерных средств для решения задач профессиональной, образовательной, социальной и других сфер деятельности человека. Компьютерная грамотность предполагает возможность использования ИКТ в качестве средства деятельности так же свободно, как современный человек свободно владеет навыками письма и счета.

Компьютерная грамотность позволяет широко использовать ИКТ в качестве средства познавательной деятельности, расширяет возможности хранения и предъявления информации, усиливает мотивацию учения, позволяет осуществлять систематический самоконтроль и рефлексии деятельности, выполняет психотерапевтические функции, повышает самочувствие и самоутверждение [33].

Актуальными информатические знания и умения становятся непосредственно во время работы студента в информационно-коммуникационной образовательной среде. Это поиск, обработка и хранение информации, коммуникация, выполнение электронных практических или лабораторных заданий, контрольные работы и тесты.

Практически этап актуализации опорных знаний осуществляется при решении студентом любой учебной задачи, когда знания учебных дисциплин синхронизируются с информатическими. На этом этапе учащиеся воспроизводят известные им знания, осознают их, обобщают факты, связывают старые знания с новыми условиями, с новыми данными и т.д. Кроме того, в процессе актуализации или в результате ее часто возникает противоречие между имеющимся и желаемым уровнями профессиональ-

ных компетентностей. Иначе говоря, на этапе актуализации применяются такие структуры, средства и приемы, какие способны подготовить студента к осуществлению профессиональной деятельности в информационном обществе.

Таким образом, в трисубъектных отношениях проблема актуализации опорных знаний заключается в недооценке важности этого этапа участниками образовательного процесса, в необходимости синхронизировать специальные и информатические знания, умения, навыки. В результате актуализации студент получает надежную основу для приобретения информатических компетентностей в своей профессиональной отрасли.

### ***3. Организация лекций в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды***

Преподаватель должен освоить не какую-либо одну форму обучения, а всю совокупность возможных активных форм преподавания. При этом важно научиться выбирать нужную форму из главного критерия: насколько она способствует достижению цели и активизирует мыслительную деятельность студентов.

Лекция была и остается самой трудной формой преподавания, т.е. преподаватель выступает в нескольких ролях:

- ученого, рассматривающего явления и факты, анализирующего их;
- педагога, воспитывающего мировоззрение, нравственность, отношение к делу и пользующегося современными методами преподавания;
- оратора, пропагандирующего, убеждающего слушателей;
- психолога, чувствующего аудиторию в целом и каждого слушателя в отдельности [150].

Слово лекция имеет латинское происхождение (*lectio* – чтение). Лекции появились еще в Древней Греции (Сократ, Платон, Аристотель) и Древнем Риме (Квинтилиан), получили развитие в эпоху Средневековья. Главная дидактическая цель лекции – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала [42, с. 134].

Аргументы ученых против лекции:

– Лекция приучает к пассивному, некритическому восприятию чужих мыслей. При этом чем лучше лектор, тем больше вероятность такого явления.

– Посещение лекций приучает к школярству и отбивает тягу к самостоятельным занятиям.

– Студенты неодинаково воспринимают лекционный материал, некоторые записывают слова лектора механически, не осознавая и не анализируя их [190].

Однако опыт работы высшей школы доказывает, что устранение лекций приводит к резкому снижению научного уровня подготовки. Лекции продолжают играть ведущую роль в процессе обучения в высшей школы. В большинстве вузовских предметов теоретического содержания лекции охватывают 70-80 % всего курса, в практических дисциплинах – 20-40% материала [96].

В условиях информационно-коммуникационной педагогической среды изменяется процесс организации лекций. Главной особенностью такой лекции есть свободный доступ к информационным материалам, подкрепление мультимедийными средствами наглядности.

Лекция должна содержать предпосылки для организации самостоятельной работы обучающихся: а) направления к литературе по ряду вопросов; б) рекомендации новейших книг и статей из журналов по рассмотренной теме; в) изложение спорных проблем данной науки или научного направления. Проблемная постановка вопросов в лекции может означать: 1) постановку таких вопросов, которые недостаточно рассмотрены в учебнике и поэтому требуется привлечение дополнительной литературы; 2) постановку перед обучающимися таких проблем данной науки, которые еще находятся в стадии теоретической разработки, т.е. введение обучающегося в творческую лабораторию науки. Такая постановка проблем необходима с целью повышения и активизации интереса обучающегося к научному поиску истины [58, с. 176].

Благодаря возможности размещения на сайте ВУЗа лекционных материалов к началу учебного курса студент имеет доступ к ним в ходе подготовки к лекции, а это обеспечивает возможность подготовки вопросов к преподавателю в процессе лекции. Преподаватель имеет возможность сконцентрировать внимание на рассмотрении узловых вопросов, организовать обмен мнениями, дискуссии, дать ответы и обсудить вопросы, которые задают студенты за счет того, что нет необходимости делать тотальное конспектирование [147].

После ознакомления с новым материалом в соответствии с логикой познания необходимо удостовериться в том, что материал воспринят адекватно. Необходимо формирование ориентировочной основы действий. Для этого предусматриваются вопросы для самопроверки. Цель таких упражнений – проверить, насколько правильно учащиеся поняли материал лекции, базового текста, информационных материалов, изучаемых самостоятельно. Это индивидуальная работа. Но такая работа, во-первых, позволяет

сосредоточить внимание студента на ключевых мыслях, основных идеях изучаемой проблемы, во-вторых, позволяет учащимся проверить себя, правильно ли они поняли, осмыслили новый материал. Свои первые мысли по поводу изученного они могут занести на свою веб-страничку. Постепенно они помещают туда свои собственные размышления, анализ, факты, аргументы, подтверждающие избранную позицию, контраргументы, доказывающие ошибочность позиции оппонентов [149].

Главной задачей мультимедийных средств наочности является полная и структурированная поддержка деятельности преподавателя при проведении лекции. Презентации позволяют лектору четко и логично представлять лекционный материал, его узловые моменты последовательностью компьютерных слайдов, что является доступным и понятным студентам [147].

Благодаря такой форме преподавания лекций студент имеет возможность получить необходимую информацию в экспресс-виде лекции, во время ее проведения, а также во время самостоятельной работы в рамках поставленных преподавателем задач. Такой подход позволяет в системном виде не только формировать, но и углублять информатические компетентности будущих специалистов, которые связаны с поиском, хранением, обработкой и представлением необходимой информации. Фактически, такой способ получения знаний, формирование умений и навыков по стандарту академической деятельности студента и преподавателя становится элементом ментальности, которая в первую очередь, базируется на их информатических компетентностях [147].

Презентации позволяют лектору сосредоточиться на главных вопросах, которые необходимо рассмотреть. Таким образом, традиционная модель, где лектор читает, студент конспектирует, переходит в модель, где лектор обсуждает и организует дискуссии вокруг ключевых вопросов лекции [147].

Следовательно, инновационный алгоритм приобретения знаний, умений и навыков формулируется в естественной интеграции таких традиционных форм обучения, как лекция и самостоятельная работа [147]:

1. На этапе подготовки лекций студент через соответствующий сайт изучает учебный материал, который будет освещен на лекции и его главной задачей на этом этапе является подготовка вопросов.

2. Алгоритм проведения лекции состоит из обсуждения ключевых вопросов, которые преподаватель считает наиболее важными, а также с дискуссии вокруг вопросов, которые подготовили студенты. Логическим завершением такой лекции является постановка творческих заданий преподавателем для дальнейшей самостоятельной работы.



3. Самостоятельная работа студентов после такой лекции в первую очередь посвящена поиску и обработке необходимой информации для решения тех задач, которые возникали во время проведения лекции.

Лектор должен проводить лекционный процесс таким образом, чтобы не только для себя, но и для слушателей превратить его в своеобразную интеллектуальную деятельность.

Среди преподавателей и студентов факультета дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета проведено анкетирование с целью исследования оценки преподавателями и студентами надежности открытых электронных ресурсов. В целом в опросе приняли участие 18 преподавателей и 76 студентов заочной формы обучения, которым очень важен отдаленный доступ к учебным ресурсам.

В ходе анкетирования, нами было оценено информационное обеспечение лекций с позиций доступа студентов к материалам лекции (полного текста, схематической презентации, темы и плана). За результатами опроса 3% преподавателей обеспечивают доступ студентов к полному тексту лекций, 18% – схематических тезисов или слайдовой презентации, 79% – к теме и плану лекции. Свое стремление к получению доступа к информационному обеспечению лекции студенты выразили следующим образом: 23% – к теме и плану лекции, 26% – к полному тексту, 51% – к схематическим тезисам или слайдам презентации (рис. 12).



***Рис. 12. Результаты анкетирования об информационном обеспечении лекций***

По полученным результатам (рис. 12.) студенты (51%) заинтересованы в получении доступа к схематическим тезисам или презентации лекции, что облегчает обобщение и систематизацию услышанного материала лекции, тогда как большинство преподавателей (79%) обеспечивают студентов темой и планом занятия и лишь 18% преподавателей в своей работе со студентами применяют схематические тезисы и слайдовые презентации.

Таким образом, лекция остается ведущей формой обучения студентов, но в условиях трисубъектных отношений изменяется процесс ее организации. Главной особенностью такой лекции есть свободный доступ к информационным материалам, подкрепление мультимедийными средствами наглядности. Инновационный алгоритм приобретения знаний, умений и навыков не только естественно сочетает различные формы организации учебного процесса, но и включает студентов в активные формы взаимодействия: друг с другом, с преподавателем и со средой, как ресурса формирования необходимых профессиональных компетентностей.

#### ***4. Проведение практических и лабораторных занятий в условиях трисубъектных отношений***

Значительное место в системе подготовки специалистов занимают практические занятия. Главная их задача – закрепление, переводение в долговременную память теоретических знаний, формирование привычек и умений с той или той учебной дисциплины, овладение аппаратом научных исследований.

***Практическое занятие*** – форма учебного занятия, во время которой научно-педагогический работник организывает для студентов анализ отдельных теоретических положений учебной дисциплины и формирует привычки и умение их практического применения, через индивидуальное выполнение соответственно сформулированных задач [3].

Основные задачи практических занятий:

1. Углубление и уточнение знаний, добытых на лекциях и в процессе самостоятельной работы.

2. Формирование интеллектуальных привычек и умений планирования, анализа и обобщений, овладение привычек организации профессиональной деятельности.

Структура практического занятия: предыдущий контроль знаний, привычек и умений студентов; формулирование общей проблемы и ее обсуждение при участии студентов; решение контрольных заданий, их

проверка и оценивания. Оценки за отдельные практические занятия учитывают, выставляя итоговую оценку из соответствующей учебной дисциплины.

Количество часов на практические занятия по отдельной дисциплине определено учебным планом. Перечень тем практических занятий содержится в рабочей учебной программе дисциплины. Количество студентов на практическом занятии не должна превышать половины академической группы.

В процессе проведения практических занятий используют разные методы обучения.

Практические занятия должны отвечать таким требованиям:

- понимание со стороны студентов необходимости владеть базовыми теоретическими знаниями;
- осознание необходимости выработки привычек и умений, которые имеют профессиональную направленность;
- обеспечение оптимальных условий для формирования привычек и умений (санитарно-гигиенических, дидактических, воспитательных);
- обучение студентам рациональных методов овладения привычками и умениями;
- обеспечение самостоятельной деятельности каждого студента;
- соблюдение систематичности и логической последовательности в формировании привычек и умений студентов;
- разработка заданий для практических занятий с четкой профессиональной направленностью;
- широкое включение в систему практических занятий творческих задач;
- систематический контроль выполнения практических заданий;
- постоянное поощрение практической учебной деятельности студентов.

Практические занятия, независимо от их конкретных особенностей, в значительной мере обеспечивают формирование привычек и умений принятия практических решений в реальных условиях профессиональной деятельности, которые имеют в своей основе теоретический характер.

Хотя на практических занятиях отрабатывают темы, за которыми были прочитаны лекции, целесообразно, чтобы на этих занятиях небольшая теоретическая часть предшествовала практической. Это направляет студентов на научный подход к выполнению практических работ, повышает их качество.

**Лабораторное занятие** – форма учебного занятия, на котором студенты под руководством преподавателя лично проводят эксперименты или

опыты с целью практической проверки и подтверждение отдельных теоретических положений учебной дисциплины, приобретают практические привычки работы с лабораторным оборудованием, измерительной аппаратурой, вычислительной техникой, овладевают методикой экспериментальных исследований в конкретной предметной области [37].

Проведение лабораторных занятий нуждается в хорошо подготовленных, специально оборудованных учебных лабораториях с использованием оборудования, приспособленного к условиям учебного процесса (лабораторные установки, макеты и т.п.). Иногда лабораторные занятия целесообразно проводить непосредственно на производстве, в условиях реальной профессиональной среды (на заводе, в поле, в научно-исследовательском институте, в школе).

Структура лабораторного занятия: проведение текущего контроля подготовленности студентов к выполнению конкретной лабораторной работы, выполнение ее задач, подготовка индивидуального отчета о выполненной работе и защите его перед преподавателем.

Выполнение лабораторной работы оценивает педагог. Итоговые оценки за выполнение лабораторных работ учитывают во время определения семестровой итоговой оценки из соответствующей учебной дисциплины.

В процессе организации и проведения лабораторных работ преподавателю необходимо акцентировать внимание на таких аспектах: содержательность лабораторных занятий; обеспечение лабораторий, кабинетов новейшим оборудованием, которое отвечает технологиям современного производства; материалами, реактивами, приборами, аппаратами; обеспечение самостоятельности студентов во время выполнения лабораторных работ; соблюдение правил техники безопасности; обучение студентам методов выполнения этого вида работ [3].

По нашему мнению, проверить у студентов уровень имеющихся знаний и сформированных умений можно с помощью компьютерно-ориентированного контроля. Для этого в начале практического занятия студенту предлагается даты ответа на вопрос теста. Такой тест одновременно выполняет две функции: проверяет знание учебного материала школьных учебников и помогает провести актуализацию теоретических вопросов.

Тест можно проводить или в автоматическом режиме, когда (при наличии возможности посадить всех студентов за компьютеры) задачи одновременно подаются всем студентам на их дисплее или же студент сам руководит скоростью изменения кадров, т.е. задач. Возможный вариант, когда на сенсорной доске преподаватель демонстрирует задачу, а студенты избирают правильный ответ и заносят ее в свой листок контроля. После завершения теста (по нашему мнению он должен длиться 8-10

минут) можно разобрать задача, выполнение которых вызвали у студентов трудность. Лучше всего это сделать с помощью сенсорной доски, когда демонстрируются вопрос и обводит красным цветом правильный ответ.

Если в начале каждого практического занятия студент будет проходить тест, то это разрешит:

1) увеличить объем самостоятельной работы студентов над учебным материалом школьных учебников и методических пособий, которые актуально в условиях увеличения частицы самостоятельной работы в общем объеме учебной нагрузки студентов;

2) уменьшить нагрузку на преподавателей во время проведения контроля и обработки результатов;

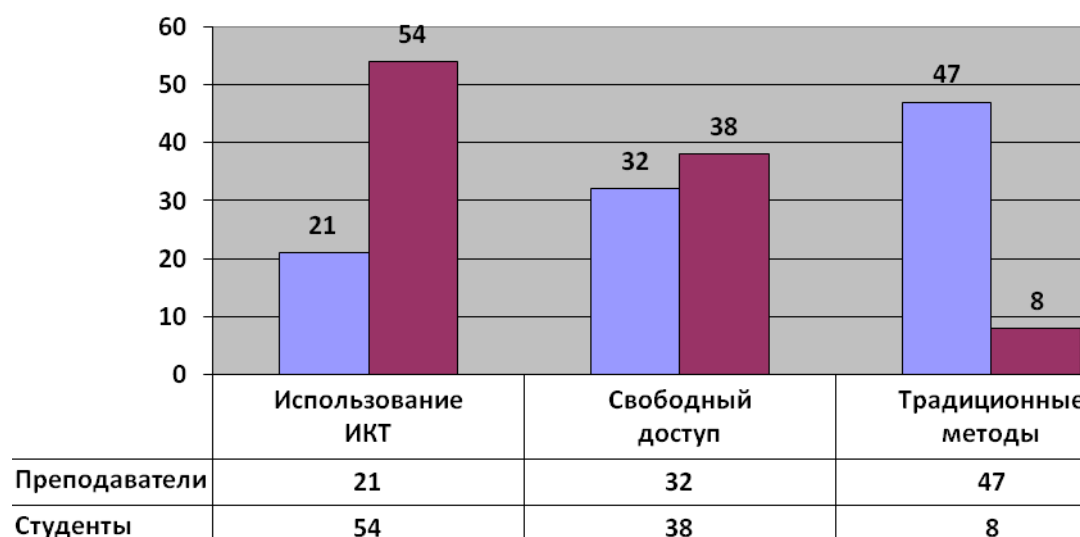
3) повысить мотивацию и заинтересованность студентов в систематической обработке учебной и методической литературы на протяжении семестра, а не только перед итоговым контролем.

Во-вторых, целесообразность использования видеоинформации (работу с презентациями) во время рассмотрения теоретических вопросов на семинарах обусловленная большими педагогическими возможностями в решении таких задач: 1) активизация процесса передачи семантической, чувственно-наглядной учебной информации; 2) создание разнообразия форм и методов усвоения учебной информации; 3) осуществление дискретной связи со студентами в процессе объяснение, обобщение, систематизации та повторение учебного материала.

Студенты заранее, обрабатывая учебный материал относительно вопросов и задач семинара, могут подготовить ответа в виде видеопрезентаций (подготовка может быть как индивидуальной, так и групповой). Во время семинара студенты, которые не готовили видеопрезентации к вопросу, который рассматривается, делают заметки в своих тетрадях и дополняют ответа своих товарищей или задают вопрос. Преподаватель может корректировать видеопрезентации или заранее (проверяя готовность студентов к семинару накануне занятия), или уже во время доклада студентов, обращая внимание на недостатки сразу всех студентов («на ошибках тоже учат»).

Еще одним примером использования ИКТ может быть проведения итога практического занятия. С помощью заранее заготовленных кадров преподаватель демонстрирует ключевые моменты темы, которая рассматривалась. Кроме того, по желанию, можно также подать на сенсорную доску кадры с темой и планом следующего занятия и дать указания студентам о том, на что следует им обратить особое внимание во время подготовки следующей темы.

В ходе анкетирования студентов и преподавателей, о котором упоминалось в параграфе 6.8., нами было оценено информационное обеспечение семинарских, практических и лабораторных занятий с позиций выполнения практических задач средствами ИКТ, обеспечения свободного доступа к заданиям. Согласно результатам ответов 21% преподавателей формулируют практические и лабораторные задания для студентов с использованием ИКТ, 32 % – обеспечивают свободный электронный доступ к заданиям, 47% – используют традиционные методы и приемы организации занятий и доступ к заданиям обеспечивают через распечатанные материалы. Студенты (8%) удовлетворены традиционными методами выполнения заданий, 38% – выразили желание получения электронного доступа. 54% – заинтересованы в выполнении практических и лабораторных заданий с помощью современных информационных средств (рис. 13).



**Рис. 13. Результаты анкетирования об информационном обеспечении семинарских, практических и лабораторных занятий**

Согласно результатам опроса (рис. 13) значительное количество преподавателей (47%) в организации и проведении семинарских, практических и лабораторных занятий используют традиционные методы и лишь 8% студентов считают их целесообразными, остальные студенты заинтересованы соответственно в получении свободного доступа к практическим заданиям и применении ИКТ при их выполнении. Соответственно 53% преподавателей удовлетворяют определенные потребности студентов.

Следовательно, эффективными формами организации обучения в ВУЗе являются семинарское, практическое и лабораторное занятия. В выборе конкретной формы обучения преподаватель руководствуется учебной целью: побуждение студентов к коллективному творческому обсуждению, овладение научными методами анализа явлений и проблем, активизации самостоятельного изучения научной и методической литературы, формирование навыков самообразования (семинарское занятие); организация детального рассмотрения отдельных теоретических положений учебной дисциплины и формирование умений и навыков практического применения их через индивидуальное выполнение студентами заданий (практическое занятие); практическая проверка и подтверждение отдельных теоретических положений учебной дисциплины путем проведения экспериментов или опытов (лабораторное занятие). Однако наряду с традиционными методами работы, студенты заинтересованы в переносе практических и лабораторных заданий в плоскость информационно-коммуникационной педагогической среды.

### ***5. Реализация контроля знаний студентов***

Обязательным компонентом процесса обучения является контроль (проверка результатов обучения). В дидактике он трактуется как педагогическая диагностика, однако понятие «диагностика» имеет более широкий и глубокий смысл, чем «проверка».

Диагностика включает контроль, проверку, оценку, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дидактического процесса. Контроль – это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Проверка – система действий и операций для контроля над процессом усвоения знаний, умений и навыков [147, с.54].

В отечественной педагогике *контроль обучения понимается как: административно-формальная процедура проверки работы педагога и учреждений; функция управления, результаты которой и служат для принятия управленческих решений; составная часть, компонент процесса обучения, органически связанный с изучением программного материала его осмыслением, закреплением и применением; формирование навыков и умений* [56].

Однако проверка знаний учащихся должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о ней самой: соответствует ли форма действий данному этапу усвоения. Удачно организованный контроль учебной дея-

тельности студентов позволяет преподавателю оценивать получаемые ими знания, умения, навыки, вовремя оказать необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности создаст благоприятные условия для развития познавательных способностей студентов и активизации их самостоятельной работы. Кроме того, такой контроль позволяет преподавателю не только оценить уровень усвоения студентами изучаемого материала, но и диагностировать собственные достижения и неудачи [138].

В кибернетическом представлении контроль рассматривается как принцип обратной связи (ОС), характерной для управления саморегулирующейся системой. Контроль за учебно-познавательной деятельностью обучающихся обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль, выполняемый педагогом) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль обучающихся). Он имеет место на всех этапах (стадиях, звеньях, циклах) процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы и завершения ступени обучения [92].

Опыт проведения контроля доказывает необходимость учета следующих аспектов:

1) нецелесообразно контролировать то, что усвоено на уровне ознакомления, первичного представления;

2) не следует применять контроль, когда преподаватель уверен, что все студенты справятся с задачей на 100 %, но надо иногда давать такие задания, с которыми большинство студентов справится, таким образом, стимулируется вера студентов в свои силы;

3) хорошо организованный поэтапный контроль снижает необходимость в итоговом или вообще делает последний ненужным;

4) следует варьировать средства контроля;

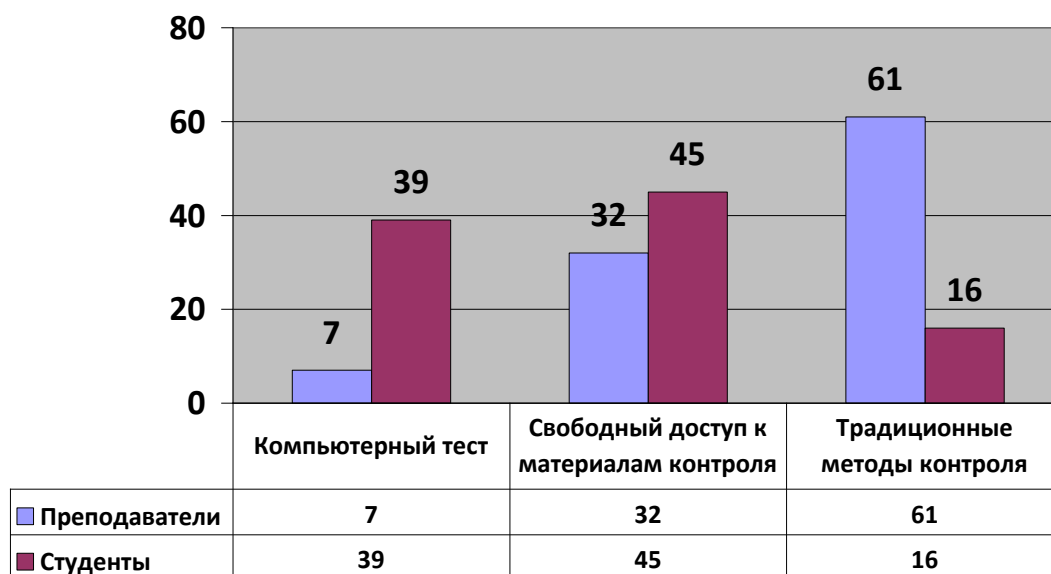
5) создание спокойной доброжелательной атмосферы в процессе контроля способствует лучшей работе студентов и положительно влияет на результаты контроля [211].

Организация контроля и самоконтроля при массовой, традиционной форме обучения имеет ряд трудностей, которые не позволяют качественно и с необходимой частотой проводить подробный анализ учебной деятельности. Проведение компьютерного контроля знаний обучающихся является основой получения объективной независимой оценки уровня учебных достижений (знаний, интеллектуальных умений и практических навыков) обучающегося [92].

В ходе анкетирования студентов и преподавателей нами было оценено информационное обеспечение контроля. По результатам опроса получили следующие данные: 61% преподавателей применяют традицион-



ные формы и методы контроля, 32% – обеспечивают открытый доступ к заданиям или вопросам текущего и итогового контроля, 7% – в работе со студентами применяют компьютерный тестовый контроль; 16% студентов считают уместным использование традиционного контроля, 39% – заинтересованы в компьютерном тестовом контроле, 45% – требуют свободного доступа к возможным заданиям и вопросам контроля (рис. 14.).



**Рис. 14. Результаты анкетирования об информационном обеспечении педагогического контроля**

В связи с высокой потребностью студентов в обеспечении свободного доступа к материалам контроля и организации компьютерного контроля рассмотрим особенности такого вида контроля преподавателем.

Разведем понятия: компьютерный контроль и компьютерное тестирование.

*Под компьютерным контролем будем понимать процедуру, позволяющую оценить уровень усвоения и понимания изучаемого материала с целью управления текущим процессом обучения и обеспечения индивидуализации обучения в компьютерной среде.*

*Компьютерное тестирование – это процедура аттестации, установления соответствия личностной модели знаний – требуемой стандартизированной модели знаний.*

Как видим из определений:

– контроль – процедура управления обучением, неотъемлемый элемент самого процесса обучения, в какой бы он форме не проходил;

– тестирование – процедура констатации факта знает – не знает.

Компьютерный контроль имеет ряд преимуществ перед традиционными формами контроля:

Для педагога:

– обеспечение возможности педагогу оперативной проверки знаний большого количества обучающихся по разным темам, выполнению заданий по дисциплине в комплексе;

– освобождение педагога от выполнения повторяющейся трудоёмкой и рутинной работы по организации массового контроля, высвобождение времени для творческого совершенствования своей профессиональной деятельности;

– реализация возможности увеличения индивидуальной работы с обучающимися [92, с.40].

Для обучающегося:

– повышение объективности контроля и исключения субъективных факторов (усталость педагога, его эмоциональность или плохое настроение, отсутствие или недостаточность времени для личного общения, другое);

– обеспечение индивидуальности прохождения процедуры контроля;

– предоставление оперативной, достоверной информации о знаниях, полученных в процессе обучения, и о готовности самого обучающегося к восприятию нового материала;

– обеспечение доступности прохождения обучения и контроля;

– выбор самим обучающимся конкретного режима работы в компьютерной среде, соответствующего его начальному уровню подготовленности, умению сосредоточиться, выбрать свою траекторию обучения и контроля, что позволит рационально использовать время работы в системе;

– подачи апелляции при несогласии с результатами проведенного контроля (возможность предложить свой вариант ответа на поставленный вопрос и рассмотреть несоответствие своего ответа и предлагаемого системой совместно с преподавателем);

– выбора времени прохождения контроля и обучения;

– предоставление возможности воспользоваться подсказкой и наводящими вопросами при изучении материала, что значительно улучшает психологическую обстановку при работе в компьютерной среде обучения;

– предоставление возможности обучающемуся самопроверки усвоения материала в том режиме работы, как это ему удобно (сетевой режим доступа к контролирующим системам и измерительным материалам);

- доступности и равноправия всех участников процедуры контроля;
- получения полной и достоверной информации о результатах своей работы на разных этапах обучения;
- неоднократного повторения процесса обучения и контроля, что способствует развитию навыков самостоятельной работы, самооценки и самоактуализации [92, с. 41].

Оценивание работы студентов может включать несколько составляющих: тестирование, выполнение практического задания, участие и активность на форуме. Результатом оценки чаще всего является построение рейтинга успеваемости, который помогает студентам определиться со своими успехами на конкретный момент прохождения курса по сравнению с другими, что способствует мотивации деятельности студентов.

Из опыта работы со студентами в информационно-коммуникационной педагогической среде, можем сказать, что особенностями оценивания практического задания может быть коллективное и индивидуальное его оценивания. Этот процесс может обеспечить специальный электронный сервис, например “KSU Feedback”, который предназначен для проведения анонимного или обычного голосования по четко определенным критериям среди определенного количества респондентов. Сервис предоставляет широкий инструментарий для: организации хранения данных; анализа результатов. Преимущества сервиса: быстрое создание любого количества опросников; обеспечения максимальной объективности; простая организация проведения анкетирования, благодаря возможности удаленного голосования (через сеть Интернет); мгновенная обработка данных и получение результатов; контроль доступа к результатам. Студенты получают ключ для прохождения анкетирования, в удобное для них время заходят на сайт голосования и проходят анкетирование, где по заданным параметрам оценивают результаты работы другого студента. Параллельно студент оценивает себя сам, сравнивая полученные данные общего и индивидуального оценивания каждого параметра, студент может определиться с самооценкой и способен на саморефлексию.

Тестовые задания, входящие в содержание средств ИКТ, должны отвечать системе специфических требований, в которую, в первую очередь, входят требования предметной чистоты содержания, определенности, валидности, однозначности, простоты, надежности, правильности формы, локальной независимости, технологичности и эффективности [47].

Различают содержательную и функциональную валидность. *Содержательная валидность* – это соответствие теста содержанию контроли-

руемого учебного материала. *Функциональная валидность* – соответствие теста оцениваемому уровню деятельности. Выполнение требования *определенности (общедоступности)* теста необходимо не только для понимания каждым учащимся того, что он должен выполнить, но и для исключения правильных ответов, отличающихся от эталона [47].

Возможный отрицательный эффект от информатизации педагогических измерений может быть вызван тем, что:

– скорость работы студентов с компьютерной техникой во многих случаях становится важным фактором, влияющим на результаты педагогических измерений;

– процесс работы студента за компьютером невозможно сохранить в динамике для последующего анализа и оценки, возможно сохранение и фиксация только лишь статического результата его работы, эквивалентного тому, что может быть отражено на листе бумаги;

– существующие стандарты образования и учебные программы не фиксируют тип техники и перечень программного обеспечения, используемых в обучении в системе образования. Это влечет за собой возможность несоответствия типа аппаратного и программного обеспечения, используемых для обучения, компьютерам и программам, используемым для педагогических измерений, что может необоснованно повлиять на итоговый результат;

– во многих случаях средства ИКТ могут являться отвлекающим фактором, отрицательно сказывающимся на объективности педагогических измерений.

Создавая и используя компьютерные средства автоматизации педагогических измерений, важно понимать, что все эти средства и методы их использования сильно варьируются в зависимости от целей измерений и контроля.

*Контрольно-обучающие компьютерные программы – программно-методические комплексы, предназначенные для организации обучения определенным темам, с представлением (подачей) подготовленного теоретического материала в соответствии с заложенными в программу алгоритмами и методикой изучения теории и выполнением в интерактивном режиме контрольно-обучающих заданий, комплекса лабораторно-практических работ, непрерывным контролем хода выполнения всего учебного процесса.* Основой построения контрольно-обучающих программ является использование единой интерактивной автоматизированной системы управления действиями обучающегося [92, с. 94].

При конструировании контрольно-измерительных средств ИКТ необходимо учитывать ряд рекомендаций и требований, обусловленных

положениями современной дидактики. При разработке подобных средств и технологий целесообразно предусмотреть [47]:

- наличие специальных средств для мотивации студентов, поддержания их внимания и интереса;
- градирование степеней трудности и сложности учебного материала, заданий и упражнений подсистем контроля и оценки;
- наличие средств формализации и необходимых процедур для облегчения процессов обобщения;
- наличие итоговых обобщающих схем, определяемых по результатам контроля и измерения знаний студентов;
- использование значков и других специальных символов, обеспечивающих четкое различие компонентов учебного материала, видов контрольных заданий и упражнений;
- сопровождение теоретических описаний практическими примерами, построение контрольно-измерительных материалов на основе конкретных примеров из практики;
- описание связи учебного материала и материала контрольно-измерительного характера с дополнительными дидактическими действиями по поддержке самостоятельной познавательной деятельности студентов (обзорными объяснениями нового материала, консультациями преподавателей, видеоконференциями, списками рассылки, форумами и т.п.).
- доступность и дружелюбность языкового стиля, его ориентацию на целевые группы обучаемых;
- простоту навигации по учебному материалу, вопросам и заданиям компоненты контроля и измерения уровня знаний;
- сохранение общепринятых обозначений и терминологии;
- справочный режим, содержащий определение всех используемых объектов и отношений;
- возможность отмены студентами ошибочных действий в ходе самостоятельной работы, как в ходе изучения содержательного материала, так и в процессе выполнения соответствующих контрольно-измерительных процедур.

С внедрением информационно-коммуникационных технологий в систему педагогических измерений появляются аспекты, которые положительно сказываются на эффективности контроля [47]:

- освобождение педагога от выполнения трудоемкой и рутинной работы по подготовке и проведению персональных педагогических измерений для каждого студента,

- предоставление преподавателю времени для творческого совершенствования профессиональной деятельности,
- обеспечение всесторонней и полной проверки результативности обучения,
- повышение объективности педагогических измерений и обеспечение их стандартизации,
- высокая степень формализации и унификации педагогических измерений,
- возможность одновременного проведения измерений для нескольких студентов,
- возможность организации дистанционного педагогического измерения с использованием телекоммуникационных технологий,
- возможность привлечения большего количества педагогов к разработке, ведению и использованию базы контрольно-измерительных материалов,
- оперативность и многофакторность статистической обработки результатов педагогических измерений.

Таким образом, организация педагогического контроля студентов требует от преподавателя соблюдения психолого-дидактических условий эффективности проведения контрольных мероприятий. В дополнение к традиционным методам диагностики современные потребности студентов побуждают преподавателей обеспечивать свободный доступ к материалам контроля и переносить его в плоскость информационно-коммуникационной педагогической среды.

## ***6. Формирование рефлексии в процессе обучения***

Сегодня образовался разрыв между необходимостью, внутренним побуждением педагога работать в соответствии с новыми требованиями и методическим обеспечением его новыми технологиями, содержанием и подходами в области дистанционного обучения. Современным педагогам для организации дистанционного обучения требуются такие дидактические и методические средства, которые позволяли бы ученику во время занятий действовать активно и продуктивно, поддерживая его мотивацию и направленность на творческую самореализацию. Помогало им обнаружить, сформулировать цель и смысл своего самопознания и собственного развития. В то же время в образовании, в том числе и дистанционном, накоплен опыт, для того чтобы говорить о некоторых методологических подходах решения такого рода задач. В частности, с помощью включения в образовательный процесс рефлексии [54].

*Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Цели рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.п. Без понимания способов своего учения, механизмов познания учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли [91].*

Рефлексия помогает обучающимся сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Если физические органы чувств для человека являются источником его внешнего опыта, то рефлексия – это источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления [91].

С помощью рефлексии осуществляется осмысление как минимум трех сторон деятельности субъектов обучения:

- практической (что сделано? что является главным результатом?),
- технологической (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.)
- мировоззренческой (зачем я это делаю? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, процессе? какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти? и т.д.) [54].

Первым двум (практическому и технологическому) аспектам рефлексивного осмысления образовательного процесса в педагогической практике уделяется больше внимания, что нельзя сказать о мировоззренческих, личностных изменениях происходящих с участниками этого процесса. Это получило свое продолжение в неразработанности диагностических методов и приемов изучения этой стороны образования. Особенно это важно в трисубъектных отношениях, когда субъекты удалены друг от друга [54].

Рефлексия подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения в дальнейшем ее эффективности. По итогам рефлексии можно не только обдумывать будущую деятельность, но и выстраивать ее реалистичную структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей деятельности предыдущей [91].

Методика организации рефлексии обучающегося может включать в себя следующие этапы (за А.Хуторским):

1. *Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности.* Выполняемая по учебному предмету деятельность – математическая, интеллек-

туальная, художественная или иная – должна быть завершена или прекращена. Если решалась задача и возникла непреодолимая трудность, то решение приостанавливается и все внимание обращается к «разбору предыдущего полета».

2. *Восстановление последовательности выполненных действий.* Устно или письменно описывается все, что сделано, в том числе и то, что не окажется важным обучающемуся на первый взгляд.

3. *Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и т.п.* Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных преподавателем или определяются обучающимся на основе своих целей.

4. *Выявление и формулирование результатов рефлексии.* Выделяют несколько видов таких результатов, к которым относятся:

– предметная продукция деятельности – идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.;

– способы, которые использовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности;

– гипотезы по отношению к будущей деятельности, например: по качеству и количеству то-то возрастет так-то.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

Проблема, с которой приходится сталкиваться при введении элементов рефлексии в традиционный учебный процесс, состоит в том, что обучающиеся обычно не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются сказать, что именно происходит в ходе их деятельности. В качестве опоры для рефлексивной деятельности обучающимся можно предложить следующие ориентировочные вопросы (для самостоятельной работы или обсуждения с преподавателем) [91]:

– Каковы ваши главные результаты, что вы поняли, чему научились?

– Какие задания вызвали наибольший интерес и почему?

– Как вы выполняли задания, какими способами? Что вы чувствовали при этом?

– С какими трудностями вы столкнулись и как вы их преодолевали?

– Каковы замечания и предложения на будущее (себе, преподавателям, организаторам)?

Задача преподавателя – создать такие условия, чтобы обучающиеся захотели обсуждать учебные материалы или свою деятельность. Эффективной оказывается рефлексия чувств, т.е. вербальное или невербальное



описание чувств и ощущений, возникающих в той или иной образовательной ситуации [91].

Рефлексия связана с другим важным действием – целеполаганием. Постановка обучающимся целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлексиию – осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае – не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей [54].

Таким образом, формирование рефлексии в процессе обучения позволяет субъектам образовательного процесса осмыслить полученные результаты и сформулировать новые цели личностного и профессионального развития.

### ***7. Проблемы реализации самостоятельной работы студентов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды***

Сегодня в эпоху информационного общества образование должно быть непрерывным. Это означает, что человек учится постоянно, в специальных образовательных учреждениях или самостоятельно. Обеспечение непрерывного образования является сложной проблемой, решение которой зависит от многих факторов, в частности от состояния информационно-коммуникационной педагогической среды [49, с. 3].

Информационно-коммуникационная педагогическая среда – системно организованная совокупность информационного, организационного, методического, технического и программного обеспечения, которая способствует возникновению и развитию информационно-учебного взаимодействия между студентом, преподавателем и средствами новых информационных технологий, а также формированию познавательной активности студентов при условии наполнения отдельных компонентов среды предметным содержанием определенного учебного курса [36].

Анализ современной научной литературы свидетельствует, что использование информационно коммуникационных технологий учебы изменяет образовательную среду. Оно значительно отличается от традиционного и имеет такие преимущества, как:

- гибкость в выборе места и времени проведения самостоятельной работы;
- студенты, а не только преподаватели, могут руководить выбором учебного материала;

– развитие внутренней мотивации студентов путем усиления внешней за счет привлекательности мультимедийного представления информации;

– возможность организации контроля и самоконтроля за выполнением самостоятельной работы;

– возможность дифференциации учебного материала, учета уровня познавательной активности студентов, в процессе учебы;

– возможность эффективной доставки студенту широкого диапазона тренировочного материала;

– доступ к информационным ресурсам, учебным и контролирующим материалам;

– свобода в поиске и отборе материала;

– обеспечение эффекта группового сотрудничества, создания полезной дискуссионной среды и эффективной специализации участников виртуальных рабочих групп;

– низкая себестоимость предоставления образовательных услуг;

– переход от модели учебы, ориентированной на преподавателя к студенто-ориентированной модели [36].

Как видим, потенциальные преимущества информационно коммуникационных технологий в организации самостоятельной деятельности студентов очевидные: возможность строить модульные, легко адаптированные к потребностям конкретного студента программы учебы, независимые от места и времени учебы, возможность быстрого обновления курсов. Использование информационных технологий позволяет сделать учебу эффективнее и индивидуализируемым.

Восприятие материала при использовании компьютера улучшается за счет разных дидактичных возможностей компьютера, как наглядность, подчеркивание, динамика цветного изображения. Особенность процесса учебы с помощью компьютера вызывает интерес к учебе и способствует активизации и сосредоточению внимания студентов на предмете. Кроме того, компьютер создает условия для перехода на высший уровень интеллектуального труда.

Таким образом, кроме погружения в информационно коммуникационное педагогическая среда, наличие постоянной обратной связи, с помощью самоконтроля (блок контроля результатов), появляется еще и такая специфическая дидактичная функция информационно коммуникационных технологий, как моделирование ситуаций, какие недоступные в традиционных условиях, что способствует формированию позитивного и сознательного отношения к самообразованию.

Основными преимуществами использования информационно-коммуникационных технологий в процессе самостоятельной работы студентов являются:

- возможность студента определять собственный темп и уровень решаемых задач;
- возможность интегрирования логического и образного способов усвоения информации;
- активизация самостоятельной работы студентов за счет усиления наглядности и привлечение студентов к разработке материалов и презентаций;
- интерактивное взаимодействие (при дистанционном обучении);
- гибкость и интеграция разных типов мультимедийной учебной информации [36].

Информационно-коммуникационные технологии учебы позволяют повысить качество организации самостоятельной деятельности студентов, создавая комфортную информационно-коммуникационную педагогическую среду, которая является средством развития самообразовательной компетентности.

Но нужно заметить, что информационно-коммуникационные технологии могут вообще не влиять на организацию самостоятельной работы студентов или, наоборот, иметь негативное влияние. Прежде всего, это зависит от материально-технической базы, то есть наличия и доступности компьютеров и Интернета у студентов. Если студент не имеет Интернет-ресурса или этот ресурс имеется в недостаточной мере (доступный лишь в определенное время, в определенном месте), то эффективность организации такой самостоятельной работы значительно снизится.

Следует отметить, что большинство современных высших учебных заведений Украины недостаточно обеспечено информационно-коммуникационными ресурсами, в частности компьютерными классами с возможностью работы в Интернете, который свидетельствует о невозможности организации эффективной самостоятельной деятельности студентов с использованием новейших технологий на сегодняшний день.

В то же время, самостоятельная деятельность студентов средствами информационно-коммуникационных технологий учебы не способствует эмоциональной передаче содержания учебного материала; контроль знаний ограничен, поскольку не может выявить всю систему подготовки студента к определенной теме.

Однако, наличие одних только информационно-коммуникационных технологий еще не свидетельствует о высоком уровне организации самостоятельной деятельности студентов, поскольку, прежде всего, нуждается-

ся наличия достаточного количества и высокого качества программных продуктов, что должны быть разработаны из всех профессионально-ориентированных фундаментальных предметов.

При этом, при создании такого учебно-методического электронного обеспечения следует учитывать и наличие у преподавателей стимулов для организации самостоятельной работы студентов именно таким способом, их уровня овладения информационно-коммуникационными технологиями учебы, а также осознания ими необходимости разработки методических рекомендаций, тестов, контрольных, творческих заданий средствами этих технологий. Ведь, именно от преподавателя, качества его учебно-методического продукта зависит отношение студентов к выполнению самостоятельной работы, что, по нашему мнению, отражается на ее эффективности и результативности.

Именно такой электронный продукт, а именно Web-мультимедиа энциклопедия «История педагогики», активно используется на факультете дошкольного и начального образования Херсонского государственного университета во время изучения курса «История педагогики» для студентов напрямую подготовки «Начальное образование». Архитектуру и смысловое наполнение данного продукта разработала Л. Петухова с целью оптимизации процесса овладения историко-педагогическими знаниями [36].

Следует отметить, что Web-мультимедиа энциклопедией «История педагогики» является универсальным программным продуктом, поскольку ее ресурсы можно использовать при организации самостоятельной работы будущих учителей начальных классов не только из курса «История педагогики», но и из других дисциплин педагогического направления.

## ***8. Методы доступа к учебной информации***

Информационно-коммуникационная педагогическая среда – это сервисно-ориентированная среда, реализующая условия формирования успешного человека настоящего. Индикатором успеха является умение рассуждать, которое должно быть развито в условиях реализации ИКПС высшим учебным заведением.

Под доступом к информации понимается ознакомление с ней, ее обработка, в частности копирование, модификация и уничтожение. Понятие доступа к информации неразрывно связано с понятиями субъекта и объекта доступа. *Субъект доступа* – это активный компонент системы, который может стать причиной потока информации от объекта к субъек-

ту или изменения состояния системы (пользователь, процесс, прикладная программа и т.п.). *Объект доступа* – это пассивный компонент системы, хранящий, принимающий или передающий информацию (файл, каталог и т.п.) [33].

Работа учащихся с книгой, учебником, справочной, научно-популярной и учебной литературой в дидактике считается одним из важнейших методов обучения. В настоящее время к этим источникам можно в полной мере добавить и электронные издания и ресурсы. Главное достоинство этого метода – возможность для обучающегося многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебная литература и мультимедиа-средства успешно выполняют все дидактические функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. Наибольшее распространение получили два вида работы с информационными ресурсами: на занятии, под руководством преподавателя и самостоятельная работа с целью закрепления и расширения знаний [48].

Метод работы с учебной литературой и образовательными электронными ресурсами эффективно применяется в высшей школе. Однако в условиях информационного взрыва ценность учебной литературы приходится все время пересматривать [4].

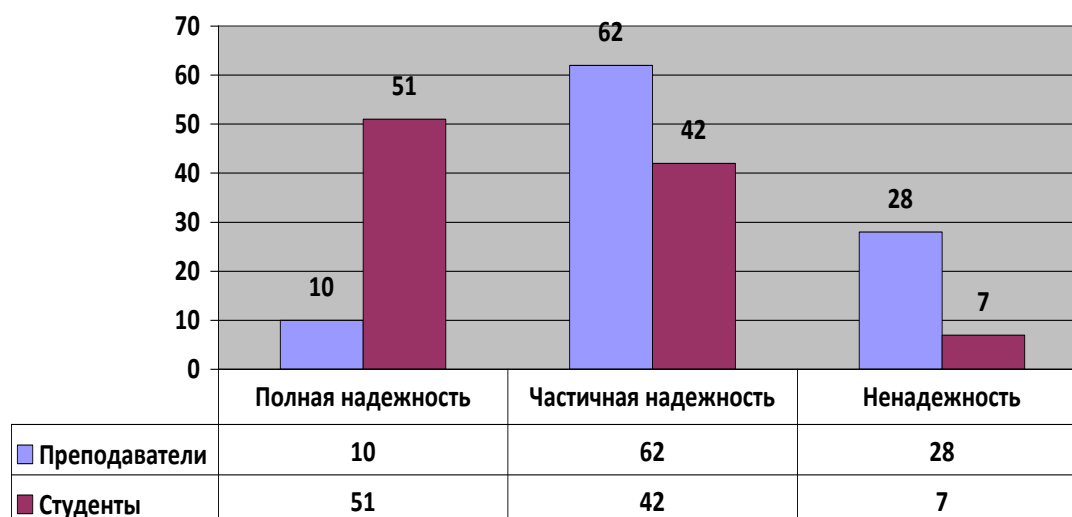
Для стремительно развивающихся информационных технологий сети Интернет данная проблема становится чрезвычайно актуальной. Кроме того, коммерциализация Интернет способствует «выбрасыванию» на рынок печатной продукции низкого качества. Это положение ставит педагога перед большой проблемой: на какие информационные ресурсы опираться при изложении учебного материала, что порекомендовать студентам для самостоятельного изучения и закрепления знаний [4].

Результаты анкетирования студентов и преподавателей, о котором говорилось в параграфе 6.3. показали, что 28% преподавателей считают такие ресурсы ненадежными, с ними соглашаются только 7% студентов, частично надежными такие источники определяют 62% преподавателей и 42% студентов, 10% преподавателей и 51% студентов считают открытые электронные источники полностью надежными и научно подтвержденными. Результаты опроса представлены на рис. 15.

Анализ ответов преподавателей и студентов, представленных на диаграмме (рис. 14) показал, что и преподаватели и студенты пользуются открытыми электронными ресурсами, однако в отличие от студентов преподаватели считают надежными только электронные научные издания, публикации известных ученых или цифровые копии печатных изданий. Значительное количество студентов (51%) полностью доверяют электронным

источникам, а остальные критически относятся к такому виду информации. Итак, привлекая студентов к использованию открытых электронных ресурсов, преподаватель обязательно должен обеспечить студентов методическими рекомендациями по обработке такого вида информации с целью развития критического аналитического мышления.

Еще одним немаловажным фактором выступает то, что современные гипермедиа-технологии, реализованные в сети Интернет, позволяют связывать между собой разрозненную мультимедиа-информацию, находящуюся на различных серверах, производить ее структуризацию, создавая тем самым целостный информационный ресурс, размеры которого могут быть в принципе не ограничены [4].



**Рис. 15. Результаты исследования надежности открытых электронных ресурсов**

Таким образом, задача педагога, использующего метод информационного ресурса, – подобрать нужные ресурсы и сориентировать в них студентов, выработать у них критическое отношение к электронным ресурсам [4].

Основные отличия данного метода от стандартных методов программированного обучения и метода работы с литературой состоят в следующем:

- используемые открытые электронные учебные ресурсы находятся на различных серверах в сети Интернет;
- количество информационных ресурсов и связей между ними может быть практически неограниченным;
- система подачи информации с помощью гипертекста позволяет обучаемому находить собственную траекторию прохождения учебного

материала, углублять и расширять знания по своему желанию и возможностям;

– гипермедиа-технологии, использующиеся в сети Интернет, позволяют при необходимости встраивать в учебный материал иллюстрации, анимацию, видеоролики, озвучивать информацию [4].

Основная цель использования метода информационного ресурса – закрепление и расширение теоретических знаний путем ориентации студента в огромном количестве самой разнообразной информации, которая ему необходима и удовлетворяет его познавательные потребности [4].

Деятельностью студента при использовании метода информационного ресурса управляет педагог – это сообщение конкретных знаний, подборка и систематизация информационных ресурсов с целью закрепления и расширения знаний, а также проведение контроля знаний обучаемых. Это определяет учебно-контролирующую деятельность преподавателя [4].

К недостаткам метода информационного ресурса можно отнести значительные затраты времени как со стороны педагога, связанные со сбором и структуризацией ресурсов, повышенным требованием к качеству используемых средств ИКТ в процессе обучения, единообразие ресурсов (сходные интерфейс и навигация), так и со стороны студента: навигация, просмотр, чтение и т.д. [4].

Современное развитие информационных и коммуникационных технологий привели к появлению и стремительному внедрению технологии Веб 2.0 в образовательный процесс.

Веб 2.0 – это платформа, такая технология наполнения сайта содержанием, когда он становится тем лучше, чем больше людей им пользуются – посетители активно формируют сайт, наполняя и многократно редактируя его содержание. Платформы Веб 2.0 выступают, по выражению О'Рейли, лишь посредниками между пользователями в обмене их онлайн-опытом, то есть их личным живым знанием [241].

Привлекательность Web-технологий как средства доставки информации во многом определяет универсальный интерфейс между человеком и компьютером. Каждому человеку понятны надписи, заголовки, ссылки, картинки. Веб-интерфейс как средство доступа к информации интуитивно понятен. Следствием простоты веб-интерфейса является широкое использование Интернета как канала коммуникации [196].

Технологии Wiki целесообразно использовать в академическом образовательном процессе, в научных исследованиях, поскольку они дают большую свободу и студентам, и преподавателям, позволяя первым значительно расширить возможности самостоятельных занятий, а вторым –

применять творческие подходы к обучению. Однако наиболее эффективным будет использование данного сервиса в качестве средства создания студенческих коллективных творческих проектов внутри группы, а также проектов со студентами из других групп [197].

Опыт организации образовательных проектов в рамках wiki-среды показывает высокий уровень активности участников, эффективность их работы и сетевых коммуникаций. Простота языка wiki-разметки и способов работы в среде, их интуитивная прозрачность позволяют практически сразу включаться в активную работу по содержательной части проводимых проектов, очень быстро и по этапам получать осязаемый результат, формируя тем самым и общий результат проекта. Коммуникативные возможности реализуются через совместное редактирование страниц, а также посредством электронных обсуждений в wiki или дополнительных средах, таких как чат или форум. Проектный характер работы, сотрудничество, формирование единого продукта совместной деятельности наполняют смыслом работу студентов и преподавателей, обеспечивают содержательное взаимодействие, обмен знаниями, оценку и постоянное совершенствование работ [76].

Возможности технологии Wiki могут быть использованы в педагогической практике различными способами:

1) представление, расширение и аннотирование учебных материалов. Каждая статья в рамках Wiki связана со страницей обсуждения, которая может рассматриваться как дополнительная или обратная сторона статьи. На этой оборотной стороне все заинтересованные участники могут оставлять свои комментарии и вести обсуждение. Электронный вариант представления учебных материалов дает учащимся возможность проследить связи между текстами. Система обратных ссылок позволяет проследить, из каких материалов ссылки обращаются к данному автору;

2) совместное создание виртуальных краеведческих и экологических экскурсий студентами;

3) коллективное создание творческих работ – сказок, стихотворений, эссе;

4) коллективное создание учительских, студенческих и школьных энциклопедий [77].

Технологии Веб 2.0 широко применяются в образовательном процессе за рубежом. Так статья «Mini-lectures, Project Presentations, Class Blog and Wiki: A New Approach to Teaching Web Technologies» посвящена обсуждению нового подхода к обучению при помощи Web 2.0 технологий. В статье описываются два тематических исследования, на основании результатов которых студенты считают этот новый подход одним из



самых положительных в области образования, что дает получить ценный опыт обучения. Так же, по мнению студентов, интерактивный обмен информацией и сотрудничество пойдет на пользу обучения больше, чем традиционные лекции и экзамены [244].

Первым шагом может стать создание небольших по размеру учебных объектов-модулей, на изучение которых будет тратиться от одной до пяти минут вместо часа-полтора. За эти несколько минут должен быть предоставлен хорошо организованный учебный контент, сфокусированный на одной концепции или проблеме, проиллюстрированный примерами, визуальными данными и анимацией. Из таких модулей может формироваться полная учебная программа, но ее составные компоненты должны быть доступны автономно и в результате контекстного поиска, так чтобы студенты в любой момент могли обратиться к нужному контенту и из небольших блоков сформировать учебный трек, отвечающий их задачам. Блоги можно использовать как средство общения студентов по поводу расписания, тем контрольных работ и домашних заданий, поддержки различных студенческих инициатив, их можно найти на многих вузовских сайтах. Более глубокие учебные цели преследуют блоги, которые преподаватели ведут для дополнительного обсуждения тем курса, стимулирующего студентов на самостоятельный анализ полученной информации. В таких блогах преподаватели могут формулировать вопросы и задания для студентов, а также давать ссылки на дополнительные материалы и ресурсы по теме. Для самих студентов блог на тему своей научной работы может стать способом привлечения сокурсников и преподавателей к комментированию, критике и коррекции по ходу ее подготовки. В любом случае блог может стать хорошим дополнением к основному курсу как способ привлечения студентов и преподавателей к обсуждению сложных вопросов, включению в материал внешних источников информации и просто как средство организации процесса изучения курса [78].

Таким образом, в переходных дидактических условиях трансформируется информационный метод работы студентов – от работы с ресурсами на занятии и самостоятельно (од руководством с преподавателем) до неформального обучения в социальных сетях. Современные технологии Веб 2.0 активно используются в образовании как свободный метод доступа к информации, позволяющий посетителю активно формировать сайт, наполняя и многократно редактируя его содержание.

## **9. Проблемы подготовки курсовых, дипломных и магистерских работ**

Университет базируется на равнозначных ведущих видах деятельности: образовательной и научной. Статус университета в мире образования и науки определяется по фундаментальности научных исследований.

В современных условиях студенты принимают участие в исследованиях двух типов: учебных и научных. Между ними есть сходства и различия. Общее заключается в том, что по своему характеру оба типа исследований являются научными. Но они играют разную роль в жизнедеятельности вуза, различаются способами организации, отношением студентов, массовостью. Значимость учебных и научных работ определяется глубиной проведенного исследования, весомостью теоретических материалов и практических выводов.

Учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) предусмотрена учебным планом вуза, осуществляется преимущественно на старших курсах, носит обязательный характер. В вузах приняты следующие формы УИРС:

- курсовые работы;
- дипломные работы;
- УИРС (в отдельных вузах).

Курсовые работы чаще всего выполняются на II–IV курсах по ведущим учебным дисциплинам. Это фактически первое научное исследование самостоятельного характера, которое может иметь теоретический или опытно-экспериментальный характер. Выполняя курсовое исследование, студенты учатся работать с научной литературой, изучать разработанность и освещенность избранной проблемы. По отдельным учебным дисциплинам подготовка курсовой работы сопряжена с приобретением умений самостоятельной работы с аппаратурой, приборами, оборудованием, материалами [136, с. 91].

Учебно-исследовательская работа студентов носит разный по содержанию и значимости характер. В ряде случаев курсовая работа становится разделом или параграфом дипломной работы, дает импульс для продолжения исследований на более высоком уровне.

Выполнение дипломной работы может быть представлено в виде ряда этапов:

- подготовка к исследованию;
- проведение исследования;
- анализ и обработка результатов исследования;
- написание, литературное оформление работы;

- защита дипломной работы.

Принципиальное значение имеет подготовительный этап: студенты должны определить актуальность темы, ее значение для науки и необходимость для практики, обосновать правомерность выбора. Затем они формулируют цель исследования, определяют его объект и предмет, выдвигают гипотезу и задачи исследования. После этого необходимо отобрать методы, определить базу и разработать программу исследования.

Иногда материалы дипломной работы внедряются в практику. Это свидетельствует о высоком уровне проведенного студентами исследования и о его научно-практической значимости. Но в своем большинстве дипломные работы не предполагают получение значительных научных достижений. Это объясняется тем, что сроки написания дипломной работы относительно невелики, кроме того, студенты еще не готовы к проведению глубокого научного исследования. Но если при подготовке дипломной работы студенты опираются на свою научную деятельность в проблемных группах или на курсовую работу, их научные возможности расширяются [136, с. 92].

Являясь по сути своей информационной деятельностью, научное исследование непосредственно связано с переработкой информации в Интернет. Открытые информационные ресурсы дают возможность студентам активно работать с разными материалами по теме исследования. Однако рядом с положительными сторонами существуют и проблемы подготовки научных работ. К ним в обобщенном виде относим:

- 1) проблема достоверности информационных источников;
- 2) проблема плагиата;
- 3) проблема использования предоставляемых платных услуг по подготовке разного вида работ на любую тему.

Поэтому научный руководитель обязательно должен учитывать все эти проблемы, стараться минимизировать их с помощью развития научного мышления у студента, ответственности и заинтересованности в его самостоятельной научной деятельности, результаты которой найдут дальнейшее воплощение и станут актуальными не столько теоретически, сколько практически.

Современные ИКТ предоставляют новые возможности студентам в подготовке научной работы [9]:

- 1) опосредованное консультирование с научным руководителем или другими консультантами;
- 2) удобный доступ к информации;
- 3) возможность дистанционного проведения опросов и отдельных методов исследования (обобщение передового опыта, анкетирование и пр.);

4) популяризация в открытом информационном пространстве результатов исследования (создание ресурса, вебинаров, обсуждений).

Внедрение ИКТ в научно-исследовательскую работу студентов является возможным на каждом этапе проведения исследования. Так, например, НИР студентов во время написания научных работ в общем виде можно представить в форме деятельностной модели, состоящей из четырех–пяти этапов, а именно планирование исследования, информационного этапа, экспериментального, аналитического и этапа оформления и презентации результатов исследования. Рассмотрим возможности применения ИКТ к каждому из этапов (табл. 7) [9].

*Таблица 7.*

**ИКТ в научно-исследовательской работе студентов**

Этапы НИР	ИКТ
I. Планирование исследования (отбор, изучение и обобщение научной и статистической информации, рассмотрение возможных направлений исследований и их оценка, выбор направления исследования, обоснование принятого направления исследования)	– информационные системы и ресурсы (поисковые системы, электронные каталоги и репозитории) – ПО для создания ментальных карт (Mind Meister, Mindomo, MAPMYself, Spinscape, Text2MindMap, VivaMind и др.)
II. Информационный этап (поиск и отбор информации, накопление различных фактов по предмету исследования, полученных другими учеными)	– поисковые системы (Google, Rambler, Yandex, Bing, Yahoo! и др.) – электронные каталоги и репозитории (Электронный каталог Национальной библиотеки им. Вернадского, ELibUkr, Научная электронная библиотека периодических изданий НАН Украины, каталоги диссертаций DissForAll, DissCat и др.) – Интернет-сервисы закладок (закладочный сервис Google, Pocket, Streme, Saved.io, Guard, Xmarks и др.) – онлайн хранилища данных (GoogleDocs, DropBox, Mega, Xmapa@mail.ru, Яндекс.Диск и др.)
III. Экспериментальный этап (постановка и проведение эксперимента и получение собственных фактов, нового знания о предмете исследования)	– специальные компьютерные программы для обработки аналитики и ее представление в графическом виде – сервисы обратной связи
IV. Аналитический этап (анализ всех приобретенных фактов о предмете исследования, их обобщение, интерпретация, выделение корреляционных и причинно-следственных связей, обос-	– цифровые устройства – информационные системы и ресурсы (поисковые системы, электронные каталоги и репозитории) – онлайн хранилища данных

нования закономерностей, и т. п.)	(GoogleDocs, DropBox, Mega, Хма-ра@mail.ru, Яндекс.Диск и др.)
V. Оформление и презентация результатов исследования	- текстовые редакторы программы для разработки презентаций и видео (MS PowerPoint, ProShow Producer, Open Office.orgImpress, CorelShowта др.) – ресурсы сети Интернет для размещения результатов исследования (yutube, Web-страница научно-исследовательской группы).

Работу студентов над совместными научно-исследовательскими темами можно координировать с помощью использования таких ИТ ресурсов как сервисы электронной почты, социальные сети, персональные Web-страницы научно-исследовательских групп, сервисы связи на примере Skype и др. [9].

Организация учебно-воспитательного процесса требует опоры на современную систему исходных методологических положений философского, междисциплинарного и педагогического уровней на основе создания необходимой информационной среды, что включает укрепление материально-технического и дидактико-методического обеспечения учебно-воспитательного курса в условиях высшей школы; системное повышение профессиональной компетентности и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава; рациональное использование разновидностей аудиторной и внеклассной работы в едином режиме профессиональной подготовки специалиста; обеспечение сознательного познавательного интереса, самоидентификации и потребности в самореализации студента в ходе своего профессионального потенциала [9].

Таким образом, способствуя развитию научного потенциала личности студентов, научно-исследовательская работа благодаря реальной проблематике одновременно обеспечивает профессиональную направленность подготовки специалистов. Первоочередная задача педагога – формирование научного сознания студента, что позволит ему избавиться от недостатков использования информационных ресурсов при подготовке курсовых и дипломных работ, в полном объеме воспользоваться возможностями свободы и открытости. Достойное обеспечение научно-исследовательской работы студентов расширяет возможности университета в селекции и инновации.

### ***Проблемные вопросы к шестой главе***

1. Возможные способы решения проблемы актуализации опорных знаний студентов в трисуъектных отношениях.

2. Ваши предположения о лекции XXII века?
3. Возможные направления модернизации процедуры контроля в образовательном процессе.
4. Особенности реализации контроля и самоконтроля приобретенных умений и навыков в ИКПС.
5. Каким образом преподавателю повлиять на свободный метод доступа студентов к информации?
6. Как предотвратить отрицательное влияние ИКТ на выполнение студенческих исследовательских работ?

## ГЛАВА 7

# ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ТРИСУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

---

### *1. Традиционные методы подготовки преподавателя*

Готовность преподавателей к внедрению ИКТ в образовательный процесс ВУЗа является основополагающим фактором успешности этого процесса. Традиционно подготовка и переподготовка преподавателей проводится по специальным образовательным программам при аспирантурах.

Новый социальный заказ, который встал перед высшей школой, в частности подготовка рыночно ориентированных специалистов, способных профессионально, творчески работать в различных отраслях общественной жизни, меняет акценты и в деятельности тех, кто обеспечивает эту подготовку. Миссия преподавателя высшей школы не только вооружить студента – будущего специалиста необходимыми знаниями, умениями и навыками в определенной профессиональной сфере, но и, что крайне важно, развить у молодого человека такие важные для дальнейшего профессионального и личностного роста качества, как творчество, инициативу, активность, самостоятельность, стремление к постоянному самосовершенствованию, обеспечить условия для полной самореализации его потенциальных возможностей и способностей. Эти обстоятельства актуализируют проблему готовности преподавателя высшего заведения к профессионально-педагогической деятельности в новых социокультурных условиях.

Определяющим и самым большим по объему компонентом педагогической работы является учебно-педагогическая деятельность, направленная на организацию процесса обучения. Чтение лекций, проведение лабораторных, практических и семинарских занятий, консультаций, зачетов, экзаменов, рецензирование и прием защиты курсовых работ и проектов, руководство дипломными работами, учебной практикой и другое – всего свыше 40 видов – составляют содержание этого направления. Не менее важной составляющей является учебно-методическая деятельность преподавателя по подготовке учебного процесса, его обеспечения и совершенствования. Учитывая ключевую проблему качества высшего образования на современном этапе, этот вектор профессиональной деятельности преподавателя особенно актуализируется [44].

Органичной частью преподавательской работы, которая отличается своей значимостью, показывающая уровень профессионального мастерства, является научно-исследовательская работа. Научная направленность личности преподавателя является питательной средой новых идей, подходов, нестандартных решений, мощным инструментом влияния на формирование творческой личности студента. Особая роль преподавателя в решении вопросов повышения воспитательного потенциала высшей школы, сложных задач социализации молодежи, ее адаптации к деятельности в условиях современного общества.

Магистральным путем подготовки преподавателей для высшей школы была и есть аспирантура. Однако ее выпускники ориентированы больше на освоение научно-исследовательской, чем на преподавательской деятельности. Конечной целью пребывания в аспирантуре является подготовка и, если не публичная защита, то хотя бы представление к защите диссертационного исследования, то есть аспирант – будущий преподаватель глубоко изучал и исследовал узкую научную проблему, осваивал методику научного поиска, зато о подготовке к непосредственной педагогической работы речь не велась. Поэтому стало обязательным изучение соискателями ученой степени педагогики и психологии высшей школы. Соответственно наполнение содержанием психолого-педагогического компонента в системе аспирантской подготовки педагогическая практика была лишена формального характера.

Другая, не менее устоявшаяся и проверенная индивидуализированная форма освоения преподавательской практики непосредственно на кафедре – изучение опыта, копирование методики преподавания опытных преподавателей, что, учитывая очевидные причины (неизбежные трудности объективного восприятия нового представителями разных поколений, сенситивность к инновации младшей генерации преподавателей и др.) уже не может сегодня претендовать на свою исключительность. Да и другой эмпирический метод формирования педагогического опыта, который имеет большую традицию, а именно знаменитый способ проб и ошибок, тоже не решает в целом проблемы [44].

Вполне очевидно, что изменение образовательной парадигмы, переход от традиционного, информационно-репродуктивного обучения к инновационной модели образования, которая базируется на представлении и восприятии того, что обучение реализуется как совместная деятельность студентов и преподавателей в форме диалога, партнерства, межличностных взаимодействий, неизбежно обусловила и принципиальную перестройку работы преподавателя высшей школы, формирование его



инновационной ориентации, потребности активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

О необходимости введения специальной педагогической подготовки преподавателя высшей школы свидетельствовал и зарубежный опыт. В международной практике активно обсуждается вопрос о том, что преподаватель вуза – особая профессия. Это предусматривает, в частности, проект Конвенции ЮНЕСКО о правах преподавателей. Во многих странах (США, Великобритания, Франция, Австрия, Германия и др.) существует практика назначения на высокие преподавательские должности после завершения трехгодичной дополнительной подготовки и получения диплома преподавателя высшего учебного заведения.

Эти тенденции прослеживались и в образовательном поле Украины. В частности, в ст. 48, п.1. Закона Украины «О высшем образовании» впервые на законодательном уровне сформулировано требование: «Должности педагогических и научно-педагогических работников могут занимать лица с высшим образованием, которые прошли специальную педагогическую подготовку» [150].

Результатом решения вопросов педагогической готовности будущих преподавателей к профессиональной деятельности стало введение учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» в программу подготовки студентов-магистров, содержание которой должно иметь полностью инновационный характер, а также введение ассистентской педагогической практики.

К другим, более обобщенным и системным шагам в направлении наполнения специальной педагогической подготовки преподавателей реальным содержанием, следует отнести такие:

1. Открытие в ведущих высших учебных заведениях Украины дополнительной профессионально-образовательной программы с целью получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Цель программы – комплексная психолого-педагогическая, информационно-технологическая, социально-экономическая подготовка магистров, аспирантов, молодых специалистов к педагогической деятельности в высшем учебном заведении.

2. Открытие кафедр педагогики высшей школы, организация учебно-научных лабораторий по проблемам высшего образования.

3. Реформирование системы аспирантского образования, которая будет реализовывать не только научную, но и образовательно-профессиональную программы подготовки научно-педагогических кадров для современной высшей школы.

4. Введение в перечень экзаменов кандидатского минимума экзамена «Проблемы теории и практики обучения и воспитания в высшей школе» как итога глубокого и всестороннего изучения соискателями ученого звания курса «Педагогика и психология высшей школы».

5. Проведение переаттестации преподавателей высших учебных заведений с целью выяснения теоретического и практического овладения современными образовательными технологиями.

6. Существенное расширение психолого-педагогической составляющей в содержании повышения квалификации преподавательских кадров [44].

Решение проблемы улучшения психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы будет способствовать формированию продуктивной образовательной среды, повышению профессионально-педагогической культуры, того фундамента, без которого преподавателю-педагогу невозможно решать актуальные задачи образования, обучения, воспитания студенческой молодежи.

Следовательно, преподавателей для новой трисубъектной модели образования необходимо готовить специально. Современная система образования педагогов высшей школы продолжает подготовку преподавателя традиционного образования, который частично знакомится с педагогическими возможностями ИКТ; без должного внимания педагогов остается использование возможностей информационно-коммуникационной педагогической среды.

## ***2. Традиционные методы организации академической работы преподавателя***

Общая функция всех методов обучения, к какой бы классификации они не принадлежали, – стимулирование интереса и потребности учиться, побудить студентов к обучению. Ведущее место в системе методов обучения занимают вербальные (словесные) методы. Сегодня отношение к этой группе методов обучения не всегда объективное. И зря, потому что даже в условиях трисубъектных отношений словесные методы обучения позволяют достаточно оперативно передать большую по объему информацию, поставить перед студентами проблемы и указать пути их решения. Слово активизирует память, представления, чувства студентов [211].

Рассмотрим традиционные методы организации академической работы преподавателя.

Информационные методы обучения – это репродуктивный путь передачи готовых знаний с помощью устного (вербального) изложения учебной информации. Задача преподавателя – передать информацию, а задача студента – понять ее. Несмотря на негативные последствия одностороннего вербального обучения, не следует забывать и о том, что методы обучения, основанные на слове, является одним из главных средств работы преподавателя. Общими для них является монологическое изложение, а различаются они, главным образом, структурой содержания.

Информационно-иллюстративные методы обучения – это репродуктивный путь передачи готовых знаний с помощью устного изложения учебной информации с использованием средств демонстрации [136]. Информационно-иллюстративные методы обучения используют информационные виды устного изложения материала, которые сопровождаются демонстрацией и иллюстрированием.

Проблемное обучение рассматривается как один из действенных средств решения таких сложнейших задач, как развитие умственных способностей, познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления. Сущность проблемного обучения сводится к созданию такой ситуации, которая вынуждает студента, опираясь на полученные знания, самостоятельно искать решения. Но такие ситуации не возникают сами, а становятся результатом дидактического мастерства преподавателя. И мастерство заключается в том, чтобы проблема представляла собой определенную жизненную ситуацию, привлекла внимание студентов, была направлена к их интересам и опыту. В каждой проблеме, ситуации или задачи должно быть что-то неизвестное. Наиболее существенной чертой проблемного знания является не постановка вопросов, а создание учебных проблемных ситуаций, решение которой требует от студентов поисковой, исследовательской деятельности. В проблемном обучении выделяют учебную проблему, проблемные ситуации, задачи и вопросы [158].

Методы активного обучения интенсифицируют учебный процесс, что предполагает повышение уровня, в первую очередь, практической подготовки. Активное обучение дает возможность формировать знания, профессиональные умения и навыки будущих специалистов, путем привлечения их к интенсивной познавательной деятельности. Все методы активного обучения делятся на неимитационные, которые реализуются на традиционных видах занятий, и имитационные, игровые, использование которых, как правило, связано с внедрением в учебный процесс новых форм.

Исследовательский метод имеет своей главной задачей подготовить студентов к выполнению учебных задач на самом высоком уровне познавательной активности и самостоятельности. При этом преподаватель: использует наглядность как средство привлечения студентов к самостоятельной исследовательской деятельности; обеспечивает им практическую возможность ознакомиться с логикой и методами осуществления исследования благодаря организации практической поисковой деятельности, направленной на решение системы умственных (практических) задач; руководит экспериментальной, конструкторской и рационализаторской работой студентов: ставит познавательно-практические задания, организовывает самостоятельную поисковую деятельность; включает студентов в процесс решения практически-экспериментальных задач, формирует у них любознательность, самостоятельность деятельности, способность к сосредоточению, творческое воображение [211].

В традиционной практике обучения преподаватель большую часть аудиторного занятия рассказывает, объясняет, показывает, спрашивает, ставит задачи и очень мало времени отводит (или имеет) на активную познавательную деятельность студентов. Проблемные, исследовательские и практические методы используются недостаточно. Отсюда слабое развитие самостоятельного мышления студентов, отдача преимущества стереотипным решением, неумение выбрать эффективные приемы самостоятельной работы с познавательными объектами и информационными источниками [158].

Большинство педагогов высшей школы часто задумываются над методами своей работы, понимая, что нет неинтересных дисциплин, а есть неинтересные преподаватели этих дисциплин. И если сегодня на лекции нет 20...30% студентов – это симптом того, что лекции неинтересны и скучны. И дело здесь вовсе не в материале, а в том, что его не смогли активно и интересно изложить студентам, не привлекли их к участию в учебном процессе, не научили думать. На протяжении многих лет традиционное обучение строилось таким образом, что студент воспринимал информацию на первых двух уровнях восприятия – распознавании и воспроизведении. Другими словами, стремился ответить на вопрос „что?“ и „как?“ Значительно реже он выходил на третий уровень восприятия – понимания, которое предполагает вопрос „почему?“ Но это только умение воспроизвести прошлый опыт, чего для творчества, как известно, недостаточно. Используя первые два этапа, специалист работает преимущественно на третьем и четвертом (творческом) уровне [85].

Таким образом, в условиях трисубъектных отношений могут быть использованы не только суперсовременные и модерновые методы обучения,

но и привычные и давно усвоенные традиционные методы доведения до студентов научно-технической, экономической, управленческой и других видов академической информации. Ведь нельзя представить себе современного преподавателя ВУЗа, который бы не владел словом (вербальные методы), аудиторной доской (иллюстративные методы), научным сопровождением (проблемный метод) или современным компьютером и его возможностями (программируемое обучение). Безусловно, что в эпоху развития киберпространства, современной глобальной компьютеризации традиционные методы должны использовать новые возможности, которые предоставляет им научно-технический прогресс.

### ***3. Коммуникации в организации учебного процесса***

В педагогическом процессе взаимодействия первичны, на них строится пирамида обучения и воспитания. Общение в педагогической работе выступает средством решения учебных задач, социально-психологическим обеспечением воспитательного процесса и способом организации взаимоотношений обучаемых и обучающихся. Преподаватель в своей деятельности должен реализовать все функции общения: выступать как источник информации, как человек, познающий другого или группу, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений. При решении обучающей задачи общение позволяет обеспечить контакт с учащимися, формировать у них положительную мотивацию, обстановку коллективного поиска и раздумий. При решении воспитательных задач сформировать межличностные отношения в коллективе [143].

Важным этапом педагогического общения является его моделирование. На этом этапе происходит своеобразное планирование коммуникативной деятельности, педагогической и нравственной ситуации в образовательном процессе. Второй этап – период контакта, во время которого необходимо завоевать инициативу в общении, возможность управлять взаимодействием. Третий этап – управление общением в педагогическом процессе. Анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы на предстоящую деятельность представляют собой четвертый этап.

Стиль педагогического общения – это устойчивое единство способов и средств деятельности педагога и обучаемых, их субъект-субъектного взаимодействия. В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и студентов; творческая индивидуальность педагога; особенности обучающихся. Стиль общения неизбеж-

но отражает общую и педагогическую культуру преподавателя и его профессионализм [174, с. 98-99].

В условиях развития трисубъектных отношений в образовании педагогическая коммуникация подвергается трансформационным изменениям. В информационно-коммуникационной педагогической среде коммуникация рассматривается как первичный процесс, координирующий целенаправленные, практические действия ее участников. Особенностью этих взаимодействий между субъектами процесса коммуникации является то, что это взаимодействие осуществляется опосредованно, через компьютерные каналы связи (компьютерные телекоммуникации).

Большинство педагогов используют понятие педагогическое общение и описывают обучение, как «взаимодействие таких трех главных компонентов: педагог – содержательная учебная информация – обучающийся/обучающиеся)». В учебном пособии под редакцией С.Самыгина педагогическое общение рассматривается как специфическая форма общения, «подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Навыки коммуникации в компьютерной среде обучения не могут быть автоматически перенесены из традиционной среды общения (лицом к лицу) в опосредованное ИКТ общение. Коммуникативная интерактивная и операционная деятельность обучающегося и самого педагога существенно преобразуются под воздействием новой среды общения [165].

Кроме того, следует учитывать, что именно опосредованность коммуникации требует корректного отношения со своими оппонентами, воспитание толерантности и культуры общения. Участниками образовательного процесса чаще всего используются электронные текстовые средства.

Компьютерная коммуникация имеет ряд особенностей по сравнению с традиционной формой общения. Рассмотрим эти свойства педагогической коммуникации через призму коммуникативного компонента обучения:

– опосредованность – общение субъектов образовательного процесса происходит с помощью (посредством) компьютерных средств обучения и взаимодействия;

– оперативность – одним из достоинств любого общения является его оперативность, своевременное получение ответа на поставленные вопросы, получение необходимого сообщения, передача выполненной работы. Сетевые коммуникационные технологии именно в этом аспекте предоставляют

субъектам образовательного процесса и всем другим участникам процесса общения сведения к минимуму потерь времени при общении, предоставляют возможности общения в on- и off-line режимах работы;

– индивидуальность – выбор собственного собеседника и маршрута общения/обучения;

– корпоративность – общение в группах по интересам, возможно конфиденциальное;

– массовость – общение в компьютерных средах может распространяться на подключение любого неограниченного количества обучающихся (собеседников);

– доступность – любая открытая тема может быть интересна и доступна для обсуждения любому количеству обучающихся;

– независимость – от времени и места – главная отличительная особенность современных средств коммуникации, в отличие от традиционных форм общения;

– распределенность – использование для общения собеседников, находящихся в любой точке страны, планеты через сеть Интернет;

– виртуальность – создание особой, временно сформированной среды общения для обсуждения, как учебных проблем, так и проблем межличностного характера;

– эстетичность – формирование культуры общения, умение кратко, грамотно и корректно выразить свою мысль;

– многоаспектность – педагогическая коммуникация в компьютерной среде позволяет вести разностороннее обсуждение проблем, с привлечением межпредметных связей, представления информации и собеседников из других областей знаний;

– многосторонность – общение не просто двух субъектов образовательного процесса, но и участие всей группы в оперативном обсуждении вопроса (в том числе общение не только с педагогом, но и обучающихся между собой, причем с возможностью расширения аудитории за счет просто заинтересованных в обсуждении поставленного вопроса), позволяет сделать процесс общения активным и более эффективным;

– интеркультурность – очень важная характеристика современного общения в условиях компьютерных коммуникаций – общение с собеседниками другой языковой среды и культуры, выход в другое культурное и национальное пространство. Важно научиться общению с представителями других взглядов и вероисповеданий. Компьютерные средства коммуникации позволяют педагогам вести воспитание толерантности (терпимости), дружелюбия всех участников процесса общения;

– технологичность – важной характеристикой педагогических коммуникаций в условиях информатизации образования является высокотехнологичность и многообразие средств, предоставляющих разнообразные формы общения. Главным условием технологичности коммуникаций являются сетевые компьютерные технологии (без которых немислимо современное общение) и разнообразие готовых программных продуктов, позволяющих в разной степени сложности, простоты и удобства вести общение разного направления [92, с. 106-109].

Для эффективного применения компьютерных коммуникаций педагогу в первую очередь необходимо ориентироваться в соответствующем программном обеспечении и средствах, обеспечивающих взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Аналогично, всем обучающимся необходимо уметь строить свою коммуникацию с другими участниками педагогического процесса в целях учения, самообучения. Получение и развитие этих навыков возможно только в ходе активной деятельности, включающей разнообразные формы компьютерно-опосредованной коммуникации. Компьютерные коммуникации особенно важны с компьютерными специалистами (технический персонал, администратор локальной сети, администратор, редактор или дизайнер веб-сайта, Интернет-провайдер) ввиду изменяющейся коммуникативной среды учебных заведений [92, с.110].

Рассмотрим подробнее наиболее часто используемые в образовании средства коммуникационного взаимодействия.

Сеть Интернет открывает доступ к неисчерпаемым электронным информационным ресурсам. Самыми распространенными средствами размещения любой информации и организации всего образовательного процесса в условиях современных компьютерных коммуникаций являются порталы и сайты, которые являются программно-технологическими комплексами, средствами, аккумулирующими информационно-методические ресурсы.

Электронная почта, что относится к средствам дистанционного доступа, позволяет пользователям (педагогам, обучающимся, другим участникам общения) обмениваться текстовыми, графическими и аудио сообщениями. Доставка любого сообщения и учебных материалов осуществляется практически мгновенно, обеспечивая тем самым регулярное оперативное общение субъектов образовательного процесса. Традиционная базовая компьютерная подготовка вполне достаточна для свободной работы в режиме электронной почты. С ее помощью можно организовать так называемые «виртуальные учебные классы». Например, в сети Интернет можно использовать режим «список рассылки» (mailing lists), при



котором установленное на сервере программное обеспечение дает возможность совместного общения субъектов образовательного процесса. В созданной учебной группе разъясняются правила и способы подписки на рассылку и получение сообщений. Затем учебная группа может приступить к работе. Каждое сообщение, посланное в дискуссионную группу любым ее участником, автоматически рассылается лист-сервером всем участникам. Основным участником обсуждения всех вопросов и ответов обучающихся является, безусловно, педагог. Обучающиеся могут использовать электронную почту для получения необходимой учебной информации из сети Интернет, для получения консультации, для самоподготовки и взаимообучения [92, с. 111].

Электронная конференция – асинхронная или синхронная коммуникационная среда, которая подобно электронной почте может использоваться для плодотворного сотрудничества обучающихся и педагогов. Электронным средством общения здесь также является электронная почта или структурированный форум, в соответствующих рубриках которого можно в письменном виде изложить свое мнение, задать вопрос и прочитать реплики других участников конференции. Участие в тематических электронных конференциях сети Internet очень плодотворно для самообразования педагогов и обучающихся любых категорий и возраста [92, с. 112].

Интернет предоставляет и другие возможности, например, в режиме USENET – newsgroups (новостная группа). В отличие от списков рассылки, принятых в электронной почте, группы новостей работают в режиме реального времени: участники читают сообщения, посланные в группу другими участниками, посылают туда же свои ответы, обсуждают проблемы и т. д., но все происходит «сейчас и сразу», не требуя времени для рассылки писем [92, с. 113].

Видеоконференции представляют собой современную технологию общения. Видеоконференцсвязь – имеет синхронный характер, когда участники взаимодействуют в реальном времени. Здесь возможно общение типа один – один (консультация), один ко многим (например, изложение какого-либо материала), многие ко многим (телемост). Конечно, видеоконференции не могут полностью заменить личного общения, но они позволяют добиться принципиально нового уровня общения субъектов образовательного процесса, подчас разделенных тысячами километров.

Так же, как и при очном обучении, обучающиеся видят действия педагога, а педагог – реакцию обучающихся. Они могут активно общаться. Педагог может использовать при изложении материала текст, графику,

анимацию, видеозаписи. Использование возможностей компьютерной визуализации учебных материалов и их оптимальная структуризация в электронном виде, несомненно, повышают качество восприятия информации [92, с. 113-114].

Таким образом, под воздействием информационно-коммуникационной педагогической среды существенно преобразуется коммуникативная деятельность студента и педагога, в частности ее интерактивная и операционная составляющие. Компьютерные коммуникативные средства предоставляют педагогам и студентам широкие возможности в организации и в информационно-методическом сопровождении образовательного процесса. Соответственно, коммуникативная компетентность педагога трансформируется в сторону обеспечения эффективного педагогического взаимодействия в ИКПС.

#### ***4. Проблемы публикации учебных материалов и организация доступа к ним***

Бумажные печатные издания постепенно замещаются электронными публикациями. В отличие от первых их разработка требует от авторов дополнительных знаний и умений, обеспечение организации доступа к ним.

Технология экспертизы является основой системы оценки качества образовательных электронных изданий и ресурсов. Целью проведения независимой компетентной экспертизы является установление соответствия показателей качества средства информатизации образования заранее определенным требованиям международных, государственных и отраслевых стандартов, нормативно-технических документов и др., а также обеспечение качества и эффективности процесса обучения на основе применения данного образовательного электронного издания (ОЭИ) [47].

Требования к организации комплексной экспертизы предполагают подход, включающий экспертизу технико-технологических, психолого-педагогических и дизайн-эргономических аспектов создания и использования образовательных электронных изданий и ресурсов [47].

В ходе технико-технологической экспертизы выявляются:

- возможность нормального функционирования средства в требуемых средах, в сетевом режиме, в сочетании с другими изданиями и ресурсами;
- корректность использования современных средств мультимедиа и телекоммуникационных технологий;
- надежность, устойчивость в работоспособности, гетерогенность, устойчивость к дефектам;

- наличие и качество защиты от несанкционированных действий;
- простота, надежность и полнота инсталляции и деинсталляции;
- объем требуемой памяти;
- достаточность технического комплекта, сопровождающего средство (наличие необходимых системных программ, шрифтов и пр.);
- дружелюбность работы инсталлятора (если наличие инсталлятора предусмотрено);
- работоспособность всех заявленных функций и возможностей ОЭИ;
- наличие подсистем диагностики, предупреждений, продолжения работы при восстановлении работоспособности системы;
- корректность функционирования ОЭИ одновременно с другими средствами;
- скорость отклика на запросы пользователей [47].

В ходе психолого-педагогической экспертизы проводится позиционирование ОЭИ и его компонент по типу образовательного электронного издания или ресурса, уровню образования, типу и форме образовательного процесса, осуществляется оценка содержания и сценария средства информатизации, соответствия дидактическим, методическим и психологическим требованиям, использования специально разработанных педагогических методик применения и методической поддержки [47].

В ходе проверки выявляются:

- цели и область применения ОЭИ;
- педагогическая целесообразность эксплуатации ОЭИ в рамках планируемой методической системы обучения;
- методическая состоятельность;
- степень соответствия аналогичным средствам информатизации образования [47].

Кроме того, в процессе экспертизы специалисты должны оценить степень соответствия образовательного электронного издания или ресурса дидактическим и методическим требованиям:

- научности,
- доступности,
- проблемности,
- наглядности,
- сознательности обучения,
- самостоятельности и активизации деятельности, систематичности и последовательности обучения,
- прочности усвоения знаний,
- единства образовательных, развивающих и воспитательных функций,

- адаптивности,
- интерактивности,
- реализации возможностей компьютерной визуализации учебной информации,
- развития интеллектуального потенциала обучаемого,
- системности и структурно-функциональной связанности представления учебного материала,
- полноты (целостности) и непрерывности дидактического цикла обучения,
- учета своеобразия и особенностей конкретной учебной дисциплины;
- учета специфики соответствующей науки;
- отражения системы научных понятий учебной дисциплины,
- предоставления возможности контролируемых тренировочных действий [47].

В ходе психолого-педагогической экспертизы проводится оценка степени раскрытия и полноты основных свойств образовательных электронных изданий и ресурсов, способствующих достижению педагогического эффекта, повышению результативности образования, оценка соответствия компонентов рассматриваемых образовательных электронных изданий и ресурсов психологическим принципам и требованиям (возрастным особенностям и интересам обучаемого, использования развивающих компонент в обучении, способов активизации познавательной активности), оценка соответствия принципам вариативности образования [47].

В ходе дизайн-эргономической экспертной деятельности проводится оценка качества интерфейсных компонент образовательных электронных изданий и ресурсов, их соответствия единым эргономическим, эстетическим и здоровьесберегающим требованиям [47].

В ходе проверки выявляются:

- временные режимы работы образовательного электронного издания или ресурса, соответствие его компонентов здоровьесберегающим требованиям;
- характеристики используемого подхода к визуализации информации на экране монитора, цветовые характеристики, характеристики пространственного размещения информации, степень соответствия использованных подходов к визуализации подходам, общепринятым для данного класса средств информатизации;
- характеристики организации буквенно-цифровой символики и знаков на экране монитора;

– характеристики организации диалога (доступность для обучаемых, время реакции на ответ или управляющее воздействие, число вариантов и правдоподобность ответов в вопросах типа «меню», наличие инструкции или подсказки);

– характеристики звукового сопровождения (комфортность восприятия звуковой информации, удобство настройки звуковых характеристик, степень засоренности и оптимальность темпа звукового сопровождения);

– степень эстетичности компонент средства информатизации образования [47].

Кроме того, в процессе дизайн-эргономической экспертизы специалисты должны оценить следующие основные параметры образовательных электронных изданий и ресурсов:

– целесообразность, корректность и удобство использования клавиатуры, манипулятора «мышь», микрофона, сканера, принтера и других устройств;

– наличие и качество видеофрагментов, анимации, статических графических и фото изображений, шрифтового и рисованного текста;

– дружелюбность интерфейса (удобство использования клавиатуры, подсказок, надписей, системы справки и пр.);

– наличие однообразной, но контекстно-зависимой корректирующей реакции на смысловые ошибки;

– удобство и постоянство принципов навигации по содержательному наполнению ОЭИ;

– возможность и качество имитационного моделирования;

– наличие, эффективность и однообразность работы поисковой и справочной подсистем [47].

Отрадно отметить, что наряду с ресурсами, являющимися электронными аналогами печатных изданий, все большее распространение получают такие электронные образовательные ресурсы как виртуальные электронные учебные модули, лабораторные практикумы, программы для компьютерного моделирования, интерактивные электронные учебные пособия, аудио- и видеолекции, компьютерные демонстрации и онлайн-тесты.

Следует назвать ряд причин, по которым большинство электронных образовательных ресурсов можно отнести к категории открытых образовательных ресурсов ООР (в терминологии ЮНЕСКО) только с определенной долей относительности.

До сих пор определенная доля образовательных ресурсов «открыта» только пользователям внутри конкретной страны и недоступна пользователям, IP-адреса которых идентифицируются как зарубежные. Значи-

тельное количество ресурсов доступно только после регистрации или соответствующей авторизации, часто ресурсы вузов открыты только для преподавателей и студентов этих вузов. Электронные ресурсы, создаваемые для систем дистанционного обучения, в большинстве случаев предназначены для бесплатного использования только студентами и преподавателями данного вуза или направлены на поддержку платной образовательной деятельности вузов [186].

Правовые аспекты использования образовательных ресурсов во многих случаях не определены. Наиболее часто встречающиеся формулировки: «Все права защищены. Копирование и распространение информации допускается при наличии письменного разрешения владельца сайта» или «Допускается использование материалов в образовательных целях при условии ссылки на данный сайт». Иногда присутствуют указания на допустимость скачивания и использования ресурса для личных целей, но недопустимость полного или частичного копирования информации или ее размещения на других сайта, или указывается, что допустимо любое некоммерческое использование ресурса с обязательной ссылкой на авторов и сайт-первоисточник информации. Сайты, на которых имеются указания на открытые лицензии, в виртуальном пространстве Украины, весьма редки. Возможность применения лицензии Creative Commons в юрисдикции нашей страны находится в стадии изучения. Несомненно, необходимы активные действия, чтобы определить статус и правила использования огромного количества материалов, опубликованных в Интернете [186].

Требуется дальнейшее развитие нормативно-правового поля, чтобы оно в полной мере регламентировало процесс разработки и распространения и обеспечивало высокое качество открытых образовательных ресурсов [221].

Важным свойством ООР является их предназначенность «для ... использования и адаптации сообществом пользователей для некоммерческих целей». В связи с использованием возникает сразу несколько проблем. Серьезным препятствием продолжает оставаться «культурный» барьер. Использованию и модификации чужих материалов препятствует опасение нарушить права интеллектуальной собственности других авторов и быть обвиненным в плагиате; представление о том, что материалы не соответствуют местным особенностям и потребностям или их качество недостаточно высоко. Во многих учебных заведениях по-прежнему ценится контент собственного производства и считается нецелесообразным тратить усилия на преподавание курсов, включающих результаты чужих разработок.

Наряду с психологической подготовленностью, для эффективного использования новых информационных технологий в сфере образования и, в частности, открытых образовательных ресурсов, необходим адекватный уровень квалификации педагогического и административно-управленческого персонала образовательных учреждений как в области ИКТ в целом, так и в части применения этих новых технологий в практической деятельности. На сегодняшний день можно констатировать, что ООР пока используются недостаточно активно не только в силу указанных выше причин, но и в силу недостаточной осведомленности работников образования об их наличии и возможностях, предоставляемых открытыми образовательными ресурсами [186, с.230].

Таким образом, основные проблемы публикации учебных материалов и организации доступа к ним связаны с относительной «открытостью» большинства образовательных электронных ресурсов, неопределенностью правовых аспектов их использования, опасением нарушить права интеллектуальной собственности других авторов и возможностью быть обвиненным в плагиате, что препятствует использованию и модификации чужих материалов, необходимостью наличия адекватного уровня квалификации педагогического и административно-управленческого персонала образовательных учреждений как в области ИКТ в целом, так и в части применения этих новых технологий в практической деятельности (по материалам ЮНЕСКО).

### ***5. Инновационные методы подготовки и организации академической работы профессорско-преподавательского состава в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды***

Развитие системы образования в условиях трисубъектной дидактики требует внедрение новых форм и методов обучения, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций, потребностей в самообразовании на основе потенциальной многовариантности содержания и организации образовательного процесса. Информатизация системы образования, формирование образовательной среды учебного заведения на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) будет способствовать решению этих задач.

Информационно-коммуникационная педагогическая среда учебного заведения формируется как открытая система, аккумулирующая интеллектуальные, культурные, программные, организационные и техниче-

ские ресурсы, и закономерно становится средой развивающего обучения при условии, что в основе ее создания лежат следующие доминирующие принципы: открытость, масштабируемость, интерактивность, интегративность, адаптируемость, избыточность и многоаспектность знаньевого и деятельностного компонентов [64].

Образовательная среда, обогащенная средствами ИКТ, обладает разносторонними возможностями: ИКПС создает условия для целостного творческого процесса. В условиях ИКПС педагоги новой формации, дополняя традиционные подходы возможностями дистанционного и открытого образования, могут обеспечить широкое профессиональное и общегуманитарное взаимодействие с учащимися в ходе учебного процесса. Студенты могут принимать самое активное участие в организации процесса обучения, выбирая курсы, доступные в любое время благодаря телекоммуникациям, и наиболее приемлемые средства, методы и формы обучения. Все это способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества и эффективности обучения, увеличению доступности образования, обеспечению потребностей гармоничного развития отдельной личности и информационного общества в целом [115].

Внедрение технологий электронного образования способствует формированию новой роли учителя, который уже не столько является источником информации, фактов, знаний, сколько выступает в роли учителя-технолога, модератора, который советует, консультирует учащихся, помогает им эффективно организовать самостоятельное изучение дисциплин с использованием ИКПС, координируя их деятельность. Такое изменение роли преподавателя, с одной стороны, и изменение требований к выпускнику ВУЗа, с другой стороны, диктуют новые требования к организации и построению педагогического процесса. Новые требования появляются к качеству, формам организации, методическим технологиям, критериям и новым методам оценки знаний, умений и навыков учащихся.

Для эффективного внедрения технологии интернет образования необходимо, чтобы педагоги владели основными базовыми информационными технологиями: технологией электронной почты, технологией поиска информации в сети Интернет, используя различные поисковые машины, технологией on-line-общения, технологией размещения электронных образовательных ресурсов в информационно-коммуникационной педагогической среде, в частности, в платформах дистанционного обучения.



В условиях трисубъектной дидактики существенно изменяются методы подготовки и организация учебного занятия. *Учебное занятие* – это целостный фрагмент учебного процесса, представляющий систему взаимосвязанных элементов: образовательных ситуаций, форм организации взаимодействия участников, образовательной задачи (цели), содержания образования, методов и средств обучения [217]. Оно ограничено рамками времени и осуществляется в рамках определённого первичного объединения (коллектива) обучающихся и педагогов: школьного класса, студенческой группы и т.п.

Однако учебное занятие может рассматриваться не только как единица процесса обучения, но и как конкретная форма его организации [138]. В традиционной типологии учебных занятий обычно выделяются: урок, лекция, семинар, экскурсия, лабораторная работа, контрольная работа (экзамен, коллоквиум, зачёт...), конференция, др. виды учебных занятий.

Учебные занятия разделяются на три группы на основе различий в коммуникативном взаимодействии учителя и учащихся [207]:

- индивидуальные занятия педагога с учеником, включая самообучение;
- коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных (уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры);
- индивидуально-коллективные занятия (погружения, творческие недели, научные недели, проекты)».

Все три группы учебных занятий обогащаются новыми методами, педагогическими технологиями и организационными формами проведения в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды. Особенно ярко выражены изменения в подготовке, организации и проведении лекционных, практических и лабораторных занятий, а также в формах организации и системах контроля знаний студентов.

В дистанционном обучении используются традиционные формы обучения: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др. Однако, все эти формы адаптированы для обучения дистанционно с использованием ИКТ.

## **5.1. Организация и подготовка к проведению лекционных занятий**

Лекция как форма устного изложения не может быть заменена зачитыванием готового текста, магнитофоном, телепередачей, радиотрансляцией, а также самостоятельной работой студента в информационно-коммуникационной педагогической среде. Общеизвестно, что живая

речь преподавателя наиболее эффективно способствует формированию знаний. Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

Дидактическими целями лекций являются формирование новых знаний, систематизация и обобщение накопленных данных, формирование на их основе идейных взглядов, убеждений, мировоззрения, развитие познавательных и профессиональных интересов. Преподаватель, мастерски читающий лекцию, увлекает студентов, активно воздействует на их эмоции, вызывает интерес к учебному предмету, стремление постоянно пополнять знания [106].

Разумеется, с внедрением ИКТ в учебный процесс, роль лектора претерпела ряд изменений. При этом ни в коей мере речь не идет о снижении значимости традиционной лекции, тем более о ее замене электронной версией. Лектор является одним из основных субъектов в концепции трисубъектной дидактики и лекция остается главным звеном дидактического цикла обучения.

При дистанционном обучении традиционные лекции невозможны из-за удаленности преподавателей и студентов, распределенного характера учебных групп и т.д. Между тем главное назначение лекции – обеспечить теоретическую основу обучения, развить интерес к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, сформировать у обучающихся ориентиры для самостоятельной работы над курсом – остается актуальным и для дистанционного учебного процесса. Отсюда возникает необходимость в обеспечении лекционных занятий для дистанционного обучения. При этом необходимо специально позаботиться о том, чтобы максимально сохранить основные черты традиционной лекции: эмоциональное воздействие лектора на слушателей; систематический контакт сознания, чувства, воли, интуиции, убежденности педагога с внутренним миром слушателя (передача личностного неявного знания).

Помочь в этом могут современные ИКТ и СДО. В дистанционном обучении практикуют видеолекции, интерактивные мультимедиа-лекции. Видеолекция в записи (off-line–видеолекция) – это лекция преподавателя, записанная на магнитный носитель и дополненная мультимедиа приложениями. Несомненным достоинством такого способа изложения теоретического материала является возможность прослушать лекцию в любое удобное время, повторно обращаясь к наиболее трудным местам.

Видеолекция в реальном режиме времени (on-line–видеолекция) – это видеодиалог преподавателя и слушателя, происходящий в реальном времени и позволяющий осуществлять «живое» общение в процессе

обучения. On-line–видеолекции проводятся с помощью систем видеоконференцсвязи, посредством которых также практикуется web-трансляция лекций в сети Интернет.

Интерактивные компьютерные видеолекции с синхронной демонстрацией слайдов используют программное обеспечение, позволяющее демонстрировать на экране компьютера (мультимедиа проектора) окно с видеоизображением лектора и окно слайдов, которые автоматически меняются в соответствии с воспроизводимым фрагментом видеоряда. В качестве примера можно привести такие программные среды как TrueConf Server, Scopia Desktop Mobile [240], WizIQ [243] и др. На экране отображаются также средства навигации по содержанию видеолекции с помощью гиперссылок. Дополнительно имеются кнопки включения режимов воспроизведения и паузы, перехода к началу слайда (для повторного воспроизведения, связанного с ним фрагмента видеоряда), к предыдущему слайду, к следующему слайду, к началу и концу видеолекции.

## **5.2. Основные подходы к проведению практических и лабораторных занятий в условиях трисубъектных отношениях**

Одной из основных организационных форм практической учебной деятельности являются семинарские занятия, на которых обсуждаются наиболее сложные теоретические вопросы изучаемого курса. Семинарские занятия также представлены в дистанционном учебном процессе. Семинары при дистанционном обучении могут проводиться как в асинхронном (Интернет-форумы), так и в синхронном режиме, в котором они представляют собой электронные дискуссии с использованием on-line технологий – чатов (chat), аудио- и видеоконференций (audio and video Internet conferencing).

Видеоконференция представляет собой встречу или общение между людьми, которые находятся в различных местах и используют видео технологии в качестве основного канала связи. Видеоконференции специально разработаны с целью поддержания двусторонней аудио- и видеосвязи между преподавателем и студентами и могут быть интегрированы в платформы дистанционного обучения. В качестве основы технологии передачи информации в видеоконференциях используются коммуникационные технологии передачи сжатого видео в цифровом формате.

Главным преимуществом такой формы обучения является наличие визуального контакта в режиме реального времени. Видя друг друга, студент может попросить преподавателя более подробно остановиться на сложных вопросах, а преподаватель может убедиться в степени понимания предмета студентом. Также путем диалога преподаватель может

удостовериться в заинтересованности студентов в изучении данного предмета. Это является важным психологическим аспектом, который повышает эффективность процесса обучения. Видеоконференции охватывают самое большое количество участников образовательного процесса и создают единую информационную среду, что особенно эффективно при корпоративном обучении.

Организация и проведение асинхронного семинара в режиме Интернет-форума имеет ряд особенностей. Непосредственно дискуссии предшествует подготовительный этап. За неделю до начала занятия студенты получают от преподавателя задание к семинару и список литературы к изучению. Преимущество асинхронного семинара (в частности, текстового форума) заключается в том, что студент может присоединиться к обсуждению обговариваемой темы в любой момент, изучив при этом историю развития беседы. Однако семинары при дистанционном обучении эффективнее проводить в режиме on-line. Для этого все участники семинара должны быть в сети одновременно.

Лабораторные практикумы по многим дисциплинам университетских специальностей проводятся с использованием ИКТ в виртуальных лабораториях [81]. *Виртуальная лаборатория* – это виртуальная среда, в которой организована возможность исследования поведений моделей объектов, их совокупностей и производных, заданных с определенной долей детализации относительно реальных объектов, в рамках определенной области знаний.

Следует отметить, что современные возможности ИКТ позволяют расширить само понятие виртуальной лаборатории – применить его не только для фундаментальных естественных наук, но и для более широкого круга областей знаний, например, оказание поддержки при изучении произведений искусств, лингвистики, права, филологии, и др. Использование виртуальных лабораторных работ способно качественно расширить возможности дистанционного образования, а также эффективно поддерживать проведение практических работ.

Актуальность создания и использования виртуальной лаборатории обусловлена не только развитием дистанционного образования. Существует ряд дисциплин, в которых лабораторные исследования подразумевают значительные расходы образовательных учреждений на станки, инструменты, заготовки, реактивы и др. К тому же, как показывает практика, далеко не всегда учащиеся могут с первого раза, после теоретической подготовки, пройти правильно лабораторную работу. Часто для удачного исхода нужно провести эксперимент несколько раз, тогда затраты могут существенно возрасти. Кроме того, в образовательных учреждениях, да-

леко не всегда есть средства на закупку и укомплектование лабораторных кабинетов всем необходимым. Виртуальные модели используются в случаях, когда эксперимент опасен, дорог, происходит в неудобном масштабе пространства и времени (долговременен, слишком кратковременен, протяжен), невозможен, неповторим, ненагляден и т.д. [117]. В этих случаях виртуальные лаборатории становятся необходимостью, чтобы с гораздо меньшими затратами дать возможность проводить учебный процесс, или же позволяют экономить средства, готовя учащихся сначала на специальных тренажерах, для последующего перехода за реальные дорогостоящие лабораторные стенды.

Технологической основой функционирования виртуальной лаборатории являются мультимедийные технологии и программные среды и приложения, такие как Adobe Flash, Unity3D, 3ds Max и др., а также специализированные программы воспроизведения мультимедийных презентаций на веб-страницах браузеров.

### **5.3. Системы организации контроля знаний, умений и навыков студентов**

В настоящее время в системе образования наблюдаются изменения приоритетов в целях, методике и ресурсах процесса обучения. Если прежде ценилось качество усвоения знаний, то теперь на первое место вышли требования к уровню компетенции обучаемого: умению приобретать и эффективно использовать знания. Это связано с тем, что в эпоху ускорения научно-технического прогресса знания быстро устаревают или оказываются недостаточными, использование новых технологических процессов требует освоения новых умений и навыков. От того, как выпускник университета сможет применить полученные знания, насколько он будет компетентен в выбранной профессии, зависит его конкурентоспособность на рынке труда. При этом компетентность специалиста определяется не только умением приобретать и применять знания, но и развитием творческих способностей, уровнем коммуникативных навыков, навыков самообразования, самоконтроля и самооценки.

Именно поэтому изменились цели, методы и ресурсы системы организации контроля знаний, умений и навыков студентов. Под контролем понимается процесс установления соотношения достигнутых результатов с запланированными целями обучения [160]. Контроль знаний и умений учащихся является очень важной составной частью процесса обучения. От его правильной организации во многом зависят эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки специалиста.

Анализ традиционных методов контроля успеваемости студентов показал, что система оценки качества образования не всегда опирается на объективные методы педагогических измерений, преподавателями разрабатываются свои собственные системы контроля знаний, умений и навыков учащихся. При этом чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагогов была адекватной, справедливой и объективной. Поэтому использование новейших методов и средств контроля знаний, умений и навыков будет залогом повышения качества учебного процесса.

Наряду с традиционными видами, формами, методами, ресурсами контроля, организация контроля учебного процесса в условиях трисубъектной дидактики имеет ряд особенностей. Прежде всего следует отметить, что инновационные ресурсы контроля успеваемости студентов, основанные на использовании СДО, позволили разнообразить виды и формы контроля, разработать новые методики контроля и оценивания успеваемости студентов, ввести нестандартные приемы обучения. В системах ДО реализуется компьютерное тестирование, как способ проведения тестирования, в ходе которого вопросы и задания предъявляются на мониторе компьютера, и результаты тестирования обрабатываются автоматически.

Для всех видов контроля – предварительного, текущего и итогового – широкое применение нашло компьютерное тестирование с использованием СДО. Следует отметить, что современные платформы ДО содержат встроенные системы тестирования, которые удовлетворяют международным стандартам IMS и SCORM [236]. Современная СДО обеспечивает создание, сохранение и использование ЭОР, в частности тестов, в стандартизированном формате данных. Стандарт IMS содержит открытые спецификации поддержки учебной деятельности в рамках распределенного обучения, такие как создание, размещение и использование учебных материалов, наблюдения за прогрессом учащегося, составление отчетов об его успеваемости. Адаптивные тесты способствуют повышению качества оценивания успеваемости студентов [89].

Современные адаптивные системы компьютерного тестирования предоставляют широкие возможности для контроля не только знаний, но и умений. Они обеспечивают выполнение всех педагогических требований к тесту:

– необходимый и достаточный уровень сложности – обеспечивается заданием уровней сложности для тестовых заданий и автоматизацией их выполнения;

– объективность, достоверность и надежность – обеспечивается согласованностью показателей оценки ответов на вопросы теста и точностью компьютерной обработки результатов тестирования;

– репрезентативность – обеспечивается заданием уровня сложности компьютерного теста для установления адекватности заданий выборке испытуемых;

– валидность и непротиворечивость – обеспечивается возможностью контролировать знания, умения и навыки (конструктивная валидность), статистически обрабатывать результаты тестирования (критериальная и прогностическая валидность) и технологически создавать тестовые задания адекватно содержанию теста (содержательная валидность);

– дискриминативность заданий – обеспечивается использованием адаптивных тестов.

Кроме компьютерного тестирования системы ДО и специализированные программные среды учебного назначения предоставляют возможность создавать и использовать в учебном процессе практические и лабораторные работы. Виртуальные лаборатории обеспечивают поддержку научных исследований учащихся и контроль знаний и практических умений на всех этапах познавательного процесса [81].

Платформы дистанционного обучения дают возможность использовать проектно-коммуникативные методы обучения (вебинары, видеоконференции, ролевые игры, форум, чат и т.д.). С использованием этих методов результаты работы студентов могут контролироваться и оцениваться.

Процесс контроля знаний и умений учащихся связан с оценкой качества их обучения. Под оценкой понимается процесс, действие (деятельность) оценивания, которое осуществляется преподавателем. Многообразие методов и средств контроля качества обучения дает возможность применить метод рейтинговой оценки (возможность контроля всех видов занятий по рейтинговой системе).

#### **5.4. Появление новых ролей в преподавательской деятельности**

В последнее годы во всем мире система образования претерпевает существенные изменения. Как в Украине, так и за рубежом в образовании широко используются ИКТ, включая системы дистанционного обучения. Такие системы, основанные на использовании современных компьютерных и коммуникационных технологий, позволяют решать задачи обучения и повышения квалификации людей в удобное для них время и независимо от их местоположения. Это актуально и крайне необходимо в связи со стремительным ростом объема информации, необходимой для успешной деятельности.

Новые формы и средства обучения выдвигают новые требования к профессиональным и личностным характеристикам преподавателя. Следует отметить, что в новых условиях преподаватель остается главным субъектом образовательного процесса, он продолжает играть активную роль в рамках трисубъектной дидактики. Но при этом к важным изменениям мы относим и появление новых запросов учащихся. Обильные информационные источники также доступны студенту, как и преподавателю. Возникает проблема не доступа к образовательным ресурсам, а выбора оптимального объема взаимосвязанной информации. И в этом состоит первая из основных функций преподавателя-новатора – стать координатором работы студентов, путеводителем в пространстве знаний.

Прежде всего, потребителями новых педагогических технологий являются хорошо успевающие студенты, для которых темп и уровень сложности изложения материала оказываются недостаточными. Они зачастую просто скучают на лекциях и практических занятиях. Далее – это работающие или получающие второе высшее образование студенты, люди, ограниченные какими-либо условиями (физическими недостатками, уходом за детьми и т.д.) Для них нужны особые условия обучения.

При наличии такой активной роли преподавателя обучение студентов существенно облегчается, что является одной из главных положительных сторон системы образования в условиях трисубъектной дидактики.

Дистанционная и смешанная система обучения имеет ряд неоспоримых преимуществ перед традиционной системой, в частности, она рассчитана прежде всего на самообучение студентов. Появление дистанционного образования повлекло за собой изменение роли и статуса преподавателя, получившего название «тьютор», и необходимость его оперативной технологической подготовки и переподготовки. Учитывая тот факт, что тьюторы в системе ДО по своим функциям находятся где-то посередине между традиционным преподавателем, управленческим консультантом, менеджером образовательного процесса и методистом, их компетентность как проектировщиков учебного процесса оказывает определяющее воздействие на качество образования в целом [166].

При организации учебного процесса в системе ДО тьютор должен выступать в качестве педагога, менеджера и режиссёра обучения, а не транслятора учебной информации, а студент должен выступать в качестве субъекта деятельности. Из практики работы, очевидно, что очень важна психологическая подготовка тьютора и его компетентность в педагогических основах новых информационных технологиях. Далек не всякий преподаватель, даже с большим практическим опытом, способен перестроиться и воспринять новые требования. Здесь, как нигде, требу-



ется энциклопедичность знаний, владение методами научного познания, способность сочетать различные виды деятельности, деловое общение со студентом.

Преподаватель-тьютор должен уметь: выявлять индивидуальные личностные и профессиональные качества обучающихся для оказания им помощи и поддержки; оказывать оперативную помощь «дистанционным студентам» как по текущим административным вопросам, так и по вопросам освоения предметной области курса; организовывать учебный процесс вокруг вопросов того, кто учится; использовать средства телекоммуникаций для общения с обучающимися; находить дополнительную информацию, представлять её обучающимся в удобном виде; реализовывать проверку достижений студентов; оценивать качество учебного процесса, методические материалы для организации ДО с целью коррекции; осуществлять адекватную самооценку.

Таким образом, построенная информационная образовательная среда меняет функции преподавателя и студента, опирается на компетентностный и опережающий подходы, создающие необходимые условия для личностной самореализации студентов в профессиональной деятельности, для формирования их творческой индивидуальности в процессе профессиональной социализации. При организации учебного процесса таким образом, преподаватель выступает в качестве менеджера и режиссёра обучения, а не транслятора учебной информации (как при традиционном обучении), а студент – в качестве субъекта деятельности.

### ***Проблемные вопросы к седьмой главе***

1. Какое значение имеют ИКТ для традиционных методов подготовки преподавателя?
2. Каким изменениям подвергаются традиционные методы организации академической работы преподавателя?
3. Значение социальных сетей в организации педагогической коммуникации.
4. Пути решения проблемы публикации учебных материалов и организации доступа к ним.

## ГЛАВА 8

### ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

---

#### ***1. Реализация классно-урочной системы в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды***

Классно-урочная система обучения – преобладающая в современном образовании и распространенная организация процесса обучения, при которой для проведения учебных занятий студенты одного и того же возраста группируются в небольшие коллективы (классы), сохраняющие свой состав в течение установленного периода времени (обычно учебного года), причем все студенты работают над усвоением одного и того же материала [80].

Истоки классно-урочной формы обучения можно обнаружить в древних цивилизациях и в эпоху античности, например, агоге – спартанская система воспитания, где форму класса представляли «агелы» – отряды [80].

Классно-урочная форма обучения, основанная на учебном плане обучения «один класс – один год», возникла в начале 16 века в Европе. Например, городская школа реформатора Иоганна Агриколы (учебный план Эйслебена) (1527), разработанная гуманистом и педагогом Филиппом Меланхтоном система организации немецких школ и университетов (Саксонский устав) (1528), Страсбургская гимназия Иоганна Штурма (1537), Вюртембергский учебный план швабского реформатора Иоанна Бренца (1559) и т. д. [80].

Чешский педагог Я. А. Коменский, обобщив опыт прогрессивных школ, коллегиумов и университетов Европы, разработал классно-урочно-предметную систему. В «Великой дидактике» и в «Законах благоустроенной школы» (1633-1638) он обобщил огромный опыт, оформил контуры классно-урочной системы, которая уже более 350 лет царит как форма организации учебно-воспитательного процесса в школах всего мира [80].

Классно-урочная система обучения является одним из проявлений группового способа обучения – общественно-исторической формы организации обучения, которая доминирует в мире на протяжении нескольких веков [80].

Основные положения классно-урочной системы обучения [80]:

1. Все члены учебной группы в одно и то же время изучают одну тему, один вопрос, одинаковым образом.
2. Содержание обучения делится на узкоспециальные учебные предметы, а каждый предмет изучается отдельно.
3. Студенты делятся на классы, учебные группы, постоянные по составу, одноуровневые (в смысле изучения программы).
4. Для всех членов группы (класса) определяется одна и та же последовательность изучения тем и разделов учебного предмета.
5. По характеру деятельности выделяются две различные группы людей: одни только учат (учителя), другие только учатся (студенты).
6. Изучения определенного учебного предмета организуется на одном «языке» для всех членов класса.
7. Определяются общие для всех членов группы начало и конец занятий, количество, длительность и время перерывов на отдых.

Преимущества классно-урочной системы – четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая роль педагога, экономичность обучения – сочетаются с рядом серьезных недостатков: ограниченными возможностями индивидуального подхода, ориентацией на «среднего» студента, работой в едином для всех темпе, преимущественно вербальным (словесным) характером деятельности, определенной искусственностью в делении всех занятий на 40-45 минутные отрезки. Указанные слабости классно-урочной системы на протяжении веков вызывали критику и стремление к поискам более совершенных форм обучения. Особенно остро эта критика звучит сегодня, в новых социально-экономических условиях, в условиях смены образовательной парадигмы [80].

Многочисленные реформы классно-урочно-предметной системы: мангеймская, дальтоновская, метод проектов, метод комплексов, система Френе, школа Дьюи, модульная система и т. д., пытались преодолеть основной недостаток классно-урочно-предметной системы – неприспособленность школьного образования к развитию индивидуальных способностей ребенка. Все реформистские концепции основывались на изменении содержания образования и в соответствии с этим разрабатывали новые методы и формы учебно-воспитательной работы [80].

Наиболее решительная модернизация классно-урочной системы (Браун, Трамп, Пархерст и другие) основывалась на ином подборе содержания. Радикальный отказ от предметной системы, проводимой реформаторами (Килпатрик, Линке, Декрол и др.), сводился к иной диффе-

ренциации содержания. Таким образом, они не решали проблему по существу и в лучшем случае совершенствовали классно-урочно-предметную систему в определенных социально-политических и экономических условиях [80].

Другая современная модификация классно-урочной системы заключается в том, что создаются классы, группы для изучения конкретного предмета, курса у конкретного учителя, преподавателя. Группа, класс как собрание студентов, участвующих в одном занятии, после окончания занятия распадается и собирается в следующий раз только на следующем занятии по данному предмету, курсу у данного учителя, преподавателя. После сдачи экзамена, зачета группа расформировывается. Такая форма обучения – условно названа «предметной» – может быть в максимальной степени адаптирована к запросам и возможностям каждого учащегося, студента, дает возможным образом разделить их по интересам, темпу изучения материала так, что каждый класс, каждая группа будет иметь относительно однородный состав: способный студент не будет страдать от скуки, а слабый получит оптимальную для него методику обучения. Причем такие классы, группы могут состоять и из студентов всех возрастов, студентов разных курсов. И подобная система обучения уже практикуется [122].

Лекционно-семинарская система обучения (ее еще называют курсовой) – начиная с XIII – XIV веков, когда в Европе возникли первые университеты – основная форма обучения в высших учебных заведениях. Несмотря на непрекращающуюся критику, споры о назначении и месте лекционно-семинарской системы, особенно лекций в системе вузовского обучения, эта система столь же традиционная, как и урок в средней школе и в базовом профессиональном образовании [122].

Лекционно-семинарская система рассчитана на более высокий уровень интеллектуального развития учеников – студентов и отличается большей степенью самостоятельности студентов. Тем не менее, в лекционно-семинарской системе есть много сходных черт с классно-урочной:

- в учебные группы постоянного состава входят студенты, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности (для лекций однородные группы объединяются в потоки);

- основными формами занятий являются лекции, семинары, практические занятия и лабораторные работы одинаковой продолжительности 1,5 часа (или «пара» – 2 раза по 45 минут). Занятия представляют собой относительно законченные по содержанию и строению единицы учебного процесса;

- содержание обучения делится на отдельные дисциплины;

- весь период обучения делится на учебные годы (курсы), семестры (полугодия), учебные дни, каникулы; а занятия ведутся по единому плану и расписанию;
- контроль осуществляется, в основном, в конце каждого семестра в виде зачетных и экзаменационных сессий [122].

Разновидностью лекционно-семинарской (курсовой) системы является предметно-курсовая система обучения, которая чаще всего применяется в заочном и очно-заочном обучении. Она предполагает такую организацию учебного процесса, при которой дисциплины учебного плана и соответствующие им итоговые зачеты и экзамены распределяются по годам обучения (курсам) с соблюдением преемственности, а зачеты и экзамены в пределах одного курса сдаются студентами по мере индивидуальной готовности. На основе этой системы организуется чаще всего высшее заочное образование, а также обучение в вечерних (открытых) общеобразовательных школах [187].

Известно, что в пределах ИКПС во время подготовки и реализации обучения у каждого студента появляется возможность выбирать цели, содержание, способ, место и время обучения, а в учебных организациях – возможность идти разными путями в предоставлении образовательных услуг, соответствующих требованиям рынка труда и социальным потребностям [147]. В таблице 8 приводятся сравнительные характеристики традиционного и открытого обучения, обобщенные Н.Борисовой [23].

Таким образом, традиционная классно-урочная система также претерпевает трансформации в условиях трисубъектных отношений, что значительно расширяет ее преимущества и нивелирует основные недостатки. Распространение виртуальных форм обучения – это естественный этап эволюции системы образования. От доски с мелом до компьютерных обучающих программ. От обычной библиотеки к электронной. От малочисленных учебных групп к виртуальным аудиториям любого масштаба и т. д. Виртуальные и традиционные формы обучения не следует воспринимать как взаимоисключающие. Хорошее образование сегодня – это синтез самых разных форм получения знаний и современных технологий, оптимальное сочетание которых может определить для себя только сам студент. Открытое обучение вошло в XXI век как наиболее перспективная, синтетическая и интегральная форма получения образования.

Таблица 8.

**Сравнительные характеристики традиционного  
и открытого обучения**

Традиционное обучение	Открытое обучение
Обучение начинается и заканчивается в соответствии с установленными датами	Обучающийся сам решает, когда начать и завершить изучение программы
Обучающийся сталкивается с ограничением свободы доступа к процессу обучения и преподавания	Обучающийся имеет больший доступ к составлению программы
Обучающийся должен посещать занятия в учебном заведении или на рабочем месте	Обучающийся сам решает, в каком месте ему учиться
Цели и содержание программ определяются учебным заведением	Обучающийся после консультаций с тьюторами (преподавателем-консультантом) определяет цели и содержание обучения в соответствии со своими потребностями и интересами
Последовательность обучения определяется программой или преподавателем – консультантом (тьютором)	Обучающийся совместно с тьюторами разрабатывает рабочий план и график занятий
Скорость обучения диктуется программой, преподавателем и группой обучения	Обучающийся совместно с тьютором договаривается о собственном темпе
Преподаватель обеспечивает поддержку преимущественно с помощью лекционных занятий	Тьюторы и обучающийся договариваются о форме поддержки, которая может быть предоставлена в виде очных занятий или дистанционно
Обучающийся учится, посещая лекционные и семинарские занятия или изучая научную и методическую литературу	Обучение осуществляется с помощью обучающих материалов, которые обязательно включают: цели, собственно содержание, способы самооценивания и другую информацию для самостоятельной работы

## **2. Использование компенсационных форм организации учебного процесса**

Тенденции развития высшего образования неизбежно интенсифицируют учебный процесс с параллельным уменьшением общего количества учебных часов каждой отдельной дисциплины. Соответственно появляется необходимость компенсировать процесс изучения учебного курса такими формами, которые бы способствовали привлечению студентов к самостоятельному обучению, исследованию и отработке профессиональных умений и навыков. В контексте современной системы обучения самостоятельная работа доминирует среди других видов учебной деятельности студентов после практической подготовки (может составлять от 15 до 55% учебного программного материала) и позволяет рассматривать накапливаемые знания как объект собственной деятельности студента.

Стоит отметить, что компенсационные формы организации учебного процесса обязательно управляемые преподавателем, относятся к его учебной нагрузке как самостоятельная или индивидуальная работа студентов. Целенаправленная совокупность действий студента под руководством преподавателя на основе использования средств сопровождения учебного процесса предполагает самостоятельность – возможность осуществлять самостоятельную работу на основе формирования качеств рефлексивного управления. Эта особенность качественно отличает их от альтернативных форм обучения, выбор которых зависит лишь от студента и происходит без управления со стороны преподавателя. А в пределах компенсационных форм важная роль отводится формулированию дидактической цели, которая обеспечивает целенаправленное изучение материала и индивидуальных задач, которые должны направлять и контролировать самостоятельную работу студента, подсказывать пути продвижения в изучении материала, в определенной последовательности на основе методических рекомендаций, инструкций, объяснений, справочной системы, сопровождающие материал и позволяют студенту к самостоятельному познанию, самообразованию и самоконтролю.

Согласно Положения «Об организации учебного процесса в высших учебных заведениях», самостоятельная работа студента является основным средством усвоения студентом учебного материала во время, свободное от обязательных учебных занятий (лекций, семинарских, практических и лабораторных).

Расширение функций и возрастание роли самостоятельной работы студентов не только ведет к увеличению ее объема, но и обуславливает

изменение во взаимоотношениях между преподавателем и студентом как равноправными субъектами учебной деятельности, приучая его самостоятельно решать вопросы организации, планирования, контроля за своей учебной деятельностью, воспитывая самостоятельность, как личную черту характера [183].

Оптимальное обеспечение самостоятельной работы студентов вполне реализуется в рамках информационно-коммуникационной педагогической среды. Этому способствуют методологические подходы:

– дифференциальный, который позволяет расширить доступность обучения, происходит улучшение качества обучения, внедрение инновационных технологий, использование дополнительных образовательных ресурсов, что приводит к усилению роли самостоятельной работы студентов;

– системный, который характеризует активное использование информационных технологий как эффективные методы, которые обеспечивают не только системность, но и структурно-функциональную связь учебного материала.

Открытые образовательные системы и ресурсы открывают студентам доступ к самообразованию, нетрадиционного накопления знаний через источники ИКТ, расширяют возможности для творчества, неординарного подхода в решении производственных ситуаций, это не просто средства обучения, а качественно новые технологии в подготовке конкурентоспособных специалистов, в переходе от начального до высшего уровней самостоятельности.

Формами самостоятельной работы студентов в рамках ИКПС являются:

– опережающие задания (поиск и обработка информации, работа с электронными изданиями);

– выполнение индивидуальных заданий на основе использования ИКТ;

– участие в вебинарах;

– текущая аттестация с помощью электронного тестирования, как одной из форм организации контроля над самостоятельной работой студентов;

– проектная работа;

– исследовательская деятельность;

– веб-квесты и др.

Преимуществами применения компенсационных форм организации обучения являются:

– современный уровень представления учебного материала;

– реализация индивидуального режима работы студента;



- обеспечение вариативности заданий соответственно возможностям и способностям студентов;
- повышение профессиональной мотивации студентов;
- возможность объективного электронного контроля состояния усвоения студентом необходимого учебного материала [183].

Таким образом, использование компенсационных форм организации обучения позволяет не только интенсифицировать работу в качественном усвоении учебного материала, но и закладывает основы дальнейшего постоянного самообразования и самосовершенствования. Они направлены на повышение интереса к обучению, приучение студента работать самостоятельно, быть компетентным и мобильным, адаптироваться к требованиям современного общества.

### ***3. Открытые системы образования***

*Открытое образование – это цель или образовательная политика: обеспечение гибкого доступа к образованию, которое строится с учетом географических, социальных и временных ограничений конкретных обучающихся, а не образовательных учреждений.* В свою очередь, дистанционное образование – средство достижения указанной цели, с помощью которого обучающийся, находящийся на расстоянии от автора учебных материалов, получает возможность учиться в удобное для него время, в удобном месте и без непосредственного контакта с преподавателем [6, с.83].

Изучение научной литературы по проблемам открытого образования дало возможность сделать определенные обобщения и сформировать следующие характерные черты ОО [6, с.84-85]:

1. Открытое образование предполагает открытость будущему, а его дальнейшее развитие связано с преодолением закрытости и приданием процессу обучения открытого творческого характера. Открытость систем (в том числе и общественных) как исходный принцип предполагает новые подходы в общественности, смысл которых заключается в том, чтобы за исходное начало бралась не система в ее статическом состоянии, а человек с его неповторимостью как постоянный источник стихийности, неупорядоченности и в то же время – источник развития.

2. Открытое образование дает свободный доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества, снимает пространственно-временные ограничения в работе с различными источниками информации посредством информационных сетей. Сами по себе информацион-

ные сети не новы. Но объединение цифровой обработки данных компьютерами, телекоммуникаций, современных способов аудио-видео представления информации, оптоволоконных каналов передачи информации и т.п. значительно увеличивают возможности таких сетей, приводя к созданию новых информационных технологий. В них видео- и аудио-средства, компьютерные и телекоммуникационные средства комбинируются новыми неожиданными способами. При этом требования для пользователей становятся все более простыми, а сами информационные услуги – более индивидуализированными.

3. Открытое образование предоставляет широкую свободу выбора стратегии образования. Каждый человек может учиться в удобное для него время и в любом месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по средствам связи (телефон, факсимильная связь, электронная почта, режим on-line в среде Интернет), а также в режиме регламентированного очного контакта. Основным принципом здесь является понимание человека как центрального субъекта, иницирующего и организующего свой собственный процесс образования. Ситуация совместного творческого освоения мира, когда участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами функционально ориентированной учебной среды, позволяет реализовать «оптимальные» образовательные стратегии для каждого человека.

4. Открытое образование предполагает личностную ориентированность процесса обучения. Личностный подход ставит ближайшей целью задачу выработки качеств личности, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности и комфортное существование в условиях открытого общества. Идея личностного подхода в значительной степени соответствует концепции образования на протяжении всей жизни человека. Для этого необходимо диверсифицировать структуру образовательных программ, дав возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. Такая организация образовательного процесса позволяет предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, обеспечивающих непрерывность обучения, получения послевузовского и дополнительного образования.

Таким образом, глобальной целью функционирования системы открытого образования (ОО) является подготовка студентов к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной области в условиях информационного общества.

Системами открытого обучения могут считаться лишь те, которые отвечают следующим условиям:

– обеспечивают доступ граждан к профессиональному обучению любого уровня, когда это им необходимо;

– используют организационные формы и методы обучения, выбранные студентами и соответствующие уровню их знаний, умений и навыков в конкретный период обучения;

– предоставляют возможность самим студентам выбирать удобное время и место обучения, устанавливать для себя наиболее благоприятный учебный режим;

– обеспечивают студентов реальными правами в самооценке уровня собственной познавательной деятельности и внесении изменений в организацию профессионального обучения [6, с. 12].

Система открытого обучения является единственной, которая никогда не говорит студентам: нет, нельзя, не можем, запрещено и т. д. Принимаются практически любые условия, предлагаемые студентами. Главный принцип технологии открытого обучения – создание для студентов благоприятных условий осуществления учебного процесса [6].

Педагогические ценности открытого обучения – это важнейшие конкурентоспособные факторы, обеспечивающие ее действенность на рынке труда, среди них [131]:

– гибкость – свободный выбор сроков, содержания, форм и методов обучения; определение режима обучения по желанию студентов;

– использование ускоренного или замедленного темпа изучения учебного материала в соответствии с индивидуальными возможностями студентов;

– гуманизация – стремление создать для студентов как творческих личностей максимально благоприятные условия; учебный процесс с технократического действия превращается в элемент духовной жизни, когда нравственные ценности, приобретенные в процессе обучения, становятся преимущественно накоплением теоретических знаний, практических умений и навыков;

– демократизация – доступность открытого обучения: предоставление каждому человеку равных возможностей в получении знаний, умений и навыков; создание таких условий, когда каждый студент получает все для профессионального самовыражения, самоутверждения, самообразования и самоопределения;

– инновационность – внедрение новообразований в педагогическую технологию, превращение отдельных инициатив в механизм развития,

создания благоприятных условий для педагогического творчества, развитие вариативности образования, участие студентов в управлении собственной познавательной деятельностью как саморегулирующейся системой;

– мобильность – способность граждан к быстрой профессиональной адаптации в условиях постоянного обновления техники и технологии, организации труда, развития социально-экономической сферы;

– индивидуализация – дифференцированный подход к обучающимся с учетом их привычек, опыта, возраста, способностей, обучение;

– актуализация их приоритетных интересов, придания процессу обучения каждого студента неповторимости и своеобразия;

– индивидуализация формируется в процессе деятельности тьюторов, администраторов и руководителей учебных центров;

– адаптивность – приспособляемость открытого обучения к любой инфраструктуре образовательного учреждения, контингенту, условиям обучения, требованиям работодателей;

– конкурентоспособность – организация эффективной учебной деятельности практически в любых социально-экономических условиях, способность выживать в критических ситуациях, организация учебного процесса высокого качества при наименьших интеллектуальных, экономических и финансовых затратах;

– диверсификация – расширение образовательных программ и систем обучения, обеспечивающих увеличение номенклатуры, изменение характера и содержания оказываемых образовательных услуг в сфере профессионально-технического образования;

– ориентирование на конечный результат – организация профессионального обучения с учетом требований рынка труда; избирательность обучения, когда изучаются материалы, интересующие конкретного человека или организацию, которая направила его на учебу;

– универсальность – возможность использования технологии открытого обучения всеми типами образовательных учреждений;

– интегративность – возможность использования зарубежных учебных программ и новейшего опыта в различных отраслях знаний за счет использования новейших информационных технологий;

– экономическая эффективность – стоимость открытого обучения значительно ниже традиционного; технология открытого обучения может быть использована в любое время, в любом месте, любыми социальными категориями граждан.

Таким образом, главной тенденцией развития образования современности являются открытые системы обучения, которые предполагают

широкую самостоятельность студентов. Процесс открытого обучения отличается от традиционного персонафицированностью, то есть формированием личности студента на основе индивидуального подхода, развитием потребностей и умений самостоятельного получения знаний, методов их пополнения и применения с помощью ИКТ.

#### ***4. Использование дистанционных форм обучения в традиционных условиях развития университетов***

В традиционных условиях развития университетской системы образования при стационарной форме обучения в настоящее время широко используются дистанционные формы обучения. В этом случае принято говорить о смешанной модели обучения, которая сочетает очные и дистанционные формы обучения. То есть под смешанной (гибридной) моделью можно понимать «смесь» сетевой технологии в сочетании с очной формой обучения.

Суть этой смешанной формы заключается в том, что Интернет образовательные технологии используются в качестве поддержки традиционного очного образования. Студенты получают доступ к СДО университета, в которой находится весь учебный материал, в которую встроена система тестирования, есть доступ к различным онлайн библиотекам и источникам. В смешанной форме обучения часть контрольных мероприятий может проводиться в режиме онлайн, а также могут использоваться возможности групповых коммуникаций в СДО для выполнения различных проектов. На сегодняшний день такая форма образования используется во многих европейских университетах и является наиболее подходящей в сложившейся ситуации в украинских вузах.

Смешанная модель обучения предоставляет студентам новые возможности по изучению дисциплин – можно не только в любое время просмотреть необходимый материал в режиме онлайн, но и пройти тестирование, проверить свои знания по предмету, ознакомиться с дополнительными источниками, которые точно соответствуют пройденным темам. СДО в смешанной модели позволяет также использовать различные дополнительные элементы при изучении дисциплин – аудио- и видеозаписи, анимации и симуляции. СДО имеет форум и встроенный e-mail, что позволяет общаться со студентами дистанционной группы асинхронно, а также позволяет студентам общаться с преподавателем и задавать все необходимые вопросы, не дожидаясь очного общения.

Обучение в классной комнате насчитывает более одной тысячи лет, возраст же онлайн обучения измеряется десятком лет. Но сейчас время смешанных моделей обучения – когда мы соединяем всё самое хорошее, что имеется в сфере обучения и образования. И если все элементы обучения в классе давно знакомы и не требуют особого пояснения, элементы онлайн курса совсем новые и пока не имеют широкого распространения. Чтобы понять, как работает СДО, основанная на Интернет технологиях, важно сначала разобраться с тем, как устроен онлайн курс и курс, построенный по смешанной модели.

Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение (если оно строится по соответствующим программам образования), тем же содержанием. Но форма подачи материала, форма взаимодействия учителя и учащихся между собой будут иными. Базовые дидактические принципы ДО в основе своей такие же, как и у всякого другого обучения, но принципы организации ДО другие, они специфичны для ДО, так как обусловлены спецификой формы, возможностями информационной среды Интернет, ее услугами (чаты, форумы, почта, видеоконференции). Характерными чертами дистанционного обучения являются модульность, изменение роли преподавателя (в значительной степени связанное с разделением функций разработчиков курсов, тьюторов и др.), разделенность субъектов учебного процесса расстоянием, виртуальная кооперативность обучения, преобладание самоконтроля над контролем со стороны преподавателя, использование современных специализированных технологий и средств обучения и т.д. [219].

К основным областям применения ДО можно отнести:

- профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров;
- организация учебного процесса студентов с использованием смешанной (blended) формы обучения;
- организация и ресурсное обеспечение самостоятельной работы студентов;
- дистанционное обучение при получении студентами второго высшего образования;
- дополнительное образование по интересам.

В сравнении с очной и заочной формами дистанционное обучение можно рассматривать как новую ступень развития обучения с применением информационных технологий.

Отличием же ДО от заочной формы обучения является то, что существенная часть материала осваивается не автономно, а в постоянном об-

щении с педагогом (консультации по телефону и Интернету, лекции и семинары в режиме online). А также к основным отличиям ДО от заочной формы обучения можно отнести:

– постоянный контакт с преподавателем (тьютором), возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций;

– возможность организации дискуссий, форумов, совместной работы над проектами и других видов групповых работ. В этом случае учащиеся также контактируют с преподавателем (тьютором) посредством телекоммуникаций;

– передача теоретических материалов учащимся в виде печатных или электронных учебных пособий, что позволяет либо полностью отказаться от установочных сессий с приездом в вуз, либо значительно сократить их число и длительность.

Отличие дистанционной от очной формы обучения состоит в том, что существенная часть материала усваивается не в аудиториях, а с помощью Интернет-технологий, т. е. при дистанционном обучении работа студентов является организованной и в основе своей самостоятельной. К основным отличиям дистанционного обучения от очной формы можно отнести:

– обучение по месту жительства или работы, следовательно, распределенный характер образовательного процесса;

– гибкий график учебного процесса, который может быть либо полностью свободным при открытом образовании, либо быть привязанным к ограниченному количеству контрольных точек (сдаче экзаменов, online сеансам с преподавателем), либо к групповым занятиям, а также к выполнению лабораторных работ на оборудовании (возможно, удаленном);

– контакты с преподавателем (тьютором), в основном осуществляемые посредством телекоммуникаций.

Кроме того, важно отметить, что ДО принципиально отличается от традиционного обучения еще и тем, что создает новую образовательную информационную среду, в которую приходит студент, точно знающий, какие именно знания, умения и навыки ему нужны. Также можно считать, что отличительной особенностью ДО является предоставление учащимся возможности самим получать требуемые знания, пользуясь развитыми информационными ресурсами (базы данных и знаний, компьютерные, в том числе мультимедиа, обучающие и контролирующие системы, видео- и аудиозаписи, электронные библиотеки, а также традиционные учебники и методические пособия).

А среди отличий ДО от традиционного обучения можно выделить целый ряд типичных психолого-педагогических проблем, которые приходится решать преподавателю и слушателям курса ДО [220]:

- трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения;
- проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп при обучении в сотрудничестве;
- определение индивидуальных особенностей восприятия информации у слушателей и стилей обучения для более эффективной организации учебного процесса;
- актуализация и поддержание мотивации обучения;
- адекватность поведения самого преподавателя выбранным для дистанционного обучения методике и педагогической технологии.

Таким образом, ДО является составляющей частью очного и заочного обучения, а также может выступать как самостоятельная форма обучения. Существует ряд проблем, связанных с рассмотрением ДО как формы обучения (эти проблемы в основном связаны с законодательной базой). Следовательно, если говорить о дистанционном обучении как о новой форме обучения, то необходимо вносить изменения не только в законы, но и в государственные образовательные стандарты, существующие в стране [126].

Обобщая выше сказанное, можно сказать, что ДО – это новая форма обучения, предоставляющая комплекс образовательных услуг широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды асинхронно и на любом расстоянии от образовательных учреждений. Информационно-образовательная среда ДО представляет собой системно-организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей [69]. При этом важно отметить, что организация обучения и стратегия взаимодействия учащихся и преподавателя определяются педагогической технологией, лежащей в основе освоения дистанционного курса.

Следовательно, ДО может рассматриваться как самостоятельная форма обучения, а также как инновационный компонент очного и заочного обучения.

### ***Проблемные вопросы к восьмой главе***



1. Современные принципы организации классно-урочной системы обучения. Поддается ли трансформационным изменениям не только содержание понятия, но и его название?
2. Сделайте сравнительную характеристику компенсационных и альтернативных форм обучения с обоснованием конкретными примерами.
3. Перспективы развития открытых систем обучения в Украине.

## ГЛАВА 9

### ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ В ПЕРЕХОДНЫХ УСЛОВИЯХ

---

#### ***1. Проблемы легализации инновационных форм организации учебного процесса***

Открытое и дистанционное обучение, что является перспективой создания и развития инновационных форм, обязательно требуют определенной нормативной базы. В Украине сделаны первые шаги в направлении регулирования и легализации указанных систем обучения, однако такое нормативно-правовое обеспечение лишено в большинстве своем поддержки нормативных документов, регулирующих отношения собственности на программное и учебно-методическое обеспечение, предоставляющие студентам право пользования материально-технической базой.

В целом нормативно-правовая база должна содержать в себе:

- нормативную базу создания и функционирования системы дистанционного и открытого образования;
- комплекс документов образовательного процесса, определяющие содержание, уровень и качество подготовки студентов-выпускников;
- набор стандартов (требований) ВУЗов для создания, сертификации и применения электронных учебных материалов и открытых ресурсов;
- защита авторских прав создателей дистанционных курсов, открытых образовательных ресурсов и компьютерных учебных программ;
- получение итоговых квалификационных документов государственного образца;
- признания результатов освоения курсов, изучаемых в рамках лицензированных программ обучения.

Основными нормативно-правовыми актами по вопросам внедрения дистанционного образования являются законы Украины:

- «О Концепции Национальной программы информатизации» № 75/98-ВР от 14 февраля 1998 г.
- «О высшем образовании» № 2984-III от 17 января 2002 г.
- «Об Общегосударственной программе поддержки молодежи на 2004-2008 годы» № 1281-IV от 18 ноября 2003 г.
- «Об Основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы» № 537-V от 9 января 2007 г.

Указы президента Украины:

- «О Национальной доктрине развития образования» № 347/2002 от 17 апреля 2002 г.

- «О неотложных мерах по обеспечению функционирования и развития образования в Украине» № 1013/2005 от 4 июня 2005 г.

Документы Кабинета Министров Украины:

- Об утверждении «Программы развития системы дистанционного обучения на 2004-2006 годы». Постановление № 1494 от 23 сентября 2003 г.

- «О состоянии и развитии информатизации в Украине за 2007 год». Доклад Кабинета Министров Украины к Верховной Раде Украины, 2007 г.

Министерство образования и науки Украины:

- «Концепция развития дистанционного образования Украины». Утвержденная Постановлением МОН Украины 20 декабря 2000 г.

- «Об утверждении Положения о дистанционном обучении». Приказ № 40 от 21 января 2004 г.

- «О создании Координационного совета по развитию системы дистанционного обучения при Министерстве образования и науки». Приказ № 335 от 26 апреля 2004 г.

- «О состоянии и перспективах развития дистанционного обучения в Украине». Решение Коллегии МОН Украины, Протокол № 6/2-4 от 23 июня 2005 г.

- “Информация о сопровождение Министерством образования и науки Украины выполнения в 2007 году мероприятий Государственной программы «Информационные и коммуникационные технологии в образовании и науке» на 2006-2010 годы” [146].

Рассматривая нормативные документы, регламентирующие развитие и применение открытого и дистанционного обучения в стране и отдельном учебном заведении, стоит отметить, что в силу ограниченности нормативных документов в Украине, большинство учебных заведений разрабатывают собственные нормативные документы, среди которых имеются:

- Концепция о развитии веб-ресурса.

- Положение о веб-ресурсах университета.

- Концепция развития дистанционного обучения в университете.

- Положение об открытом и дистанционном обучении в университете.

- Положение о проведении экспертизы открытых образовательных ресурсов и дистанционных курсов.

- Положение об экспертной комиссии в области открытого и дистанционного образования в университете.
- Программа развития открытого и дистанционного обучения.
- Положения о праве собственности и защите авторских прав.
- Нагрузка преподавателя открытой и дистанционной формы обучения.
- Проект положения о сопровождении веб-ресурса университета [97].

Следовательно, профессиональная подготовка в открытых и дистанционных системах обучения должна быть регламентированной на базе нормативных документов. Они определяют права и обязанности преподавателя и студента в открытом и дистанционном учебном процессе, обеспечивают сохранение прав автора, определяют функции тьютора, нормализуют работу преподавателей, обеспечивают материальное стимулирование преподавателей к деятельности в области открытого и дистанционного обучения, предоставляют правовое поле управлению и контролю качества образования.

## ***2. Проблемы изменения ментальности профессорско-преподавательского состава в условиях трисубъектных отношений***

Сущность современного понимания термина «ментальность» имеет две разные традиции, выделенные В.А. Шкуратовым: англо-саксонская и французская. Англо-саксонская традиция близка к первоначальному определению позднелатинского *mentalis* («умственный»), подразумевает под ментальным «то, что есть в голове человека», – ум, мышление, образ мыслей. Французская традиция подразумевает под ментальностью «то, что имеет место между людьми», – т.е. психическое заражение, социальное влияние, культурный код, который связывает между собой людей [110, с. 25].

Ментальность (от лат. *mens* – ум, мышление, образ мыслей, душевный склад) – глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное; относительно устойчивая совокупность установок и предрасположенностей индивида или социальной группы воспринимать мир определенным образом. Ментальность формируется в зависимости от традиций культуры, социальных структур и всей среды жизнедеятельности человека, и сама в свою очередь их формирует, выступая как порождающее начало, как трудноопределимый источник культурно-исторической динамики [121].

Ментальность включает принятые в конкретном сообществе способы реагирования на окружающую действительность определенным образом, или «групповые поведенческие стереотипы» (А.Я. Гуревич, Д.В. Оборина).

В некоторых контекстах есть смысл различать понятия «ментальность» и «менталитет». Ментальность и менталитет могут представлять разные уровни группового сознания – более «поверхностный» (осознаваемый) – это ментальность, а более «глубинный» (неосознаваемый, подсознательный) – менталитет. Ментальность более изменчива, а менталитет более фундаментален [110, с. 26].

Ментальность может рассматриваться на разных уровнях субъектности: можно говорить о ментальности индивида, территориальной общности (города, села и т.д.), этноса, народа, большой социальной группы (школьники, педагоги и т.д.), страны.

В силу действующих сегодня колоссальных изменений и преобразований в сфере образования закономерно возникают и развиваются проблемы изменения ментальности профессорско-преподавательского состава. Поэтому предоставляется возможным сделать сравнительную характеристику основных компонентов ментальности в традиционной и трисубъектной дидактической модели (табл. 9).

Таблица 9.

**Сравнительная характеристика ментальности профессорско-преподавательского состава в традиционной и трисубъектной дидактической модели**

Компоненты ментальности	Традиционная дидактическая модель	Трисубъектная дидактическая модель
Ценностные ориентиры	Образование для общественного производства	Образование для самореализации человека в жизни, для карьеры; образование в интересах общества
Мотивы	Деятельность педагога как выполнение профессионального долга	Заинтересованность педагога в развитии учащихся, получение удовольствия от общения с ними

Продолжение табл. 9

Нормы	Ответственность за обучение учащихся несет педагог, его авторитет основан на соблюдении дистанции, требовании дисциплины и исполнительности	Ученики берут на себя ответственность за свое обучение; авторитет педагога основывается на его личностных качествах
Цели деятельности	Передача научных знаний; обучение в молодости как «запас на всю жизнь»	Формирование основ человеческой культуры, ключевых компетентностей; обучение в течение всей жизни
Позиция к обучаемому	Педагог передает знания, выбирает позицию «над учениками»	Педагог создает условия для самостоятельного обучения, работает совместно с учениками
Используемые формы и методы	Иерархический и авторитарный методы; стабильные структура учебных дисциплин и формы организации учебного процесса; акцент на аудиторные занятия под руководством педагога	Демократический и эгалитарный (построен на равенстве) методы; динамические структура учебных дисциплин и формы организации учебного процесса; акцент на самостоятельную работу учащихся
Главные средства	Основным средством обучения является учебная книга	Учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-коммуникационных технологий
Проведение контроля и оценки	Мониторинг и оценка осуществляются преимущественно педагогом	Смещение акцента на самоконтроль и самооценку учеников

Таким образом, изменения ментальности профессорско-преподавательского состава естественное реагирование на изменяющиеся информационно-социальные условия. Преподаватель перестал быть статичным, он находится в постоянном научно-методическом поиске, открыт к инновациям, мобилен, а свой научный авторитет подтверждает количеством цитирований научных работ, свободным доступом к авторским образовательным ресурсам.

### ***3. Динамические сущности в модели трисуъектной дидактики***

Соответственно новая парадигма образования, инновационные принципы, перестройка процесса обучения меняют модель поведения субъектов учебного процесса. Термин «поведение» относится к действиям и манере, что является проявлением организмов, систем, искусственных образований в сочетании с окружающей средой, что включает другие системы или организмы, а также физическую среду. Это реакция системы или организма на различные раздражители, или исходные данные, внутренние или внешние, в сознании или подсознании, явные или скрытые, добровольные или недобровольные.

В начале 20-го века поведение стало важной категорией психологии с появлением парадигмы, известной впоследствии как «бихевиоризм». Бихевиоризм возник как реакция против «направления» психологии, пытающейся исследовать или понять ум без использования результатов научных исследований. Бихевиоризм настаивал на работе только с тем, что можно наблюдать или чем можно манипулировать, и в ранних взглядах Джона Б. Уотсона, основателя направления, основой была природа личности, которая осуществила поведение.

Поведение человека (и других организмов и механизмов) может быть естественным, неестественным, приемлемым или неприемлемым. Люди оценивают приемлемое поведение с помощью социальных норм, регулирующих поведение посредством социального управления.

Отношения между преподавателем и студентами зависят от того, как много учится студент. Для студентов, учитель обычно является символом власти. Студенты ожидают, что наставник будет осуществлять определенный контроль, как правило, он определяет и представляет орган легального способа управления. Задача преподавателя – узнать, какие формы контроля лучше всего подходят для определенных обстоятельств. Преподаватель должен создать атмосферу, которая позволяет и поощряет студентов помочь себе.

Каждый студент работает в направлении достижения определенной цели. Это может быть успех сам по себе, может быть просто групповая или другая форма личного признания. Успешный преподаватель направляет и контролирует поведение студентов и ведет их к цели. Эта часть процесса направляет действия студентов на изменение их поведения. Без активного вмешательства наставника, студенты могут стать пассивными и нейтральными к обучению.

Обучение как целенаправленный процесс подготовки к деятельности в обществе является разновидностью информационного поведения. Согласно Уилсону [242, с. 39] общая модель информационного поведения должна включать, по крайней мере, следующие три элемента:

- «потребность в информации и ее движущие силы, то есть, факторы, повышающие потребность индивидуального восприятия;
- факторы, которые влияют на реакции человека относительно необходимости восприятия;
- процессы или действия, которые относятся к реакциям».

Тейлор определяет информационное поведение как произведение отдельных элементов использования информационной среды. Элементами являются:

- «Предположения, выведенные формально или нет, сделанные определенной группой людей, которые связаны с характером своей работы.
- Виды и структура проблем, которые считаются важными и типичными для определенной группы людей.
- Ограничения и возможности типовых сред, в пределах которых любая подгруппа определенной группы людей действует и работает.
- Сознательные и, возможно, бессознательные предположения, сделанные относительно того, что является решением, или, более точно, решением проблем, и то, что делает информацию полезной и ценной в своих контекстах» [239, с. 221-222].

Поведение, используемое в информатике, относится к антропоморфным конструкциям, которым присваивается «жизнь», что осуществляется с помощью компьютера, компьютерной программы или компьютерного кода в ответ на раздражители, такие как ввод пользователя. Кроме того, «поведение» – это повторно используемый блок компьютерного кода или скрипта, который, когда применяется к объекту, особенно графическому, заставляет его реагировать на ввод пользователя в смысловую структуру или действовать самостоятельно. Кроме того, поведение – это величина, которая меняется с течением времени [239] (одно из ключевых понятий в функциональном реактивном программировании).

Следовательно, уместно говорить, что ИКПС как равноправный субъект обучения рядом с преподавателем и студентом также имеет определенную модель поведения, что соответствует определенной форме организации обучения (таблица 10).



Таблица 10.

**Модели поведения субъектов в различных формах обучения**

Субъект	Субъект-субъектное обучение	Трисубъектное обучения
<b>Лекция</b>		
Студент	Посещает лекцию и записывает услышанный материал, разъясняет с преподавателем непонятные места из полученного объема информации.	При необходимости посещает лекцию, имеет постоянный доступ к учебному материалу через электронные средства, выделяет обсужденный на лекции вопрос, расширяет объем информации из дополнительных электронных ресурсов.
Преподаватель	Обрабатывает источники информации, выстраивает лекцию, доносит учебный материал, используя публичный доклад.	Публикует подготовленную лекцию в Интернете, при необходимости открывает доступ к ней, создает презентацию учебного материала, во время лекции раскрывает проблемные аспекты, дает ответы на вопросы студентов.
ИКПС	-	Создает условия для публикации учебного материала, обеспечивает защиту авторских прав преподавателя, предоставляет возможность свободного доступа к лекции и другим информационным источникам.
<b>Практическое занятие</b>		
Студент	Готовясь к занятию, перечитывает конспект лекции, дополнительные источники, выполняет практические задания. Во время занятия демонстрирует свою подготовленность в устном или письменном ответах, проверке выполненного задания. Обсуждает трудности и проблемы, возникшие во время практической работы.	До определенного времени пересылает выполненное задание преподавателю. Трудности и проблемы практической работы решает после консультации с другими студентами или преподавателем на форуме, по электронной почте и т.п. Предварительно или во время занятия получает оценку за выполненное задание с развернутым обоснованием и рекомендациями от преподавателя. Во время занятия обменивается опытом выполнения задания и демонстрирует результат выполненной работы, анализирует свою работу и других студентов.

Продолжение табл. 10

Преподаватель	Сообщает план занятия. Проверяет готовность по средствам устного или письменного опросов, проверке выполнения практических заданий, оценивает работу студентов дает рекомендации.	Готовит и открывает доступ к рекомендациям по выполнению практических заданий. Проверяет и оценивает полученные работы, консультирует студентов через Интернет. Во время занятия создает новые условия для проверки применения полученных знаний в нестандартных проблемных ситуациях.
ИКПС	-	Обеспечивает возможность обмена практическими материалами, проведения консультаций, отслеживания активности студентов и проверки результатов практических задач, использования дополнительных источников информации.
Самостоятельная работа		
Студент	Получает задание от преподавателя, выполняет его с проработкой рекомендованных и дополнительных источников, готовит форму отчетности, сдает выполненное задание, получает оценку.	Задание получает через открытый электронный доступ, выполняет его и в соответствующей форме пересылает преподавателю, получает оценку.
Преподаватель	Раздает подготовленные задания со списком рекомендуемых источников, собирает и оценивает выполненные задания.	Открывает доступ к заданиям и рекомендациям. При необходимости к образцу выполнения. В отведенное время проверяет полученные отчеты студентов, оценивает их.
ИКПС	-	Поведение такое же, как во время практического занятия
Формы контроля		
Студент	По известному объему учебного материала готовится к итоговому контролю. На экзамене или зачете выполняет предусмотренные задачи и получает оценку от преподавателя.	При необходимости пересматривает учебный материал в Интернете. Во время экзамена или зачета выполняет практические задания, а теоретический материал проверяется с помощью компьютерного тестирования, получает суммарную оценку.

Преподаватель	Готовит задания и вопросы для итогового контроля, предварительно оглашает их студентам, во время экзамена или зачета следит за надлежащим выполнением заданий, проверяет и оценивает работы студентов.	Открывает доступ к вопросам и заданиям, при необходимости к тренировочным тестам. Во время экзамена или зачета проверяет и оценивает практические умения, требующие наглядной демонстрации.
ИКПС	-	Осуществляет проверку и оценивание электронных тестов, дает возможность свободного доступа к итоговым оценкам и рейтингу успеваемости студентов.

Таким образом, опыт работы преподавателей ВУЗов свидетельствует об интегрированном обучении благодаря сочетанию традиционных и дистанционных форм организации профессиональной подготовки. Так, компьютерные технологии изменили образовательную парадигму и существенно влияют на методики, методы, формы и средства обучения в университете. Такое интегрированное обучение видоизменяет поведение субъектов. Студент получает большую свободу в работе с учебной информацией в соответствии собственным образовательным потребностям и темпу. Преподаватель становится координатором индивидуального темпа профессионального роста студента через наполнение ИКПС учебно-методическими материалами, проведения опосредованных консультаций студентов, контроля над активностью и результативностью работы, управления их деятельностью. Информационно-коммуникационная педагогическая среда обеспечивает техническое сопровождение учебного процесса, создает условия для реализации поведения преподавателя и студентов.

### *Проблемные вопросы к девятой главе*

1. Мировой опыт легализации инновационных форм обучения.
2. Влияет ли изменение ментальности профессорско-преподавательского состава на ментальность студентов? Обоснуйте ответ.
3. Проблема измерения динамических сущностей в модели трисубъектных отношений.

## ГЛОССАРИЙ

---

**Актуализация опорных знаний** – воспроизведение ранее полученных знаний с целью их более полного обобщения и дальнейшего использования для усвоения новых знаний и умений.

**Дидактика** – отрасль педагогики, которая исследует теорию образования и обучения.

**Интерактивные информационные технологии** – информационные технологии, которые дают возможность эффективно и непосредственно влиять на информационный объект, создаваемый или демонстрируемый.

**Информационная технология** – процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения данных нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта).

**Информационное общество** – общество, в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей её формы – знаний. Для этой стадии развития общества и экономики характерно: увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества; возрастание числа людей, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг, рост их доли в валовом внутреннем продукте; нарастающая информатизация общества с использованием телефонии, радио, телевидения, сети Интернет, а также традиционных и электронных СМИ; создание глобального информационного пространства, обеспечивающего: эффективное информационное взаимодействие людей; их доступ к мировым информационным ресурсам; удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах; развитие электронной демократии, информационной экономики, электронного государства, электронного правительства, цифровых рынков, электронных социальных и хозяйствующих сетей.

**Информационно-коммуникационная педагогическая среда** – совокупность знаниевых, технологических и ментальных сущностей, которые в синхронной интеграции обеспечивают качественное овладение системой соответствующих знаний.

**Информационно-коммуникационные технологии** – это совокупность методов, средств и приемов, используемых для сбора, обработки, хранения, представления, передачи разнообразных данных и материалов, необходимых для повышения эффективности различных видов деятельности.

**Информационный ресурс** – это совокупность документов в информационных системах (библиотеках, архивах, банках данных и т. п.) или совокупность информационных продуктов определенного назначения, необходимые для обеспечения информационных потребностей потребителей в определенной сфере деятельности.

**Квазипрофессиональная деятельность будущего специалиста** – профессиональная за содержанием и учебная за формой реализации через ролевые и проектные методики моделирования деятельность студента, которая формирует и совершенствует умения будущего специалиста и стимулирует его к самоанализу и профессиональному самосовершенствованию.

**Кибернетическая безопасность (кибербезопасность)** – это состояние защищенности жизненно важных интересов человека и гражданина, общества и государства в киберпространстве; кибернетическое пространство (киберпространство) – это среда, которая возникает в результате функционирования на основе единых принципов и по общим правилам информационных, телекоммуникационных и информационно-телекоммуникационных систем.

**Компьютерная грамотность** – это совокупность знаний и умений, необходимых для использования компьютерных средств решения задач профессиональной, образовательной, социальной и других сфер деятельности человека.

**Компьютерное тестирование** – это процедура аттестации, установления соответствия личностной модели знаний - требуемой стандартизированной модели знаний.

**Компьютерный контроль** – процедура, позволяющая оценить уровень усвоения и понимания изучаемого материала с целью управления текущим процессом обучения и обеспечения индивидуализации обучения в компьютерной среде.

**Контроль обучения** – административно-формальная процедура проверки работы педагога и учреждений; функция управления, результаты которой и служат для принятия управленческих решений; составная часть, компонент процесса обучения, органически связанный с изучением программного материала его осмыслением, закреплением и применением; формирование навыков и умений.

**Контрольно-обучающие компьютерные программы** – программно-методические комплексы, предназначенные для организации обучения определенным темам, с представлением (подачей) подготовленного теоретического материала в соответствии с заложенными в программу алгоритмами и методикой изучения теории и выполнением в интерактивном режиме

контрольно-обучающих заданий, комплекса лабораторно-практических работ, непрерывным контролем хода выполнения всего учебного процесса.

**Медиаграмотность** – совокупность навыков и умений, которые позволяют людям анализировать, оценивать и создавать сообщения в разных видах медиа, жанрах и формах.

**Мотив** – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности

**Мотивация** – общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения.

**Мультимедиа** – совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение и др.

**Образование** – процесс овладения обучающимся системой научных знаний, умений и навыков в определенной области, результат, которого соответствует заданным государственным целям и фиксируется соответствующим документом.

**Обучение** – процесс активного целенаправленного взаимодействия обучающихся и обучаемых, в результате которого у обучающихся формируются определенные знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, личностные качества.

**Открытые образовательные ресурсы (ООР)** – это образовательные, учебные или научные ресурсы, размещенные в свободном доступе или распространяемые под лицензией, которая разрешает их свободное использование или переработку. Открытые образовательные ресурсы включают в себя полные курсы, учебные материалы, модули, учебники, видео, тексты, программное обеспечение, а также любые другие средства, материалы или технологии, используемые для предоставления доступа к знаниям (по определению ЮНЕСКО).

**Педагогическая деятельность** – особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

**Педагогический процесс** – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

**Педагогическое взаимодействие** – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанниками в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности обучающегося.

**Преподавание** – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения.

**Профессиональная компетентность** – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

**Рефлексия** (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

**Ролевая функция** – специфическая функция определенной деятельности, которая проявляется в динамике ролевого воздействия на личность, окружение и определяет место (или статус) и значение субъекта относительно объекта действия.

**Свободное программное обеспечение (СПО, англ. free software, также software libre или libre software** — программное обеспечение, пользователи которого имеют права («свободы») на его неограниченную установку, запуск, свободное использование, изучение, распространение и изменение (совершенствование), а также распространение копий и результатов изменения.

**Сетевые информационные технологии** – информационные технологии, которые являются объединением технологий сбора, хранения, передачи и обработки информации на компьютере с техникой связи и телекоммуникаций.

**Содержание образования (обучения)** – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

**Трисубъектная дидактика** – одно из направлений педагогической науки о наиболее общих закономерностях, принципах и средствах организации обучения, что обеспечивает сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков в пределах равноправных взаимоотношений ученика (студента), учителя (преподавателя) и информационно-коммуникационной педагогической среды.

**Учебный план** – основной нормативный документ (стандарт) высшего учебного заведения, который составляется на основе образовательно-профессиональной программы и структурно-логической схемы подготовки специалистов и определяет организацию их учебной деятельности.

**Учение** – процесс (сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта, возникают новые формы поведения и деятельности.

**Электронная почта** – сетевая служба, позволяющая пользователям обмениваться сообщениями или документами без применения бумажных носителей.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar) /Адам С. //Болонский процес: середина пути /[Под ред. В.И. Байденко]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – С. 110-151.
2. Акпинар Л.Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: Навчальний посібник / Л. Е. Акпинар. – К. : Видавничий Дім «Слово»,2014. – 288 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : Підруч. для студ. / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд "Відродження". - К. : Либідь, 1998. - 558 с.
4. Альдияров К. Т., Бидайбеков Е.И. Личностно ориентированный аспект использования информационных и телекоммуникационных технологий в процессе обучения // Вестник РУДН, серия Информатизация образования. – 2011. – № 2. – С. 107-113.
5. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. М., 1995.
6. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. - 264 с.ил.
7. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. - 264 с.
8. Андреев А.Л. Компетентносная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа /Андреев А.Л. //Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 45-47.
9. Андрієвський Б.М. ІКТ як невід’ємний компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення науково-професійних досліджень / Б.М.Андрієвський, Т.О.Вінник // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 23. – С. 22-29.
10. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И.Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115-119.
11. Асмолов А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // Магистр. 1995. №1. С. 23-27.

12. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72с.
13. Бакшаева Б.А., Зербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
14. Басалаева Н. В. Особенности смыслообразования в условиях квази-профессиональной деятельности : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Басалаева Н.В. – Барнаул, 2006. – 191 с.
15. Бент Б. Андерсен. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк. – Изд. 2-е. – М. : «Дрофа», 2007. – 224 с.
16. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. - До.: Атіка, 2008. - 684 с.
17. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія розробки дистанційного курсу: Навч. посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка – К.: Міленіум, 2008. – 324с.
18. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування /Бібік Н.М. //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-52.
19. Біла книга нац. освіти України / за заг. ред В.Г. Кременя НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 410 с.
20. Білова Ю.А. Аналіз наукових підходів до класифікації ключових компетентностей / Ю.А.Білова // Освітологічний дискурс. – 2014. – №4(8). – С. 10-21.
21. Богданова І. М. Соціальна педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://studbooks.net/9716/pedagogika/osnovnye\\_etapy\\_vospriyatiya\\_osmysleniya\\_uchebnoy\\_informatsii](http://studbooks.net/9716/pedagogika/osnovnye_etapy_vospriyatiya_osmysleniya_uchebnoy_informatsii)
22. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе //Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
23. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. – Москва-Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
24. Боткин Дж. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция // Перспективы. Вопросы образования. Париж, 1983. №1. С.39-47.
25. Ващенко Л. О. Тлумачний словник-мінімум української мови / Ващенко Л.О., Єфімов О.М. – [3-є вид., випр. і доповнене]. – Київ, 2004. – 607 с.

26. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал «Науковедение», Вып. 6, ноябрь-декабрь 2013, 8 с.
27. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Ведерникова Л.В. // Педагогіка. – 2003. – № 8. – С. 47-53.
28. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : [методическое пособие] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
29. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий / Андрей Александрович Вербицкий // Завуч. – 1998. – №5. – С. 96–110.
30. Винославецька О. Вплив ІКТ на самоорганізацію та саморозвиток особистості // Вища школа. – 2015. – №2-3. –С.87-99.
31. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання: Нормативний збірник / За ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – Т. 1. – 798 с.
32. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. - Тернопіль: Навчальна книга -Богдан, 2004.-384с.
33. Вільна енциклопедія „Вікіпедія” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ua.wikipedia.org>
34. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
35. Вонсович В. П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів [Електронний ресурс] / Валентина Павлівна Вонсович. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu).
36. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Воропай Наталія Анатоліївна ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2011. – 234с.
37. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник / Г. М. Мешко. - К. : Академвидав, 2010. - 200 с.
38. Гапонова С. А. Зависимость динамики психических состояний взрослых учащихся от способа предъявления информации / С.А.Гапонова, Н.А. Мартынова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 86–93.

39. Гарцов А.Д. Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе: Монография: М.: Изд-во Экон-Информ, 2007. 174с.
40. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.
41. Глобализация. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Глобализация>.
42. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С.У.Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 567 с.
43. Городецкий В.В. Формирование профессиональных компетенций как психолого-педагогическая проблема / В.В.Городецкий // Гуманитарные науки: [сб. науч. труд. СевКавГТУ]. – 2008. – № 6.
44. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/vr-praktika/s1w.htm>
45. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
46. Гребенщикова А. В. Создание открытых образовательных ресурсов как основа реализации принципа открытости в лингвоинформационной образовательной сети [Текст] / А. В. Гребенщикова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 183-187.
47. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы.- Томск Из-во «ТМЛ-Пресс», 2008.-286 с.
48. Григорьев С.Г., Краснова Г.А., Роберт И.В., Демкин В.П., Макаров С.И. Разработка концепции образовательных электронных изданий и ресурсов // Открытое и дистанционное образование». – 2002. – № 3. – С. 31–33.
49. Гриценко В. Створення суспільства знань /В. Гриценко //Інформатика. – 2006. – № 8 (344). – С. 3-4.
50. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики. – М., 1973. - С.73.
51. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія /За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002.– 334 с.

52. Дингилиши У.В. Образование в аспекте глобализации и информатизации // Современные наукоемкие технологии №1, 2005, С. 79-80.
53. Днепровская Н.В., Комлева Н.В. “ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества” // Тезисы доклада Международной конференции ПТЕ-2012. – 2012. – ИИТО ЮНЕСКО Москва. – С. 103 – 105.
54. Доманский Е.В. Рефлексия как средство диагностики личностных изменений субъектов дистанционного обучения // Интернет-журнал «Эйдос». - 2004. - 22 июня. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-02.htm>.
55. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / Дорофеев А. //Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33
56. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому. /Перекл. з англ. М. Олійник.– Львів:Літопис, 2005. –542с.
57. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/vshk17.html>
58. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
59. Енциклопедія освіти /НАПН України; гол. ред. В.Г. Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
60. Ершов Д.А. Информационная безопасность личности как цель социально-педагогической деятельности. // Актуальные проблемы семейной педагогики. – 2012. – № 1. URL: [www.es.rae.ru/family-edu/144-404](http://www.es.rae.ru/family-edu/144-404).
61. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990.
62. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И.Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.:Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
63. Закон України «Про вищу освіту». – режим доступу:<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
64. Захарова И.Г. Информационные технологии: назначение и возможности подготовки педагогов: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 200 с.

65. Захарова И.Г. Информационные технологии: назначение и возможности подготовки педагогов: Учебное пособие / Захарова И.Г. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 200 с.
66. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Зимняя И.А. // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С.34-42.
67. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
68. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004 - 384 с.
69. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. А. Н. Ковшова. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
70. Иванов Д.О. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие /Иванов Д.О., Митрофанов К.Г., Соколов О.В. /Под ред. Е.Н. Обухова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
71. Игры и методы активного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://time4english.ucoz.ru/index/metody\\_aktivnogo\\_obucheniya/0-35](http://time4english.ucoz.ru/index/metody_aktivnogo_obucheniya/0-35)
72. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании: Открытые образовательные ресурсы. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.intuit.ru/studies/courses/11860/1152/info>.
73. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие /Под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л.Паладьева. – М., 2006.
74. Информатика в экспериментальных базисных учебных планах //Информатика и образование. – 2002. – № 2. – С. 3-7.
75. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования / Исаева Т. // Высшее Образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17-23.
76. Использование Wiki в образовательных проектах, ориентированных на личностное развитие студентов и школьников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=229&id\\_thesis=7780](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=229&id_thesis=7780)
77. Использование информационных технологий в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://faq.wiki-wiki.ru/b/index.php>
78. Использование технологий web 2.0 в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://wiki.kiit-tsu.ru/index.php>

79. Каменская Е.Н. Основы психологии. – Ростов н/Д, Феникс, 2003. – 155 с.
80. Классно-урочная система обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Классно-урочная\\_система\\_обучения](https://ru.wikipedia.org/wiki/Классно-урочная_система_обучения)
81. Козловский Е.О., Кравцов Г.М. Мультимедийная виртуальная лаборатория по физике в системе дистанционного обучения // Інформаційні технології в освіті. Випуск 18. – Херсон. – 2014. – С. 80 – 90.
82. Козырев В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды. //Педагог, №2 – 1999. – С. 26-32.
83. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
84. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко – М., 2010. – 234 с. – (Сер.: Теория и история социологии).
85. Корсак К. Традиційні уроки та лекції: сучасний стан і перспективи / Корсак К., Зінченко Т. // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С.75-80.
86. Коткова В. В. Професійно-спрямована діяльність майбутнього вчителя початкової школи в умовах інформатизації та комп'ютеризації освіти / Віра Володимирівна Коткова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наукових праць / гол. ред. Буряк В.К. - Кривий Ріг: КДПУ, 2010. - Вип. 28. - С. 370 – 375.
87. Коткова В.В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у квазіпрофесійній діяльності. – Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, Херсон. держ. ун-т. / Коткова Віра Володимирівна. – Херсон, 2012. – 272 с.
88. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Признаки научно-гобразовательного процесса // Вестник ЮУрГУ, № 13, 2008, С.122 - 126. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/priznaki-nauchno-obrazovatel'nogo-protssessa>.
89. Кравцов Г.М., Кравцов Д.Г. Адаптивные и объектные тесты в модели контроля знаний по стандарту IMS // УСиМ. – 2008. - № 1. – С.42 – 48.
90. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – 244 с.

91. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - М. : Академия, 2007. - 352 с.
92. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова. - Оренбург – ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
93. Креденець Н. Педагогічне управління процесом формування професійної компетентності спеціалістів /Креденець Н. //Дидактика професійної школи: [зб. наук. праць] /Ред.кол.: С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. голови) та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – Випуск 4. – С. 55-62.
94. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/3778-kruteckijj-v.-a.-psikhologija-uchebnik-dlja.html>.
95. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / К.: Знання, 2005.- 486 с.
96. Курлянд З. Н. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika\\_vischoyi\\_shkoli\\_-\\_kurlyand\\_zn/organizatsiyni\\_formi\\_roboti\\_vischomu\\_navchalnomu\\_zakladi.htm](http://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_kurlyand_zn/organizatsiyni_formi_roboti_vischomu_navchalnomu_zakladi.htm)
97. Кухаренко В.М. Про систему дистанційного навчання у відкритому дистанційному курсі / В.М.Кухаренко // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 11. – С. 32-42.
98. Лавриненко В. Н. Психология и этика делового общения. – Москва, 2005. – 215 с.
99. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. – 2004. – № 4. – с. 11–21.
- 100.Ларионова Н.И. Использование активных методов обучения при выполнении курсового проекта по специальным дисциплинам // Вестник Казанского технологического университета. Выпуск № 12. – том 16. – 2013. – С. 395 – 398.
- 101.Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании /О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
- 102.Лебедева В.П. Монография «Самообразование и пути профессионального роста учителя новой школы». IV часть коллективной монографии «Психодидактика в теории и практике развивающего образования». Черногловка, 2011.
- 103.Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980. – 96 с.



104. Локшина О. Зміст шкільної освіти у країнах Європейського Союзу (друга половина ХХ-початок ХХІ ст.): Монографія. – К.: СПД Богданова А.М. 2009. – 404 с.
105. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник / Малафійк І. В. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
106. Мандель Б.Р. Профессионально-ориентированное обучение: проблематика и технологии. Учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 341 с.
107. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у учащихся. – М., 2000. – 175 с.
108. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки: Навчальний посібник / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 158 с.
109. Межевич Н.М., Жабреев А.А., Жук Н. П. Процессы глобализации и их влияние на развитие системы инновационного образования в регионах Российской Федерации // Проблемы современной экономики, № 1 (37), 2011.
110. Ментальность как групповое сознание : учебное пособие по курсу «Психология ментальности» : для магистратуры по психологическим направлениям / Г.В. Акопов, Л.В. Давыдкина, Т.В. Семенова. – Самара : ПГСГА, 2015. – 76 с.
111. Митина Е. Г. Методическая подготовка студентов-биологов в образовательной среде: вектор развития / Е. Г. Митина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2012. – № 144. – С. 158–166.
112. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: методичний посібник для вчителів/ Глобін О. І. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 88 с
113. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Челябинск : ЧИРПО, 2003. - 278 с.
114. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Атестація електронних навчальних курсів у системі дистанційного навчання // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. Випуск 7, 2010. – С. 47-68
115. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі // Інформаційні технології і засоби навчання 6 (2). – 2008

116. Мотивация в процессе обучения, пути мотивации к обучению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.metod-kopilka.ru/konspekt\\_interaktivnoy\\_lekcii\\_po\\_pedagogike\\_na\\_temu-26680.htm](http://www.metod-kopilka.ru/konspekt_interaktivnoy_lekcii_po_pedagogike_na_temu-26680.htm)
117. Мухин О. И. Моделирование систем. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stratum.ac.ru/textbooks/modelir>.
118. Мюнх Р. Диалектика и динамика развития глобального информационного общества // Социология на пороге XXI века. Основные направления исследований. М., 1998, с.24.
119. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1060 від 01.10.2012 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси». – Режим доступа: <http://zakon.rada.gov.ua/go/z1695-12>
120. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Нікулочкіна Олена Василівна. – Запоріжжя, 2009. – 278 с.
121. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. Под редакцией В.С.Стёпина. – М.: Мысль, 2001.
122. Новиков А. Методология учебной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek Buks/Pedagog/novik/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Pedagog/novik/03.php)
123. О лицензиях Creative Commons. — Режим доступа: <http://creativecommons.ru/licenses> (Дата обращения: 29.10.2013).
124. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И.Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
125. Обратная связь в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://allrefs.net/c14/47isk/p20/>
126. Овсянников В. И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. - М.: РИЦ «Альфа»; МГОПУ им. Шолохова, 2001.
127. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О.В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). Режим доступа: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
128. Овчарук О.В. Компетентності, як ключ до оновлення змісту освіти / Овчарук О.В. // Стратегія реформування освіти України. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 13-41.

129. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / Овчарук О.В. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 6-15.
130. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А.В. Осин. – М., Агентство «Издательский сервис», 2004; 2- изд. – М.: Ритм, 2005. <http://window.edu.ru/resource/271/45271/files/12-29.pdf>.
131. Открытое обучение – это инновационное явления в российской системе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://takya.ru/nuda/otkritoe-obuchenie-eto-innovacionnoe-yavlenie-v-rossijskoj-sis/main.html>
132. Открытые образовательные ресурсы. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Открытые\\_образовательные\\_ресурсы](https://ru.wikipedia.org/wiki/Открытые_образовательные_ресурсы)
133. Открытые ресурсы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.intuit.ru/studies/professional\\_skill\\_improvements/11861/courses/1152/lecture/18241?page=1](http://www.intuit.ru/studies/professional_skill_improvements/11861/courses/1152/lecture/18241?page=1)
134. Открытый доступ. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Открытый\\_доступ](https://ru.wikipedia.org/wiki/Открытый_доступ)
135. Парижская декларация по ООР (2012 Paris OER Declaration). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.unesco.org/oercongress](http://www.unesco.org/oercongress)
136. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С.Пионова. – Мн.: Университетское, 2002. – 256 с.
137. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544с.
138. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластёнина. М.: Академия, 2004. 368 с.
139. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. под. ред.. Ю. К. Бабанского . –М.: «Просвещение», 1983. – 608 с.
140. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 1998. - 640 с.
141. Педагогика: учеб. пособие / Ю. К. Бабанский [и др.] ; Под ред. Ю. К. Бабанского. - 2-е изд., доп. и перераб. - М. : Просвещение, 1988. - 479с.
142. Педагогіка : навчальний посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. – К.: Освіта України, 2006. - 528 с.

143. Перепелов А.Н., Савченко Т.В. Психология и педагогика: Конспект лекций. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005. – 123 с.
144. Петрович Н.Т. Информативный сон Миклухо-Маклая // Петрович Н.Т. Люди и биты. Информационный взрыв: Что он несет. – М.: Знание, 1986. – Режим доступа: <http://n-t.ru/ri/pt/lb02.htm>
145. Петухова А.В. Создание профессионально ориентированной образовательной среды в техническом вузе (на примере инженерно-графической подготовки) / А.В. Петухова, Л.И. Холина. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2013. – 175 с.
146. Петухова Л.Є. Електронна система підтримки нормативно-правової бази дистанційної системи навчання / Л.Є.Петухова, Н.В.Осипова // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 7. – С. 12-18.
147. Петухова Л.Є. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів (В моделі трисуб'єктної дидактики): Навчально-методичний посібник / Л.Є.Петухова. – Херсон: Айлант, 2010. – 444с.: іл.
148. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.
149. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3604827/>
150. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 р. [Текст] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1993. – № 10. – 122 с.
151. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. - М.: Педагогический поиск, 2007, 167с.
152. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ: навч. посібник / Уманський держ. педагогічний університет ім. Павла Тичини / Пометун О. І., Комар О. А. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 66 с.
153. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144с.
154. Понятие о восприятии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mindbenefit.com/masUvs-57-1.html>
155. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)»

156. Принципы, лежащие в основе эффективного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/330/70620-5.php>
157. Приходько В.М. Мониторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект: монографія / В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.
158. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн. / Под ред. Е.В.Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – Книга 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – 300 с.
159. Прокоп І. С. Розвиток виховних цілей навчання у дидактиці загальноосвітньої школи (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інна Степанівна Прокоп . – Київ : Б.в., 2008 . – 20 с.
160. Прокопенко А.А. Методы контроля эффективности учебного процесса и успеваемости учащихся на уроках математики // Портал педагога. – М. – 2016. – 12с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=8013>
161. Профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/pedagogika/00030.htm>
162. Психологические особенности студенческой молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3911772/page:4/>
163. Психологічні чинники розвивального навчання в різних освітніх системах / За заг. ред. С. Максименка. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2000. – С. 200-246.
164. Реалізація освітнього досвіду компетентного підходу у вищій школі України: матер. Методичн. семінару. – К.: Пед. думка, 2009. – 370 с.
165. Розина И. Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kommunikatsiya-v-elektronnoy-srede-teoriya-praktika-i-perspektivy-razvitiya>
166. Романова О.В. Функции преподавателя и студента в информационной образовательной среде ВУЗа // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. - № 28. - 2012. - С. 1006 - 1010.
167. Российский общеобразовательный портал. – <http://www.school.edu.ru>

168. Руденко Т.Б., Каткова Л.В. К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя [Электронный ресурс] / Руденко Т.Б., Каткова Л.В. – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=47>
169. Русанов Д.В. Многообразие глобальных процессов в современном обществе. Аналитика культурологии. Электронное научное издание. Выпуск 2 (11), 2008. Режим доступа: [http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/506-article\\_39-3.html](http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/506-article_39-3.html)
170. Савельев А. Инновационное образование и научные школы. // “Alma Mater” (“Вестник высшей школы”). – 2000. — № 5. — С. 18.
171. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів - К.: Абрис, 1997. - 416 с.
172. Савченко О.Я. Рефлексивний компонент уроку // Учитель початкової школи. – 2015. – №3. – С. 2 – 6.
173. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб’єктність навчання і варіативність структури // Поч. школа. – 2011. – №9. – С. 11-16.
174. Савченко Т. В. Педагогика: учеб. пособие / Т. В. Савченко. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2009. – 116 с.
175. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим заданиям по дисциплине / Е.А.Садовская – Оренбург: Педагогика высшей школы, 2004. – 34 с.
176. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ-поч.ХХІ ст.) – Суми, 2004. – 500 с.
177. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Селевко Г. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
178. Семченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. – К.: Миллениум, 2004. – 521с.
179. Сергеевкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
180. Сингаївська А. Феномен учіння: суб’єктна орієнтованість у студентоцентрованому середовищі вищої школи // Вища школа. – 2015. – №2-3. – С. 63-72.
181. Сисиєва С. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.
182. Скотт П. Глобализация и университет // ВВШ «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 3–8.

183. Скуратівська С.П. Особливості організації самостійної роботи студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/education/36615/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/)
184. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
185. Слостенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
186. СНГ на пути к открытым образовательным ресурсам. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011 – 239 с.
187. Современне види и форми процесса обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docus.me/d/330712/?page=17>
188. Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «викладач-студент-середовище» / О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, Н.А. Воропай // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України «Наука і освіта». – 2011. – № 4. – С. 401–405.
189. Становление духа университета: Опыт самопознания /Тюменский гос. нефтяной ун-т. НИИ прикладной этики /В.И. Бакштановский (ред.), Н.Н.Карнаухов (ред.). – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2001. – 755 с.
190. Стратегия модернизации содержания общего образования : [материалы для разработки документов по обновлению общего образования] / под ред. А.А. Пинского. – М. : «Мир книги», 2001. – 95 с.
191. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
192. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология / Юрий Константинович Стрелков. – М. : Издательский центр «Академия» – Высшая школа, 2001. – 360 с.
193. Стрельніков В. Ю. Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента [Електронний ресурс] / В.Ю. Стрельніков // Сучасні аспекти виховання студентської молоді. – 2012. – Режим доступу : <http://eprints.kname.edu.ua/29567/>
194. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : дис... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Суховірський Олег Васильович. – Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 303 с.

- 195.Тверезовська Н.Т. Методологія педагогічного дослідження: навчальний посібник /Тверезовська Н.Т., Сидоренко В.К. – К.: Центр учбової літератури, 2014 . - 440 с.
- 196.Технология Web 2.0. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.webmasterwiki.ru/Web-texnologii-ChtoJetoTakoe/>
- 197.Технология Wiki в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikibooks.org/wiki>
- 198.Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание. В 4 томах. Том 4. Р-Я: В. И. Даль / В.И.Даль. – М.:Астрель. – 2004. – 1152 с.
- 199.Тоффлер Е. Третья хвиля / Е. Тоффлер. – Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
- 200.Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ / А.П. Тряпицына // Петербургская школа. – СПб., 1994 – С. 79–90
- 201.Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М., 2004. – С.93.
- 202.Федеральный портал «Российское образование». – <http://www.edu.ru>
- 203.Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» Нав.-метод. посібн. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240с.
- 204.Херсонский виртуальный университет. – <http://dls.ksu.ks.ua/dls>.
- 205.Хотулева Е. Образовательные активы. Преподаватели и студенты делают ставку на активные методы обучения // «Газета» № 117 от 26.06.2008 г. Режим доступа: [http://www.ou-link.ru/pub/2008\\_gazeta-117.htm](http://www.ou-link.ru/pub/2008_gazeta-117.htm)
- 206.Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /ред. Пискунов, А.И. - М.: Просвещение, 1981.
- 207.Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. С. 298 – 299.
- 208.Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
- 209.Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Издательский дом «Академия», 2008.
- 210.Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
- 211.Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.



- 212.Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 12.12.2005. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
- 213.Чаплыгина И.В. Ключевые компетенции в среднем профессиональном образовании // Профессиональное образование. – 2005. – №3. – С.6-7.
- 214.Чернишова Р. Мета сучасної школи – компетентність /Чернишова Р., Андрюханова В. //Директор школи. Україна. – 2001. – № 8. – С. 91-96.
- 215.Чупрова Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 167-170. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/58/2286>.
- 216.Шадрин Д.А. Логика: конспект лекцій. – М.: Изд. Дом Эксмо, 2008.
- 217.Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. – М.: Академия, 2002. – С. 124-125.
- 218.Шапошников К.В. Контекстный подход в процессы формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук / К.В.Шапошников – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
- 219.Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2009. – №94. – С.236 - 240. <http://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo>
- 220.Шитова В.А. Проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс высшей школы // Вестник московского государственного областного университета, Вып. 4. Изд-во: Московский государственный областной университет (Москва). - 2011. - С. 57 - 64
- 221.Шишкіна М.П. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ / М.П.Шишкіна, О.М.Спірін, Ю.Г.Запорожченко // Електронне фахове видання. Інформаційні технології і засоби навчання. - №1 (27). – 2012

222. Шкерина Л. В. Концепция профессионально-ориентированной учебно-профессиональной деятельности студентов [Электронный ресурс] / Людмила Васильевна Шкерина. – Режим доступа : <http://www.kspu.ru>
223. Щербатых Ю. В. Общая психология. – СПб: «Питер», 2008.
224. Энди Лэйн. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка ИИТО. – Москва: Институт ЮНЕСКО, 2010. – 11 с.
225. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М., 1991.
226. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження / О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 104-109.
227. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
228. Aleksander Spivakovskiy, Lyubov Petukhova, Evgeniya Spivakovska, Vera Kotkova, Hennadiy Kravtsov. Comparative Analysis of Learning in Three-subjective Didactic Model / In: Ermolayev, V. et al. (Eds.) Proc. 9-th Int. Conf. ICTERI 2013, Kherson, Ukraine, June 19-22, 2013, CEUR-WS.org/Vol-1000, ISSN 1613-0073, P. 236-251 (2013).
229. Aleksander Spivakovsky, Lyubov Petukhova, Evgeniya Spivakovska, Vera Kotkova, Hennadiy Kravtsov. Three-Subjective Didactic Model // Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications. Communications in Computer and Information Science. Volume 412, Springer International Publishing. – 2013, pp 252-273.
230. Andrew Y. Ng, Daphne Koller: The online revolution: education for everyone. KDD 2013: 2.
231. <http://davecormier.com/edb/2008/10/02/the-cck08-mooc-connectivism-course-14-way>
232. <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214683.pdf>.
233. <http://infocult.typepad.com/infocult/2008/07/connectivism-course-draws-night-or-behold-the-mooc.html>.
234. <http://www.emissia.org/offline/2011/1502.htm>.
235. [https://en.wikipedia.org/wiki/MIT\\_OpenCourseWare](https://en.wikipedia.org/wiki/MIT_OpenCourseWare).

236. Kravtsov H., Kravtsov D. Knowledge Control Model of Distance Learning System on IMS Standard // Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E-assessment, and Education. – Springer. – 2008. – P.195 – 198.
237. Kravtsov H. Methods and Technologies for the Quality Monitoring of Electronic Educational Resources / In: Sotiris Batsakis, et al. (eds.) Proc. 11-th Int. Conf. ICTERI 2015, Lviv, Ukraine, May 14-16, 2015, CEUR-WS.org/Vol-1356, ISSN 1613-0073, P.311-325, online CEUR-WS.org/Vol-1356/paper\_109.pdf
238. Kukharenko Vladimir. Massive Open Online Courses in Ukraine. Ukraine. Proceedings of the 2013 IEEE 7th International Conference on Intelligent Data Acquisition and Advanced Computing Systems (IDAACS) Volume 2ю 2013 - p. 760-763.
239. Taylor, R.S. Information Use Environments. In: Brenda Derwin & Melvin J. Voigt (eds). Progress in Communication Sciences. Norwood, NJ: Ablex. Vol. 10: 217-255 (1991)
240. VCS Ukraine. Программные решения аудио- и видеоконференций. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.videoconferenceukraine.com/ru/software/>
241. Web 2.0 в образовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://wiki.pippkro.ru/index.php/Web\\_2.0\\_в\\_образовании](http://wiki.pippkro.ru/index.php/Web_2.0_в_образовании)
242. Wilson, T.D. Information behaviour: An inter-diciplinary persepective. In: P. Vakkari, R. Savolainen & B. Dervin (eds.) Information seeking in context. Proceedings of an international conference on research in information needs, seeking and use in different contexts 14-16 August, 1996, Tampere, Finland. London: Taylor Graham, P. 39-50 (1997)
243. WizIQ Mobile Learning. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wiziq.com/>
244. Zhang X. Studios, Mini-lectures, Project Presentations, Class Blog and Wiki: A New Approach to Teaching Web Technologies / Xuesong (Sonya) Zhang, Lorne Olfman // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. - 2010. - №9. - С. 187-199.

Учебно-методическое издание

**А.В. СПИВАКОВСКИЙ, Л.Е. ПЕТУХОВА, Г.М. КРАВЦОВ,  
Н.А. ВОРОПАЙ, В.В. КОТКОВА**

**НОВАЯ ДИДАКТИКА:  
ОТ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ –  
К ТРИСУБЪЕКТНЫМ ОТНОШЕНИЯМ**

Учебное пособие

ISBN 978-966-630-123-2

Под редакцией  
доктора педагогических наук, профессора А.В.Спиваковского  
Технический редактор – С.Г.Дудченко

Подписано к печати 08.09.2016.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать ризография.  
Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л.17,25. Тираж 300.

Отпечатано в ООО «Айлант»  
Свидетельство о регистрации ХС №1 от 20.08.2000 г.  
73000, Украина, г.Херсон, пер. Пугачева, 5.  
Тел. 49-33-48.