

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика и психология»

Магистерская диссертация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС.

540350 “ Педагогика”

Исполнитель _____ Алпысова Г.Н.
(подпись, дата)

Научный руководитель
профессор _____ Сатынская А.К.
(подпись, дата)

Допущена к защите:

зав. кафедрой «Педагогики и психологии»
профессор _____ Мачнев Н.Ф.
(подпись, дата)

« 27 » 05 2005г.

Павлодар, 2005г.

РЕФЕРАТ

Магистерская диссертация на тему «Педагогические условия эффективного внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий» составляет 88 страниц.

В виде иллюстративного материала в диссертации представлены: схемы, шкалы, диаграммы, всего 16 таблиц, 8 иллюстраций.

Список использованных источников включает психолого-педагогическую, философскую, методическую литературу - 88 наименований.

В исследовании наиболее часто употреблялись следующие слова и словосочетания: технология обучения, учебно-воспитательный процесс, образовательные технологии, технологическая компетентность, диалоговые технологии, методологическая культура, педагог, учащиеся, эффективность, педагогические условия.

В работе раскрыты основные вопросы успешного использования образовательных технологий. Цель исследования заключается в теоретической разработке и определения условий использования образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, методики их применения.

Для достижения цели исследования использовался комплекс методов: включенное наблюдение, тестирование, метод экспертных оценок, метод самооценки, проективные методики, методы математической статистики.

В ходе исследования были раскрыты существенные признаки образовательных технологий; уточнены трактовки некоторых понятий: «технологическая компетентность», «педагогические условия»; определены условия успешного внедрения образовательных технологий в учебный процесс; вычленены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию.

В итоге проведенного эксперимента были систематизированы данные о состоянии вопроса технологизации, на примере Екибастузского политехнического колледжа (уровень образования педагогов, пед. стаж, уровень технологической компетентности, готовность и желание заниматься технологизацией); определены основные педагогические условия эффективного освоения образовательных технологий; сделан анализ динамики изменений в уровне технологической готовности коллектива.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	
1.1 Сущность, содержание понятия «образовательная технология»	12
1.2 Критерии выбора образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе	24
1.3 Роль образовательных технологий в контексте новой педагогической парадигмы	35
1.4 Технологическая компетентность как условие успешной технологизации процесса обучения	40
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ	51
Раздел 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС	
2.1 Состояние вопроса технологизации учебно-воспитательного процесса	53
2.2 Условия эффективного внедрения диалоговых технологий при преподавании гуманитарных дисциплин	63
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы	74
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	84
ПРИЛОЖЕНИЕ	88

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Идет поиск различных вариантов содержания образования, научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. Многие учреждения образования находятся на пути поиска, разработки новых технологий, подходов к образовательному процессу. Каким должно быть образование в XXI веке? Ответ на этот вопрос обусловлен теми социально-экономическими преобразованиями, которые происходят в казахстанском обществе и в самой системе образования, той обновленной образовательной политикой, которая заявлена в Законе «Об образовании в Республике Казахстан» [35] и в Конституции нашего государства [47]. Суть этой политики, заключается в усилении гуманизации содержания образования, приближение системы образования в РК к мировым стандартам, на основе использования современных достижений педагогической науки и практики. Улучшение качества образования, повышение его эффективности – приоритетные задачи, обозначенные в нормативных документах, нынешнего времени.

Педагогическая наука и практика характеризует современную отечественную систему образования как кризисную, связанную с кризисом общества и его переходом из сферы политики и экономики в область культуры и образования. Изменения, происходящие в политической и социально-экономической сферах развития казахстанского общества, неизбежно отражаются и на развитии системы профессиональной подготовки специалистов разного профиля.

Вместе с тем отметим, что современный период развития педагогического знания характеризуется крайней степенью противоречивости. С одной стороны, накоплена огромная масса педагогических сведений как теоретико-методологического, так и прикладного характера, касающаяся практически всех сторон и сфер педагогической деятельности, с другой стороны, эта масса рискует стать критической, вследствие невозможности ее продуктивного использования из-за разнородности и противоречивости многих педагогических идей, положений, концепций, категорий, терминов, технологий, процедур и методик.

В современной педагогической литературе определен целый ряд проблемных вопросов, требующих комплексного решения, по следующим направлениям: реформирование новых стандартов образования, организационные изменения в учебном процессе, переориентация образования с внешних показателей на развитие личности.

В новых социальных условиях в обществе остро ощущается потребность в воспитании человека, обладающего свободным духом, независимостью и личной ответственностью. В отличие от предшествующей ориентации на унифицированную социализацию личности, нивелирующей её

индивидуальность, происходит смещение внимания на внутренний мир и самобытные особенности человека, его духовную систему. Свобода начинает выступать в качестве приоритетной ценности социального развития. Эти вопросы связаны как с изменившимися требованиями к личности и деятельности педагога в современном образовании, так и с недостатками в профессиональной подготовке, на него смотрят как на человека, способного внести новую идею, знания, мысли.

Перспективу для решения данных проблем определяет тезис о переходе к развивающему обучению как одному из условий действительной перестройки современного образования. Важное значение, в решении обозначенных вопросов придается разработке и практическому использованию инновационных педагогических технологий, которые превратились в неотъемлемую часть обучения и воспитания, творческого подхода к учебной и познавательной деятельности.

Обращение к активному поиску более эффективных форм, подходов и технологий являются исходным моментом в решении и разработке наметившихся проблем в системе образования, не только в нашей стране, но и во всем мире. Серьёзной критике подвергаются прежние подходы к обучению, объяснительно – иллюстративные технологии, широко распространенные в массовой педагогической практике, но обладающие ограниченными возможностями в плане выполнения заказа общества на всестороннее развитие личности.

Эта проблема особенно актуальна для Казахстана и всего бывшего пост советского пространства, где за последнее время происходят колоссальные изменения как в политической, экономической, так и в социальной сфере. Происходящие в Казахстане процессы интеграции в мировое сообщество невозможны, без повышения качества и эффективности образования. Одним из важных направлений разрешения названных проблем является разработка и внедрение новых образовательных технологий, обеспечивающих образовательные потребности в современном обществе. Вопросы развития новых технологий приобретают особую актуальность в свете новых требований государственных образовательных стандартов.

В истории педагогики разных народов учеными мыслителями уделялось большое внимание проблеме формирования высокообразованной творчески развитой личности. Гениальный казахский поэт, мыслитель, педагог Абай Кунанбаев (1845-1904), еще в свое время, подчеркивал высокую социально-воспитательную значимость науки и образования. По этому поводу Абай в своих многочисленных произведениях и, в частности, «Словах назидания» систематически провозглашал мысль о необходимости получения молодежью целостных научных знаний, о формировании у нее стремления к познанию в сочетании с умением жить соответственно требованиям цивилизованного общества. Он указывал, что существует два орудия, способствующие приумножению знаний: одно из них - тонкое искусство ведения полемики, а другое - твердость в отстаивании своих позиций[1,127].

Мысль о повышении качества образования высказал еще Я.А.Коменский, в своих трудах он обосновывает в качестве одной из ведущих задач теории обучения- «всех учить всему», но учить при этом «с верным успехом, так, чтобы неуспеха последовать не могло».[46,127]

Как видим, все вышесказанное в историко-педагогическом плане вполне отвечает требованиям сегодняшнего общества, в формировании всесторонне подготовленной к жизни личности.

Отличительной чертой современной педагогики является рост интереса ученых, педагогов к проблеме разработки и внедрения в практику обучения различных учебных заведений образовательных технологий.

Так, по мнению Ксензовой Г.Ю.: среди основных побудительных причин внимания к педагогическим технологиям являются следующие:

- необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических особенностей обучаемых;
- осознание настоящей необходимости замены малоэффективного вербального способа передачи знаний системно - деятельностным подходом;
- возможность проектирования учебного процесса, организационных форм взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающих гарантированные результаты обучения;
- потребность снизить негативные последствия работы малоквалифицированных учителей.[48,6]

В современных условиях общие подходы к разработке проблемы использования образовательных технологий в учебном процессе нашли свое отражение в трудах В.П.Беспалько, В.В.Серикова, Г.К.Селевко, В.В.Гузеева, М.В.Кларина, М.А.Абсатовой, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, И.С.Якиманской и др. В казахстанской педагогике проблема активизации учебно-воспитательного процесса нашла отражение в трудах А.П.Сейтешева, Д.М.Джусубалиевой, С.А.Узакбаева, К.Ж.Кожаметова, З.Ж.Жанабаева, А.А.Бейсенбаевой и др.

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема образовательных технологий, в педагогической литературе, рассматривалась достаточно широко. В философских и психолого-педагогических исследованиях по проблеме технологизации учебного процесса ученые неоднозначно оценивают роль образовательных технологий в повышении эффективности и качества образования: одни ученые отрицают необходимость и возможность технологизации образовательного процесса. Интересная точка зрения на эту проблему у Загвоздкина В.К. Он считает, что технологический подход видит в человеке, с одной стороны, высшее животное, с другой - компьютер, а процесс воспитания и образования всего лишь как условие социализации личности. В качестве альтернативы он предлагает так называемый антропологический подход, в центре, которого находится человек[30,55-56]. Другие, например Кларин М.В., не отказывая, в целом, в праве на существование технологиям в обучении, ограничивают область применения технологий системами обучения, ориентированными на

репродуктивную деятельность[40,8]. Вместе с тем большинство ученых-педагогов (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, В.В. Гузеев, М.А. Абсатова и др.) считают, что педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания. Т.С. Назарова считает, что технологизация – объективный процесс, подготовивший этап эволюции образования для решения качественно иных задач[58,21]. В работах российского философа А.А.Касьяна отмечается, что технология является важным элементом человеческой деятельности, однако никакая деятельность не исчерпывается ее технологической составляющей. Поэтому технология обучения - необходимый, но недостаточный момент в реализации идеи повышения эффективности процесса обучения и воспитания[39,18]. В.П.Беспалько считает, что конечной целью педагогической технологии должно быть не формирование личности вообще, а личности с точно заданными профессиональными и гражданскими качествами[11,5]. В этом случае технологический подход становится реальным инструментом в формировании личности учащегося.

Другая не менее важная проблема, связанная с использованием образовательных технологий - формирование профессионализма педагога — одна из постоянных проблем в педагогике. Ее первое исследование отражено в трудах древних философов (Аристотель, Квинтилиан), гуманистов эпохи Возрождения (Я.А. Коменский), сформулировавших первые требования к учению. Проблема активно рассматривалась в работах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского, Я.Корчака, В.А. Сухомлинского и других выдающихся педагогов. В трудах современных ученых изложены различные подходы к исследованию этой проблемы:

- сущностный аспект: признаки педагогического профессионализма, его структурные компоненты (Б.З.Вульф, В.Д.Иванов, В.А.Кан-Калик, О.С.Булатова, О.С.Гребенюк, М.И.Рожков, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, Т.И. Руднева и др.)

- процессуальный аспект: этапы (стадии) онтогенеза профессионала (Б.Г. Ананьев, Н.Н.Манько, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик, Е.М. Павлютенков, Н.В. Седова и др.), в том числе этап подготовки в высшем учебном заведении (С.И. Архангельский, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухоботская, А.И. Щербаков).

Современные ученые исследователи, предлагают ввести новое понятие, дополняющее качественную характеристику педагогического профессионализма - технологическая компетентность (Н.Н.Манько, Л.В.Загрекова и др.). Мы, в свою очередь, считаем, что технологическая компетентность педагога- это явление, которое требует детального рассмотрения в современной педагогике и является одним из неперенных условий эффективного использования образовательных технологий в учебном процессе.

В то же время целый ряд конкретных вопросов связанных с использованием образовательных технологий, остается либо мало разработанным, либо вызывает много споров. К этим вопросам можно прежде всего отнести:

- споры о необходимости «технологизации» системы образования, вообще;
- определение содержания самого понятия «образовательная технология»;
- условия эффективности внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий;
- проблема приемлемости той или иной образовательной технологии к конкретным условиям и участникам воспитательного процесса;
- содержание понятия «технологическая компетентность».

Таким образом, существует целый ряд **противоречий** между:

- требованиями к образованию, как основе становления развивающего образа жизни человека и стереотипным построением образовательного процесса;
- существующими взглядами на процесс обучения и потребностями общества в области образования;
- массовым характером преподавательской профессии и потребностью учебных заведений в творчески работающих, обладающих высоким профессиональным, педагогическим мастерством кадров;
- сравнительно широким внедрением педагогических технологий в образовательную практику и нерешенностью проблемы гарантированности их конечных результатов;
- возросшими требованиями к качеству современных технологий обучения и низкими показателями уровня опорных знаний учащихся;
- необходимостью формирования технологической компетентности педагога и отсутствием дидактической базы, соответствующей решению данной задачи, с другой.

Поэтому поиск эффективных условий внедрения педагогических технологий, их глубокий анализ, с целью повышения качества образования и составляют **проблему** нашего исследования.

Актуальность, практическая значимость проблемы обусловили выбор **темы: « Педагогические условия эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс »**

Целью исследования является: определение условий использования образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, методики их применения.

Объект исследования: целостный педагогический процесс в колледже.

Предмет исследования: Условия эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс.

Цель и предмет исследования обусловили следующую **гипотезу**: если будут определены педагогические условия внедрения образовательных технологий в учебный процесс, то уровень достаточности в подготовке обучаемых, отвечающий существующим запросам общества в области образования, может быть достигнут и будет выполнен заказ общества, связанный с формированием нового типа личности, в соответствии с современной парадигмой образования, так как сегодня недостаточно иметь знания об уже существующих образовательных технологиях, необходимо еще и умение применять их в

практических занятиях, адаптировать к конкретным условиям, к самому себе. Непременным условием успешного освоения образовательных технологий, является формирование технологической компетентности преподавателей.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили его ведущие **задачи**:

- уточнить сущность понятия «образовательная технология», определить его сущностные характеристики, осмыслить новые образовательные технологии и их место в учебном процессе, в условиях новой парадигмы образования;
- определить роль технологической компетентности преподавателя, как одного из условий эффективности образовательных технологий, установить показатели и уровни сформированности технологической компетентности;
- определить условия эффективного использования диалоговых технологий, в преподавании предметов гуманитарного цикла.

Ведущая идея исследования, состоит в том, что внедрение и использование образовательных технологий, должно соответствовать определенным педагогическим условиям, зависеть от уровня технологической компетентности преподавателя и базироваться на стратегии образовательной политики государства.

Методологическую основу исследования составляют: созданные психолого-педагогической наукой концепция деятельностного и личностно-ориентированного подхода к обучению, концепция системного подхода к обучению и педагогическому исследованию, концепция технологического подхода к обучению.

Источники исследования: психолого-педагогическая и методическая литература, по проблемам процесса обучения, особенностям учебной деятельности, проблемам содержания образования, активизации учебно-воспитательного процесса с применением образовательных технологий.

Методы исследования: теоретические методы - сравнительно-сопоставительный анализ литературы; экспериментальные методы - анкетирование, наблюдение, собеседование, количественные и качественные эмпирические методы обработки результатов исследования.

Этапы исследования:

Подготовительный этап.

На первом этапе исследования (2003-2004 гг.) уточнялся предмет исследования, осуществлялась теоретическая разработка проблемы, обобщался фактический материал. Изучалась психолого-педагогическая литература, определялся научный аппарат исследования.

Основной этап.

На втором этапе (2004-2005 гг.) проведена диагностика и экспериментальная работа, производилась обработка полученных данных. Были использованы следующие методы: включенное наблюдение, анкетирование, проведены количественные и качественные эмпирические обработки результатов исследования. Полученные данные раскрыты во второй главе.

Обобщающий этап.

На третьем этапе исследования (2005 г.) проводилось практическое обобщение накопленного материала, анализ результатов исследования, формулирование выводов и разработка рекомендаций. Были использованы теоретические и статистические методы.

Степень новизны и теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- Обобщены исходные позиции, принципы и положения, составляющие сущностную характеристику понятия «образовательная технология».
- Обоснована роль образовательных технологий в контексте новой педагогической парадигмы.
- Уточнено понятие «технологическая компетентность» преподавателя, выявлены теоретические основы ее формирования, в единстве с формированием общей профессиональной подготовки преподавателя.
- Рассмотрен результат использования диалоговых технологий как индивидуальный вариант обеспечения профессиональной деятельности, в рамках обозначенной проблемы.
- Критически осмыслены показатели и условия использования новых образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе.
- Выявлены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты определяют педагогические условия более эффективного использования и внедрения образовательных технологий в учебный процесс.

Достоверность исследования подтверждается методологической обоснованностью теоретических и концептуальных подходов, применением комплекса методов исследования, соответствующих задачам каждого этапа исследовательской работы, результатами, полученными в ходе опытно-исследовательской работы и тщательным анализом экспериментальных данных.

Апробация работы: результаты исследования изложены в публикациях, в Вестнике ПаУ: “Нужна ли современному педагогу технологическая компетентность?”, “Роль образовательных технологий в контексте современной педагогической парадигмы”.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка использованных источников.

Во введении обосновывается актуальность избранной проблемы, определяется объект и предмет исследования, цель, задачи, рабочая гипотеза, раскрывается ведущая идея.

Глава 1: Теоретические вопросы использования образовательных технологий в учебном процессе.

В первой главе дана характеристика и особенности содержания понятия «образовательные технологии». Показана необходимость в научном, педагогическом обосновании использования новых образовательных технологий в учебном процессе, с целью повышения его эффективности. С позиции проведенного теоретико-методологического анализа состояния проблемы, в настоящее время показана необходимость в научном

педагогическом поиске и практического обоснования решений существующих проблем обучения. Возможные решения, как мы установили, заключаются в использовании современных образовательных технологий. Далее мы раскрываем значение образовательных технологий в рамках новой педагогической парадигмы, сформулировано понятие «технологическая компетентность», определены уровни технологической компетентности.

Глава 2: *Опытно-экспериментальная работа по определению педагогических условий эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс.*

В данной главе представлены материалы использования диалоговой и модульной технологий, проанализированы стартовые возможности преподавателей Екибастузского политехнического колледжа. Вопросы формирования технологической компетентности преподавателя, как одного из условий эффективного использования образовательных технологий в учебном процессе. Рассматривается диагностика результатов применения конкретных технологий отдельными преподавателями. Критически проанализирована система показателей деятельности преподавателей и даны рекомендации по использованию современных образовательных технологий.

В заключение по экспериментальной работе подведены итоги, изложены выводы и рекомендации, дан анализ результатов.

В приложении представлены первичные материалы проведенного эксперимента.

Список использованных источников характеризует философскую, социологическую, психологическую, педагогическую литературу, проанализированную в ходе исследования.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Сущность, содержание понятия «образовательная технология»

Поиск путей совершенствования качества подготовки специалистов заставляет учебные заведения пересматривать как содержание образования, так и подходы к построению процесса обучения и воспитания. Характеризуя современный образовательный процесс, исследователи подчеркивают, что кризисные явления, наиболее ярко проявляющиеся в последнее десятилетие, помимо всего прочего являются следствием его отставания от динамики развития науки, производства и общества. Образование оказалось в двусмысленном положении: с одной стороны, оно обуславливает научно-технический прогресс, а с другой - в недрах самого образовательного процесса отчетливо проявляются тенденции стабильности, неизменности, внутреннее сопротивление инновационным явлениям в собственной области [76,13]. Обновление возможно за счет многих факторов, одним из которых может быть фактор систематизации и структуризации педагогических знаний на принципиально новых основаниях. Известно, что назначение дидактики как науки об образовании и обучении традиционно рассматривается в аспекте необходимости дать обоснованные ответы на вопросы: «Чему учить?» и «Как учить?». Сегодня образовательная практика выдвинула перед дидактикой новые, требующие научно обоснованного решения вопросы. К числу таких вопросов, на наш взгляд, относится следующий: «Как добиться в процессе обучения гарантированного результата?». В этих условиях, большое значение, в повышении эффективности образовательного процесса придается разработке и практическому использованию инновационных педагогических технологий.

Увлечение технологией в педагогике – одна из тенденций современного образования и у нас, и за рубежом «В технологическом контексте сегодня рассматриваются такие педагогические процессы как обучение, воспитание, формирование и развитие личности» [63,3]. Термин «технология» имеющий технократическое значение, в течение длительного времени «пробивал себе дорогу» и признание применительно к педагогическому процессу.

Следует отметить, что у истоков технологизации педагогического процесса в нашей стране, стоял А.С. Макаренко, использовавший понятие педагогической техники. В педагогической поэме он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому, у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски, браковка» [53,43]

В современной справочной литературе это понятие имеет чисто техническое значение, так как возникло в связи с техническим прогрессом. Технология определяется, во-первых, как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств форм сырья, материала или полуфабриката в про-

цессе производства; во-вторых, как наука о способах воздействия на сырье, материалы или полуфабрикаты, соответствующими орудиями производства[13,234].

Тем не менее, термин «технология» все чаще стал использоваться в педагогической среде «Современная педагогическая теория «созревшая» для технологического подхода признает его целесообразность и рационализм...»[66,11]. Термин "педагогическая технология" (ПТ) — (educational technology) появился в высокоразвитых странах. В США с 1961 года издается журнал "Педагогическая технология", в Англии — "Педагогическая технология и педагогическое образование" с 1964 года, в Японии — "Педагогическая технология" с 1965 года, в Италии с 1971 года. Юнеско выпускает серию "Педагогических технологий" в бюллетенях Международного бюро по образованию. Разработкой вопросов ПТ занимаются специальные учреждения. В Англии в 1967 году был создан Национальный совет по ПТ, в США ПТ развиваются как фундаментальная область исследования. Ряд университетов и колледжей готовит специалистов по ПТ на соответствующих факультетах. Создана Международная Ассоциация по педагогическим связям и технологиям (АЕСТ)[42,12]. Становление и развитие понятия «технология» в мировом педагогическом опыте отражено в табл. 1.

Таблица 1

Становление и развитие понятия «технология»
в мировом педагогическом опыте (по М. В. Кларину)

Временной период	Название термина	Содержание понятия
До середины 50-х гг. XX в.	Технология в обучении	Под технологией в обучении понимается его технизация, т. е. применение различных ТСО, максимальное использование их образовательных возможностей
С середины 50-х гг. XX в.	Технология обучения	Под технологией обучения понимается особый «технологический» подход к построению обучения в целом (т.е. технология самого построения учебного процесса). Первым детищем этого направления явилось программированное обучение
60-е гг. XX в.	«Технологическое» понимание полностью разработанной программы обучения	«Технологическое» понимание полностью разработанной программы обучения включает: составление полного набора целей; подбор критериев их измерения и оценки; точное описание условий обучения. Всё это соответствует понятию «полностью воспроизводимого обучающего набора»

70-е гг. XX в.	Педагогическая технология	Под воздействием системного подхода уточняется общая установка педагогической технологии: решать дидактические проблемы на пути управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению
----------------	---------------------------	---

Понятие «технология» в педагогике, получает в последнее время все более широкое распространение в теории обучения. В литературе существует более 300 формулировок в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса[58,21].

Интенсивное развитие технологизации современного образовательного процесса, по мнению большинства исследователей, предопределено следующими предпосылками:

- потребности социального развития - обеспечение эффективности образовательного процесса, что является необходимым условием социально-политического, экономического, научно-технического прогресса общества;
- общенаучные предпосылки - формирование новой педагогической парадигмы, развитие социальной технологии и антропологических наук;
- субъективные - отражают потребности субъектов образовательного процесса: родителей (они должны быть осведомлены, чего им ждать от своих детей, об уровне их образованности и воспитанности); учителей (строить образовательный процесс так, чтобы можно было, говоря словами великого педагога Я.А. Коменского, «учить с верным успехом так, чтобы неуспеха последовать не могло»); учащихся (овладеть основами наук без излишних затруднений, скуки); государства (обеспечить воспитание подрастающего поколения).

В отечественной педагогике понятия "педагогическая технология", "технология обучения" стали повсеместными в начале 80-х годов. Вопросы технологии обучения занимались: В.И. Боголюбов, Т.А. Ильина, М.В. Кларин и др. К настоящему времени сложились три основных подхода, отличающихся ролью и местом технологии обучения в учебном процессе:

Технологию обучения как совокупность средств, систему указаний, правил направленных на оптимизацию обучения путем использования дидактических материалов и компьютера представляют В.С Данюшенков, В.Н. Оконь, А.Я Савельев., Ф Янушкевич. Представители второго подхода (В.Ф.Башарин, В.М Кларин, Д.В Чернилевский.) раскрывают технологию обучения как средство гарантированного достижения целей обучения. Третьи, (Г.И.Ибрагимов, В.П.Кузовлев, М. Марев, М.И. Махмутов, О.П.Околетов) понимают под технологией обучения целостную совокупность разнокачественных процедур, обусловленную соответствующими целями и содержанием обучения, которые призваны осуществить требуемые изменения форм поведения и деятельности обу-

чающихся.

Следует заметить, термин «технология» используется в области образования в разных словосочетаниях: «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология воспитания», «технологическая культура учителя», «технология обучения».

Проблема заключается в том, что, среди исследователей нет единых критериев при определении содержания понятия «технология» в образовании. Предложены десятки определений, и уже одно это, подтверждает, что дела обстоят непросто. Одни и те же технологии, у одних авторов называются образовательными, у других педагогическими, у третьих воспитательными, а четвертые считают, что эти понятия имеют разные смысловые значения. М. В. Кларин считает, что педагогической технологией обычно называют направление зарубежной педагогики, которое имеет целью повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемыми запланированных результатов обучения [42,65]. Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского *an educational technology* — «образовательная технология». До недавних пор эта неточность не вызывала никакого дискомфорта. Но в последнее время под названием «педагогическая технология» все чаще фигурируют работы, посвященные проблемам воспитания. В связи с этим появляется нужда в размежевании. Можно принять термин «дидактическая технология», как это имеет место, например, в Болгарии, или «образовательная технология», что наиболее точно соответствует изначальному смыслу. В рамках настоящей работы будет использоваться второй вариант - образовательная технология. Можно выделить следующие наиболее признанные и содержательные определения понятия «технология» в педагогике:

- это фиксирующая система социально-проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности протекающих процессов в различных образовательных формах. Технология – жесткая основа (логика) процесса, следуя которой педагог достигает запланированного результата[82,136].
- такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер[48,6]
- это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей[42,7]
- модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя[36,62].
- система алгоритмов, способов и средств, комплексное применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продукта заданного количества и качества[66,10].

В таблице 2 приводится трактовка понятия «педагогическая технология» учеными исследователями в научной литературе.

Таблица 2

Трактовка педагогических технологий учеными
исследователями в научной литературе

Ф. И. эксперта или название работы	Смысловое значение понятия «педагогическая технология»
Сакамото Т. (Япония)	Систематизированное обучение на основе системного способа мышления
Фридман Л., Пальчевский (Россия)	Совокупность учебных ситуаций, призванных реализовать педагогическую систему
Таланчук Н. (Россия)	Упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей
Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978	А. Выявление принципов и приемов оптимизации образовательного процесса. Б. Использование ТСО
Кларин М. (Россия)	Конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей
Беспалько В. (Россия)	А. Педагогическое мастерство Б. Описание (проект) процесса формирования личности
Проект «Новые ценности в образовании», Институт педагогических инноваций РАО, 1995	Сложные и открытые системы приемов и методик, объединенных приоритетными образовательными целями, концептуально взаимосвязанных между собой задач и содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса

Как видим, среди ученых нет общих подходов к определению данного понятия. В педагогической науке отсутствуют критерии и показатели, определяющие общие принципы при анализе технологий.

Понятие «педагогическая технология» может быть также представлено тремя аспектами (см. табл.3).

По мнению Селевко Г.К., педагогическая технология – содержательное обобщение, вбирающее в себя смыслы всех определений. Он считает, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве реального процесса обучения»[72,31].

Таблица 3

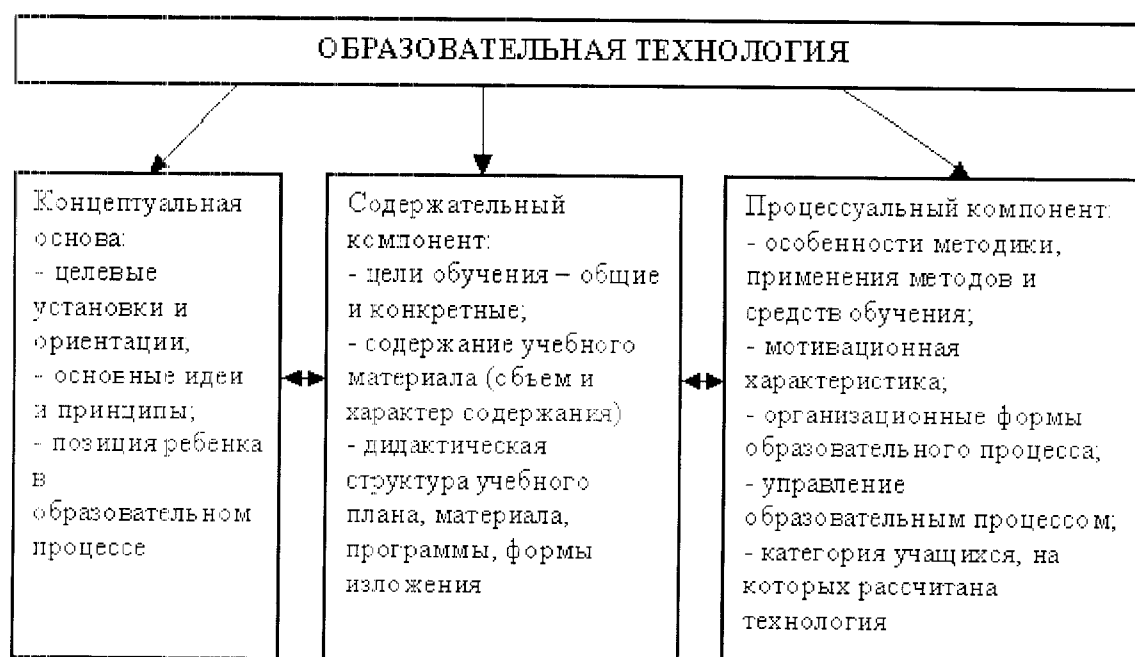
Основные аспекты понятия «педагогическая технология»
(по Г. К. Селевко, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгину)

Название аспекта	Содержание понятия в русле данного аспекта
Научный аспект	Педагогическая технология – это наука о способах воздействия преподавателя на учащихся в процессе обучения с использованием технических или информационных средств и взаимодействия субъектов образовательного процесса. Наука, исследующая наиболее рациональные пути обучения
Процессуально – описательный аспект	Описание (алгоритмы) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения
Процессуально – действенный аспект	Осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Зевина Л.В. предлагает следующую структурную модель образовательной технологии (см. схему 1), которая состоит из концептуальной основы, содержательного компонента и процессуального компонента[36,63].

Схема 1

Структурная модель образовательной технологии по Л.В.Зевиной.



Причем концептуальная основа – ведущий компонент, – по мнению Л.В.Зевиной освоив его учитель более осознанно может использовать технологию на практике, адаптируя её к конкретным условиям педагогической деятельности. Внимание к концептуальной основе образовательной технологии характерно для многих исследований в этой области

Селевко Г.К. отмечает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально – педагогическое обоснование достижения образовательных целей[72,38].

Анализ приведенных формулировок показывает, что содержание понятия «образовательная технология» зависит от того, как авторы представляют структуру образовательно-технологического процесса и его составляющие элементы. Это, в свою очередь, обусловлено теми методологическими ориентирами, с позиции которых исследуется педагогическая технология, как явление педагогической реальности. Такое глубокое методологическое обоснование изучения педагогической технологии и отражение ее существенных характеристик в соответствующем определении дается в работах В.П. Беспалько. В качестве методологического ориентира в исследовании этого явления он использует системный подход. «Системный подход – пишет В.П. Беспалько, – лежит в основе любой технологии, воспроизводимости и планируемая эффективность которой зависят от ее системности и структурированности»[11,6].

Рассмотрим более подробно этот подход. С философских позиций система – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. Системный подход – методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследованиями конструирования сложноорганизованных объектов – систем разных типов и классов[84,427]. Применение системного подхода к изучению проблем технологий характерно и для зарубежной теории и практики обучения. Воздействие системного подхода постепенно привело к общей установке педагогической технологии: решать дидактические проблемы на пути управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. По характеристике японского ученого-педагога Т. Сакамото, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления. Этот способ можно иначе назвать «систематизацией образования» или «систематизацией классного обучения»[33,23]. Системный подход охватывает все основные стороны разработки систем обучения: постановку целей, конструирование учебного процесса, проверку эффективности работы новых учебных систем, их апробирования и распространения. С позиций системного подхода были уточнены, общая установка педагогической технологии, ее предмет и такие существенные признаки, как диагностическое целеобразование, корректируемость, целостность, гарантированное достижение поставленных целей [32,98].

Таким образом, можно выделить следующие существенные характеристики понятия технология обучения с позиций системного подхода. К ним относятся:

- четкая и детальная постановка целей;

- отбор и переработка содержания;
- достижение запланированных результатов;
- гарантированный минимальный уровень обученности, отвечающий образовательному стандарту;
- наличие обратной связи;
- экономичность;
- мобильность.

С учетом вышеперечисленных признаков нами дано следующее определение технологии обучения. **Технология** обучения — это последовательная система реализации содержания обучения, представляющая совокупность форм, методов и средств обучения и приводящая к достижению гарантированного результата с наименьшими затратами времени и сил учащихся и педагога. Структурными компонентами такой системы являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- субъекты учебного процесса;
- организация учебного процесса;
- контроль достижения целей на базе образовательного стандарта;
- результат деятельности.

Таким образом, по мнению большинства авторов, каждая образовательная технология должна удовлетворять следующим методологическим требованиям, обозначенным в работе Селевко Г.К.[72,59]:

- системность: логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность.
- управляемость: возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами для коррекции результатов.
- эффективность: гарантированность достижения определенного стандарта обучения, по результатам и оптимальным затратам.
- воспроизводимость: возможность использования технологии в однотипных учреждениях образования другими педагогами.

Зевина Л.В. выделяет еще два требования к образовательным технологиям:

- гибкость: возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах технологии для обеспечения комфортности и свободы взаимодействия педагога и обучаемых с учетом конкретных условий педагогической действительности.
- динамичность: возможность развития или преобразования технологии в развивающемся образовательном пространстве таким образом, чтобы в условиях изменяющейся парадигмы образования не отсекал «старое», но полезное, а обеспечить эволюционное развитие образовательной технологии[36,63].

Т.И.Шамова и Т.М.Давыденко отмечают еще один существенный показатель образовательных технологий - наличие комфортных условий и предлагают следующее определение понятия «образовательная технология». Образовательная технология- это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и кор-

ректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам [87,146]. В данном определении обращается внимание на создание комфортных условий деятельности субъектов образовательного процесса, что ориентирует, в первую очередь, педагогов на поиск и создание условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала. Важным методологическим принципом исследования технологического подхода к обучению и воспитанию является сегодня личностный принцип. Это связано с усилением гуманизации целей общего образования. На первый план выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества, а затем уже задачи общеобразовательной подготовки молодого поколения в соответствии с потребностями общества и государства. Поэтому в центре психолого-педагогических исследований центральное место занимают сегодня проблемы и концепции личности. Одной из причин выдвижения на первый план личностно-ориентированных подходов состоит в необходимости гуманизации образования в целом, в замене авторитарной парадигмы обучения на личностно-ориентированную. Реализация личностно-центрированного подхода в обучении и воспитании учащихся предполагает учет индивидуальных (в том числе личностных) особенностей как обучаемых, так и преподавателя. Поэтому современные педагогические технологии должны носить личностно-ориентированный характер.

Таким образом, можно обозначить следующие наиболее характерные черты понятия «образовательная технология», имеющиеся в современной педагогической литературе:

- Технология-это и наука, и система средств и методов, и процесс деятельности педагога и обучаемых;
- В основе любой технологии лежат ценностные ориентации;
- Источниками технологий являются достижения педагогической науки, передовой педагогический опыт;
- Использование технологий предполагает конкретный ожидаемый результат
- Педагогические действия в образовательной технологии имеют строгую последовательность, в соответствии с поставленными целями;
- Любая технология содержит критерии, показатели диагностики результатов деятельности;
- Все технологии, при имеющихся различиях в целевых, содержательных, организационных аспектах, в конечном счете, направлены на повышение продуктивности учебной деятельности, превращение обучаемых в активного субъекта собственного учения.

Может использоваться в образовательной практике (в свете изучения данного явления с позиций системного подхода) на трех взаимосвязанных уровнях: общепедагогическом, частно - методическом и локальном уровнях [33,43].

Общепедагогический уровень: общепедагогическая технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. В этом случае педагогическая технология си-

нонимична педагогической системе: в нее включаются совокупность целей, содержание, формы организации и средства обучения.

Частно-методический (предметный) уровень: в данном случае педагогическая технология представляет собой совокупность методов и средств, используемых для реализации целей обучения и воспитания в рамках одного предмета.

Локальный уровень: представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса (технология самостоятельной работы; технология формирования понятий и др.).

Обобщая вышеизложенное, на наш взгляд, необходимо сделать два уточнения. Понятие образовательной технологии частнопредметного и локального уровней, как видим, почти полностью перекрывается понятием методик обучения. Почему в работе речь идет не о методике, а о технологии, и в чем же заключается принципиальное различие технологии по сравнению с методикой?

З.А.Абасов считает, что методика - это совокупность содержания образования, организационных форм обучения, средств и приемов, направленных на достижение целей обучения[2,59]. В целом, в педагогике существует следующее понимание методики – способ, путь научного познания, достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность[20,152]. В методике сильно влияние личных характеристик и педагогического мастерства преподавателя. Методика не обещает учителю гарантированных результатов[2,59].

Активные методы обучения, являются неременным условием успешной реализации любой технологии. Так как, позволяют формировать основы педагогических умений, практических навыков и их своевременной коррекции, полнее и эффективнее усваивать образовательные технологии, развивать интерес и желание заниматься педагогической деятельностью, создавать благоприятные условия для самопознания и адекватной самооценки, что, в целом, влияет на успешность будущей профессиональной деятельности. По мнению Г.К.Селевко, разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках - целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смещение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии - в состав методик обучения [72,15-16]. Анализ взаимосвязи и соотношения таких категорий, как «теория обучения (дидактика)», «методика учебного предмета», «технология обучения», является необходимым условием раскрытия научных основ технологии и дидактически обоснованной оценки ее роли в совершенствовании процесса Обучения, требований к профессиональной подготовке учителя, уровню его методологической, психолого-педагогической и методической культуры, обеспечивающих успешное применение технологии в учебном процессе.

Связь обозначенных категорий может быть прослежена с позиций взаимосвязи таких отраслей педагогического знания, как «теория обучения (дидактика)», «теория и методика обучения», «педагогическая технология» (см. табл. 4).

Согласно данным таблицы дидактика изучает реальные процессы обучения, устанавливает факты и закономерные связи между различными сторонами обучения, раскрывает их сущность, выявляет тенденции и перспективы развития. Методика учебного предмета — это теория обучения определенному учебному предмету. Цель методик заключается в «переводе» теоретических положений, общедидактических закономерностей в плоскость конкретных педагогических явлений; выявление закономерностей функционирования методической системы обучения этому предмету.

Предмет технологии обучения как нового направления в педагогике — конструирование систем школьного обучения и профессиональной подготовки. Технология обучения предмету призвана организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести с возможностями обучающихся.

Таблица 4

Сущность и специфика предмета исследования дидактики, методики учебного предмета, технологии обучения

Отрасль педагогического знания	Определение сущности отрасли	Предмет исследования
Дидактика	Теория образования и обучения, отрасль педагогики	<i>Предмет дидактики</i> – обучение как средство образования и воспитания человека, т.е. взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное учителем усвоение учащимися содержания образования. Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно – прикладная наука.
Методика учебного предмета (частная дидактика)	Теория обучения определенному учебному предмету	<i>Предмет исследования</i> – связь, взаимодействие преподавания и учения в обучении конкретному предмету. <i>Цель методик</i> заключается в «переводе» теоретических положений, общедидактических закономерностей в плоскость конкретных педагогических явлений; выявление закономерностей функционирования методической системы обучения этому предмету.
Технология обучения	Новое направление в педагогике, которое ставит	<i>Предмет технологии</i> – конструирование систем обучения и профессиональной подготовки. Технология

	целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения	обучения предмету призвана организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести с возможностями обучающихся. <i>Главная цель</i> технологизации процесса – получение продукта заданного (спроектированного) образца.
--	---	--

Исследователями выделены особые свойства педагогических технологий, которые доказывают неправомерность отождествления этого понятия с понятием "методика". К этим свойствам относятся:

- инвариантность этапов, условий эффективности педагогических технологий;
- результирующая возможность, основанная на одновременном использовании нескольких технологий (проблемная лекция, игра-дискуссия и т.п.);
- технология в отличие от методики жестко задает способ достижения цели через алгоритмизацию процедур и действий;
- одна из качественных характеристик и особенностей технологии- это ее воспроизводимость, переносимость, означающая, что одна и та же технология в руках разных учителей, дает одинаково высокие результаты[2,59].

Гарантированность проектируемого процесса будет зависеть от соблюдения этапов, условий эффективности и других компонентов, составляющих его технологий.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что технологический подход имеет право на существование в том случае, если обеспечивает личностно-ориентированный, гуманистический характер всего процесса обучения.

Подчеркнем, что наличие у педагогических технологий характерных свойств и характеристик подтверждает невозможность отождествления понятий "педагогическая технология" и "методика".

1.2. Критерии выбора образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе

«Предписание дано не для
нашего сведения, а для нашего
преобразования»

Д. Л. Моуди.

Внедрение новых педагогических идей в практику, переход на более совершенные технологии обучения – процесс нелегкий и небыстрый. К настоящему времени сложилось значительное количество разнообразных образовательных технологий. Возникает необходимость классификации существующих в образовательной практике технологий. Проблема заключается еще и в том, что в современных условиях, когда требуется гарантированный педагогический результат, задача педагогов значительно усложняется: появляется необходимость разработать и обосновать два типа технологий: не только технологию деятельности педагогов, но и технологию учебно – познавательной деятельности учащихся [48,11].

Появление в последний момент множества интересных технологий привело в ряде случаев к тому, что преподаватели ознакомившись с какой либо технологией у своих коллег или на курсах повышения квалификации, стремятся сразу же перенести ее в свою практику не соотнося идею технологии с целями и задачами своего учебного заведения. Не учитывая особенности контингента обучаемых особенности содержания учебного материала и т.д. В результате такой подход не дает ожидаемого результата, иными словами возникает проблема адаптации образовательных технологий к конкретным условиям учебно-воспитательного процесса.

Какими же технологиями следует овладевать современным и будущим педагогам, какие среди них эффективные и перспективные? Современная педагогика предлагает самый разнообразный спектр образовательных технологий, имеются десятки всевозможных классификаций. Необходимо отметить, что в современной теории и практике обучения нет единого подхода к классификации педагогических технологий.

Проанализируем отдельные подходы к классификации образовательных технологий с целью определения приоритетов и критериев в выборе и использовании какой либо конкретной образовательной технологии. Так российские ученые (Симонов В.М., Маврин С.А.) предлагают положить в основу классификации такие признаки, которые:

а) характеризуют аспекты обучения (содержательный, процессуальный, мотивационный, организационный);

б) отражают возможность конкретной технологии (количество школьников, одновременно обслуживаемых данной технологией; уровень автоматизации педагогического процесса; направление действия, целеполагание; технологичность самой педагогической деятельности) (см. табл. 6).

Таблица 5

Классификация педагогических технологий

Признаки классификации	Основные виды педагогических технологий	Авторы, разделяющие данную позицию
Аспекты обучения как признаки классификации: а) содержательный аспект б) мотивационный аспект в) процессуальный аспект г) организационный аспект	а) технология интеграции учебных предметов, укрупнения дидактических единиц и др. б) технология мотивационного обеспечения учебного процесса, формирования познавательных интересов; в) технология программированного, компьютерного, проблемного, интерактивного обучения; г) технология сотрудничества, погружения в учебный предмет	Симонов В.М. Педагогика. Курс лекций. Волгоград, 1997. С.30
Признаки классификации: а) количество учащихся, одновременно обслуживаемых данной технологией б) уровень автоматизации педагогического процесса в) по направленности действия, целеполаганию г) по технологичности самой педагогической деятельности	а) индивидуальные, групповые, коллективные, массовые б) осуществление учебного процесса с применением ЭВМ или без такового в) профессионально ориентированные и общеразвивающие технологии г) алгоритмизированные и индивидуально-творческие	Маврин С.А. Педагогические системы и технологии. Омск, 1993. С.49-51.

В соответствии с данными признаками выделяются следующие технологии: технология интеграции учебных предметов, укрупненных дидактических единиц; технология формирования познавательных интересов, технология программированного компьютерного, проблемного обучения; технология сотрудничества и др.

В специальной литературе представлены еще несколько классификаций педагогических технологий – Беспалько В.П., Подласый И.П., Фоменко В.Т., Зевина Л.В. и др.

В наиболее обобщенном виде все известные педагогической науке и практике технологии систематизировал Г.К. Селевко. Автор выделяет группы и классы педагогических технологий. В группы объединяются технологии, сходные по целям, содержанию, методам и средствам обучения. В классы объединяются педагогические технологии по такому признаку, как сущностные и инструментально значимые свойства (например, целевая ориентация, характер взаимодействия учителя и ученика, организация обучения). Выделяются 13 классов педагогических технологий по следующим параметрам: уровень применения; философская основа; ведущий фактор психического развития; научная концепция усвоения опыта; ориентация на личностные структуры; характер содержания и структуры технологии; тип организации и управле-

ния познавательной деятельностью школьников; по организационным факторам; по подходу к ребенку; по преобладающему (доминирующему) методу; по направлению модернизации существующей традиционной системы; по категории обучающихся [72,43]. Достоинством данного подхода является ориентация на учет научных основ педагогических технологий (философские, научные концепции психического развития человека и др.). Это дает возможность преподавателю выбрать и применить в образовательной практике уже разработанные специалистами технологии, использовать не только монотехнологии, но и комплексные технологии. Однако разносторонняя детализация конкретных технологий может в отдельных случаях вызвать затруднения при выборе наиболее эффективных технологий при изучении конкретной темы урока, раздела или всего курса в целом.

Следующий подход к классификации описывается в работе Столяренко Л.Д., Самыгина С.И. авторы выделяют два вида технологии обучения: традиционные и инновационные. Традиционное обучение опирается в основном на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы. Основная его сущность сводится к процессу передачи учащимся готовых, известных знаний. Новые образовательные (педагогические) технологии являются результатом научных исследований, которые обусловлены научными открытиями. Например, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследования закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения и т.д.[80,56]

Учеными выделены следующие этапы формирования новых технологий:

- определение возможностей с помощью функциональных исследований;
- определение эффективности с помощью прикладных исследований;
- анализ потребностей и спроса среди преподавателей и обучающихся;
- разработка документации, программных и методических средств, обучение преподавателей;
- тиражирование и распространение программных средств.

В.Г. Гульчевская предлагает близкий вариант классификации на два типа: технологии формирующего и развивающего обучения (см. табл.7).

Таблица 6

Сравнительная характеристика технологий формирующего и развивающего обучения. (Гульчевская В.Г.)

Обобщенная технология формирующего обучения.	Обобщенная технология развивающего обучения.
Этапы и их содержание	Этапы и их содержание
<u>1.Сообщение темы и целей обучения</u>	<u>1.Постановка педагогической задачи .</u>
Предъявляется перечень фактов,	

понятий, типовых задач, которые должны быть усвоены.

Указывается степень усвоения:

- знать(воспроизводить, называть признаки, объяснять);
- уметь(решать по образцу, применять в аналогичной ситуации, в свернутом виде, автоматически)

2. Подготовка к изучению нового материала: актуализация ранее усвоенных знаний и умений .

Разнообразные методы опроса по ранее пройденному материалу в том виде, как он был изучен на предыдущих уроках (назови, расскажи, выполни, воспроизведи доказательство, выводы и т.д.)

3. Организация восприятия нового материала.

Предоставление учащимся новой информации в «готовом» виде:

- изложение, рассказ учителя;
- иллюстрация наглядного материала;
- демонстрация опыта;
- чтение текста в учебнике, в дополнительной литературе.

4. Организация осмысления нового материала.

- Объяснение учителем логических и причинно–следственных связей в изучаемом материале;
- Подведение учащихся к самостоятельным логическим заключениям;
- Воспроизведение учащимися объяснений и доказательств;
- Предложение привести примеры, иллюстрирующие изучаемое явление

Предлагается план и виды учебной деятельности;

Объясняется, какими качествами ученики могут обогатиться в этой деятельности как личности:

- овладеть общими способами познавательной, проблемно–поисковой, исследовательской, коммуникативной, моделирующей деятельности;
- научиться способу решения класса учебных задач на предметном материале;
- развить личностные качества.

2.Подготовка к решению учебной проблемы: актуализация способа и опыта решения учебных задач.

Постановка учебной задачи, способ решения которой ученикам известен, и формулировка внешне сходна с проблемой, которую предстоит решать, но для решения которой старый способ не пригоден.

3. Создание проблемной ситуации.

- Постановка новой учебной задачи, внешне сходной с ранее известными;
- Столкновение учащихся с противоречием: создание эмоционального напряжения, осознания невозможности решить задачу известным способом.

4.Формулирование проблемы.

- Индивидуальная, групповая, межгрупповая дискуссия по вычленению знания – незнания;
- Коллективное обсуждение и фиксация затруднения при решении учебной задачи;
- Переформулирование учебной задачи в виде постановки проблемы.

ние.

5. Создание ориентировочной основы учебных действий.

- На основе осмысленной теории формулирование учителем (или подведение учащихся серией логических вопросов) правила, способа, алгоритма решения типовых учебных задач на предметном материале.
- Фиксация алгоритма или правила (на доске, плакате, в тетрадях).
- Показ учителем, затем хорошо успевающим учеником образцов решения типовых учебных задач в соответствии с алгоритмом.

6. Закрепление изученного.

- Многократное повторение и воспроизведение теоретических знаний и алгоритмических способов решения типовых задач на предметном материале.
- Упражнение в выполнении типовых заданий разного уровня сложности под контролем учителя.
- Самостоятельное выполнение аналогичных заданий (в классе и дома).

7. Обобщение изученного.

- Логическими наводящими вопросами подведение учащихся к выводам и систематизации знаний.
- Итоговое формулирование учителем теоретических выводов и способов решения типовых учебных задач.

8. Применение усвоенных знаний и умений к решению составных задач.

- Предъявление учащимся учебных задач, представляющих собой комбинацию элементарных с известными.

5. Поиск способа решения проблемы.

- Анализ связей и отношений в условии задачи.
- Сбор и анализ данных и известного опыта.
- Фронтальное или групповое обсуждение вариантов способов решения и выдвижение гипотез.
- Обобщение высказанных учащимися гипотез и фиксация нескольких наиболее правдоподобных версий.

6. Решение проблемы.

- Поочередная проверка предложенных гипотез (фронтальная, индивидуальная, групповая):
- конструирование и выполнение действий гипотетическим способом,
- принятие решения о верности гипотезы.
- обсуждение, обоснование и формулирование выводов по каждой гипотезе.

7. Формулирование обобщенных выводов о решении проблемы.

- Представление учеником или группой верного решения проблемы.
- Дискуссия о согласии или несогласии с предлагаемым решением.
- Формулирование и фиксация учащимися окончательных выводов и обобщений.

8. Применение обобщенных выводов к решению частных задач.

- Постановка частной задачи (учителем или учащимися).
- Подведение частной задачи под об-

ми способами решения.
 –Фронтальная беседа, подводящая учащихся к анализу условия задачи и расчленению ее на составные части с известными данными и способами решения.

–Коллективное, а затем самостоятельное решение задачи в целом.

9. Контроль усвоенного.

–Проверка теоретических знаний: фактов, понятий, законов, теорий, правил.

–Проверка умения решать типовые учебные задачи разной степени сложности.

– Методы контроля: текущий опрос (беглый устный фронтальный, углубленный индивидуальный, письменный диктант, групповая или парная взаимопроверка, самопроверка самостоятельной работы); итоговый контроль (зачет, контрольная работа, экзамен)

10. Оценка.

–Балльное (отметочное) оценивание абсолютных результатов (правильно–неправильно).

–Жесткое задание нормативов оценивания.

–Основные критерии оценивания: правильность, полнота, осознанность, свернутость и автоматизм.

–Содержание оценивания (результаты обучения): знание программного материала (умение воспроизвести и объяснить); умение выполнить типовые действия на предметном материале в соответствии с заданными требованиями программы (стандарта)

щий способ (фронтальное или групповое обсуждение).

–Упражнение по овладению операционным составом способа.

9.Диагностика умения решать проблемы.

–Проверка способности к анализу и обобщению, к самостоятельному поиску решения проблемы и догадке, к самостоятельному конструированию обобщенного способа решения новой задачи.

–Методы диагностики и контроля: тестово–диагностический, самостоятельная работа с самоконтролем и самоанализом, творческая лабораторная работа, творческие проекты.

10.Оценка.

–Содержательное оценивание процесса решения учебной задачи и полноты учебной деятельности.

–Оценивание продвижения каждого ученика относительно самого себя.

–Совместная с учениками выработка критериев и способов оценивания.

–Критерии оценивания: самостоятельность мышления, продуктивность, гибкость, критичность.

–Содержание оценивания (результаты): познавательный интерес, интуиция, рефлексия и самоконтроль, эмоциональное удовлетворение от поисковой деятельности.

Анализ обозначенных подходов к классификации педагогических технологий показывает, что позитивной его стороной является сравнительная простота: выделение только двух групп технологий. Кроме того, авторы акцентируют вни-

мание на научных основах педагогической технологии, подчеркивают, что педагогические технологии не могут возникнуть спонтанно, стихийно в процессе работы учителя-практика, но являются результатом целенаправленной исследовательской работы ученых или коллективов групп исследователей. Хотя это не исключает создание инновационных технологий в опыте учителей-новаторов, например, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов), технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А. Зайцева) и др.

Вместе с тем обозначенная классификация педагогических технологий имеет существенные недостатки и не может быть общепризнанной. Главный недостаток ее состоит в искусственном противостоянии традиционных и инновационных технологий обучения: инновационные технологии обучения зародились в недрах традиционного обучения и получили интенсивную разработку в советской дидактике уже в период 60-х годов XX в. В этот период по теории программированного обучения создаются работы таких известных ученых, как Талызина Н.Ф. (Теоретические проблемы программированного обучения М., 1969); Ланда Л.Н. (Кибернетика и проблемы программированного обучения. М., 1970); Беспалько В.П. (Программированное обучение: Дидактические основы. М., 1970) и др.

Для становления теории проблемного обучения большое значение имели в этот период работы отечественных психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин). Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован в этот период Н.Г. Дайри, Д.В. Вилькеевым, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым и др.

Рассмотрим еще один подход к классификации педагогических технологий, разработанной Бордовской Н.В. и Реан А.А., ими выделены образовательные технологии специфика которых зависит от ориентации на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, от профессионально-личностных особенностей педагога. Выделяются следующие виды образовательных технологий. Структурно-логические технологии обучения. Они представляют собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому и наоборот [15,98].

Игровые технологии. Эти технологии представляют собой игровую форму взаимодействия субъектов образовательного процесса (учителя и учащихся) через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). В процессе обучения используются разные виды игр: занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные и другие.

Компьютерные технологии. Они реализуются в рамках системы «учитель—компьютер—ученик» с помощью обучающих программ различного вида (информационных, тренинговых, контролирующих, развивающих и др.).

Диалоговые технологии. Этот вид технологии связан с созданием коммуникативной среды, с расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель—ученик», «ученик—ученик», «учитель—автор», «ученик—автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии — это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения).

В целом, в практике наибольшее распространение получили следующие образовательные технологии, обеспечивающие самореализацию личности обучаемых в следующих аспектах: управленческий, содержательный, коммуникативный, индивидуально-личностный:

- Педагогические технологии на основе усовершенствования управления учебным процессом (технология компьютерного, дистанционного, программированного обучения, технология полного усвоения, контрольно-коррекционные технологии).
- Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала (технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов); укрупненных дидактических единиц (П.М. Эрдниев), новые информационные технологии (Е.С. Полат, И.В. Роберт).
- Педагогические технологии на основе усовершенствования коммуникативной составляющей учебного процесса (технология индивидуализированного обучения, коллективный способ обучения, групповые технологии).
- Педагогические технологии на основе развития индивидуальных качеств личности, ее самореализации, освоения социального опыта (игровые технологии, проблемное обучение, развивающее обучение, обучение как дискуссия и др.) [33,45].

При выборе какой либо технологии, на наш взгляд, важно учитывать следующие составляющие части любой образовательной технологии, которые были обозначены в предыдущем разделе данной работы:

- Концептуальность: Любая технология должна опираться на определенную научную концепцию, включающую философское психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.
- Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: компонентным составом, структурой, функцией, интегративностью.
- Эффективность. Педагогические технологии должны быть оптимальны по затратам и оптимальны по результатам, то есть обеспечивать гарантированную (устойчивую, воспроизводимую) результативность образовательного процесса, характеризующуюся позитивными изменениями в развитии обучающихся.
- Управляемость. Педагогические технологии должны обеспечивать управляемость образовательного процесса, которая предполагает необхо-

димось диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирование средствами, методами с целью коррекции результатов.

- Алгоритмизация, стандартизация и структурирование учебного материала, создающие возможность упорядочения совместной деятельности преподавателя и обучаемых для достижения гарантированного результата учебного занятия в целостном процессе обучения.
- Воспроизводимость, подразумевающая возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.
- Актуальность, проявляющаяся в разрешении стоящих дидактических, методологических, организационных и технологических проблем, которые можно преодолеть в педагогической деятельности в рамках данной технологии.

В качестве важнейших характеристик образовательных технологий определены следующие: результативность, экономичность (в единицу времени эффективно усваивается больший объем учебных материалов), эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, без перегрузки и переутомления); создание высокой мотивации к изучению предмета; используются новейшие достижения дидактики, психологии и др. наук [28,54].

Ни одна технология в процессе её проектирования и применения и внедрения не сохранит свою «стерильность»: конкретные педагогические условия накладывают свой отпечаток. Преподаватель, ориентируясь на наиболее часто встречающиеся в его практике ситуации, отбирает различные технологии, создавая тем самым свою конкретную технологию преподавания данного предмета.

Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом направленности обучения, с ориентацией на личность учащегося, его интересы, склонности и способности. Повышение эффективности технологий возможно только при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой деятельности над исполнительской, репродуктивной, ухода от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организации форм обучения.

Мы выбираем в данном случае из всего многообразия образовательных технологий и критериев классификации - диалоговые технологии, по следующим основаниям:

- Легко вписываются в учебный процесс, могут не затрагивать содержания обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня;
- Эти технологии позволяют при интеграции в реальный учебный процесс достигать поставленных любой программой, стандартом образования целей по каждому учебному предмету другими, альтернативными традиционным, методами, сохраняя при этом все достижения дидактики;
- Обеспечивают успешное развитие обучаемых, их самостоятельность, доброжелательность. В настоящее время, в связи с новой образователь-

ной парадигмой приоритетной целью стала направленность на развитие активности и самостоятельности личности в учебном процессе, что вполне соответствует особенностям данных технологий.

Еще известный дидакт М.А.Данилов, «патриарх» советской педагогики, главным результатом образования называл не объем фактических знаний (вооружить которыми впрямь на всю жизнь – абсурдная задача), а способность учащихся к их самостоятельному добыванию и применению как инструментария для дальнейшего познания и преобразования действительности, в том числе и самого себя. Отсюда – **основные черты обобщенной модели развивающего обучения и его технологии** (см. табл. 7)

Таблица 7

Основные черты обобщенной модели технологии развивающего обучения

- процессуальная целевая направленность: обучение способам теоретического мышления, приемам учебно–познавательной деятельности, процедурам поисковой деятельности как основному содержанию и результату образования;
- приближенность учебной деятельности к научному познанию:
 - столкновение учащихся с противоречиями между новыми учебными задачами и прежними знаниями и умениями, стимулирующими у учащихся потребность преодолеть это противоречие;
 - постановка ученика в позицию исследователя, первооткрывателя;
 - применение в технологии учебного процесса таких процедур, которые моделируют этапы мышления при решении проблем; выявление и формулирование проблемы, сбор данных, выдвижение гипотез, анализ данных, проверка гипотез, формулирование выводов, применение на практике, обобщения;
- рефлексивная деятельность учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоционально–личностном плане;
- основная позиция ученика в учебном процессе – активно–деятельностная, субъектная (самостоятельный поиск, принятие решений, оценочная деятельность);
- основная позиция учителя – научный руководитель и партнер по учебному исследованию.

Опираясь на исследования ученых (В. П. Беспалько, Ф. Янушкевич и др.) можно выделить следующие критерии оптимального отбора технологии обучения:

1. **Целевая ориентация.** Она связана с необходимостью учета основных целей, на достижение которых ориентирована технология (развитие памяти, мышление, мыслительной деятельности (мозговая атака, метод синектики и др.).
2. **Учет специфики содержания.** Он ориентирует на необходимость принятия во внимание особенностей содержания той учебной дисциплины, в рамках изучения которой предполагается использование выбираемой технологии. Например, содержанию дисциплин гуманитарного цикла больше отвечают технологии диалогового обучения, а естественно - математического - проблемно - эвристического обучения.
3. **Индивидуализация и дифференциализация** обучения имеет в своей основе необходимость реального поворота педагогики к личности учащегося. Этот критерий ориентирует на оптимизацию сочетания различных форм обучения: фронтальных, парных, индивидуальных и др. Дело в том, что одни технологии требуют для своей реализации группировки обучаемых в форме малых групп или индивидуально и наоборот.
4. **Готовность педагога к реализации технологии обучения.** В данном случае необходимо учитывать педагогические и методические его особенности. Так педагоги, имеющие выраженные коммуникативные способности, в основном гуманитарии, скорее всего, остановят свой выбор на технологиях игрового обучения или диалоговых технологиях. А педагоги с математическим, техническим складом ума предпочтут, скорее всего, компьютерные, визуальные и т. п. технологии обучения. С другой стороны, начинающий педагог - наиболее доступные для реализации технологии обучения: диалоговые, алгоритмичные и др. А опытный - более сложные технологии обучения: модульное, контактное и т. д.
5. **Экономичность.** Включает учет энергозатрат педагогического труда преподавателя. Кроме того, он предполагает учет временных затрат для достижения планируемых результатов обучения. К этой группе относятся, прежде всего, технологии компьютерного обучения, реализация которых невозможна без трудоемкой работы по подготовке необходимых программных педагогических средств. Заметит, что в условиях краткосрочной подготовки целесообразнее обратиться к выбору интенсивных технологий, например, концентрированное обучение.
6. **Материально-техническая оснащенность.** Имеющаяся база свидетельствует о необходимости соответствующего дидактико-методического и материально-технического оснащения процесс использования любой со-

временной технологии. Для введения новых информационных технологий необходима соответствующая техника, оборудованная аудитория.

В целом же, эффективная реализация любой современной технологии возможна только при наличии хорошего научно-методического обеспечения. Кроме того, важным на наш взгляд, является личная готовность современного педагога к инновационной деятельности, наличие желания заниматься поисково-творческой деятельностью.

1.3. Роль образовательных технологий в контексте новой педагогической парадигмы

*Убеждения лучше всего поддерживаются
опытом и ясным сознанием...*

*Однако убеждения эти, необходимые и
определяющие для нашего поведения и
суждений, нельзя обнаружить
исключительно на твердой стезе науки.*

А. Эйнштейн

Умение воспитывать убеждения, – очевидно, главная ключевая педагогическая компетенция любой эпохи. Но для каждого отрезка исторического времени такая очевидность определялась разным, весьма специфическим содержанием, т.е. тем, какой смысл вкладывался в понимание основ этих убеждений.

Успешное исследование проблемы технологизации образовательного процесса, на наш взгляд, представляется возможным с учетом и в контексте структурно-содержательных преобразований в современной отечественной системе образования. Глубокие структурно-содержательные преобразования, происходящие как в отечественной, так и в зарубежных системах образования, тесно связаны со сменой общенаучной парадигмы, имеющей место в современном мире. Отсутствие позитивных перемен в образовательной политике, стратегиях педагогических исследований, в образовательной практике вынуждает еще раз определиться с актуальным смыслом педагогической деятельности в целом, и со смыслом подготовки педагогов к этой деятельности, отвечая на следующие вопросы: О каких парадигмах дружно заговорили ученые-педагоги? Чем определяется парадигмальность? Как соотносится с той или иной парадигмой понятие технологии? Какая парадигма и какая компетентность адекватны «вызовам времени»? Насколько эффективно в педагогике использование образовательных технологий?

Понятие парадигмы введено Т. Куном. Под парадигмой, утверждает ученый, следует понимать признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения; иными словами, господствующая система научных знаний и теорий, которая дает ученым с их помощью и через систему образования всему обществу – определенное видение мира и позволяет сравнительно успешно решать мировоззренческие и практические задачи, служит эталоном научного мышления[49,34-36].

Парадигма в педагогике (педагогическая парадигма) - это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач [9,23].

Парадигма представляет собою модель, используемую для решения не только исследовательских, но и практических задач. Необходимость в новой образовательной парадигме возникает в связи с переходом к новому типу

мышления и действия, новым способам преобразования действительности. Обосновывая ту или иную парадигму образования, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях школы и принципах ее деятельности, об организации, содержании и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования [26,45].

Вопрос о том, следует ли ученым придерживаться той или иной парадигмы, формально уже давно приобрел статус риторического. Установочный и категоричный ответ на него зафиксирован во всех документах об образовании: «знаниевая» парадигма – это тупиковый путь, личностно ориентированная – перспективный. В информационно - знаниевой парадигме человек предстает как объект процесса «вооружения» его заданной системой знаний, умений, навыков, поэтому он ценен, прежде всего, как их носитель. В личностно ориентированной – как субъект познания, жизни и личностного развития, поэтому он самоценен [50,32].

Современная эпоха диктует необходимость глубинных изменений системы образования. Переход от техногенной к антропогенной цивилизации сопровождается пересмотром привычных представлений о человеке, о мире, сменой ценностных ориентаций. С процессом развития информационного общества связаны интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической. В основе новой парадигмы лежит изменение фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование, переход от дисциплинарной к системной модели содержания образования, главным в которой является научить понимать мир, общество, себя, своё дело [79,54].

Необходимость в новой образовательной модели (парадигме) вызвана реализацией экогуманистического способа конструирования современного общества, который основывается на устойчивом и безопасном развитии и приходит на смену технократическому (кризисному, затратному, с неустойчивым развитием). Прежде всего, меняется основная образовательная цель, которая теперь заключается не столько в знаниевой подготовке, сколько в обеспечении условий для самоопределения и самореализации личности. Это утверждение базируется на изменении отношения к человеку как сложной системе и к знанию, которое должно быть обращено в будущее, а не в прошлое. Критерием реализации новой образовательной модели становится опережающее отражение или степень "познания будущего". В новой образовательной парадигме обучающийся становится субъектом познавательной деятельности, а не объектом педагогического воздействия. Диалогические отношения преподавателя и обучающегося определяют основные формы организации учебного процесса. Результатом становится активная, творческая деятельность обучающегося, далекая от простой репродукции [55,53].

Образовательная парадигма базируется на каких-либо ценностях. Именно они

определяют направление педагогического процесса: на интересы общества, государства или на личность (индивидуально-личностное развитие), взаимоотношения его субъектов могут быть авторитарными или гуманистическими, содержание - знаниевым или развивающим, технологии рассчитаны на передачу культурно-исторического опыта или на развитие его личностного (культурно-генетического) творческого потенциала, школа может быть ориентирована на тоталитарное государство или на демократическое общество [50,41].

Основные аспекты современной парадигмы образования раскрыты в работах А.П. Валицкой, М.В. Кларина, П.Л. Мейтув, В.И. Шипилова и др. Общей характерной особенностью анализируемых подходов является их гуманистическая направленность. Гуманистическая направленность современной педагогической парадигмы особенно подчеркивается в концепции П.Л. Мейтув и В.И. Шипилова. Они убедительно показывают, что в современных условиях речь должна идти не о том, чтобы отказаться от трансляции знаний, а о том, как можно работать со знаниями, если ставить перед собой цели и задачи, диктуемые новой педагогикой, но принимать «правила игры», диктуемые вековой педагогической традицией. Каждая парадигма отвечает на вопросы: ради чего воспитывать, для какой цели готовить молодежь, ради чего жить, каким ценностям отдать предпочтение [55,54].

Новая парадигма образования разрабатывается в их исследовании в русле анализа логики научно-технического прогресса и осознания значимости человеческой личности. Новая парадигма характеризуется следующими утверждениями:

- Социокультурная роль подсистемы образования – опережающие расширенное воспроизводство культуры. Рассмотрение образования с системных позиций означает, что его роль состоит в воспроизводстве знаний и передаче их от одного поколения к другому; если же говорить об образовании как о воспроизводстве культуры, то социальная цель его расширяется: целью образования становится не только подготовка человека как специалиста, но и становление его личности; учение становится неотъемлемой частью всей жизни человека.
- Переход от трансляции знаний к формированию мышления и освоению действительности, что предполагает усвоение обучающимися новых способов мышления как необходимого условия борьбы с лавинообразно возрастающим потоком информации. При этом основным средством и способом формирования приемов нового мышления становится освоение действительности и, как следствие, возникает необходимость гуманизации образования.
- Гуманизация образования, переход от традиционной триады «знания – умения – навыки» к действительной триаде «деятельность – сознание – личность». Педагогика из репродуктивной, направленной на выращивание конформистской личности, должна превратиться в развивающую, ориентированную на творческую личность; стиль общения

преподавателя и ученика должен смениться с авторитарного на коллегиальный, а основным мотивом деятельности ученика должно выступать стремление к удовлетворению любопытства, а не страх перед плохой оценкой.

- Фундаментализация содержания образования и формирование у учащихся системного научного мышления.

В работах другого исследователя, В.Я. Пилиповского, в качестве бинарных оппозиций выступают культуросберегающая и практическая функция образования. Исходя из понимания образования как системы, обеспечивающей овладение учащимися научными знаниями, умениями, навыками и их подготовку к жизни в изменяющемся мире, ученый классифицирует модели образования по их способности обеспечить качество и отобрать оптимальное содержание, отвечающее научной (классической) или практической направленности образования. Таким образом, анализ опыта и исследовательского материала приводит к выводу, что со сменой образовательных парадигм закономерно осуществляется переход к новым технологиям обучения, ориентированным не на приоритет знания и исполнения, а на вариативность, субъективность, индивидуально-творческие, личностно-ориентированные формы и методы подготовки[33,12].

Смысл предлагаемого **парадигмального подхода** состоит в умении ученых *адекватно понимать и точно интерпретировать* задаваемые той или иной парадигмой образцы решения образовательных и исследовательских задач. Выход за ее пределы, установленные методологическими регулятивами, приводит к деформации смысла парадигмы и лишает результаты эффективности. Значение парадигмального подхода состоит в научно обоснованном *предложении (задании)* средств, адекватных содержанию парадигмы. Основная цель и назначение новой образовательной парадигмы нами видится в ее способности повернуться к проблемам Человека, реализовать на практике принцип гуманизации, разрешить противоречия между общественными требованиями и возможностями современной образовательной системы. И.А. Колесникова обосновывает их, исходя из того, насколько образовательный процесс (его ценности, цели, содержание, технологии, оценка результатов) отвечает критерию «человечности». В связи с таким парадигмальным заданием, отношения между педагогами и учащимися предлагается выстраивать на принципах диалога, сотрудничества, полилога, сотворчества, взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции [50,32], именно эту задачу сегодня возможно решить, используя новые образовательные технологии в педагогической практике. Как раскрывается критерий «человечности» в соответствии с заданием личностной парадигмы, поясняет В.В. Сериков, предлагая свою систему критериев: приближение образовательного процесса к естественным для данного возраста формам жизни развивающегося человека; принятие личностного опыта ребенка в качестве особого компонента содержания образования, требующего адекватных способов его приобретения; ориентация текста, как предмета усвоения на контекст, смысл для ученика [73,54]. В перечисленных выше категориях

раскрыты ведущие черты технологического подхода к обучению, ориентированного на поиск построения учебного процесса, который был бы эффективен в условиях массовой школы и в руках обычного учителя. Это позволяет говорить о технологическом подходе как о наивысшем достижении педагогики индустриального общества. Возможные направления трансформации этого подхода в будущем раскрываются в современных концепциях постиндустриальной образовательной парадигмы, сущность которых раскрывается в русле анализа развития постиндустриального общества. Следовательно, парадигмальный подход к разработке содержания условий эффективного использования образовательных технологий, ключевых педагогических компетенций в первую очередь должен задавать точки опоры для разработки личностного компонента, с опорой на «задания» той парадигмы, которая адекватна «вызовам времени». Таким образом, в русле новой образовательной парадигмы особую актуальность приобретает формирование гуманистически-ориентированного научно-педагогического сознания. Его содержание отражается в следующих психолого-педагогических категориях: процессуальная ориентация; учебное исследование; сбор данных; перенос знаний; решение проблем; выдвижение и проверка гипотез; эксперимент; рефлексивное, критическое и творческое мышление; ролевое разыгрывание; поиск личностных смыслов; принятие решений; соотнесение модели и реальности; релевантность [33,11]. Данный аспект новой педагогической парадигмы должен учитываться сегодня как в процессе исследования учеными проблемы технологизации образовательного процесса, так и в практической деятельности преподавателей. Становление новой системы образования в республике, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство сопровождается существенными изменениями в теории и практике учебно-воспитательного процесса. Мы считаем, что изменения в характере обучения требуют опоры на технологический подход. С учетом происходящих глобальных образовательных тенденций, к числу которых относятся: ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; переход от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамическим структурированным системам умственных действий; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация обучения на личность учащегося, обеспечение возможностей его самораскрытия, новые общественные потребности требуют изменения образовательной парадигмы - смещение приоритетов образования на развитие творческого потенциала личности, одним из направлений развития тенденций технологизации в обучении является создание психолого-педагогических условий, для эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс. Этот вопрос будет рассмотрен нами в следующем параграфе данной работы.

1.4. Технологическая компетентность, как одно из условий эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс.

Образовательная практика порождает сложное и противоречивое многообразие методов, методик, техник и технологий обучения. Однако, методологически неверно и практически невозможно брать их на вооружение. Сохраняет свою актуальность высказанная К.Д. Ушинским мысль о том, что передача готовых советов, независимых от конкретных условий обучения и воспитания, невозможна, что передается идея, выведенная из опыта, но не сам опыт. Анализ опыта работы отечественной и зарубежной педагогики показывает, что процесс технологизации образовательной деятельности связан со многими сложностями: обилием инноваций, недостаточной разработанностью общих ориентиров и критериев в выборе технологий при изучении конкретной дисциплины и др. Например, только в работе Г.К. Селевко описано 50 педагогических технологий. Обилие технологий, предлагаемых сегодня учителю, безусловно, вызывает у него известные затруднения. Этот факт отмечают и зарубежные ученые. Так, по мнению Т.Р. Веккера (США) – “Педагогов часто ошеломляют обилие инноваций и методик, которые предлагаются им для решения стоящих перед ними проблем. Деятельность многих школ напоминает систему уличных светофоров, каждый из которых, будучи включен на своём перекрёстке, решает местные проблемы безо всякой связи с тем, как это решение отразится на следующем перекрёстке. Результат - непрерывные изменения и почти никакого прогресса”. Поэтому многие учителя испытывают сегодня значительные затруднения как в реализации основополагающих идей технологизации обучения, так и в овладении образовательными технологиями [33, 116].

Надежную основу для убедительного воспроизведения и творческого присвоения передового опыта, для поиска нахождения и принятия решений создает, на наш взгляд, профессионально-технологическая культура или технологическая компетентность преподавателя. Необходимо отметить, что эти понятия являются сравнительно новыми для педагогических исследований, в свете указанных проблем, речь чаще идет о методологической культуре преподавателя. **Методологическая культура – необходимый компонент профессионально-педагогической деятельности учителя.** Термин “методология” в философской и науковедческой литературе отражает понятия нескольких уровней. В наиболее широком философском смысле под методологией понимается прежде всего не только, а точнее, не столько знание о методах, сколько знание об общей закономерности, динамике развития науки, в частности, научной теории. Методология включает знания о методах, но этим содержание методологии далеко не исчерпывается [84, 429]. Существует и другие дефиниции данного понятия. Так, в Большой Советской Энциклопедии отмечается, что методология – “это учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности”. Подчеркивается, что

методология в широком смысле образует необходимый компонент любой деятельности, в той мере, как последняя становится предметом осознания, обучения, рационализации [13,453].

При разработке технологии любой деятельности с целью придания им целенаправленного планомерного характера в задачу входит постоянное накопление и переработка информации о закономерностях этой деятельности и регулировании её процесса. Социологическими исследованиями установлено, что собранная и переработанная информация о закономерностях какой-либо деятельности трансформируется в систему норм, правил и предписаний, которые регулируют, направляют и совершенствуют эту деятельность. Эту роль выполняет, как правило, методология. Иначе говоря, методология – “приведённая в действие” теория, то технология – “приведённая в действие” методология [27,17]. В связи с этим, как отмечают большинство исследователей, реализация технологического подхода к обучению объективно предполагает методологическую подготовку субъектов образовательного процесса – учителя и ученика. При этом речь идёт прежде всего о методологической подготовке учителя, так как его деятельность принадлежит в обучении руководящая роль. Понятие «методологическая культура» особенно интенсивно используется в научной литературе в последнее десятилетие. Первым его стали употреблять философы: А.М. Дорожкин, А.А. Касьян, Л.А. Микешина и др. В их работах шла речь о том, что современный специалист не может быть только исполнителем, он должен быть творческой личностью, уметь принимать решения в нестандартных ситуациях, нести ответственность за принятие решения. «Методологическая культура, нужна практике в не меньшей степени, чем науке.» – пишут А.М. Дорожкин и А.А. Касьян [27,16]. Отсюда – методологическая культура преподавателя – это показатель развития его методологического сознания не только в сфере науки, но и в области обучения и воспитания. Так, в соответствии с требованиями общепедагогической профессиограммы учитель должен иметь следующие необходимые качества: потребность в овладении педагогическими знаниями, навыками, умениями; потребность в научно-исследовательской работе, владеть научным стилем мышления, основные признаки которого системность, детерминизм, вероятность, конкретность, перспективность, экономичность, рефлексивность, эвристичность [15,231]. Системность мышления предполагает развитие способности охватить явления многоаспектно, выделить комплексы взаимосвязанных компонентов в подсистемах, получить объемное знание для решения задач. Детерминизм мышления представляет собой способность устанавливать причинно-следственные связи, схватывать зависимости между явлениями. Эвристичность мышления рассматривается как способность выдвигать и проверять гипотезы, фильтровать альтернативы на основе разных критериев, генерировать информацию, делать выводы и др. Методологические знания входят также одним из компонентов в совокупность общепедагогических умений, посредством которых обеспечивается реализация учителем основных идей технологизации

обучения и воспитания. Эти умения включают, например, педагогическую диагностику (умение наблюдать, беседовать, проводить интервью, педагогический эксперимент с целью изучения учащихся); умение прогнозировать возможные варианты развития воспитуемых; умение использовать опыт других педагогов для планирования своей работы; умение определять степень достижения поставленной цели и соотносить свой опыт с педагогической теорией, методическими рекомендациями.

Анализ педагогической теории и образовательной практики показывает, что в основу отбора содержания методологической культуры целесообразно положить три основных критерия: критерий соответствия содержания методологической культуры требованиям, предъявляемым к образовательной деятельности, современным уровнем развития науки, производства, образовательной практике. Содержание методологической культуры должно включить основные элементы методологических знаний с учетом признанной в науке иерархии методологий; критерии учета специфики структуры педагогической деятельности и основных ее видов, а также требований профессиональной программы как идеальной абстрактной модели личности современного учителя [43,39].

Сегодня в философской и науковедческой литературе отсутствует единый подход в выделении иерархии методологий. Например, выделяется общенаучная методология, частнонаучная методология, предметно-тематическая.

В структуре методологического знания выделяется четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический. Обозначенную позицию разделяют не все ученые-философы. Некоторые выявляют следующие основные характеристики знания, которые можно назвать методологией по отношению к знанию анализируемому:

- а) методологическому компоненту имеет только развивающее знание;
- б) методология - это всегда знание более высокого порядка;
- в) методологическое знание не обязательно является философским;
- г) отношение между методом и методологией определяется степенью сложности и абстрактности объекта исследования. Если предмет исследования статичен и не требует со временем изменения приемов исследования, происходит замена методологии на технологию [33,118].

Разделяя позиции многих современных исследователей, считаем целесообразным дополнение профессиональной компетентности и методологических знаний современного педагога качественно новым показателем - **технологической компетентностью**. Н.Н.Манько предлагает следующее определение понятия «технологическая компетентность» - это система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализированной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности [54,34]. Он считает, что разработка теоретико-методических аспектов технологической компетентности является необходимой для целенаправленного обновления педагогических качеств субъекта технологизированной деятельности. Л.В.Зевина считает что, мы подо-

шли к творческому осмыслению понимания технологии. Во-первых, образовательная технология, не противоречащая идеям гуманизма, представляет собой особую ценность как педагогической культуры в целом, так и её специфической части — технологической культуры. Во-вторых, технология на индивидуально-личностном уровне является способом самореализации творческой индивидуальности современного педагога в образовательном пространстве, В-третьих, образовательные технологии имеют непосредственное отношение к педагогической культуре, а их творческое использование отражает уровень развития технологической культуры учителя. Технологическая культура представляет собой сложную динамическую систему, компонентами которой являются различные уровни педагогической практики. Введение этого понятия будет способствовать преодолению отставания процесса укоренения современных образовательных технологий в сознании и деятельности педагогов-практиков, активизации творческого процесса разработки гибких технологий работы с человеком в гуманитарной парадигме, позволит предупредить возможность манипулирования человеком (ребёнком) в системе образования[36,65-66].

Технологическая культура учителя — это динамическая система педагогических ценностей, технологических умений (педагогической техники и образовательной технологии) и творческой индивидуальности учителя. Выделим компоненты этой системы, подлежащие оценке:

- педагогическая позиция и профессионально-личностные качества;
- технологические знания и культура педагогического мышления;
- технологические умения (т.е. педагогическая техника и образовательная технология] и опыт творческой деятельности, обеспечивающие их адекватность;
- творческая индивидуальность;
- позиция учащихся (и их родителей) по отношению к педагогической технике и образовательной технологии.

Технологическая компетентность, как компонент профессионально-методологической культуры реализуется в процессе решения отдельных групп педагогических задач: **аналитико-рефлексивные** - задача анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект - субъектных отношений, возникающих затруднений и др.; **конструктивно-прогностические** - задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработки и принятия решения, прогнозирования результатов и последствий принимаемых решений; **организационно-деятельностные** - задачи реализации оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетание многообразных видов педагогической деятельности; **оценочно-информационные** - задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективной оценки; **коррекционно-регулирующие** - задачи коррекции протекания, содержания и методов педагогического процесса, установление необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержки. Главное в динамике профессионально-

технологической культуры преподавателя - выявление и использование своего личного потенциала как системообразующего фактора авторской педагогической системы, восхождение от отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) к их системе, от типовых технологий к личностно-креативным. Как субъект профессионально-педагогической деятельности, преподаватель обладает следующими критериальными и уровневыми характеристиками: [37,40]

- диапазон профессионального педагогического мышления, его категориально-понятийный и концептуальный аппарат;
- ориентировка в сфере преподаваемого предмета, уровень владения им; способность к трансформации предметного содержания в деятельностно-коммуникативной форме;
- мотивационная и практическая готовность к различным педагогическим функциям, объем и полнота реально обеспечиваемых;
- владение современными технологиями, выполнение различных педагогических функций - интеллектуально-развивающей, личностно-формирующей, функциями педагогического анализа, проектирования экспертизы;
- исследовательский потенциал преподавателя;
- саморазвивающая активность педагога.

Одна из важнейших причин затруднений при внедрении новых педагогических технологий связана, на наш взгляд, со способом их передачи в практику. Информационно-просвещенческий способ передачи нового знания, характерный для прямой трансляции знания через различные учебные источники, так и для традиционной методики подготовки специалистов, в этом случае оказывается неэффективным, поскольку он вступает в противоречие с основным концептуальным положением, лежащим в основе развивающих педагогических технологий, - адекватность деятельности усваиваемым знаниям. Нужно организовать процесс осознанного принятия (или непринятия) самой педагогической технологии. Для этого педагог должен "пожить" в этой технологии, пропустив её через систему своих эмоций, потребностей и ценностных установок [26,41]. Современные технологии действительно требуют переориентации учителя из информатора в специалиста, дающего способы понимания картины мира, способы познания себя и окружающих, требуют не репродуктивного, а именно деятельного обучения. Предпочтение при этом отдается диалоговым, активным формам организации учебного процесса с акцентом на развитие у детей творческого думания, на принятие нестандартного решения, на умение самостоятельно решать жизненные задачи. Новые знания не передаются и не присваиваются, а ОТКРЫВАЮТСЯ. И в этом их сила. Условия сегодняшнего дня заставляют учителя сочетать традиционные методы, которыми преподавание осуществлялось в течение десятилетий, с теми

новациями, без которых наша работа стала бы простым повторением пройденного. Конечной целью нашего образования является формирование благоприятной и комфортной среды для всестороннего развития личности учащегося во всех ее положительных проявлениях. Подготовленность к любой деятельности определяется преемственностью в обучении, которая имеет прочное психологическое основание. Любой опрос подтвердит во-первых, существование различного уровня знаний учащихся; во-вторых, существование дифференциации умений и навыков обучающихся. По мысли Л.С. Выготского, всякое обучение РАЗВИВАЕТ те или иные способности ребенка. Для каждого есть зона ближайшего развития, куда он способен шагнуть при должной помощи взрослого. Но шагнуть самостоятельно, по своей инициативе [77,85]. В процессе обучения должны быть приобретены не только знания, сформировано общее представление о технологии, но и выработаны первоначальные профессиональные умения. Основными профессиональными качествами для работы учителя в новой технологии являются проектировочные – умение планировать обучение, разрабатывать планы проведения уроков. Успешность применения нового зависит не просто от того, способен или нет учитель применить на практике определенный метод, а в большей степени от того, насколько правильно он его применяет в определенном контексте: на данном этапе обучения, при решении конкретной учебной задачи, в работе с конкретными учениками. Развитие профессиональных умений должно осуществляться именно в этом направлении. Обучение новому нельзя считать полным, если учитель не умеет оценить результаты используемого новшества, проанализировать свою деятельность и выявить скрытые причины недостатков. Наличие проектировочных и аналитических умений делают педагога субъектом, без них он будет способен лишь скопировать чужой опыт. Одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. В этом исполнении неизбежно присутствует личностная компонента мастера, определенная специфика [72,6]. Профессиональная компетентность учителя может иметь следующие компоненты: аксиологический, культурологический, житнетворческий, морально-этический, гражданский. Аксиологический компонент включает универсальные общечеловеческие ценности, которые выбираются, обсуждаются, критически оцениваются, присваиваются и становятся составляющей духовного мира человека, а иногда отчуждаются. Культурологический компонент содержит разнообразные культурные области, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, рекреативная и др.); общекультурные способности, необходимые в профессиональной деятельности; ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению, возрождению, воспроизведению. Житнетворческий компонент – это способность к организации и проживанию реальных событий, умение применять технологии, встречающиеся в повседневной жизни (функциональная грамотность); готовность к изменению и совершенствованию бытовых условий жизни, преобразованию микросоциума. Морально-эстетический – накопление опыта

переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций гуманного поведения; организация акций милосердия, проявление заботы о ближних, терпимости к другим людям, адекватная самооценка. Гражданский – участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека и другие ситуации, развивающие опыт гражданского поведения[26,25]. Изобразим перечисленные выше профессиональные качества педагога в виде таблицы (см табл. 8).

Таблица 8

Составляющие профессиональной компетентности учителя

Профессиональные качества педагога: знание предмета, психолого-педагогическая компетентность, технологическая и функциональная грамотность	Личностные качества педагога: отношение к себе как развивающемуся субъекту, культура человеческих взаимодействий, отношение к обучающимся как к равноправным и развивающимся субъектам образовательного процесса. Личностный жизненный опыт педагога
--	--

Общеобразовательные умения: конструирование и практическая организация деятельности; комбинирование разных концептуальных схем; использование информации в контекстном варианте; определение достоинств и недостатков в деятельности; анализ, рефлексия и совершенствование собственной методики; гностические умения и навыки

Социокультурные качества: высокая духовность, гражданственность, гуманность, эрудиция, активность и мобильность

Общепедагогическая культура: проявление профессионально-педагогических, общекультурных и личностных качеств в процессе образовательной деятельности

Освоение технологии - сложный процесс последовательного поэтапного осознания **несоответствия** между имеющимся стилем учебной работы учителя и ученика и их новыми потребностями как субъектов деятельности. Во-вторых, осознание несоответствия предполагает наличие и следующего шага - выхода в рефлексивное пространство и поиска в нем как причин сложившейся проблемной ситуации, так и способов, путей ее разрешения. Новая “норма” требует к себе особого внимания или освоения. В процессе обучения новому решается комплекс образовательных задач:

- Проблематизация педагогической деятельности
- Мотивация на освоение новых технологий
- Передача знаний о новой технологии
- Формирование умений использовать технологию в практике
- Формирование умений разработать недостающие дидактические средства
- Обучение ведению апробации новой технологии
- Обучение оценке результатов применения новой технологии

Незнание вопроса содержания технологической компетентности педагогических работников в работе с использованием образовательных технологий приводит к недостаткам в их реализации. Чаще всего допускается следующее:

- Учителям дается лишь общее представление о новой технологии;
- **Преувеличиваются** и расширительно трактуются возможности новой технологии;
- Не раскрываются вопросы теоретических оснований образовательной технологии;
- Не формируются проектировочные умения;
- Не формируются аналитические умения;
- При обучении не акцентируется внимание на применении технологии на различных этапах учебного процесса;
- Учителя не обучаются разработке новых дидактических средств.

Все вопросы разработки дидактических средств автоматически делегируются учителю, что приводит к его перегрузке и отказу от повседневного применения новой технологии в практике. Уровень технологической компетентности учителя (ТКУ) зависит от степени сформированности её компонентов. Отличие одного уровня технологической компетентности учителя от другого в индивидуальном плане выражается в различной степени осознанности учителем своей педагогической позиции, творческой индивидуальности, в степени освоения педагогической техники и технологий, адекватных, прежде всего, своей творческой индивидуальности. В связи с этим для характеристики технологической компетентности учителя можно использовать шкалу, включающую по восходящей три уровня. Первый уровень технологической компетентности характеризует учителя, который не имеет всех необходимых профессионально-значимых качеств, осуществляет педагогическую репродуктивную деятельность «по образцу или алгоритму»,

воспроизводя педагогическую технику и образовательную технологию без опоры на технологические знания, не склонен к творческой деятельности, получает невысокие результаты обучения учащихся. Такой учитель как бы отчуждён от образовательной технологии, ему проще работать по-старому — по инструкциям, рекомендациям. Мы назовём это нормативно-репродуктивным уровнем (НРУ) и приведём его ступени: уровень знакомства, который характеризует репродуктивную деятельность учителя, не способного самостоятельно применить технологические знания, знания об образовательной технологии в своём практическом опыте; алгоритмический уровень, который характеризует репродуктивную деятельность учителя, способного по алгоритму (по памяти) воспроизвести отдельные фрагменты технологий (или даже целиком), однако без учёта конкретных условий педагогической деятельности (это ещё не опыт учителя, а попытка подражать чужому опыту). Второй уровень технологической компетентности характеризует учителя, который обладает необходимыми качествами, осуществляет педагогическую деятельность с опорой на технологические знания, реализует педагогическую технику и образовательные технологии с учётом конкретных условий, адаптируя технику и технологию адекватно этим условиям. Склонен к творческой деятельности, но устойчивого интереса и потребности в творчестве не испытывает, имеет средние результаты обучения учащихся. Мы назовём этот уровень в соответствии со спецификой и эвристическим уровнем осуществляемой им продуктивной деятельности адаптивно-эвристическим уровнем технологической культуры учителя. Такой учитель, хотя уже не отчуждён от педагогической техники и технологии, однако они ещё не стали для него осознанной внутренней необходимостью. Третий уровень характеризует учителя, который обладает всеми необходимыми профессионально-личностными качествами, осуществляет деятельность по использованию технологических знаний, техники и технологии на творческом уровне, имеет устойчивую потребность в творческом росте, добивается высоких результатов обучения учащихся. Этот уровень мы называем креативно-творческим. Такой педагог — мастер, творец, исследователь, слившийся со своим инструментом творчества. Педагогическая техника и образовательная технология созданы самим педагогом, который умеет обеспечивать их адекватность собственной развивающейся творческой индивидуальности, целям и содержанию обучения, позиции учащихся (и их родителей). В этом случае учитель и дети — сотворцы, а образовательный процесс — сотворчество, в котором усваиваются и создаются общечеловеческие педагогические ценности, в том числе и образовательные технологии [36,66]. Формирование и функционирование профессионально-технологической культуры преподавателя обеспечиваются посредством следующей совокупности психолого-педагогических условий: становление личностно-творческой концепции педагогической деятельности и ее смысла формирование целостности педагогической деятельности (единство обучения, воспитания и развития); развитие рефлексивной и субъектной позиции преподавателя; включение преподавателей в инновационную деятельность; ориентация их на прогрессивный вариант личностно-творческой

самореализации; дифференциация и индивидуализация в процессе повышения научно-педагогической квалификации; внедрение вариативных форм повышения профессионально-педагогической культуры преподавателей [76,54]. Дадим трактовку собственно, понимания понятия "педагогические условия". Прежде всего отметим, что применение философской категории "условие" в педагогике требует раскрытия его сущности. Условие- это "то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий): из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления" [4,78]. В педагогике на сегодня определилось два понятия: "педагогические условия" и "дидактические условия". Анализ педагогических исследований показывает, что потребность в использовании этих понятий возникает, когда требуется охарактеризовать новое в обучении - в отдельных его частях или в целом, т.е. охарактеризовать новую систему обучения, разрабатываемую в порядке педагогического эксперимента или вводимую в практику как очередной шаг совершенствования учебно-воспитательного процесса. Содержание понятия "дидактические условия" раскрывает предмет дидактики. Дидактика имеет дело, прежде всего, с целями, содержанием, методами и организационными формами обучения. Поэтому понятие "дидактические условия" трактуется как "целенаправленный отбор, конструирование и применение элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей" [4,80]. В нашем исследовании понятие "педагогические условия" определяется как совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешное достижение поставленной задачи". Именно в этом плане и с учетом ранее указанных нами закономерностей педагогического процесса и общепедагогической парадигмы (гуманистической ориентации; формирование технологической компетентности) нами были определены следующие педагогические условия: первое – **психолого - развивающее условие**, в процессе которого уделяется внимание уровню развития не только обучаемых, но и преподавателей, создание комфортных условий в процессе обучения средствами технологических знаний с отработкой когнитивных умений в рамках учебно-воспитательного процесса. Второе- **поэтапно-технологическое** условие, включающее в себя последовательность выполнения операций технологического подхода (подготовительный, основной, заключительный) в единстве представляющих решение комплекса задач, ориентированных на объединение знаний о методологической культуре и технологической компетентности, в целом. Третье - **конструктивно-исследовательское** условие, направленное на формирование компетентно образованной, конкурентоспособной, творчески развитой личности, в процессе организации педагогом совместной познавательной коллективной деятельности с ориентацией на саморазвитие и самосовершенствование каждой личности [4,87]. Таким образом, динамика образовательных потребностей современного человека в философских, педагогических, психологических трудах свидетельствует о необходимости создания в учебно-практической

деятельности условий для саморазвития личности преподавателя и обучаемого, условий для самоуправления, самоуправления участников педагогического процесса на основе личностной ориентации. Критически анализ состояния существующей практики показывает, что немалый потенциал ресурсов совершенствования учебного процесса заключен в профессиональных возможностях педагога, а точнее, в его технологической компетентности. По-настоящему современная организация процесса освоения новых образовательных технологий должна играть, на наш взгляд, роль пускового механизма для дальнейшей поисковой и творческой деятельности учителя.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ

Анализ психолого-педагогической, философской и методической литературы по проблемам технологизации учебно-воспитательного процесса позволил нам сделать необходимые выводы и обобщения:

Изучение современных психолого-педагогических исследований, показало, что одним из приоритетных направлений в развитии современного образования является разработка вопросов технологизации учебно-воспитательного процесса, с целью повышения его эффективности.

При проведении анализа и сравнения имеющихся в педагогической литературе трактовок понятия «образовательная технология» нами дано следующее определение технологии обучения. *Технология* обучения — это последовательная система реализации содержания обучения, представляющая совокупность форм, методов и средств обучения и приводящая к достижению гарантированного результата с наименьшими затратами времени и сил учащихся и педагога.

Выделены следующие существенные характеристики понятия технология обучения. К ним относятся:

- четкая и детальная постановка целей;
- отбор и переработка содержания;
- достижение запланированных результатов;
- гарантированный минимальный уровень обученности, отвечающий образовательному стандарту;
- наличие обратной связи;
- экономичность;
- мобильность.

Далее, были определены критерии отбора педагогических технологий: целевая ориентация, учет специфики содержания, индивидуализации и дифференциации обучения, экономичности. Кроме того, необходимо учитывать направленность технологий на содержание обучения, методы, формы организации познавательной деятельности студентов.

Современное образовательное пространство характеризуется новой парадигмой образования, она основана на индивидуализации и дифференциации образования, вариативности и альтернативности образовательных систем и учебных заведений, ее прогностичности и адаптивности к изменяющимся условиям социально-экономической среды, интересам и способностям обучающихся. Важная роль при решении задач новой педагогической парадигмы, на наш взгляд, принадлежит образовательным технологиям.

Другая не менее важная проблема, рассматриваемая в данной работе, связанная с использованием образовательных технологий - формирование профессионализма педагога, его технологической компетентности. Сформулировано следующее определение понятия «технологическая компетентность» - это система креативно-технологических знаний,

способностей и стереотипов инструментализированной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности. В заключительном параграфе отмечается, что будущее образования зависит от качества педагогической деятельности, от преподавателя с его культурным уровнем, физическим и нравственным здоровьем, творческим потенциалом. В современных условиях преподавателю необходимо не только выбирать в конкретных условиях соответствующие методы и методики обучения, но и создавать свои собственные. Это возможно в том случае, если преподаватель обладает необходимыми способностями, получил соответствующую подготовку, владеет средствами и способами рефлексии по отношению к своей деятельности, владеет средствами перехода от описания деятельности к ее критике и нормированию, а также к сопоставлению разработанных им методов с уже имеющимися. Рефлексия, критика и проектирование деятельности предполагает соотнесение целостности деятельности с целями, ценностями и идеалами, в рамках требований которых строится и совершенствуется деятельность.

2. Опытнo-экспериментальная работа по определению педагогических условий эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс.

2.1. Состояние вопроса технологизации учебного процесса

Традиционная система современного образования, сходная с классно-урочными, школьными формами, сегодня не устраивает ни современного педагога, ни обучаемых.

Каждому отдельному образовательному учреждению практически невозможно развернуть качественное и эффективное обучение сразу по всем показателям учебно-воспитательного процесса. В связи с этим перед образовательными учреждениями стоит нелегкая задача повышения эффективности и качества образовательного процесса.

Вместе с тем, именно образовательным технологиям, в концепции современного обучения, придается важное значение, поскольку именно за счет образовательных технологий, в т.ч. личностно-ориентированных, учебные заведения могут реализовать государственный заказ - формирование всесторонне развитой личности, быть конкурентно-способными на рынке образовательных услуг. У учреждений образования появляются новые возможности, связанные с разработкой вопросов эффективного внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий.

Цель опытнo-экспериментальной работы: изучение и апробация образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе и определение условий их эффективного внедрения.

Задачи опытнo-экспериментальной работы:

Провести (2003 – 2005 гг.) мониторинг состояния стартовых возможностей преподавателей (на примере Екибастузского политехнического колледжа). Анализ включает оценку:

- базовой подготовки;
- уровня профессионального образования;
- данные анкетирования преподавателей;
- сформированности технологической компетентности;
- выявление преподавателей уже использующих образовательные технологии, анализ результатов их работы.

Организовать обучающие семинары, с молодыми специалистами, по определению теоретических основ образовательных технологий, соответствующих специфике обучения;

Составить рекомендации для педагогов желающих заниматься внедрением образовательных технологий, на примере использования диалоговых технологий.

База опытнo-экспериментальной работы: Екибастузский политехнический колледж.

В соответствии с целью и задачами, нами был составлен план опытнo-экспериментальной работы, который включал в себя три этапа: диагностический,

формирующий и обобщающий, сформулированы ожидаемые результаты. Определены сроки выполнения этапов: диагностический – 2003-2004 гг., формирующий – 2004-2005 гг., обобщающий – 2005 г.

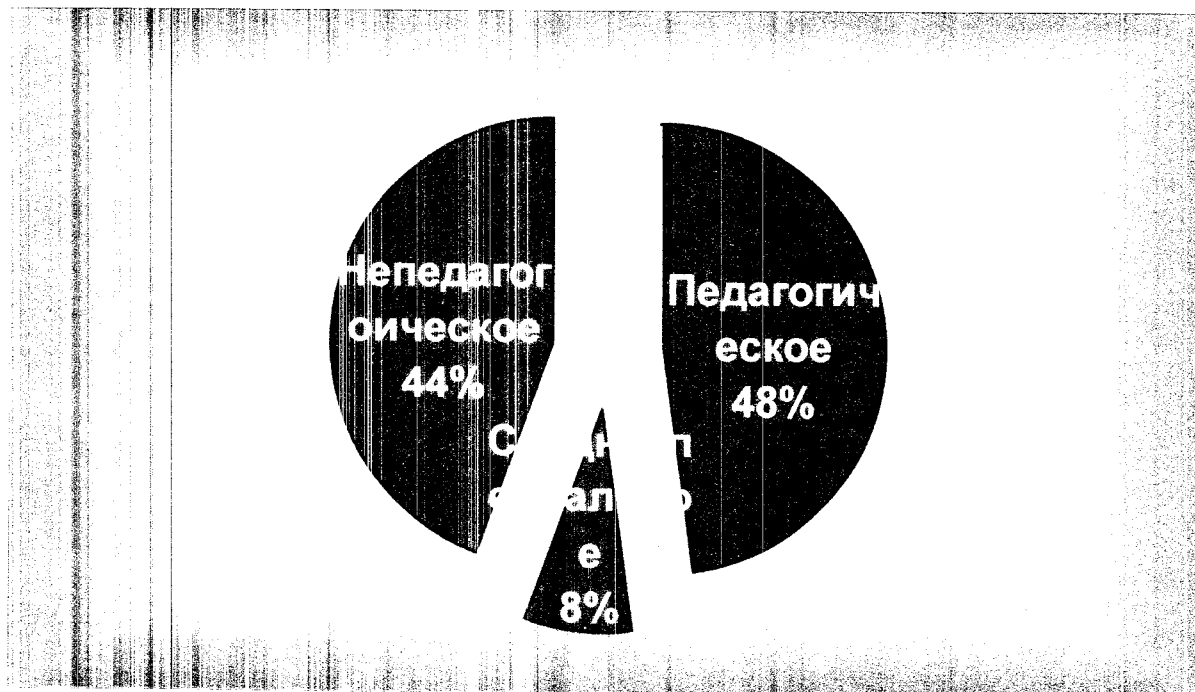
План опытно-экспериментальной работы

№ п / п	Название этапа	Содержание работы	Ожидаемый результат
1	Диагностический (в педагогике – соответственно констатирующий и поисковый)	Мониторинг состояния стартового уровня преподавателей, которая характеризует их базовую подготовку (общую, научную и педагогическую).	Общая картина состояния вопроса технологизации учебного процесса в Екибастузском политехническом колледже.
2	Формирующий	Разъяснение особенностей диалоговых технологий, условий их успешного применения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Обучение молодых педагогов ведению работы по освоению технологий, в условиях учебно-воспитательного процесса.	Определение условий успешного использования диалоговых образовательных технологий, на примере предмета «Основы политологии»
3	Обобщающий	Обобщение и анализ полученных результатов. Разработать программу действий по созданию организационно-педагогических условий, эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс.	Программа действий по созданию организационно-педагогических условий эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс на уровне образовательного учреждения

Опытно-экспериментальная работа на данном этапе включала в себя: **констатирующую часть**- диагностику стартового уровня преподавателей, которая характеризует их базовую подготовку (общую, научную и педагогическую). С целью определения стартовых возможностей преподавателей Екибастузского политехнического колледжа был проведен мониторинг уровня их профессионального образования: наличие педагогического образования, педагогический стаж работников и т.д. На данном этапе были получены следующие результаты: всего в ЕПК, на сегодняшний момент работает 90 преподавателей, из них высшее образование имеют 83-(92%), педагогическое образование имеется у 43-

(48%) преподавателей, средне-специальное образование имеют 7 преподавателей (8%). (см. диаграмму 1)

Диаграмма 1
Уровень образования педагогического коллектива ЕПК



Педагогический стаж до 5 лет у 41 преподавателя, от 5 до 10 лет - 9 преподавателей, стаж свыше 10 лет имеют 40 педагогов. (см. диаграмму 2)

Диаграмма 2
Педагогический стаж преподавателей ЕПК



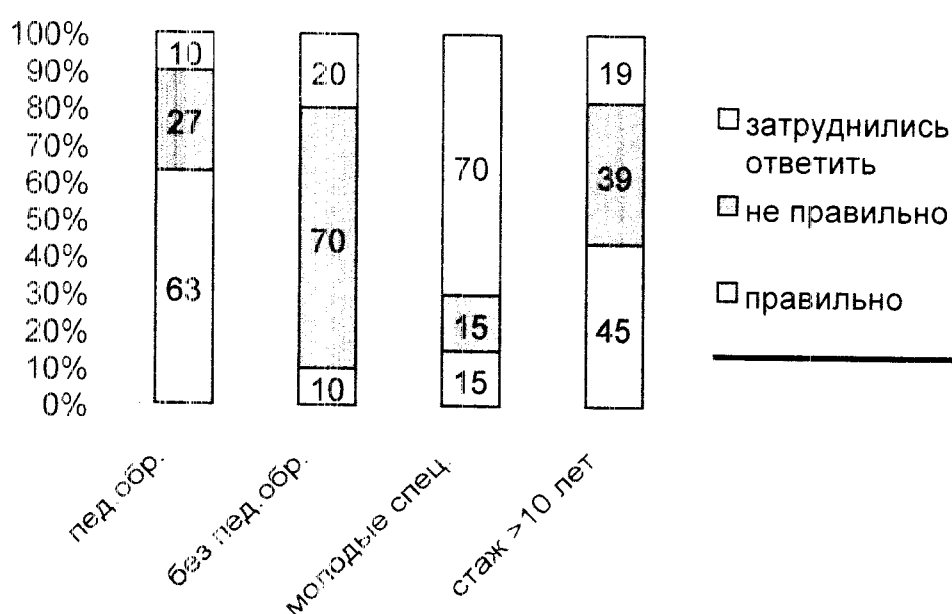
Следующую часть диагностического этапа составил анализ **начальной технолого-методической подготовки преподавателей**- изучение теоретико-методических аспектов формирования методологической культуры и технологической компетентности, как необходимого условия успешной технологизации учебно-воспитательного процесса.

Диагностировалась готовность преподавателей Екибастузского политехнического колледжа к технологизации учебного процесса.

С целью изучения состояния проблемы методологической и теоретической подготовленности преподавателей к осуществлению технологизации учебного процесса мы использовали метод анкетирования. Анкетированием было охвачено 83 преподавателя Екибастузского политехнического колледжа.

Анализ ответов респондентов на первый вопрос анкеты: В чем сущность понятия «методологическая культура учителя»? Какое значение имеет методологическая подготовленность учителя в реализации технологического подхода к обучению? - показали, что термин «методологическая культура» является новым и малознакомым для большинства педагогов. Об этом свидетельствует тот факт, что только 23 % опрошенных преподавателей, отвечая на этот вопрос, отметили такой признак понятия, как владение технологией преобразования педагогической действительностью, причем 92% из этого числа – это преподаватели имеющие педагогическое образование; 56 % респондентов отождествляют понятие «методологическая культура» с понятием «методы обучения», из них 64% преподавателей не имеющих педагогического образования; 21% - затруднились ответить на этот вопрос, в основном это преподаватели, не имеющие педагогического образования и молодые специалисты, преподавателей имеющих стаж более 10 лет среди них оказалось 9%. (см. диаграмму 3)

Диаграмма 3
Результаты ответов преподавателей на первый вопрос анкеты



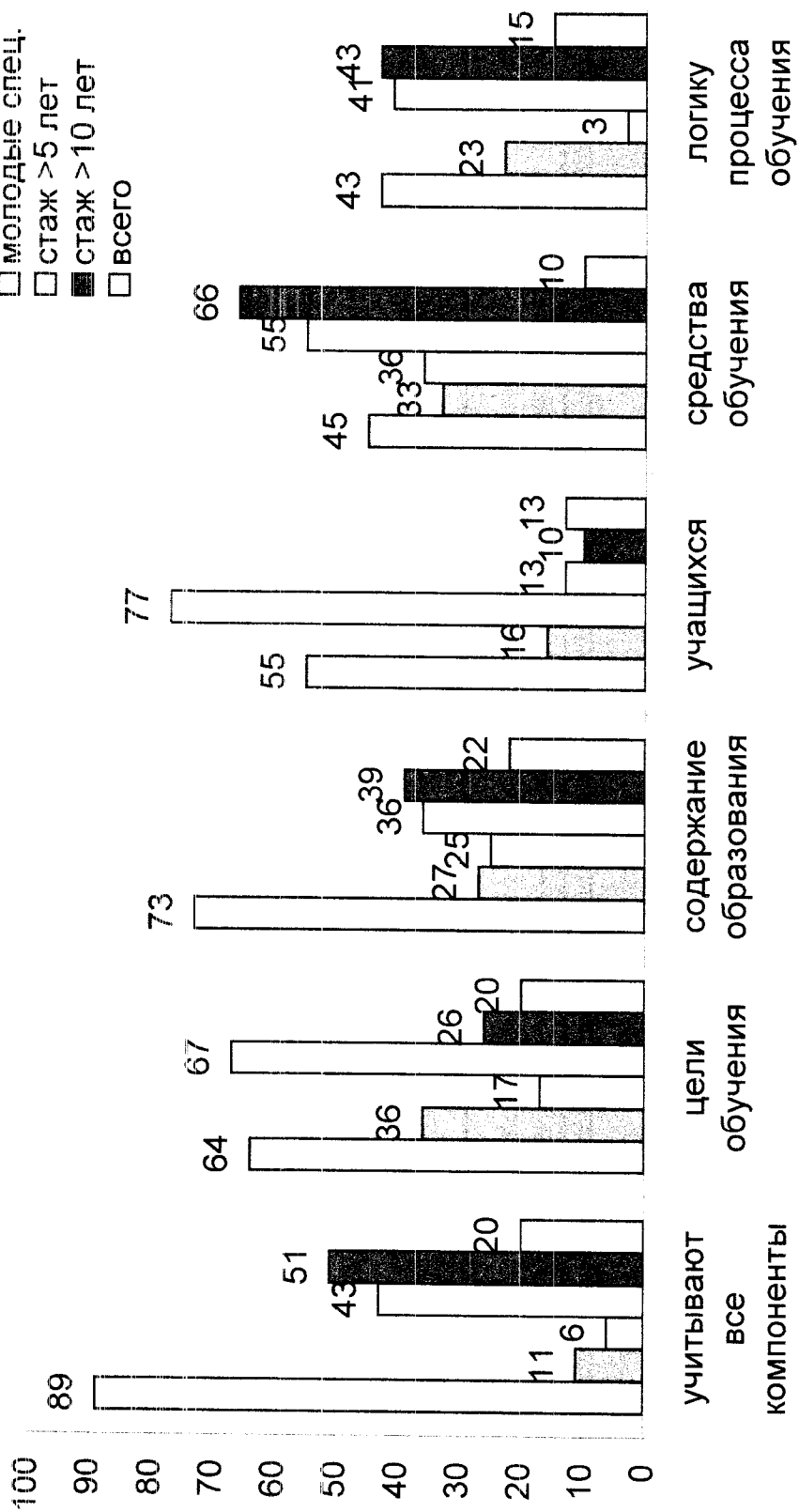
В качестве позитивного момента методологической и технологической подготовленности преподавателей следует отметить, что многие педагоги, отвечая на вопрос: Какие компоненты педагогической системы Вы учитываете при ее моделировании, проектировании и реализации? Отметили, что опираются при моделировании процесса обучения и его реализации на такой методологический принцип, как системный подход. Преподаватели достаточно обоснованно выделяют следующие компоненты педагогической системы, которые они учитывают при ее моделировании и конструировании: все компоненты педагогической системы учитывают – 20%, из них только 11%- преподаватели, не имеющие педагогического образования, 6%- молодые педагоги, чей стаж не превышает 5 лет. Цели обучения учитывают – 20%, 64% из этого числа это преподаватели, имеющие педагогическое образование и только 27% педагогов имеют стаж более 10 лет. Содержание образования – 22%, в основном это преподаватели с педагогическим образованием и имеющим стаж более 5 лет. Учащихся – 13%, этот показатель учитывают, в основном молодые специалисты. Средства обучения – 10%; собственно процесс обучения, его логику – 15%. (см. диаграмму 4). Анкетирование показало, что преподаватели ЕПК не всегда опираются на деятельностный подход как методологический принцип организации к управлению дидактическим процессом вообще, и к формулировке учебных целей, в частности: преподаватели рассматривают учащихся преимущественно как объект своего педагогического воздействия, формулируя цели обучения через содержание учебного материала (63%) или через организацию собственной обучающей деятельности (30%), и только 7% преподавателей относится к обучаемым не только как к объекту, но и как к субъекту образовательного процесса. (см. диаграмму 5)

Диаграмма 5

Отношение преподавателей к учащимся



- пед. обр.
- ▨ без пед. обр.
- молодые спец.
- стаж >5 лет
- стаж >10 лет
- всего



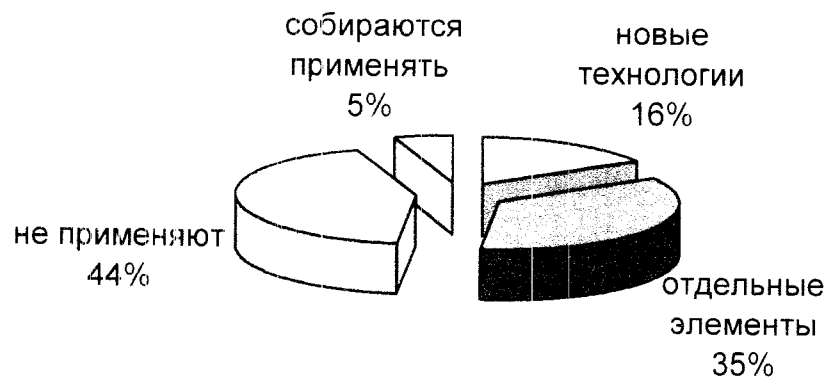
Анкетирование также показало, что ведущим методологическим ориентиром в деятельности преподавателей, при проектировании и реализации учебного процесса является личностный принцип: учет качества овладения каждым учащимся опорных понятий как основы сознательного изучения нового материала (54%), а также учет овладения типичным способом учебно-познавательной деятельности – 46%.

Однако ни один преподаватель не указал на такой критерий, который необходимо учитывать при проектировании и реализации учебного процесса, как уровень развития учащихся. Этот критерий не назвали преподаватели и в ответе на вопрос о том, что как они осуществляют самооценку результатов своей профессиональной деятельности: практически все преподаватели оценивают свою деятельность только по качеству усвоения обучаемыми соответствующих знаний и умений.

Анализируя результаты ответов преподавателей на вопросы анкеты, можно сделать вывод о том, что уровень методологической и технологической подготовки современного преподавателя и его готовности активно использовать новые образовательные технологии, на примере данного учебного заведения, оставляет желать лучшего. Особенно в аспекте использования методологических принципов, как деятельностный подход, идеи гуманизации учебного процесса, использования в практической деятельности методов научно-педагогического исследования, а также концептуальных идей современных личностно-ориентированных технологий обучения.

Этот вывод подтверждают результаты анализа ответов респондентов на вопрос анкеты о выборе оптимальной технологии обучения, адекватной сложившимся условиям: большинство опрошенных педагогов испытывают затруднения при выборе конкретной технологии, хотя и знают о возможности использования образовательных технологий как средства повышения эффективности результатов обучения, умеют анализировать конкретные педагогические ситуации. Только 16% процентов преподавателей в своей педагогической деятельности применяют новые образовательные технологии и только 6% из этого числа это преподаватели, не имеющие педагогического образования, но имеющие стаж педагогической деятельности более 10 лет. А 35% преподавателей применяют на занятиях только отдельные элементы тех или иных технологий, 44% преподавателей испытывают сложности при выборе технологий и не применяют их в своей практической деятельности, объясняя это нехваткой времени на овладение приемами технологизации, отсутствием заинтересованности и т.д. 5% преподавателей собираются в перспективе применять новые образовательные технологии, но им не хватает знаний о возможностях и преимуществах той или иной технологии (см. диаграмму 6).

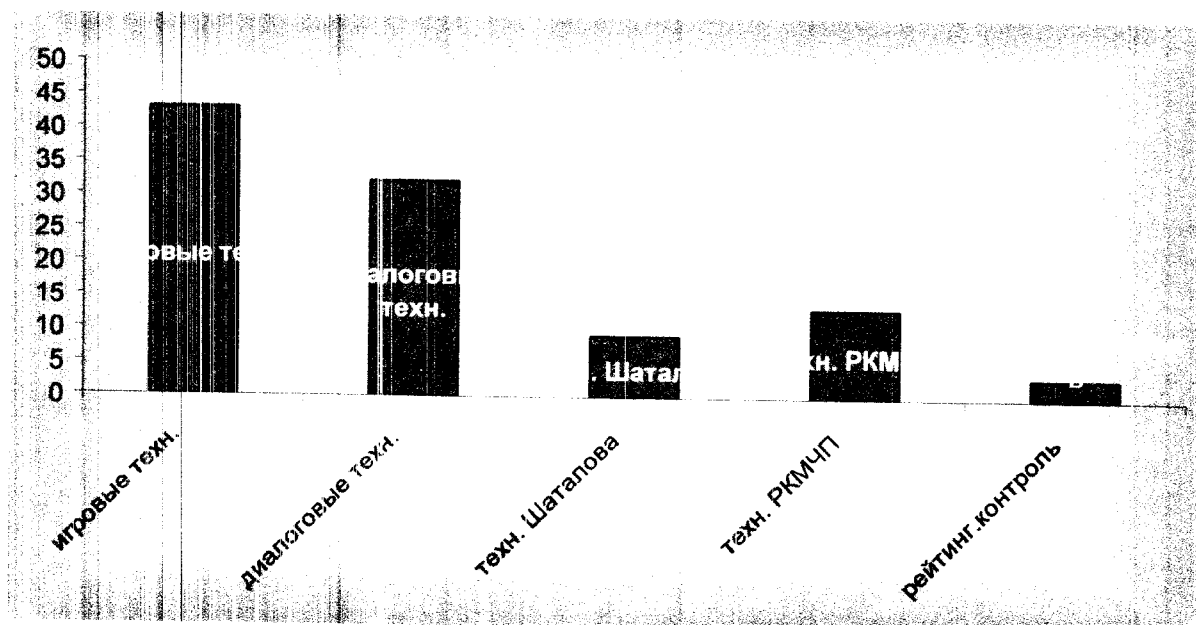
Диаграмма 6
Результаты ответов преподавателей на вопрос о применении новых технологий в своей деятельности.



Среди преподавателей, применяющих только элементы тех или иных технологий, наибольшей популярностью пользуются игровые технологии (43%), преподаватели гуманитарных дисциплин чаще используют элементы диалоговых технологий (32%), преподаватели технических дисциплин применяют приемы технологии Шаталова (9%). Также применяются элементы рейтингового контроля знаний (3%), используют также технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (13%). Результаты см. диаграмму 7.

Диаграмма 7

Использование преподавателями элементов современных технологий.



Проанализируем, какие технологии уже применяются преподавателями на начальный момент проведения опытно-экспериментальной работы.

В ходе беседы с педагогами было установлено, что большинство преподавателей (из указанных 16%), используют в основном, технологию модульного обучения. Этим преподавателям было предложено ответить на вопросы анкеты №2 (см. приложение 2).

Анализ ответов респондентов показал, что технология модульного обучения обеспечивает достаточно высокий уровень результативности учебно-воспитательного процесса. Это выражается в организации педагогического процесса, в результатах совместной деятельности преподавателей и обучаемых, ощущения комфортности участниками учебно-воспитательного процесса. Преподаватели отмечают, что технология модульного обучения обеспечивает достаточно высокий уровень прочности усвоения изучаемого материала, представляет лучшие возможности для стимулирования познавательной активности учащихся, нацелена на личностно – развивающее обучение, способствует гуманизации учебно-воспитательного процесса, и что немаловажно, не требует кардинальных преобразований процесса обучения.

Кроме того, в процессе проведенного вместе с преподавателями, анализа результативности данной технологии было очевидным, что технология модульного обучения стимулирует развитие обучаемых, об этом свидетельствуют приведенные ниже данные сравнения качества знаний учащихся в контрольных и экспериментальных группах по итогам 2003-2004 учебного года (см. табл. 9).

Таблица 9

Сравнение качества знаний и уровня успеваемости учащихся

Группы уч-ся	Показатели %	
	Качество знаний	Успеваемость
Экспериментальные	От 50 до 79%	90-100%
Контрольные	От 22 до 43%	60- 80%

Приведенные данные наглядно демонстрируют нам преимущества технологического процесса обучения.

Применение той или иной технологии обучения также обеспечивает более высокие показатели уровня знаний учащихся (см. табл.10).

Таблица 10

Итоги тестирования уровня знаний учащихся

Группы уч-ся	Базисный уровень %	Прикладной уровень %	Творческий уровень %
Контрольные	60-90	35-55	20-30
Экспериментальные	90-100	60-80	40-70

Учащиеся экспериментальных групп отмечают, что при такой организации занятий у них есть больше возможностей для реализации своего творческого потенциала, они глубже осознают содержание материала.

В заключительной части первого этапа опытно-экспериментальной работы- в начале 2004-2005 уч.года, совместно с преподавателями, работающими по модульной технологии, нами были условно определены экспериментальные и контрольные группы и проведены «нулевые срезы». Результаты представлены в следующей таблице (см.табл.11).

Таблица 11

Результаты «нулевого среза» учащихся

Группы уч-ся	Показатели «нулевой срез» %			
	Качество знаний		Успеваемость	
	Модульная технология	Диалоговая технология	Модульная технология	Диалоговая технология
Экспериментальные	36	34	79	82
Контрольные	31	30	75	80

В дальнейшем, мы намерены отследить результаты промежуточных и контрольных срезов в этих группах, с целью анализа результатов работы.

Таким образом, на данном этапе работы нами были проанализированы стартовые возможности преподавателей ЕПК, готовность к технологизации учебного процесса.

2.2. Условия эффективного использования диалоговых технологий при преподавании гуманитарных дисциплин

На данном (формирующем технолого-педагогическом) этапе опытно-экспериментальной работы нами ставилась цель реализация на практике и определение условий успешного использования технологий обучения, на примере диалоговых технологий при преподавании предмета «Основы политологии».

Учитывая раскрытые нами характерные особенности и педагогические условия внедрения образовательных технологий в учебный процесс, сформулированные в первой главе настоящей работы. Мы на основе изученной литературы и наблюдения за опытом преподавателей попытались определить критерии и показатели успешного использования образовательных, в частности, диалоговых технологий для формирования компетентнообразованной, конкурентоспособной, творчески развитой личности в условиях личностно-ориентированного образования, в рамках современной педагогической парадигмы, с целью повышения его эффективности. В этой связи в нашем исследовании, во-первых, мы придерживались системы критериев формирования содержания образования, предложенной С. Нашариповой, которую составляют: социальный критерий, базисный компонент, психолого-физиологический, педагогический и методический критерии.

Остановимся на характеристике каждого из них на примере учебного предмета «Основы политологии»

Социальный критерий. Учебный предмет «Основы политологии» должен включать такое содержание, которое отвечает социальному заказу, требованиям общественного развития. Этот заказ сформирован в Законе РК «Об образовании» (1999) – формирование всесторонне развитой личности. Данный предмет призван дать студенту необходимый минимум знаний о политических реальностях, нормах политического поведения, демократических ценностях, выработать необходимые мировоззренческие критерии текущих политических событий, умение применять политологические знания в своей профессиональной и гражданской деятельности. Следует отметить особую значимость этого предмета в гуманизации и гуманитаризации системы образования. На наш взгляд, целесообразно использовать современные технологии обучения для реализации обозначенных целей.

Вторым критерием отбора технологии является базисный компонент содержания образования. Это объем знаний, который необходимо сформировать в процессе изучения данной дисциплины. Он характеризует результаты, к которым могут стремиться все учащиеся. Его достижение должно быть обеспечено содержанием программ и учебников и соответствующим качеством преподавания. На основе этого критерия можно дифференцировать содержание учебного материала по возможностям и интересам учащихся, т.е. планировать разные уровни достижения результатов обучения, в том числе и

уровень обязательной подготовки, который должны получить все учащиеся, он определяет нижнюю допустимую границу результатов обучения.

В теоретической модели формирования компетентно образованной, конкурентоспособной, творчески развитой личности нами установлены следующие уровни:

1. низкий - характеризуется тем, что у студентов проявляется малая осознанность значимости своей учебно-познавательной деятельности, знания чисто информационного характера, отсутствие мотива к анализу и обобщению идей, желания осуществлять какой-либо вид деятельности, ограниченность мышления, отсутствие видения системности.
2. средний - ясное понимание целей, задач, содержания предмета, проявление интереса к новой информации, стремление к независимости в мышлении и поведении, наличие видения обсуждаемых проблем, самостоятельной творческой деятельности, присутствие системы учебно-познавательной деятельности.
3. высокий - успешное осознанное владение всей информацией, гибкое использование средств, форм, приемов для решения задач творческого содержания, определяется полными системными знаниями мировоззренческого характера, присутствие исследовательской, поисковой деятельности, стремление к самосовершенствованию.

Полученные уровни, на наш взгляд, помогут преподавателям, особенно гуманитарного цикла, эффективно подходить к возможностям студентов и создавать условия для целостного их включения в активную учебно-познавательную деятельность, где обучаемые становятся субъектами собственного развития.

Третий критерий - психолого-физиологический. Учебный предмет «Основы политологии» должен включать те знания и умения, которые соответствуют основным принципам психологии обучения. При конструировании содержания образования данный критерий помогает учитывать возрастные и познавательные возможности студентов. Сложившаяся система обучения ориентирована на возможно более высокий уровень усвоения обучаемым любого предмета. Ориентация на максимум усвоения приводит к заметной перегрузке большинства учащихся. Эта часть учащихся постоянно находится в дискомфортном состоянии, что приводит к целому ряду негативных последствий: потере интереса к обучению, отрицательному отношению к учебному труду, развитию чувства собственной неполноценности, которые по законам психологии требуют вытеснения, поиска источника удовлетворения в других сферах. Психолого-физиологический критерий предполагает создание в процессе обучения комфортных условий для участников учебно-воспитательного процесса, включать в содержание образования такой материал, который способствует умственному развитию, формированию приемов умственной деятельности, положительной мотивации учения. Для воспитания положительных мотивов необходим легкий учебный материал, не требующий значительных умственных усилий, в то время как для развития ума нужен, наоборот, относительно трудный материал, требующий интеллектуальных усилий. Выбираемая

технология обучения должна предусмотреть только такое усложнение учебного материала, при котором задание остается посильным для каждого.

Педагогический критерий позволяет включать в содержание образования те знания и умения, которые соответствуют основным принципам педагогики: принципу воспитывающего и развивающего характера обучения, принципу доступности, посильности и научности, преемственности и систематичности, принципу последовательности, связи теории и практики, принципу сознательности, индивидуального и дифференцированного подхода в обучении.

Смысл педагогического критерия состоит в том, что взятые в системе и взаимной обусловленности педагогические принципы могут обеспечить ясную направленность процесса обучения с точки зрения его содержания.

Таким образом, данный критерий поможет педагогу прогнозировать содержание учебного предмета.

Методический критерий позволит решить вопрос - чему учить, т.е. сформировать содержание образования в соответствии с разработанностью методических аспектов, поможет включить в содержание образования такой учебный материал, который обеспечит максимальную познавательную активность и самостоятельность, наилучшее развитие мышления и речи учащихся.

Только с учетом всех перечисленных критериев можно говорить об успешном решении проблемы выбора технологии обучения, при изучении любого предмета, и в частности дисциплины «Основы политологии». Каждый из этих критериев дополняет другие. Учебный материал должен удовлетворять всем критериям вместе и одновременно, ни один из них не заменяем (см. приложение 3). В предложенной таблице можно отследить уровни формирования компетентно-образованной творчески развитой личности при использовании конкретных технологий обучения.

Таким образом, технологический подход в учебном процессе обеспечивает не только вооружение преподавателей системой определенных действий, гарантирующих более высокие результаты обучения, но и даст возможность осуществить обучение с одновременной его дифференциацией по способностям обучаемых, которая должна вводиться параллельно и в дополнение к общеобразовательной программе. В процессе осуществления технологического подхода с использованием, например, диалоговых технологий, диагностируются потенциальные возможности личности, определяются его ценностные ориентации, жизненные планы, его направленность, также ближайшие перспективы его развития.

Остановимся более подробно на особенностях диалоговой технологии, которые были раскрыты в ходе методической работы, на данном этапе.

Теоретико-методологической основой данной технологии является диалоговый подход, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении современного образования как способа приобщения учащихся к различным культурам, к ценностному обмену, к пониманию другого. Существование человека является всегда «со-бытием» с другими людьми.

Это становится исходной предпосылкой и выступает в качестве основного принципа для всех разновидностей философии диалога. Диалог как метод получения знаний был введен и использован еще Сократом. В основе сократовского метода находится переход от обыденных представлений к уровню философского осмысления проблемы в последовательных обобщениях. Основное их назначение состоит в том, что в процессе межличностного диалога осуществляется «свободное самооткровение личности», побуждающее учащихся искать различные способы для выражения своих мыслей, отстаивать и осваивать новые ценности. Коммуникативная направленность придает изучаемому содержанию личностно-значимый смысл. Следует подчеркнуть, что диалог следует рассматривать как особую специфическую социокультурную среду, создающую благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, изменения ряда утвердившихся смыслов. Диалог — необходимый компонент гуманизации образования, его ориентации на личность учащегося. Предмет диалога всегда лежит в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников. Хотя диалог протекает в пространстве личностного опыта, но задача его в том, чтобы отделить «личное» от объективных достоинств или недостатков обсуждаемого предмета, так сказать, значение от смысла. Эта дивергенция значений и смыслов придает особое качество диалогу: в нем «гуманитарное» — рефлексия позиции участников диалога, ее логико-вербальное изложение органически сочетается с когнитивным, исследовательским отношением к проблеме. Эта двудоминантность диалога делает его универсальной характеристикой личностно-развивающих образовательных технологий. Технологии диалогического общения учащихся построены на условиях диалога, при которых признается независимость, свобода личности, ее право на выбор. Диалогичность человеческого мироощущения основана на отношении к другому (человеку, природе) как самоценному.

Под учебным диалогом понимается создание ситуаций межсубъектного общения с целью разрешения изучаемых проблем и поисков личностного смысла, содержащихся в изучаемом материале. Вести диалог значит приобщать другого к своей проблеме. Потребность в диалоге — духовная потребность человека и как всякая потребность является ненасыщенной. Поэтому одной из характеристик диалога является его незавершенность. Другая особенность диалога — всеобщность. Всеобщность проявляется в трех смыслах. Во-первых, диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявление человеческой жизни. Во-вторых, диалогизм нельзя понимать узко: только как спор, полемику. В диалоге складываются особые отношения, которые нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Нельзя диалог отождествлять с прямым общением (это может быть диалог с самим собой). Диалог начинается в том случае, когда ученик делает высказывания типа «я хочу сказать», «мое мнение», «мне хочется дополнить», «моя точка зрения». Целью диалога является создание межличностного диалогического взаимодействия, представляющего собой близкую к естественной жизненной

деятельности ситуацию, в которой учащиеся «забывают» об условностях (урок, учитель, отметка), мешающих им проявить себя на личностном и межличностном уровнях.

Готовность к диалогу — один из показателей сформированности индивида как личности. Готовность к диалогу включает в себя, во-первых, направленность на поиск смысла постигаемых ценностей; во-вторых, возможность субъективно воспринимать изучаемый материал; в-третьих, необходимость в самовыражении через экспрессивность, креативность, художественность. В научной литературе процесс обмена противоположными мнениями обозначается различными терминами: спор, дискуссия, полемика, диспут. Единой точки зрения по поводу специфического смысла этих понятий не существует. Одни авторы считают их синонимами, другие закладывают в каждое понятие определенное содержание. Диалог — это ситуация обмена взглядами, чувствами между двумя личностями, когда выражается свое *Я* и отношение к чему-либо. О диалоге можно говорить, если в наличии следующие компоненты:

- отношение к человеку как к самоценности;
- проблемное содержание материала;
- субъективно воспринимаемая проблемная ситуация, затрагивающая
- значимые для личности сферы: «я хочу сказать...», «мое мнение...»;
- внутренняя мотивация, интерес к содержанию и процессу диалога,
- субъектам общения;
- принципиальная незавершенность диалога как способа реализации
- духовных потребностей человека;
- готовность учащихся к ориентировке в системе ценностей;
- эмоциональная и личностная открытость партнеров друг другу;
- доброжелательность и доверительность в отношениях

Учебный диалог выступает не только как форма и метод обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно - ориентированной технологии, направленной на развитие духовно-нравственного потенциала личности. Следует подчеркнуть, что диалогичность является важнейшей характеристикой современного учебного процесса, показателем его перехода на личностно-смысловой уровень.

Для возникновения диалоговых отношений, по мнению И.А. Колесниковой, необходимо соблюдать следующие условия:

- в диалоге от каждого требуется не только осознание своей позиции, своей уникальности, но и желание обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям, т.е. открытость;
- желающему вступить в диалог нужно иметь сформированную установку на встречу со смыслом другого, т.е. с другим смыслом. Это предполагает умение услышать, увидеть партнера в диалоге, войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс;

- диалоговое общение требует от учителя безоценочной в привычном смысле реакции по отношению к получаемой от собеседника информации.
- Адекватная диалоговой позиции реакция предполагает внимание, интерес, сочувствие, благодарность за возможность соприкоснуться с миром другого и тем самым расширить свой духовный и профессиональный опыт;
- межсубъектные диалоговые отношения возможны, если есть или может быть найден общий язык, понятный той и другой стороне.

Учебный диалог выполняет следующие функции:

- познавательную, когда диалог выступает как источник знания, способ поиска истины;
- коммуникативную, когда диалог выступает в качестве межсубъектного взаимодействия, в ходе которого передается отношение к информации, когда ее значимость подчеркивается с помощью голоса, мимики и т.д.;
- ценностную — с помощью диалога осуществляется обмен ценностями, поиск смыслов, определение системы ценностей;

Темой дискуссии может быть не любой вопрос, а лишь такой, который допускает различные толкования и оценки, тесно связан с современной жизнью, лично значим для ученика, затрагивая его нравственные политические взгляды. Ценными являются дискуссии, рассматривающие многоаспектные проблемы (экологические, экономические, социальные, в которых вопрос решается с разнообразных позиций: географа, эколога, экономиста, политолога). Это способствует формированию умений у учащихся рассматривать вопросы неоднозначно, многосторонне. Как вам уже известно, для создания диалоговых ситуаций важен «другой», т.е. собеседник, поэтому учителю следует обращаться к высказываниям известных ученых, писателей, позволяющим трансформировать познавательный материал в диалогический.

Применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной самостоятельностью в приобретении знаний, формировании проблем, умении общаться друг с другом. Дискуссии должны органично входить в учебный процесс, сочетаться с другими формами и методами обучения. Выделяются следующие разновидности дискуссий.

Первой является спонтанная дискуссия, возникшая в ходе общего решения проблемы классом или группой учащихся как «взрыв» эмоций. Это значит, что проблема стала для студентов лично значимой. Нередко у учащихся в такого рода дискуссии не хватает знаний для решения проблем и преобладают эмоции.

Второй разновидностью являются заранее запланированные дискуссии. Для них характерно предварительное ознакомление учащихся с предметом спора, изучение дополнительной литературы, а отсюда и наличие **достаточных** знаний для решения спорных проблем.

В дискуссиях «задействованы» различные компоненты содержания: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных

отношений. В ходе дискуссий, связанных с разрешением нравственно-этических, ценностных проблем, происходит обращение к общечеловеческим ценностям.

Различают также дискуссии по количеству участвующих: дискуссия-диалог, когда спор ведут два ученика; групповые дискуссии — спорные вопросы решаются в процессе групповой работы; массовые — когда в споре принимают участие школьники класса, внеурочного мероприятия.

По характеру содержания различают дискуссии по обсуждению: а) вымышленных ситуаций с элементами прогноза (что будет, если?..); б) моральных ценностных дилемм. Например, что вы предпочитаете в жизни и почему — руководствоваться принципом «удовлетворение всех моих потребностей, связанных с потреблением природных ресурсов» или «необходимо лимитировать собственные потребности, связанные с потреблением природных ресурсов»; в) ситуации с альтернативными точками зрения.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУССИИ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ

Рассмотрим основные этапы подготовки и проведения дискуссии.

Первый этап — мотивационный (подготовительный), он связан с подготовкой дискуссии. На этом этапе наиболее важным является стимулирование интереса к проблеме — предмету спора. С этой целью подбираются яркие способы изложения позиции двух спорящих сторон, отрывки и цитаты из книг, содержащие элементы спора.

При организации дискуссий необходимо обращаться к тем вопросам, которые волнуют учащихся, лично значимы для них. Нередко дискуссия, успешно проведенная в прошлом году, не интересует учащихся сегодня. Сформулируем главные требования к выбору проблемы дискуссии:

- Проблема обсуждения в ходе дискуссии должна соответствовать возрасту учащихся, накопленному ими жизненному опыту.
- Проблема дискуссии должна опираться на имеющиеся знания, умения, опыт творческой и эмоциональной ценностной деятельности.
- Спор должен быть основан на главных вопросах, нести в себе существенные противоречия. Не следует подменять главное второстепенным.

Дискуссия — спор по существу. Важен не спор вообще, а то, какие ценности получают его участники.

Второй этап — содержательно-операционный — включает проведение дискуссии. Дискуссия состоит из вступления, в котором обосновываются выбор темы, вопросы, уточняются условия дискуссии, указываются узловые моменты обсуждаемой проблемы, создается необходимый эмоциональный настрой.

Следующим элементом дискуссии является непосредственно спор. Нередко дискуссия не возникает вследствие авторитарности преподавателя. Это часто проявляется в формулировке вопросов: «Что вы мне скажете? Как вы ответите на вопрос?», комментариях: «Вы сказали глупость», «Откуда у тебя такие взгляды».

Ведущий дискуссии — чаще всего учитель — может использовать следующие примеры активизации участников: заострение противоположных точек зрения, подбадривание учащихся, поощрение участников спора репликами: «хорошая мысль», «интересный подход», «давайте подумаем вместе», «какой неожиданный оригинальный ответ». Следует помогать формулировать свою мысль, размышлять вместе с ними. Это дает возможность развить сотрудничество между учителем и учащимися, осуществлять гуманизацию учебного процесса.

В дискуссии не следует добиваться единообразия оценок. Однако по принципиальным мировоззренческим вопросам, от которых зависит развитие качеств личности, научность взглядов учащихся, их нравственность, необходимо внести ясность.

Сейчас многие пишут о культуре дискуссий. Оскорбления, упреки, недоброжелательное отношение к своим товарищам не должно присутствовать в споре. Крик, грубость чаще всего возникают, когда дискуссия ведется не на основе фактов, закономерностей, а лишь с помощью эмоций, а также когда ее участники не владеют понятийным аппаратом предмета спора, «говорят на разных языках». Поэтому обучению культуре диалога необходимо всегда уделять внимание.

Любая дискуссия предполагает умение пользоваться гипотезой, доказательством и опровержением как приемами познавательной деятельности. Учащиеся должны знать требования, предъявляемые к ним.

Гипотеза должна отличаться простотой, обладать доказательной силой, опираться на ранее полученные знания, содержать предположения, которые можно проверить.

Третий этап — оценочно-рефлексивный — состоит в подведении итогов дискуссии. Он включает анализ выводов дискуссии, оценку правильности употребления присутствовавших в дискуссии понятий, глубины аргументов, умения использовать доказательства, опровержения, выдвигать гипотезы, учитывается культурный уровень дискуссии, умение делать выбор.

На заключительном этапе можно не только указать путь решения обсуждаемой проблемы, но и поставить новые вопросы, требующие решения. Дать пищу для раздумий — это значит увидеть перспективу развития учащихся. Как оценить эффективность проведения дискуссии? Выделим необходимые критерии:

- удовлетворение, получаемое учащимися после дискуссии;
- умение школьников правильно, логично изложить свое и чужое мнение;
- культура дискуссии, соблюдаемая учащимися;
- умение учащихся пользоваться приемами доказательства, опровержения, делать выбор;
- получение в ходе дискуссии новых знаний и нового социального опыта;
- умение школьников пользоваться имеющимися знаниями;
- умение встать на точку зрения другого;

- живой обмен мнениями в ходе дискуссии.

Итак, диалоговые технологии — основа личностно-ориентированного образования. На их основе учащемуся открывается то, что ранее было скрыто из-за одностороннего видения объекта, процесса, явления. В этой технологии проявляется равенство позиций, в результате они выступают как целостные части друг для друга. Умение проектировать и реализовывать диалоговые технологии — сущностная характеристика профессионализма преподавателя. Ведь педагог — «носитель проникновенного слова, т.е. такого слова, которое способно активно и уверенно вмешиваться во внутренний диалог другого человека, помогая ему узнать собственный голос.

Кроме того, в процессе проведенного вместе с преподавателями, анализа результативности данной технологии было очевидным, что технология диалогового обучения стимулирует развитие обучаемых, об этом свидетельствуют приведенные ниже данные сравнения качества знаний и уровня успеваемости, учащихся в контрольных и экспериментальных группах, данные сопоставлены с результатами модульной технологии обучения. При сравнении результатов «промежуточного» и «итогового» контроля наблюдается динамика повышения результатов обучения в экспериментальных группах по каждой технологии обучения. Необходимо отметить, что итоговый контроль знаний учащихся был проведен раньше сроков окончания семестра, в связи с необходимостью подведения результатов эксперимента (см.табл.12, 13)

Таблица 12

Сравнение качества знаний и уровня успеваемости учащихся «промежуточный контроль»

Группы уч-ся	Показатели «промежуточный контроль» %			
	Качество знаний		Успеваемость	
	Модульная технология	Диалоговая технология	Модульная технология	Диалоговая технология
Экспериментальные	60	63	94	93
Контрольные	38	37	81	80

Таблица 13

Сравнение качества знаний и уровня успеваемости учащихся «итоговый контроль»

Группы уч-ся	Показатели «итоговый контроль» %			
	Качество знаний		Успеваемость	
	Модульная технология	Диалоговая технология	Модульная технология	Диалоговая технология
Экспериментальные	66	67	96	98
Контрольные	43	42	81	82

Применение той или иной технологии обучения также обеспечивает более высокие показатели уровня знаний учащихся (см. табл.14).

Таблица 14

Итоги тестирования уровня знаний учащихся

Группы уч-ся	Базисный уровень %		Прикладной уровень %		Творческий уровень %	
	Модульн.	Диалог.	Модульн.	Диалог.	Модульн.	Диалог
Контрольные	60-90	62-89	35-55	35-60	20-25	25-28
Эксперимент.гр.	90-100	93-100	60-80	59-82	40-70	42-69

Приведенные данные наглядно демонстрируют нам преимущества технологического процесса обучения.

Методический компонент данного этапа включал: рецензирование взаимопосещений занятий педагогов, подготовку методических материалов по освоению образовательных технологий, методические семинары с обсуждением результатов эксперимента, составление плана работы с молодыми преподавателями в «Школе начинающего педагога» (см. Приложение 3), на заседаниях цикловых комиссий и прогнозирование дальнейшей работы. Работа велась в основном, с молодыми преподавателями, имеющими стаж до 5 лет. Решалась задача совершенствования профессионально - технологического компонента в процессе творческой деятельности преподавателей. На заседании цикловой комиссии был организован «круглый стол» на тему: «Нужна ли современному педагогу технологическая компетентность?», на котором обсуждались актуальные проблемы формирования у педагогов достаточного уровня профессиональных знаний, для успешного внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий.

При работе с молодыми преподавателями были проведены тренинги, игры, направленные на формирование профессионально значимых качеств, необходимых при реализации технологического подхода (см. приложение 4) От современного преподавателя требуется умение преподносить учебный материал в самых разнообразных формах и не только с помощью голоса и классной доски. Семинарские занятия уже давно постепенно превращаются в дискуссионную форму общения преподавателей и учащихся. Взаимоотношения преподавателя и обучаемого тоже претерпели существенные изменения. Педагогика сотрудничества, сопереживания создает новые предпосылки для построения современного учебного процесса. Проведение игр и тренингов подразумевало освоение преподавателем новых приемов или методик обучения. Игры рассчитаны на проведение в преподавательской среде, чтобы на следующем этапе преподаватели смогли использовать их на своих учебных занятиях с учащимися. Также были организованы взаимопосещения преподавателями занятий друг друга, проводились открытые уроки.

Таким образом, методологические знания- надёжный инструмент теоретической и практической деятельности преподавателя при использовании новых образовательных технологий. Они позволяют преподавателю ориентироваться в сложных ситуациях технологизации обучения.

Рефлексивно-оценочный компонент данного этапа включал: рецензирование взаимопосещений занятий педагогов, анализ методических материалов по освоению образовательных технологий, методические семинары с обсуждением результатов эксперимента. На основе полученных результатов, можно сделать вывод о том, что уровень методологической и технологической подготовки современного преподавателя и его готовности активно использовать новые образовательные технологии, на примере данного учебного заведения, оставляет желать лучшего. Большинство преподавателей (44%) не используют в своей деятельности современные подходы к организации учебно-воспитательного процесса.

Изучая причины, по которым педагоги не стремятся что-либо менять в своей деятельности, выявились внешние причины и внутренние.

Внешние причины: нестимулирующая инновационное поведение зарплата, семейные обстоятельства, перегрузка в других областях деятельности и т.п.

Внутренние (лично-профессиональные) причины:

- неприменение в силу отсутствия внутренних возможностей, прежде всего
- проблемы со здоровьем;
- неинформированность о конкретных технологиях;
- неумение действовать по-новому;
- нежелание применять новое.

В основе отказа от применения нового нередко прячутся психологические защиты, направленные на уменьшение чувства тревоги, связанного с осознанием внутренних противоречий и конфликтов. То есть, отказываясь от новшества, человек фактически отказывается от тревожного чувства недостаточной компетентности или недостаточной развитости лично-профессиональных качеств. При анализе результатов анкетирования преподавателей были выявлены три группы преподавателей, имеющих разные уровни технологической подготовленности. Эти уровни были обозначены нами в первой главе данной работы. Первый уровень технологической компетентности характеризует преподавателя, который не имеет всех необходимых профессионально-значимых качеств, осуществляет педагогическую репродуктивную деятельность «по образцу или алгоритму», воспроизводя педагогическую технику и образовательную технологию без опоры на технологические знания, не склонен к творческой деятельности, получает невысокие результаты обучения учащихся. Такой преподаватель как бы отчуждён от образовательной технологии, ему проще работать по-старому — по инструкциям, рекомендациям- 49% преподавателей.

Второй уровень технологической компетентности характеризует преподавателя, который обладает необходимыми качествами, осуществляет педагогическую деятельность с опорой на технологические знания, реализует педагогическую технику и образовательные технологии с учётом конкретных условий, адаптируя технику и технологию адекватно этим условиям. Склонен к

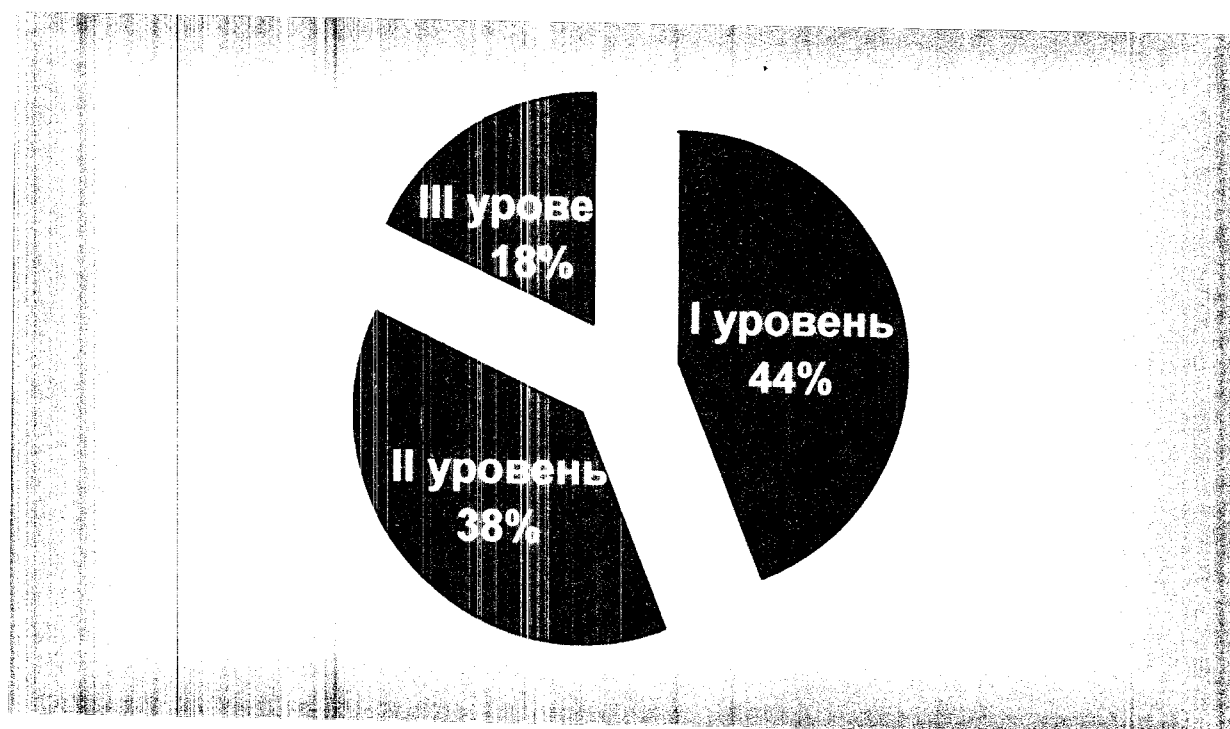
творческой деятельности, но устойчивого интереса и потребности в творчестве не испытывает, имеет средние результаты обучения учащихся - 35% педагогов.

Третий уровень характеризует учителя, который обладает всеми необходимыми профессионально-личностными качествами, осуществляет деятельность по использованию технологических знаний, техники и технологии на творческом уровне, имеет устойчивую потребность в творческом росте, добивается высоких результатов обучения учащихся - 16% преподавателей.

К концу опытно-экспериментальной работы преподавателей, достигших второго уровня, стало на 3% больше, а третьего на 2% (см. диаграмму 8).

Диаграмма 8

Уровни технологической компетентности преподавателей ЕПК



Таким образом, формирующий эксперимент подтвердил гипотезу исследования о положительном влиянии педагогических регулятивов, способствующих повышению качества профессиональной деятельности педагогов, на основе сформированной технологической компетентности.

Анализ опытно-экспериментальной работы по внедрению новых образовательных технологий, на примере диалоговой технологии, показывает, что применение данной технологии обеспечивает достаточно высокий уровень результативности учебно-воспитательного процесса. Сопоставление результатов «нулевого», «промежуточного» и «итогового» срезов качества знаний и уровня успеваемости учащихся, позволяет сделать вывод, о развивающем характере технологий обучения, в частности диалоговой технологии (см. табл. 15).

Таблица 15

Сопоставительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по внедрению образовательных технологий в учебный процесс.

Группы уч-ся	Показатели «нулевой срез»-«итоговый срез» %			
	Качество знаний		Успеваемость	
	Модульная технология	Диалоговая технология	Модульная технология	Диалоговая технология
Экспериментальные	36-66	34-67	79-96	82-98
Контрольные	31-43	30-42	75-81	80-82

Причем, как мы видим, результаты являются почти равнозначными как при модульной, так и при диалоговой технологии обучения. Диалоговая технология также способствует более эффективному достижению поставленных учебных целей, которые были отслежены нами и представлены в следующей таблице. В таблице целей по всему учебному курсу представлены результаты, которые достигнуты учащимися по отношению к этим целям («у»- полное усвоение, «н/у»- неполное усвоение) (см. табл.16).

Таблица 16.

Примерная таблица достижения учебных целей по курсу «Основы политологии», при использовании диалоговой технологии.

№	Содержание: темы занятий	Цели				
		знание	понимание	анализ	синтез	оценка
1	Политология как наука.	«у»	«у»	«у»	«н/у»	«н/у»
2	История политической мысли.	«у»	«у»	«у»	«у»	«н/у»
3	Политическая власть.	«у»	«у»	«у»	«у»	«у»
4	Полит.система и полит.режим.	«у»	«у»	«у»	«н/у»	«у»
5	Полит.институты	«у»	«у»	«у»	«н/у»	«н/у»
6	Субъекты политики	«у»	«у»	«н/у»	«н/у»	«у»
7	Человек и политика	«у»	«у»	«у»	«н/у»	«н/у»
8	М/нар.отношения и м/нар политика	«у»	«у»	«у»	«у»	«у»

На наш взгляд, у диалоговой технологии, имеется ряд преимуществ, которые позволяют утверждать, что она является более приемлемой при преподавании гуманитарных дисциплин. Внедрение данной технологии является более

экономичным во времени процессом, не требующим разработки специальных дидактических и методических пособий, соответствующих требованиям новой учебной технологии. Необходимо отметить эффективность диалоговых технологий в следующих аспектах:

- возможность успешного обучения по этой технологии по любым гуманитарным дисциплинам;
- приемлемость данной технологии для всех возрастных групп обучающихся (уч-ся школ, колледжей, высших учебных заведений);
- достижение высоких учебных результатов всеми учащимися, обладающими разными уровнями познавательных возможностей, чем при обычном обучении.

Опыт работы педагогов подсказывает, что введение той или иной технологии в учебный процесс целесообразно осуществлять постепенно: на начальном этапе можно использовать только элементы конкретной технологии в рамках традиционного обучения. Основными путями эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс, является создание следующих педагогических условий: **учет инновационного потенциала среды** (образовательного учреждения), **желание преподавателей** заниматься внедренческой деятельностью. **Соответствующая научно-методическая база**, предполагающая проведение в педагогических коллективах семинарских занятий по проблемам теории и технологии обучения, систематическое включение педагогических работников в исследовательскую деятельность, по овладению образовательными технологиями, изучение передового педагогического опыта, рефлексия над собственной профессиональной деятельностью («круглые столы», конференции, тренинги). Внедрение достижений педагогической науки и практики, иногда встречает сопротивление со стороны консервативной части педагогического коллектива, возможно потому, что это является именно внедрением, т.е. осуществляется не добровольно. Альтернативой внедрению, как считают многие педагоги и исследователи является **освоение** как добровольная, идущая от самих преподавателей активность. К числу мер, обеспечивающих решение проблемы, на наш взгляд, относятся: предоставление полной информации об особенностях, целях технологизации процесса обучения, ожидаемых результатах; подключение преподавателей уже на этапе принятия решения к обсуждению данного вопроса и учет мнений всех преподавателей; материальная, финансовая и психологическая поддержка, формирование положительной мотивации творческой деятельности. Ещё одно необходимое уточнение. Большую роль, на наш взгляд, играет существующая во многих образовательных учреждениях, система управления педагогическими кадрами, которая чаще представляет собой «контроль и руководство», существует недоверие к преподавателям и учащимся, отсутствует «ориентация на человека». Нужно признать, что в практике образовательных учреждений лежит основная задача- контроль, который охватывает все элементы образовательного учреждения, в условиях демократизации и гуманизации это

несовместимо с уважением человека и доверием к нему. Но это, скорее тема для другого исследования, которая требует более детального рассмотрения

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

Анкетирование, собеседование с преподавателями, педагогический мониторинг показали, что уровень их теоретических знаний по проблемам технологизации учебного процесса недостаточно высок. Большинство преподавателей не используют в своей деятельности современные подходы к организации учебно-воспитательного процесса.

Изучая причины, по которым педагоги не стремятся что-либо менять в своей деятельности, выявились внешние причины и внутренние.

Внешние причины: нестимулирующая инновационное поведение зарплата, семейные обстоятельства, перегрузка в других областях деятельности и т.п.

Внутренние (лично-профессиональные) причины:

- неприменение в силу отсутствия внутренних возможностей, прежде всего
- проблемы со здоровьем;
- неинформированность о конкретных технологиях;
- неумение действовать по-новому;
- нежелание применять новое.

В основе отказа от применения нового нередко прячутся психологические защиты, направленные на уменьшение чувства тревоги, связанного с осознанием внутренних противоречий и конфликтов. То есть, отказываясь от новшества, человек фактически отказывается от тревожного чувства недостаточной компетентности или недостаточной развитости лично-профессиональных качеств.

На этапе технологизации образования существует потребность в целенаправленном, системном формировании педагогических условий, для успешной реализации образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс. Основными путями эффективного внедрения образовательных технологий в учебный процесс, является создание следующих педагогических условий: **учет инновационного потенциала среды** (образовательного учреждения), **желание преподавателей** заниматься внедренческой деятельностью.

Соответствующая **научно-методическая база**, предполагающая проведение в педагогических коллективах семинарских занятий по проблемам теории и технологии обучения, систематическое включение педагогических работников в исследовательскую деятельность, по овладению образовательными технологиями, изучение передового педагогического опыта, рефлексия над собственной профессиональной деятельностью («круглые столы», конференции, тренинги). Внедрение достижений педагогической науки и практики, иногда встречает сопротивление со стороны консервативной части педагогического коллектива, возможно потому, что это является именно внедрением, т.е. осуществляется не добровольно. Альтернативой внедрению, как считают многие педагоги и

исследователи является **освоение** как добровольная, идущая от самих преподавателей активность.

Существует потребность в формировании технологической компетентности педагога. Подтверждена эффективность комплекса педагогических и методических средств формирования и совершенствования технологической компетентности. Опытно-экспериментальная работа, на наш взгляд, подтвердила гипотезу исследования о положительном влиянии педагогических регулятивов, способствующих повышению качества профессиональной деятельности педагогов, на основе сформированной технологической компетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема технологизации современного образования является сложной, многомерной как по отдельным ее аспектам, так и в концептуальном понимании самой сущности технологизации процесса обучения. В современных условиях образование становится мощным фактором воспроизводства интеллектуальных ресурсов, формирования творчески развитой личности. Неудовлетворенность результатами своего образования и развитых стран, и нашего государства, в частности, стало причиной пристального внимания к роли образовательных технологий. По мнению большинства исследователей перевод образовательного процесса на технологический уровень, поможет добиться качественных результатов.

Анализ современных тенденций общественного развития дает возможность обнаружить новый «социальный заказ» как своего рода веление времени. Начинают востребоваться люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать более, чем в одной профессиональной позиции, любознательные, пытливые, стремящиеся выяснить, что происходит, и оказать влияние на происходящее, способные сохранять самообладание в условиях неопределенности (вплоть до полного беспорядка и абсолютной неясности), способные, не имея навыка в какой-то жизненной ситуации, вместе с тем обладать опытом в нескольких областях, способные перемещать идеи из одной области в другую. Другими словами, в грядущем устройстве мира будут вознаграждаться прежде всего индивидуальность и предприимчивость, ориентированность на будущее. Образовательные технологии являются одним из важнейших условий развития и реализации новой образовательной политики государства.

Вопрос о технологиях остается еще во многом исследовательским из-за отсутствия или недостатка практической интерпретации идей современной философии, психологии, педагогики, поэтому речь не может идти о внедрении каких-либо готовых решений практику. Говорить приходится о разработке этих технологий, о создании на основе исследования условий для их эффективного внедрения, разработки различного рода дидактических и методических материалов и их экспериментальной апробации.

Проведенное исследование дало основание для следующих выводов: Несмотря на активную разработку проблемы образовательных технологий, много принципиальных вопросов пока еще не исследовано, нет единых подходов к определению самого понятия «образовательная технология», не существует общих критериев классификации технологий, не достаточно сформулированы критерии выбора конкретных технологий и условия их эффективного внедрения.

При проведении анализа и сравнения имеющихся в педагогической литературе трактовок понятия «образовательная технология» нами дано следующее рабочее определение технологии обучения. **Технология** обучения

— это последовательная система реализации содержания обучения, представляющая совокупность форм, методов и средств обучения и приводящая к достижению гарантированного результата с наименьшими затратами времени и сил учащихся и педагога. Были определены критерии отбора педагогических технологий: целевая ориентация, учет специфики содержания, индивидуализации и дифференциации обучения, экономичности, учёт направленности технологий на содержание обучения, методы, формы организации познавательной деятельности студентов.

Переоценка и переосмысление многих, казавшихся ранее безусловными, идей и положений, приведет, по-видимому, к отказу от некоторых доминирующих до недавнего времени взглядов, в частности, к отказу от формулирования общих норм и универсальных теорий в области образования и воспитания, что потребует расширения диапазона используемых теорий и методологических подходов, иными словами, позволит перейти к качественной образовательной стратегии.

В данном исследовании утверждается что, современное образовательное пространство характеризуется новой парадигмой образования, она основана на индивидуализации и дифференциации образования, вариативности и альтернативности образовательных систем и учебных заведений, ее прогностичности и адаптивности к изменяющимся условиям социально-экономической среды, интересам и способностям обучаемых. Важная роль при решении задач новой педагогической парадигмы, на наш взгляд, принадлежит образовательным технологиям.

Систематизация педагогических знаний на новых принципах — не самоцель, она нужна не для того, чтобы в очередной раз произвести своеобразную "инвентаризацию" накопленных педагогических сведений, а для того, чтобы, во-первых, выявить основные принципы наиболее целесообразного и продуктивного их использования в практической педагогической деятельности путем наиболее приемлемого сочетания совмещения и комбинирования элементов уже известных систем, технологий, методов обучения и воспитания, и, во-вторых, определить основные стратегические ориентиры педагогических поисков в будущем.

Не менее важная проблема, рассматриваемая в данной работе, связанная с использованием образовательных технологий - формирование профессионализма педагога, его технологической компетентности. Сформулировано следующее определение понятия «технологическая компетентность» - это система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализированной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности. Проведенное исследование подтвердило продуктивность использования понятия «технологическая компетентность преподавателя», являющегося интегративной, личностно обусловленной процессуальной характеристикой поведения учителя, существенно влияющего на способы переработки и предъявления учебной информации, к которым педагог прибегает интуитивно в процессе педагогической деятельности.

Анализ педагогической деятельности и тенденций ее развития задает целевые ориентиры, его типы и виды, специфика функционирования в практической деятельности, определяет рамки теоретико-методологической работы по построению содержания технологического образования педагога. В личностно ориентированном образовательном процессе качественно иной становится педагогическая деятельность: из деятельности по обучению предметным знаниям и формированию заданных свойств и качеств индивиду она преобразуется в деятельность по созданию (проектированию, организации) психолого-педагогических условий образования личности, развитию способностей к самообразованию.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет утверждать, что на этапе технологизации образования существует потребность в целенаправленном, системном формировании педагогических условий, для успешной реализации образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс. С учетом ранее указанных особенностей технологизации учебно-воспитательного процесса, нами были определены следующие педагогические условия: **учет инновационного потенциала среды** (образовательного учреждения), **желание преподавателей** заниматься внедренческой деятельностью, соответствующая **научно-методическая база**, предполагающая проведение в педагогических коллективах семинарских занятий по проблемам теории и технологии обучения, систематическое включение педагогических работников в исследовательскую деятельность, по овладению образовательными технологиями, изучение передового педагогического опыта, рефлексия над собственной профессиональной деятельностью («круглые столы», конференции, тренинги). Мы считаем, что соблюдение данных условий будет способствовать эффективному внедрению образовательных технологий в учебный процесс. Опытно-экспериментальная работа, на наш взгляд, подтвердила гипотезу исследования о положительном влиянии педагогических регулятивов, способствующих повышению качества профессиональной деятельности педагогов, на основе сформированной технологической компетентности.

Учитывая сложность и многогранность проблемы технологизации учебно-воспитательного процесса, в частности определения условий эффективного внедрения технологий и формирования технологической компетентности педагога. Исследование не претендует на её полную экспликацию. В дальнейшем, на наш взгляд, целесообразно продолжить работу по определению условий успешного освоения образовательных технологий, осуществить разработку средств поддержки реализации и совершенствования технологической компетентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Абай* (Кунанбаев Ибрагим) Слова назидания: Перевод с казахского. – Алматы: Рауан, 1995. – 224 с.
2. *Абасов З.А.* Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников // Школьные технологии. 2002. №3. – с. 56-61.
3. *Абдыманапов С.* Развитие интеграционных процессов в сфере науки и образования. // Высшая школа Казахстана. 2000. - №3. – с. 8-20.
4. *Абсатова М.А.* Технология интегративного обучения. – Алматы, 2004.
5. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., Педагогика, 1982.
6. *Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей. Москва, 1997. 80с.
7. *Башарин В.Ф.* Педагогическая технология: что это такое? // Специалист. 1993. №9. – с. 12 – 16
8. *Бейсенбаева А.А.* Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы. Гылым., 1998. – 225с.
9. *Бейсенбаева А.А.* Формирование гуманистических ценностей личности в условиях интерактивной науки и практики // Пути реализации инновационных процессов в системе образования на основе интеграции науки науки и практики (материалы республиканского семинара). – Алматы, 2001. – с. 16-21.
10. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. - М., 2003.
11. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии.- М., 1989.
12. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. – 304 с.
13. *Большая Советская Энциклопедия.* - М. Сов.энц. 1972, Т10. – 516 с.
14. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. Пособие для педвузов. – Ростов на Дону, 1999.
15. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогический учебник для вузов. - Санкт – Петербург: Питер. 2000 – с. 62 – 130.
16. *Буланова Т.Г., Духавина З.В., Кукушин Д.Т., Сучков П.А.* Педагогические технологии. – Ростов на Дону, 2002.
17. *Булатова О.С.* Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. – М., 2001.-240 с.
18. *Валицкая А.П.* Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. №3. с.15-19.
19. *Вульффов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. Учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., УРАО, 1999. – 616 с.
20. *Гребенюк О.С., Рожков М.И.* Общие основы педагогики. - М., 2003.
21. *Гузеев В.В.* От методик – к новой образовательной технологии. - М. Народное образование. 1998. - №7 с. 84-91.

22. *Гузеев В.В.* Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. - М., 2002.
23. *Гузеев В.В.* Теория и практика интегральной технологии. - М., 2002.
24. *Гузеев В.В., Дахин А.Н., Кульбеда Н.В., Новожилова Н.В.* Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. М., Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96с.
25. *Гузеев В.В.* Лекции по педагогической технологии. М., 1992.
26. *Дахин А.Н.* Культура в педагогике и педагогика в культуре - М., 2002.
27. *Дорожкин А.М., Касьян А.А.* Методологическое сознание и методологическая культура // Вестник высшей школы. 1991. №4. с.17
28. *Дмитренко М.* Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика №2 2004. с. 54-60.
29. *Жанабаев З.Ж.* Научные основы некоторых вопросов педагогических технологий. - Алматы. 1995. – 120 с.
30. *Загвоздкин В.К.* Технологии в образовании // Человек. 1997. №3. с. 55-56.
31. *Загрекова Л.В.* Игра в технологической подготовке будущего учителя // Педагогика. 1994. №6.
32. *Загрекова Л.В.* Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. 1997. №4. с. 97-98.
33. *Загрекова Л.В., Николина В.В.* Теория и технология обучения. - М., 2004.
34. *Загрекова Л.В., Тарасов М.А.* Технология и методология обучения // Педагогическое обозрение. - Н. Новгород, 2000. №1. с.17.
35. *Закон «Об образовании в Республике Казахстан», 1999.*
36. *Зевина Л.В.* Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии - №5, 2002, с.62-67.
37. *Зимняя И.Б.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. 2003-№5, с.34-42.
38. *Капустин Н.Г.* Педагогические технологии адаптивной школы. - М., 1999.
39. *Касьян А.А.* О понятии «технология обучения» // Личностно-ориентированные педагогические технологии в системе профессионального образования в высшей школе: материалы научно-практической конференции / Под редакцией Загрековой Л.В. - Н. Новгород, 1997. с. 16-20.
40. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995.
41. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., Арена, 1994. – 221с.
42. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. - М., 1989.
43. *Клеев С.В.* Педагогическая технология учителя. – Н.Новгород, 1998.
44. *Клеев С.А., Волков А.С.* Обработка результатов педагогического эксперимента. Методические рекомендации. НИПКиПРО., 1997. – 36 с.
45. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. - М., 2002.
46. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. М., 1971.
47. *Конституция Республики Казахстан от 30 авг. 1995г.*

48. *Ксензова Г.Ю.* Перспективные школьные технологии – М., 2001.
49. *Кун Т.* Структура научных революций: пер.с англ. // Т. Кун: сост. В.Ю. Кузнецов. М., 2002. С. 34-36.
50. *Курбаков К.И.* Концепция наукоемких технологий образования // Наукоемкие технологии образования: Межвузовский сборник научно – методических трудов. М., 1998. с. 41.
51. *Лернер И.Я.* Внимание: технологии обучения // Советская педагогика. 1990. №3. с.138
52. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. - М., 1982.
53. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма.- М. 1979.
54. *Манько Н.Н.* Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии - №3,2003, с.33-41.
55. *Мейтув П.Л., Шипилов В.И.* Основы дидактической системы наукоемких технологий образования // Наукоемкие технологии образования: Межвузовский сборник научно – методических трудов. М., 1998. с. 49-55.
56. *Мендигалиева Г.К.* Педагогические основы интеграции науки и практики в школах нового типа. Автореф. дис...к.п.н. – А., 2000. – 24 с.
57. *Мосолов В.А.* Формировать методологическую культуру учителя // Советская педагогика. 1990. №3. с. 69.
58. *Назарова Т.С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. 1997. №3. с. 19-23.
59. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Полат Е.С.- М.,2001.
60. *Новиков А.С.* Как написать диссертацию. М., 1994.
61. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / Под ред. Кулюткина Ю.Н., Спасской Е.Б. – СПб.: КАРО, 2001.-152 с.
62. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. / Под ред. Шведовой Н.Ю. – М. Русский язык, 1982. – 816 с.
63. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии – М., 2001.
64. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе? М., 1994.
65. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М., Высшая школа, 1981. – 176 с.
66. *Подласый И.П.* Где помогут технологии // Школьные технологии - №3,2003, с.10-26.
67. *Подласый И.П.* Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. - М., 1996. с. 569.
68. *Поляков С.Д.* Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
69. *Поличка Н.П.* Управление образованием. Хабаровск, 1993
70. Проффессиональное мастерство учителя: Методические рекомендации. Авт. коллектив: *В.Б. Гаргай, С.П, Н.П. Гордеева. Штенцова.* НИПКиПРО, 1993. – 36 с.

71. *Савочкина О.А.* Технологизация процесса обучения в среднепрофессиональном образовании и проблема совершенствования профессионализма специалистов. – М., 1999.
72. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. - М., 1998.
73. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. - М., 1999.
74. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент. М., 1995.
75. *Сластенин В.А.* Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. №9. с.41-42.
76. *Сластенин В.А., Руденко Н.Г.* О современных подходах к подготовке учителя. - М., 1999.
77. *Сластенин В.А., Тамарин В.Э.* Методологическая культура учителя // Советская педагогика. 1990. №7. с.83-89.
78. *Сорокин Н.А.* «Выполнение дипломных работ в педагогических институтах». Тамбов, 1962.
79. *Ставская Н.Р.* Философские вопросы современной науки. Социологические и методические проблемы интегративной науки. – М., 1974. – 186с.
80. *Столяренко Л.Д., Самыгин С.И.* Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Ростов-на-Дону, 2000. с. 118.
81. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям // Избранные педагогические сочинения. В трех томах, том первый. – Москва, 1979. с35.
82. *Титова Н.С.* Реорганизация учебно-воспитательного процесса при проведении урока с применением новых педагогических технологий // Школьные технологии -№5,2002. с.135-138.
83. *Титюков В.Ю.* Основы педагогических технологий. М., 1997.
84. *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1987. С. 427, 429.
85. *Фрадкин Ф.А.* Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. научных трудов. М., 1992. с. 12-17.
86. *Чернилевский Д.В., Филатов О.К.* Технология обучения в высшей школе. М., 1996.
87. *Шамова Т.И. Давыденко Т.М.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М., 2000.
88. *Яковец Ю.В.* Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. 1997. № 1. с. 3-17.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Анкета №1

Вопросы	Да	Нет
Отвечает ли технология, которую Вы используете реалиям современности?		
Может повлиять на изменения в лучшую сторону?		
Отвечает требованиям научного обобщения?		
Существенно в ней авторское влияние?		
Присутствует в ней уникальное, неповторимое?		
Спроверяет ли технология традиционную парадигму?		
Способствует решению воспитательных задач?		
Нацелена на развитие учеников?		
Способствует гуманизации учебного – воспитательного процесса?		
Нацелена на личностно – развивающее обучение?		
Способствует увеличению объема знаний?		
Способствует формированию умений, навыков?		
Способствует прочности усвоения?		
Способствует улучшению самооценки учеников?		
Представляет лучшие возможности для стимулирования?		
Улучшает мотивацию?		
Улучшает количество и качество педагогического продукта?		
Отдает предпочтение результату, а не процессу?		
Удовлетворяет интересы ученика?		
Опирается на хорошо спроектированную деятельность?		
Увеличивает число «Да – реакций»?		
Развивает партнерские отношения?		
Формирует «ресурс успеха»?		
Балансирует рациональные и эмоциональные компоненты?		
Способствует расширению собственных целей ученика?		
Требует создания новых условий?		
Требует кардинальных преобразований процесса?		
Предусматривает независимое тестирование?		
Требует больших затрат?		
Посильна педагогу средней квалификации?		

Приложение 2

Анкета №2

1. В чем сущность понятия «методологическая культура учителя»? Какое значение имеет методологическая подготовленность учителя в реализации технологического подхода к обучению?
2. Какие компоненты педагогической системы Вы учитываете при ее моделировании, проектировании и реализации?
3. С учетом каких критериев Вы формулируете цели обучения? Какой компонент учебного процесса является при этом основным в этом виде Вашей деятельности? Ответ поясните.
4. Какие особенности учащихся Вы учитываете при проектировании и реализации учебного процесса? Ответ поясните.
5. Каким образом Вы оцениваете эффективность своей профессиональной деятельности?
6. Оцените свою профессиональную компетентность, обеспечивающую выбор оптимальной технологии обучения адекватной сложившимся условиям.
7. Какие технологии Вы используете в своей практической деятельности? Если не используете объясните почему?

Правила успешного применения технологии модульного обучения. Особенности подготовки учителя к уроку

Успешная подготовка и реализация учебного процесса по технологии модульного обучения возможна только при соблюдении определенных педагогических правил, которые относятся преимущественно к организации и управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся. Такими общими правилами применения модульного обучения являются следующие:

1. Выявления уровня готовности учащихся к работе.

Приступая к работе с новым модулем необходимо провести входной контроль, показывающий уровень подготовленности обучаемого к его усвоению. При необходимости можно провести соответствующую коррекцию знаний и умений учащихся.

2. Применение текущего и промежуточного контроля после изучения каждого учебного элемента модуля. Текущий и промежуточный контроль осуществляется чаще в форме личного контроля (самоконтроля, сверки с образцом и т.п.). Оба вида контроля должны способствовать своевременному выявлению пробелов в усвоении знаний и умений с целью немедленного их устранения.

3. Применение обобщающего (выходного) контроля в конце изучения каждого модуля. Обобщающий контроль должен показать уровень усвоения всего модуля и тоже предполагает соответствующую доработку в случае выявления недостаточности усвоения обучающимся учебного материала.

4. Дидактически правильное представление учебного содержания модуля, обеспечивающее эффективность усвоения его учащимися. В этом плане большое значение принадлежит языку модуля, который должен отвечать определенным требованиям. Он должен быть конкретным, выразительным и, главное, адресованным лично учащемуся.

Приложение 4

«Как изучать дополнительную литературу при подготовке к дискуссии»

- прочти предложенные учителем страницы книги;
- определи свою позицию по спорному вопросу;
- сопоставь собственную оценку, сложившуюся в ходе чтения, с точкой зрения автора;
- г) если изучаешь несколько статей, книг, то сопоставь различные оценки авторов по одному и тому же явлению;
- д) продумай, какую позицию и как ты будешь отстаивать.

Формированию культуры дискуссий поможет памятка «Как вести дискуссию»:

- Вступая в дискуссию, необходимо представлять предмет спора.
- В споре не допускай тона превосходства, уважай мнение товарищей.
- Учись грамотно и четко ставить вопросы
- Вступая в дискуссию, сформулируй главные доводы.
- Если тебе не хватает знаний, чтобы глубоко раскрыть вопрос, обращайся к книгам.

Приложение 5

Критерии и показатели сформированности компетентно образованной, конкурентоспособной, творчески развитой личности на основе диалоговой технологии

№	Критерии	Показатели	Уровни
1	Психолого – развивающий	1.1 Наличие интуиции и дара сомнения 1.2 Потребность в анализе и обобщении идей, фактов, явлений 1.3 Осознание значимости своей познавательной деятельности 1.4 Наличие когнитивной способности и навыков в условиях наличия чувствительности к противоречиям 1.5 Внутренняя мотивация как источник формирования креативных способностей	
2	Процессуально – содержательный	2.1 Стремление к познанию новой информации 2.2 Владение креативными способностями и навыками в условиях наличия чувствительности к противоречиям 2.3 Установление причинно-следственных связей на уровне изучения различных гуманитарных дисциплин 2.4 Умение интегрировать и синтезировать предметные знания различных гуманитарных дисциплин	
3	Практически - преобразовательный	3.1 Моделирование системы собственной деятельности 3.2 Независимость в мышлении и поведении 3.3 Овладение самоанализом, самооценкой, самореализацией 3.4 Творческий подход к учебной деятельности 3.5 Умение эффективно определять средства, формы, приёмы для решения задач творческого характера.	

Упражнения на тренировку профессионального воображения

Упражнение 1. Поздравить своего однокурсника (по выбору) через двадцать лет после окончания института. Продумать нестандартную ситуацию, которая обусловила необходимость этого поздравления.

Упражнение 2. Внимательно посмотреть на фотографию учащегося. Попытайся описать его характер, поступки. О чем он думает в этот момент? Каково его внутреннее состояние?

Упражнение 3. Проанализировать возможные варианты педагогической ситуации:

Преподаватель заранее предупредил учащихся, что дает им контрольную работу, и объяснил, что результаты ее очень важны – не для того, чтобы поставить ту или иную оценку, а для выяснения, как каждый из учащихся понял предыдущий материал.

При выполнении работы один учащийся заметил, что сосед по парте списывает из учебника, а преподаватель не видит этого.

Спрогнозируйте возможные варианты дальнейшего развития ситуации, используя в качестве моделирующих переменных следующие характеристики участников этой ситуации:

1. Учащийся, который списывает: а) отличник – «зубрила»; б) отличник, пользующийся авторитетом в классе, не успевший вчера подготовиться к контрольной из-за выполнения важного общественного поручения; в) посредственный учащийся, которому дома попадает за каждую двойку; г) известный лентяй; д) ... (дополните сами).
2. Учащийся, заметивший это: а) известен своей однозначной негибкой принципиальностью; б) безразличный ко всему, что не касается его; в) известный «ябеда», всегда пользующийся случаем «угодить» преподавателю; г) сам не готов к контрольной; ; д) ... (дополните сами).
3. Преподаватель: а) известный своей строгостью, принципиальностью, ребята его побаиваются; б) пользующийся доверием, понимающий, входящий в положение учащихся; в) ... (дополните сами).

Проследить развитие ситуаций, возникающих при каждом варианте сочетаний, и описать мысли и чувства, возникающие у каждого участника ситуации.

Тренинговые игры

«За что мы любим»

Вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам или не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей. Давайте попробуем определить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будем выполнять письменно. Возьмите лист бумаги, выберете в группе человека, который по многим своим проявлениям импонирует вам. Укажите пять качеств, которые особенно нравятся вам в этом человеке. Итак, не указывая самого человека, укажите пять качеств, которые вам не нравятся в нем. Начали! Ваше время вышло. Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы все попробуем определить, человека, к которому она относится. Пожалуйста, кто начнет? Можем начать слева направо. Пожалуйста, начали! Ну, сейчас можно подвести итог. Ведущий, пожалуйста, определите, кого из присутствующих мы узнали быстрее всего, следовательно, кто оказался в числе самых популярных личностей. Ведущий, вам слово. Спасибо, на этом игра закончена.

«Фраза по кругу»

Выберем какую-нибудь простую фразу, например: «В саду падали яблоки». Теперь, начиная с первого игрока, справа от экрана, начинаем произносить эту фразу все по очереди. Каждый участник должен произнести эту фразу с новой интонацией (вопросительной, восклицательной, удивительной, безразличной и т.д.). Если участник не может придумать ничего нового, он выбывает из игры, и так продолжается, пока не останется несколько (3-4) победителей. Итак, по удару гонга все участники игры, начиная с того, кто сидит справа от экрана, произносят одну и ту же простую фразу, но с разной интонацией. Повторять интонации нельзя. Игра может закончиться и раньше, если никто из участников не сможет придумать ничего нового. Внимание, начали! Спасибо, поздравляем победителей.

«Всеобщее внимание»

Всем участникам игры предлагается выполнить одну и ту же простейшую задачу. Любыми средствами, не прибегая, конечно, к физическим воздействиям и местным катастрофам, постараться привлечь к себе внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно ее стараются выполнить все участники игры. Определите, кому это удалось и за счет каких средств. Итак, все участники игры пытаются обратить на себя внимание как можно большего числа играющих. Начали! Подсчитываем в заключение, кто привлек внимание большего числа участников игры.

«Иллюстративное объяснение»

(реквизит: тема и план проведения занятия, зрительный ряд в виде наборов рисунков, плакатов, фазограмм, слайдов, диафильмов, видео- или кинофрагментов, звуковой ряд в виде отрывков фонограмм, учебно-наглядные пособия в виде макетов, образцов изделий)

Уважаемые коллеги! Мы собрались для того, чтобы провести коллективное занятие по освоению иллюстративно-объяснительного способа обучения. Желательно, чтобы каждый из присутствующих выступил с предложением о теме проводимого совместно занятия, его плане и используемом при этом аудиовизуальном материале и учебно-наглядных пособиях. В идеальном случае каждая фраза, произносимая преподавателем, должна сопровождаться, например, включением магнитофона, диапроектора или видеоманитрона. Учебная информация может демонстрироваться многоканально сразу из нескольких источников, например через диапроектор, видеоманитрон, компьютер, с помощью плакатов, фазограмм, действующих макетов или образцов изделий. В объяснении преподавателя каждый раз внимание обращается последовательно на один из использованных источников информации. Не бойтесь обилия информации -- разнообразие источников информации создаст ситуацию новизны и разнообразия и, несмотря на большую информационную насыщенность, такое занятие учащимися будет воспринято с интересом и оставит хорошее впечатление. Итак, ведущий, обсудите предложения присутствующих, выберите наиболее подготовленного дебютанта для проведения занятия и тему занятия. Пожалуйста! (Гонг, выбирают дебютанта). Дебютант, в течении одной-двух минут постарайтесь кратко рассказать о предлагаемой вами теме, используемом иллюстративном материале. Кратко, просим вас. (Гонг, дебютант проводит занятие). Присутствующие, выскажите свои пожелания перед началом занятия. Просим вас. (Гонг, все критикуют). А теперь, если все полностью готовы, давайте проведем это занятие. Все принимаю активное участие, ведь в другой раз на месте дебютанта можете быть Вы. Начинаем урок! (Гонг, дебютант проводит занятие заново с учетом всех замечаний). Мы заканчиваем занятие. Просим всех высказать свои впечатления. (Гонг, все критикуют). Спасибо всем за участие, желаем вам успехов! (Гонг).