

Институт дополнительного  
профессионального образования  
к 100-летию Саратовского  
государственного университета

**А.Н.Рыблова**

**Технология управления  
образовательным процессом  
в системе непрерывного  
образования**



САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО  
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.Н. Рыблова**

**ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ  
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебно-методическое пособие

**Выпуск посвящен 100-летию Саратовского государственного университета**



Издательский центр «Наука»

2009

УДК 378  
ББК 74.58  
Р93

**Р 93 Рыблова А.Н.** Технология управления образовательным процессом в системе непрерывного образования: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 96 с.

ISBN 978-5-91879-024-3

Данное учебно-методическое пособие содержит оригинальную научно-методическую информацию, которая позволит интенсифицировать образовательный процесс обучающихся и сделать его технологичным, управляемым, с тем, чтобы обеспечить качественную подготовку специалистов. В нем представлены современные подходы к понятию «технология» и авторская технология управления образовательным процессом: ее структурные и функциональные компоненты, организационно-педагогические условия эффективной реализации в системе непрерывного образования. Приложения содержат методический инструментарий, гарантирующий овладение предлагаемой технологией на практике.

Учебно-методическое пособие предназначено для обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, преподавателей и аспирантов, а также рекомендуется всем тем, кто заинтересован в эффективном решении проблем применения современных педагогических технологий.

Рекомендуют к печати:

Кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
Института дополнительного профессионального образования  
Саратовского государственного университета  
Научно-методическая комиссия  
Института дополнительного профессионального образования  
Саратовского государственного университета

Работа издана в авторской редакции.

УДК [159.9:373] (075.8)  
ББК 88.4 я73

ISBN 978-5-91879-024-3

©Издательский центр «Наука», 2009  
© Рыблова А.Н., 2009

## Предисловие

Подготовка профессионалов высокого международного уровня требует реорганизации системы непрерывного образования, которая должна идти по пути создания принципиально новых технологий управления образовательным процессом обучающихся, опирающихся на современные отечественные и зарубежные достижения в области психологии, кибернетики и теории менеджмента. В современной педагогической теории понятия «технология» и тем более «технология управления» пока не являются общепринятыми, и в то же время их нельзя считать новыми применительно к процессу обучения.

Для традиционного процесса обучения всегда существовала и существует своя технология, характерная для тех методов и средств, которыми преподаватель пользуется при организации и управлении учебным процессом. Технология, с одной стороны, воспринимается как совокупность методов и средств обработки, представления, измерения и предъявления учебной информации, а с другой стороны, технология – это наука о способах взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств [А. Савельев].

Существует большое количество определений термина «технология». В документах ЮНЕСКО технология рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Первоначально термин «технология» был связан с применением технических средств обучения и методов программированного обучения.

В настоящее время существуют три толкования понятия «технология»:

- 1) методика или форма организации обучения;
- 2) конкретная педагогическая система;
- 3) совокупность методов и процессов, позволяющих получить продукт с заданными свойствами [С.Д. Смирнов].

Основная функция технологии как системного средства преобразования педагогической деятельности состоит в повышении качества процесса обучения, в наилучшем решении задач развития личности обучающихся.

Технология реализуется на практике непосредственно преподавателем. Поэтому от того, насколько он осознает смысл технологии, как умеет адаптировать ее к конкретным условиям обучения или разрабатывать индивидуальные технологии управления при обучении той или иной дисциплине, зависит не только результативность образовательного процесса, но и становление технологии в качестве неотъемлемого способа профессиональной деятельности преподавателя. В связи с этим мы и предлагаем слушателям и преподавателям рекомендации по использованию технологии управления образовательным процессом в системе непрерывного образования.

## 1. Современные подходы к понятию «технология»

Начало третьего тысячелетия ознаменовано крупными изменениями во взаимоотношениях различных стран, появлением новых международных отношений, существенными трансформациями общей картины мира, выдвиганием на историческую авансцену информационных технологий. Образование является той областью, которая чутко реагирует на происходящие в мире изменения и способна отражать и демонстрировать качество трансформации современности. Образовательная система в этих условиях должна влиять на развитие происходящих процессов.

Изменения, которые произошли за последнее время в области образования и науки, подтвердили аргументы о том, что, поскольку знания носят универсальный характер, то их получению, углублению и распространению можно в значительной степени содействовать путем мобилизации коллективных усилий всех участников образовательного процесса. Информатизация образования рассматривается как одно из важнейших средств реализации новой образовательной парадигмы, в рамках которой происходит пересмотр ориентиров: с узкоспециальных целей на приобретение фундаментальных междисциплинарных знаний. Особенности новой образовательной парадигмы являются:

- фундаментальность, подразумевающая ориентацию на выявление глубинных сущностных оснований и связей между различными системами образования;
- целостность, предполагающая внедрение в образовательное пространство России единых циклов фундаментальных дисциплин, объединенных общей целевой функцией и ориентированных на междисциплинарные связи;
- ориентация на интересы развития личности [В.А. Мясников].

Новая парадигма значительно повысит социальную значимость образования. От общего уровня образования начинает зависеть возможность подключения той или иной страны к мировому рынку. Таким образом, уровень развития национального образования становится не только важнейшим условием экономической и политической самостоятельности страны, но и необходимой предпосылкой ее эффективного подключения к мировому экономическому обществу. Сегодня очевидна необходимость принципиально нового подхода к образованию как к сверхсложной самоорганизующейся системе, взаимодействующей с другими социальными системами и составляющей с ними единый организм. Вот почему XXI век – это не только век информатики, технологий, но и век гармонизации и интеграции.

Интеграция педагогических и информационных технологий означает непрерывное создание и использование продуктивного взаимодействия удаленных друг от друга преподавателей, обучающихся, образовательных учреждений, а также Интернет–ресурсов. Внедрение информационных технологий качественно меняет само образование, трансформируя его в информационное общество. Это один из важнейших аспектов внедрения новых технологий в образование. Их развитие открыло возможность получения информации и обмена ею, ранее недоступной или труднодоступной. Поэтому крайне важно, чтобы предо-

ставляемое образование было качественным, отвечало социальным потребностям и чтобы была возможность приобретать знания, навыки и ценности, необходимые для ведения активной и продуктивной жизни в будущем обществе, основанном на знаниях. Быстрый характер развития информационно-коммуникационных технологий, растущая их распространенность и доступность, содержательная сущность, постоянное удешевление играет важную роль для расширения возможностей обучения и преподавания.

Новая информационная технология характеризуется средой, в которой она осуществляется, и компонентами, которые она содержит: 1) техническая среда - вид используемой техники; 2) программная среда (набор программных средств для реализации новой информационной технологии); 3) предметная среда (содержание конкретной предметной области науки, техники, знания); 4) методологическая среда (инструкции, порядок пользования, оценка эффективности и др.). С точки зрения учебного процесса, это привело к тому, что информационная среда того или иного образовательного учреждения является собой многоуровневую систему представления информации на различных носителях и в различных знаковых системах, среди которых находятся и традиционные и инновационные технологии. В связи с этим возникает проблема информационной адаптации студента в новой информационной среде [В.С. Лобанов].

Как известно, основное противоречие современной системы непрерывного образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к самореализации / самообразованию. При этом необходимо обеспечить индивиду право на выбор собственной образовательной траектории, наиболее соответствующей его индивидуальным особенностям. Это означает введение достаточно ранней дифференциации обучения, не связанной с традиционными образовательными формальными структурами, и выход на индивидуальное обучение с применением методов дистанционного доступа к образовательным программам.

Создать возможности для самообразования означает, что необходимо обеспечить правовую и организационную основы для доступа к различным источникам информации, формирование у индивида мотивации к самостоятельному поиску, обработке и восприятию этой информации, ее использованию. В этом случае новые информационные технологии становятся своего рода «информационными органами» человека. Таким образом, человек, не владеющий новой информационной технологией, лишается одного из адаптационных механизмов, обеспечивающих ему существование в быстро меняющемся мире.

Как известно, технология – это реально то, что характеризует учебный процесс и является руководством для достижения поставленных целей обучения. В понятии «технология» выделяют два слоя: 1) совокупность сведений, необходимых преподавателю для реализации того или иного учебного процесса; 2) реальный учебный процесс, его организацию, структуру и обеспечение. Следовательно, технология – это системная категория, ориентированная на дидактическое при-

менение научного знания, научные подходы к анализу, организации и руководству учебным процессом с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленная на достижение высоких результатов в обучении и развитии личности студента. Структурными составляющими такой системы являются: цели обучения, содержание обучения (учебная и научная информация), средства педагогического взаимодействия (методы, формы и средства), преподаватель и студенты.

В теоретическом обосновании современных технологий нуждается не только их разработка, но овладение ими и использование. Для этого необходимо дополнительное профессиональное образование, предусматривающее повышение педагогической квалификации преподавателя. Оно обеспечивает профессорско-преподавательский состав не только информацией, но и методологией технологического процесса совместной деятельности субъектов обучения.

Следует отметить возрастающий интерес преподавателей к технологичности их педагогической деятельности. Они разрабатывают инновационные курсы, методологию деятельности, создавая для себя тем самым дополнительные проблемы, так как организационный процесс, закрепленный старой методикой составления расписания, не позволяет реализовать ни технологичность, ни цикличность, ни тем более интенсивность обучения. По-прежнему в массовой практике непрерывного образования преобладает «перекачивание» мыслей преподавателя в конспект обучающихся, минуя их собственные мыслительные процессы.

Тем не менее, новая образовательная система, в основе которой заложены современные педагогические, информационные, компьютерные и телекоммуникационные технологии, пробивает себе дорогу. Применение этих технологий сопровождается радикальными изменениями в педагогических методах и приемах, в реорганизации педагогического взаимодействия субъектов обучения, теории и методологии современного образования. В наши дни арсенал технологических средств достаточно многообразен и расширяется с каждым днем. В качестве основных типов технологий выделяют Интернет-технологии, технологию электронной почты, компьютерные обучающие программы, Web-технологии и др. В последние годы стало возможным использование Web-технологий, к которым относятся:

- интегрированные обучающие пакеты (ИОП) для разработки и доставки курсов на базе Web-технологии. Среди них выделяют: пакет Web CT, который предназначен для построения карт обучающих курсов, для совместного использования информационных ресурсов, проведения конференций, тестирования и оценивания; пакет Interactive Learning network, который предлагает инструментальные средства оценивания обучения, создания базы данных успеваемости, интерактивного ассистирования, дискуссий, группового дистанционного обучения; пакет Internet Classroom assistant, который нацелен на проведение обучающих конференций, совместное использование информационных ресурсов и связей в различных учебных средах и др.;
- асинхронные компьютерные конференции, для проведения которых разрабатываются такие инструментальные средства, как W3 Interactive Talk (WIT), Web Board, Big Mouth Lion, Net Forms, Net forum и др. Они

позволяют осуществлять сортировку и архивирование посланий, удаленное управление дискуссией, структурирование форума и организацию дискуссии по подтемам, многоуровневую иерархию посланий и т.п.;

- синхронные учебные конференции, инструментальные средства которых Conference Room, Honey Com, Pow Wow, People Link и др., позволяют организовывать интерактивное обучение на основе синхронных взаимодействий обучающихся, то есть использовать в учебном процессе системы интерактивного диалога;
- дистанционная совместная групповая работа с применением специального программного обеспечения – «группвера» – для организации дистанционной совместной групповой работы обучающихся. При этом используются такие возможности группвера, как хранение информации, управление и поиск в базах данных и т.п. Среди известных инструментальных средств можно назвать: Super TCP Suite, предусматривающего совместную работу над документом, поиск и управление информацией, дискуссионные группы; Team Ware Office, позволяющего составлять учебные графики, проводить дискуссии, хранить и осуществлять поиск документов; Team Mate, предоставляющего возможность для сотрудничества в разработке и использовании документа, реализации системы управления процессом решения групповой задачи; Web Share, предусматривающего дискуссии, поиск и хранение информации, составление учебных графиков и т.п. [Т. Воронина].

Таким образом, внедрение технологии в область переработки информации способствует увеличению скорости, улучшению ее качества. Основные преимущества новых технологий переработки информации сказываются там, где приходится выполнять повторяющиеся задачи, предусматривающие программированные решения или выполнение значительного объема работ. Такие задачи составляют ту часть деятельности, которую многие считают творческой или оригинальной. Технология позволяет легко ускорить почти любой творческий процесс, а когда обучающиеся овладевают техникой переработки текстов, они часто обнаруживают, что это способствует и развитию творчества, так как значительно облегчается перебор различных вариантов [М. Мескон].

Придавая большое значение развитию и интенсивному использованию новых информационных технологий в образовании, следует рассматривать их не как самоцель, а как средство формирования основ непрерывного образования XXI века, которое должно быть вариативным, адекватным и удовлетворяющим разнообразные профессиональные потребности и индивидуальные культурные запросы. В связи с этим, выбор технологии, на наш взгляд, является решающим в реализации педагогического управления в системе непрерывного образования.

## 2. Технология управления образовательным процессом

Разработанная нами технология управления образовательным процессом обучающихся в системе непрерывного образования опирается на теоретические исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов [3, 5, 9, 36, 45, 47]. В дальнейшем мы будем пользоваться следующей терминологией:

**Технология** – это циклический процесс, направленный на переработку содержания (информации), предусмотренного учебными программами, и осуществляемый для достижения поставленных целей с помощью интенсивных методов, организационных форм и средств обучения [А.Н. Рыблова].

**Цели** – это планируемые и измеримые результаты совместных действий субъектов образовательного процесса для приобретения знаний, формирования и совершенствования умений и навыков.

**Содержание** рассматривается нами как профессионально значимая учебная и научная информация (предъявляемая студентам в устной или письменной форме преподавателем или аудиовизуальными техническими средствами), снабженная системой проблемных познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами, обеспечивающими формирование профессиональных и учебных навыков.

**Интенсивный метод** – это система приемов активного взаимодействия преподавателя и обучающихся в профессионально заданных ситуациях, направленного на переработку максимума профессионально значимой информации при сокращении до минимума темпоральных характеристик.

**Средства** – это специально разработанные дидактические материалы и различные виды аудиовизуальной техники, предназначенные для повышения эффективности профессионально ориентированного образовательного процесса.

**Интенсивный цикл организационных форм** представляет собой взаимосвязанные по времени и процессу виды аудиторных занятий, проводимых последовательно и концентрированно под руководством преподавателя, и обеспечивает активное межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса.

**Интенсивные методы и средства руководства и контроля** предусматривают их рациональный отбор на каждом занятии, входящем в интенсивный цикл организационных форм.

*Технология управления* представляет адекватное технологическое обеспечение для реализации эффективного управления образовательным процессом обучающихся в системе непрерывного образования. Она включает *структурные и функциональные компоненты* (рис. 1).

Структурными компонентами технологии являются:

- *цели*, реализованные в программе, которая предназначена для трех уровней образовательного процесса обучающихся по переработке информации (репродуктивно-поискового, поисково-исследовательского и исследовательско-проектировочного) и программе разноуровневой управляющей деятельности преподавателя, которая подразумевает: приобщение студентов к образовательному процессу и управлению им; согласованную управляющую деятельность преподавателя и образовательный процесс студентов; партнерство в образовательном процессе и управлении им субъектами обучения;

\*ОП - образовательный процесс

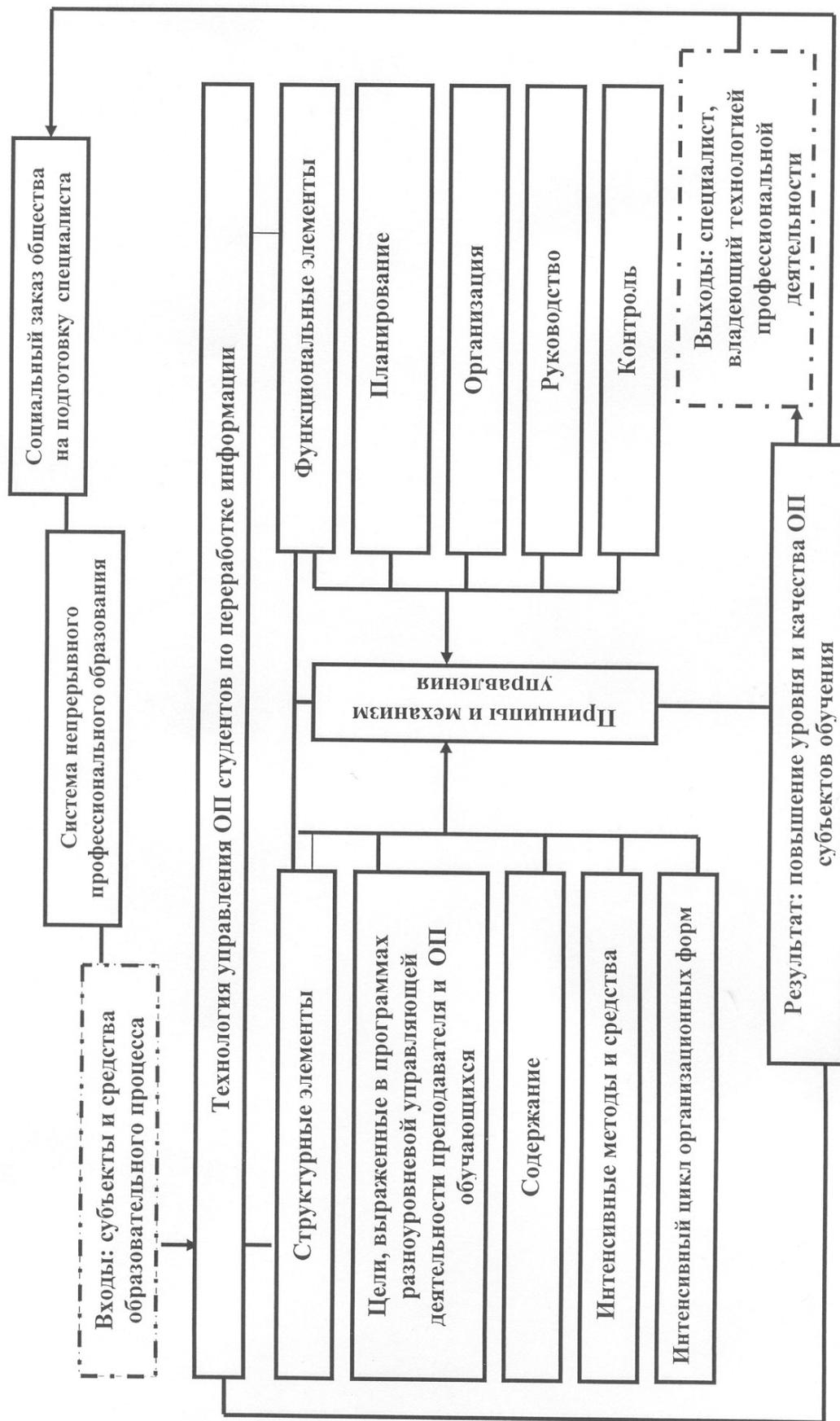


Рис. 1. Структурные и функциональные компоненты технологии управления образовательным процессом по переработке информации и ее связь с внешней средой

- *содержание*, представленное в виде текстов, которые содержат профессионально значимую информацию (для определенной специальности) и снабжены системой проблемных познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами;

- *интенсивные методы и средства руководства и контроля*, включающие: метод проблемной постановки и решения задач и средства (проблемные познавательные задачи/задания), эвристические методы (дискуссия/диспут, ролевая/деловая игра) и средства (сценарии игр, диспутов и т.п.), исследовательские методы (анализ, синтез, индукция, дедукция и т.п.) и средства (профессионально заданные ситуации, теории, факты, структуры для анализа и синтеза), методы программированного контроля (с помощью компьютера и тестирование) и средства (тесты, обучающие и контролирующие программы для компьютера);

- *интенсивный цикл организационных форм*, представляющий собой взаимосвязанные по времени и процессу виды учебных занятий: (лекция → семинар → занятие-профисследование → консультация-тестирование/ коррекция /диагностика).

Функциональными компонентами технологии управления являются: принципы, механизм и функции управления [А.Н. Рыблова].

*Функции управления*, на наш взгляд, – это различные виды педагогической деятельности, направленные на прогнозирование, координацию, регулирование, диагностику и оценивание процесса и результата действий субъектов обучения. К функциям мы относим:

- *планирование*, которое представляет собой программу действий, осуществляемых преподавателем для того, чтобы достичь целей организации образовательного процесса, и предусматривает: учет внешних и внутренних факторов, определение целей, выбор технологии реализации совместной деятельности обучающихся и преподавателя, прогнозирование результата, проверку, оценку и коррекцию;

- *организацию*, включающую принятие решений и координацию действий по их реализации; при этом *принятие решений* подразумевает: формулировку задач и сбор информации о способах их решения, анализ альтернативных вариантов и выбор критериев оценки их эффективности, доведение решений до обучающихся с указанием сроков и средств, а *реализация решений* предусматривает: обоснование выбора технологии, постановку задач обучающимся и объяснение путей их решения, выдачу индивидуальных и групповых заданий и координацию действий по их выполнению, установление временных стандартов выполнения отдельных действий и образовательного процесса в целом;

- *руководство*, обеспечивающее процесс регулирования образовательного процесса студентов, устранение отклонений от плана, стимулирование действий и мотивацию достижения результата в соответствии с поставленными целями;

- *контроль*, позволяющий преподавателю определить, правильна ли его технология обучения и не нуждается ли она в корректировке для достижения целей; для этого необходимы: выработка стандартов, сопоставление результатов со стандартом, измерение результата и проведение коррекции (рис. 2).

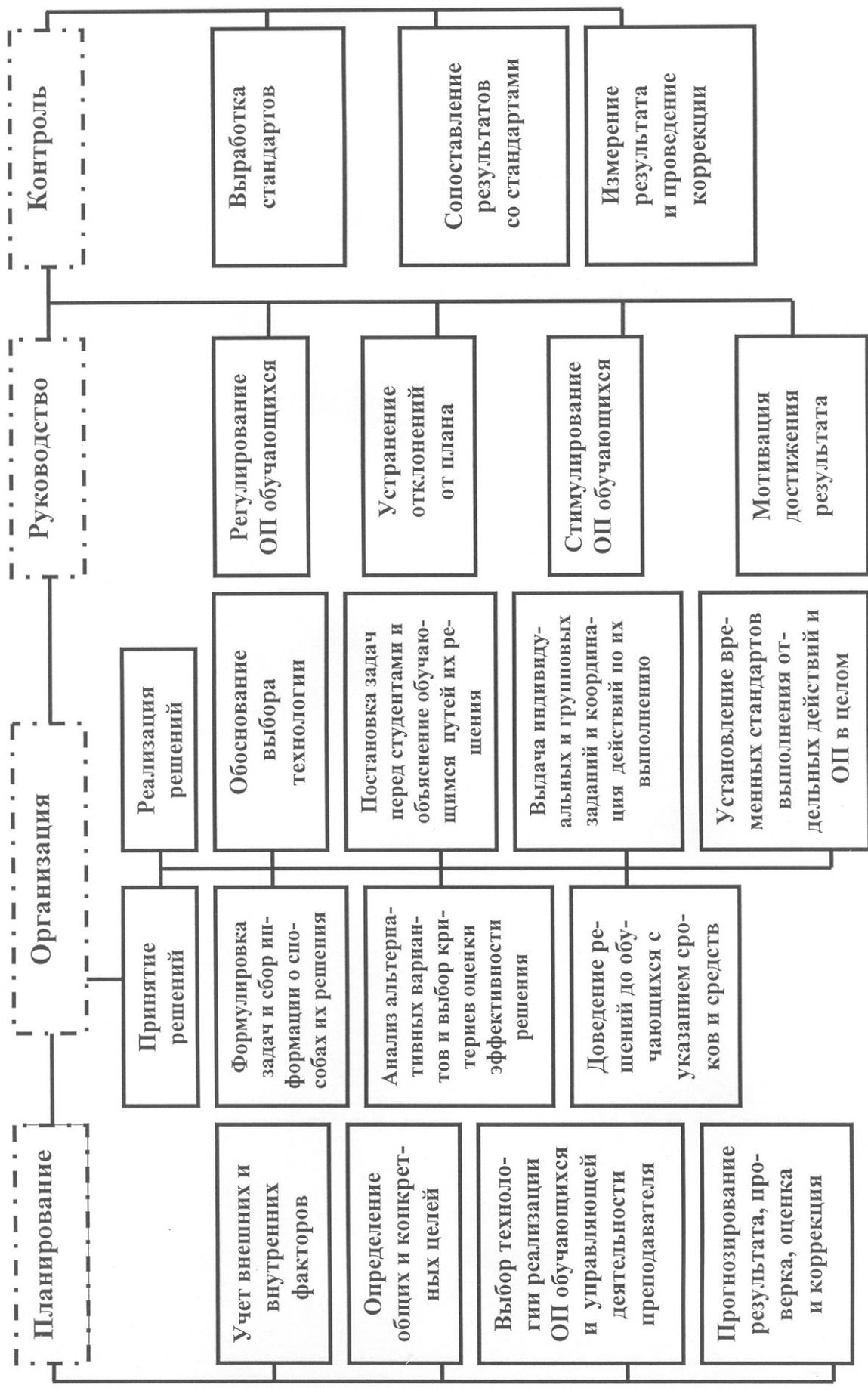


Рис. 2. Функции управленческого образовательного процесса

\*ОП – образовательный процесс

*Принципы управления* мы определяем как основополагающие регулятивные нормы, которым преподаватель должен следовать в процессе управления образовательным процессом обучающихся, и выделяем следующие приоритетные принципы эффективного управления:

- принцип *технологичности* процесса предусматривает стандартизацию, унификацию и воспроизводимость последовательности ряда действий, реализуемых с помощью определенной заранее системы методов, форм, средств в профессионально заданных ситуациях;

- принцип *цикличности* процесса предполагает регулярное повторение основных функций – планирования, организации, руководства и контроля, а также организационных форм, методов и средств обучения, взаимосвязанных по времени, процессу и тематике. Его соблюдение предполагает активное использование каналов внешней и внутренней обратной связи и наличие системы коррекции;

- принцип *разноуровневости* подразумевает разработку программ образовательного процесса для обучающихся с разным уровнем знаний и умений; программирование при этом означает поэтапный процесс выбора такого сочетания цели, средств, действий и времени, которое необходимо для достижения запланированного результата;

- принцип *интенсивности* предусматривает концентрацию – увеличение до максимума объема образовательного процесса при сокращении до минимума темпоральных характеристик;

- принцип *диагностичности* предполагает процесс определения и оценки уровня образовательного процесса субъектов обучения посредством реализации ряда процедур, регулярно осуществляемых преподавателем во время аудиторных занятий и во внеаудиторное время в соответствии с профессионально заданными критериями, а также реального состояния процесса управления; задача диагностики заключается в определении мер, направленных на «отлаживание» работы всех элементов процесса управления; кроме того, диагностика тесно связана с прогнозированием и анализом возникновения затруднений у обучающихся и преподавателя;

- принцип *экономичности* напрямую связан с образовательным процессом обучающихся. Его соблюдение позволяет определить количество единиц профессионально значимой информации, рациональный способ ее переработки; временные затраты при использовании учебных материалов и средств обучения. Экономичность как количественный показатель вычисляется отношением количества единиц (операций теста, предложений, абзацев текста и т.п.) на выходе к количеству единиц на входе.

- принцип *результативности* подразумевает получение качественного результата образовательного процесса в соответствии с поставленными целями [А.Н. Рыблова].

Таким образом, управление становится эффективным, когда экономично осуществляется образовательный процесс обучающихся и используется их умственный потенциал, время, учебные материалы и средства обучения для достижения запланированного результата.

*Механизм управления* характеризует способ взаимодействия субъектов обучения, именно *взаимодействия*, а не воздействия. Механизм необходим преподавателю для эффективного управления: во время подготовки к образовательному процессу, в процессе его реализации и во время диагностики его результатов (рис. 3).

*Во время подготовки к образовательному процессу* преподавателю следует:

- создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, способствующую мотивации, оптимизму и уверенности в собственных силах;
- обеспечивать непринужденную обстановку за счет свободного расположения и передвижения обучающихся в аудитории;
- выработать совместно с обучающимися цели, определять источники информации, методы, формы и средства взаимодействия субъектов обучения;
- устанавливать совместно с обучающимися единые требования к качеству результата образовательного процесса;
- распределять совместно с обучающимися групповые и индивидуальные задания, выбирать им роли, связанные с их будущей профессией;
- прогнозировать способы регулирования образовательного процесса.

*В процессе реализации образовательного процесса во время аудиторных занятий* преподавателю необходимо:

- моделировать профессионально значимые ситуации для активного межличностного взаимодействия субъектов обучения;
- стимулировать прогресс в приобретении системы действий по переработке профессионально значимой информации и норм профессионального поведения;
- обеспечивать корпоративность в обсуждении профессионально значимых проблем и поиске альтернативных вариантов их разрешения;
- не давать обучающимся готовых ответов, стимулируя тем самым самостоятельное решение поставленных задач;
- избегать длительного выполнения монотонных и рутинных операций;
- относиться к каждому обучающемуся как к личности с уникальным набором качеств;
- поощрять индивидуальность, инициативу и самовыражение;
- равномерно распределять внимание между всеми обучающимися;
- рекомендовать уверенным в себе обучающимся доказывать правильность своих действий;
- поддерживать неуверенных в своих действиях обучающихся;
- проявлять искренний интерес к идеям обучающихся и радоваться их успеху;
- предоставлять обучающимся возможность для само/взаиморегулирования образовательного процесса.

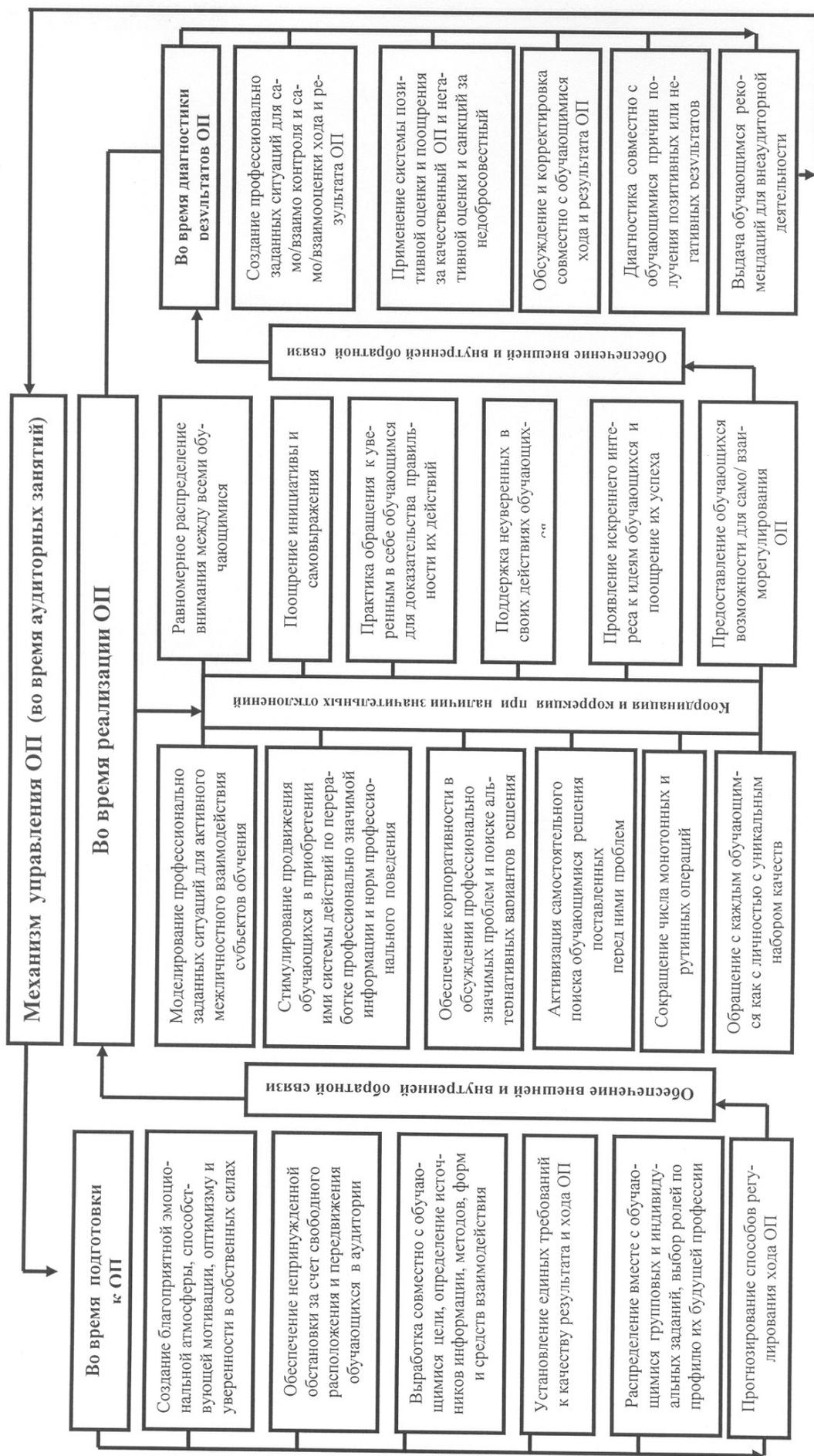


Рис.3. Механизм управления образовательным процессом

\*ОП – образовательный процесс

В процессе диагностики результатов образовательного процесса преподавателю рекомендуется:

- создавать профессионально значимые ситуации для само/взаимоконтроля и само/взаимооценки результата образовательного процесса;
- применять систему позитивной оценки и поощрения за качественную работу и систему негативной оценки и санкций за недобросовестный образовательный процесс;
- обсуждать и корректировать совместно с обучающимися результат образовательного процесса и проблемы, возникшие в ходе его реализации;
- диагностировать совместно с обучающимися причины получения позитивных или негативных результатов;
- давать обучающимся рекомендации для осуществления внеаудиторной деятельности.

Все это, в конечном счете, должно найти отражение в стиле, избираемом преподавателем для управления деятельностью обучающихся в образовательном процессе, так как, несмотря на стремление к *технологичности*, управление должно оставаться *человечным*, т.е. компенсировать чувства растерянности, страха и отчуждения обучающихся, вызываемые инновационной технологией, делая акцент на индивидуализации обучения и человеческих отношениях субъектов обучения. Рассмотрев основные понятия и компоненты авторской технологии, мы можем описать процесс реализации ее следующим образом.

Технологический циклический процесс реализации управления предполагает определение целей, которые формулируются через результаты обучения, выраженные в программе разноуровневой деятельности обучающихся по переработке информации и программе разноуровневой управляющей деятельности преподавателя. Программа разноуровневой управляющей деятельности преподавателя, осуществляемая в процессе реализации функций планирования, организации, руководства и контроля с помощью принципов и механизма управления, направлена на образовательный процесс обучающихся по переработке профессионально значимого содержания (информации) посредством применения интенсивных методов, форм и средств руководства и контроля, и реализуется в рамках интенсивного цикла организационных форм (рис. 4).

Данные о процессе и результате образовательного процесса получает преподаватель, который диагностирует и корректирует в совместной деятельности с обучающимися объем и качество переработанной за единицу времени информации, уровень когнитивной организации и регуляции образовательного процесса, а также процесс управления им. Преподаватель использует полученные данные для совершенствования преподавания. Обучающемуся они помогают улучшить процесс индивидуального усвоения. Таким образом, особенность технологии заключается в том, что эффективность управления обеспечивается за счет организации образовательного процесса с диагностично поставленными целями, достижение которых поддается четкому описанию и определению. Рассмотрим более подробно структурные компоненты технологии управления образовательным процессом по переработке информации.

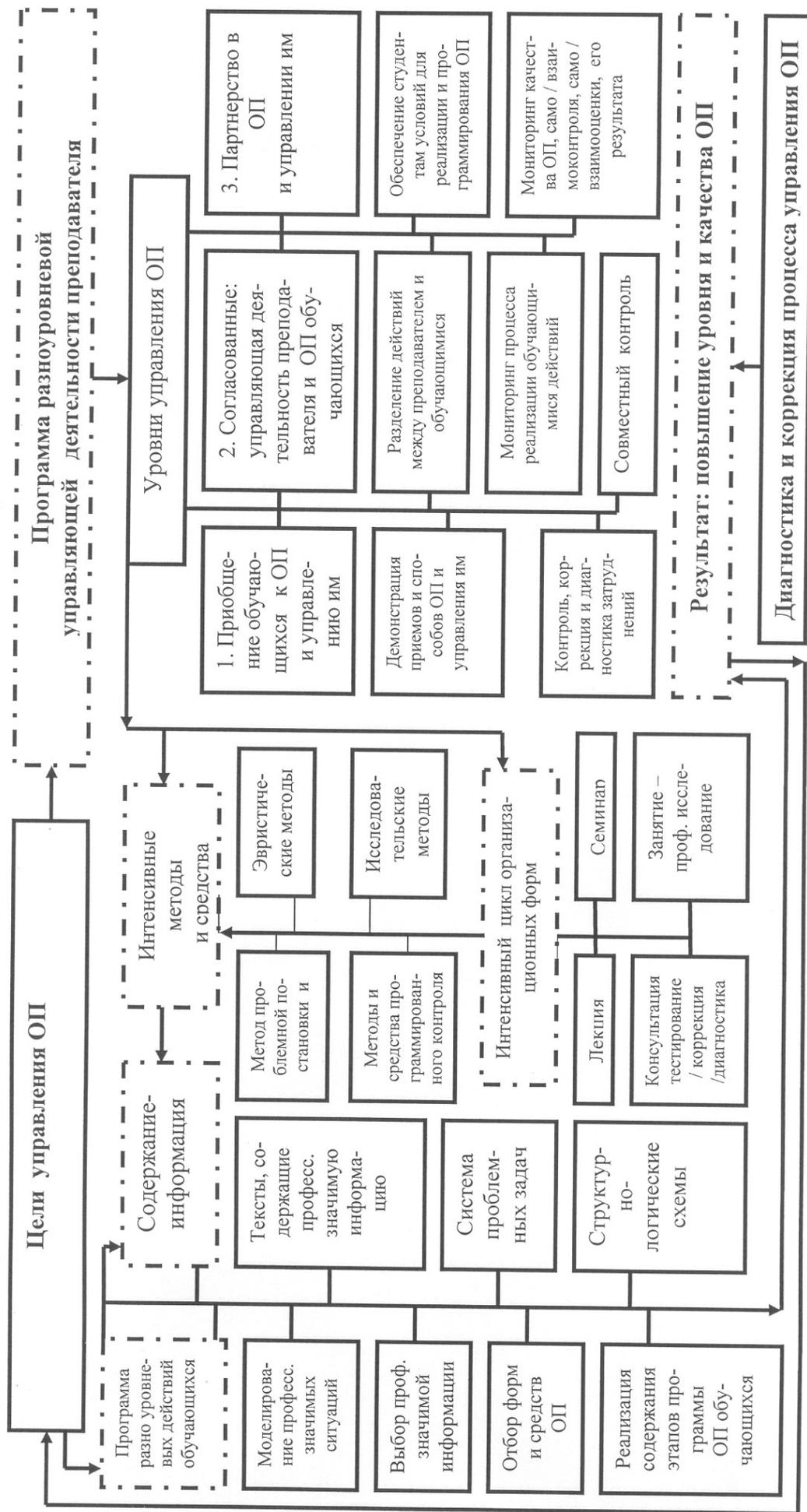


Рис. 4. Технология управления образовательным процессом по переработке информации

\*ОП – образовательный процесс

### 3. Цели управления

В период реформирования непрерывного образования в нашей стране перед профессорско-преподавательским составом ставятся задачи повышения качества подготовки специалистов, совершенствования учебного процесса. Наряду с улучшением управления всей работой, приобретает особую актуальность осмысление такой категории как «цель обучения». Это связано с тем, что педагогические цели оказывают ориентирующее влияние на весь ход учебно-воспитательного процесса, связывают содержание, методы, организационные формы, контроль, что в значительной степени определяет успех педагогических действий.

Потребность в конкретизации педагогических целей особенно необходима в связи с применением на практике идей программированного обучения, управления процессом усвоения знаний. Как известно, цели управления задаются путем указания конечного состояния объекта в виде конкретного перечня признаков. Между тем, в учебных программах и методиках формулировки целей обучения весьма несовершенны.

К числу главных недостатков можно отнести: слишком общее определение целей, при котором их нельзя применять для сравнения с реальными результатами (например, «развивать критическое мышление»); замену целей содержанием, темами обучения, элементами учебного предмета; при этом, как правило, не определяется, на каком качественном уровне обучающийся должен освоить учебный материал; замену дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя, в то время как целью педагогического процесса является не определенное поведение преподавателя, а положительные сдвиги в подготовке обучающихся [И.А. Володарская, А.М. Митина]. По мнению многих исследователей, такие формулировки не отвечают новым требованиям, предъявляемым к системе образования, не соответствуют они и накопленному потенциалу знаний в области педагогических и психологических наук.

В настоящее время к проблеме педагогических целей приковано пристальное внимание педагогов и психологов всего мира (Г.И. Батурина, Д. Биллинг, Б. Блум, Л. Бриггс, Р. Ганье, Н. Гронлунд, К. Денек, Ю.Н. Кулюткин, Р. Мейджер, Б. Немерко, Н.Ф. Талызина, Д. Толлингерова и др.). Основными направлениями их исследования являются: определение педагогических целей, их функции; содержание целей обучения; подходы к иерархизации и классификации педагогических целей; язык задания частных целей обучения.

В большинстве работ отечественных исследователей цель определяется как ожидаемый конкретный результат учебно-воспитательного процесса, выраженный в педагогических терминах. Он заключается в изменении и развитии самого человека, усваивающего знания.

И.А. Володарская и А. Митина под педагогическими целями понимают идеальный, сознательно планируемый образ результата учебно-воспитательного процесса в отношении к порождающим его действиям и условиям. В таком определении педагогических целей акцентируется их сознательный характер, а педагогические средства выступают не только как причина результата, но и как фактор, детерминирующий саму цель. Результат, фиксируемый в целях, выража-

ется в сдвигах, изменениях, которые происходят в знаниях, умениях, личностных качествах, характере обучающихся, их отношениях, ценностных ориентациях, в развитии их личности в целом.

Педагогические цели в зарубежной педагогике бихевиористической ориентации как сдвиги, изменения, которые должны происходить в поведении обучающихся в результате учебного процесса. Основной акцент исследователи делают на технике формулирования уже поставленных целей, поиске оптимального языка их выражения и путей эффективного достижения. Педагогические цели являются, таким образом, ведущей категорией, вокруг которой строится весь педагогический процесс [Б. Блум, Р. Глейзер].

Педагогические цели с точки зрения педагогов-гуманистов – это формирование самоактуализирующихся личностей. В отличие от других представителей современной зарубежной педагогики, они претендуют на кардинальный содержательный пересмотр целей обучения в современной системе образования [А. Комбс, А. Хайман].

При анализе педагогических целей отечественные исследователи исходят из целостности учебно-воспитательного процесса, выражающейся в единстве обучения, воспитания и развития, содержательной и процессуальной сторон обучения, преподавания и учения. На наш взгляд, цели – это планируемые и измеримые результаты учебно-познавательных действий студентов для приобретения знаний, формирования и совершенствования умений и навыков.

Учебно-воспитательный процесс в бихевиористической педагогике – это неразрывное единство обучения и оценки, контроля. Дидактическая оценка понимается как систематический процесс определения степени достижения обучающимися учебных целей. Для всех работ этого направления определяющей является идея неразрывной связи целей обучения и измерения [Н. Гронлунд].

Процесс обучения у педагогов-гуманистов включает: получение новой информации и обнаружение личного смысла этой информации для студентов. Для измерения процесса самоактуализации педагоги-гуманисты предлагают раскрыть такие черты личности, которые смогут стать критериями достижения целей обучения. Описания, предложенные А. Комбсом, А. Маслоу и др., содержат педагогические цели, представленные на языке характеристик личности: адекватное восприятие себя и других; умение общаться; способность действовать самостоятельно, творчески; умение жить гибко, постоянно изменяясь, адаптируясь и развиваясь и т.п.. Мы не можем согласиться с таким подходом, так как его нельзя адекватно использовать для диагностики полученных педагогических результатов. Подобные описания не раскрывают суть содержания осуществляемой деятельности.

Рассматривая содержание педагогических целей, многие авторы отмечают их многоуровневый характер и пытаются систематизировать их определенным образом. Известно несколько таких классификаций, которые можно подразделить на три группы: 1) классификации, отражающие строение системы образования в целом и ее конкретного звена [В.П. Беспалько]; 2) классификации, основанные на учете структуры личности обучающихся [Ю.Н. Кулюткин]; 3) классификации по уровням усвоения [Г.И. Батурина]. Мы придерживаемся третьей

группы классификаций педагогических целей обучения, которые основываются на анализе и выделении качеств и уровней усвоения.

Представители зарубежной педагогики гуманистической ориентации выделяют два уровня педагогических целей: 1) конечную («ultimate goal») как самоактуализацию личности, максимальное раскрытие ее способностей и потенций; 2) промежуточные цели («mediate goals»), подчиняющиеся первой и рассматриваемые как необходимые средства ее достижения, к которым относятся знания, умения и навыки. При этом педагоги-гуманисты обращают внимание на соотношение целей этих двух уровней: промежуточные цели или подцели, равно как и способы их достижения должны не противоречить главной цели, но соответствовать ей и способствовать оптимальному осуществлению.

Разграничение двух уровней педагогических целей является, по мнению педагогов-гуманистов, признанием общих и отличительных особенностей между людьми. Стремление к самоактуализации характерно для всех, в то время как конкретный потенциал каждой личности специфичен. Отсюда следует вывод о значительной вариативности промежуточных целей обучения, приводящий к индивидуализации и дифференциации обучения [Р. Мейджер].

Зарубежные педагоги бихевиористической ориентации также рассматривают два уровня целей:

- 1) уровень общих целей («general instructional objectives»);
- 2) операционный уровень («specific learning outcomes»), на котором цели представлены в конкретных формулировках поведенческих реакций обучающихся.

Теоретическими путями спецификации целей обучения они считают: описание конкретных актов поведения, которые должны продемонстрировать учащиеся, достигшие цели; постановка проблем, вопросов, задач, заданий, которые должны уметь выполнить студенты, достигшие цели; уточнение специфических реакций на определенные вопросы или ситуации.

Н. Гронлунд, например, рассматривает два этапа спецификации целей обучения: 1) формулировка общих целей как ожидаемых результатов обучения студентов; 2) перечень под каждой целью ряда конкретных специфических видов поведения, которые должны продемонстрировать обучающиеся, достигшие цели. Другие авторы в дополнение к Н. Гронлунду предлагают указывать условия, при которых проявляется соответствующее поведение и стандарты его выполнения [Р. Мейджер]. Однако такой подход полезен, с нашей точки зрения, в случаях ограниченной области обучения, где акцентируется простое запоминание информации, конкретные умения и их прямой тренинг.

Зарубежные авторы рассматривают вопрос о целесообразности включения содержания учебного материала в формулировку цели. Они выступают против смешения предметного содержания и целей обучения, когда в деталях описываются порции содержания, которые должны быть усвоены к концу года, семестра, курса, занятия. По их мнению, необходимо определить виды поведения, которыми студент должен овладеть и продемонстрировать в связи с прохождением некоторой предметной области.

В целом мы рассматриваем подход педагогов-бихевиористов к заданию целей обучения положительным вследствие четкости и однозначности формулиро-

вок целей обучения, а также выделения специального словаря лексических глаголов, которые не допускают двусмысленного толкования и поэтому могут быть успешно использованы в практике обучения. Особенно ценным, с нашей точки зрения, является подход ряда авторов, которые подошли к вопросу о выделении операциональных глаголов, используя таксономии целей обучения в когнитивной, аффективной и психомоторной областях [Б. Блум, Д. Крайвол, Е. Симпсон].

Г.И. Батурина и У. Байер, включая в качестве компонентов целей обучения умственные и практические умения, выделяют: умения пользоваться системой знаний в ситуациях, аналогичных обучающим, основанных на деятельности по образцу; умения пользоваться системой знаний в задачах, требующих установления новых связей между понятиями; умения достроить систему знаний новыми.

Для эффективного управления образовательным процессом обучающихся мы считаем целесообразным указание уровней знаний (информации). Поэтому рассмотрим несколько подходов к выделению таких уровней.

В.П. Беспалько различает четыре уровня усвоения знаний. Первый уровень характеризуется способностью обучающихся узнавать, вспоминать ранее усвоенный материал на основе повторного знакомства с ним в тексте. Усвоение на этом этапе ограничивается общим представлением об объекте, явлении и позволяет обучающемуся распознать его в ряду подобных ранее неизвестных объектов. Второй уровень характеризуется способностью самостоятельно воспроизводить информацию и применять ее в разнообразных типовых случаях, не требующих создания никакой новой информации.

Третий уровень характеризуется способностью обучающегося самостоятельно воспроизводить и преобразовывать усвоенную информацию для обсуждения известных объектов изучения и продуцирования субъективно новой информации о них для применения усвоенной информации в разнообразных нетиповых (реальных) случаях, требующих создания новых методов действия. Четвертый уровень характеризуется способностью обучающихся самостоятельно использовать усвоенную информацию в процессе: а) нахождения и обсуждения новых свойств известных объектов; б) нахождения и исследования новых видов деятельности с объектами; в) нахождения новых объектов, свойств и качеств.

В педагогической литературе можно встретить и несколько иные модификации уровней усвоения. Например, И.Я. Лернер выделяет три уровня применения знаний:

- выполнение действия, основанного на знании правил, точно указывающих характер и порядок действий по операциям;
- применение знаний или выполнение действий, обозначенных обобщенной схемой, которая указывает последовательность действий без обозначения операций, характерных для каждого отдельного случая;
- использование знаний разного уровня обобщенности, указывающих направление деятельности, не обозначающих способы деятельности, то есть конкретные действия и операции.

Ю.Н. Кулюткин иначе подходит к вопросу о качественных уровнях усвоения. Он предлагает следующую иерархию уровней усвоения: ознакомление и более глубокое понимание; выработка ценностного отношения к содержанию,

внутреннее освоение знания в качестве убеждения личности; свободное оперирование полученными знаниями. В схематической форме это выглядит следующим образом: понимание; понимание + оценка значимости; понимание + оценка значимости + оперирование.

Для того чтобы достичь названных эффектов, обучающийся должен овладеть системой способов учебно-познавательной работы: способов смыслового анализа содержания учебных текстов, способов его запоминания и мысленной переработки, способов поиска новой информации и использования ее для решения задач. Процесс достижения целей учения выстраивается как решение студентами различного рода учебных проблем и задач.

Зарубежные ученые, например, Б. Немерко, предлагает два уровня: «знания» и «умения», каждый из которых, в свою очередь, подразделяется на две категории. А («знание-узнавание») и В («знание-понимание») – это две категории первого уровня. С («применение знаний в типичных ситуациях») и D («применение знаний в проблемных ситуациях») – это две категории второго уровня.

К. Денек предлагает использовать четыре уровня: 1) знания; 2) анализ-синтез-оценка; 3) понимание; 4) использование.

Интересна, на наш взгляд, попытка создания таксономии педагогических целей в виде учебных задач, предпринятая Д. Толлингеровой, которая понимает учебную задачу в целевом отношении как проект будущего учебного действия. Она выделила пять классификационных задач, предполагающих:

- 1) воспроизведение знаний;
- 2) простые мыслительные операции;
- 3) сложные мыслительные операции;
- 4) сообщение знаний и сочинение;
- 5) продуктивное мышление.

Также она описала процедуру таксации задач на основе выделения слов-стимуляторов в лексическом оформлении задачи (каждому типу задач соответствует своя лингвистическая характеристика – например, глаголы «скажите», «покажите», «напишите» и т.д.

Задачи, предложенные В.Я. Ляудис, обеспечивают переход к метапознавательной деятельности – осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых задач и т.п., что имеет важное значение для профессиональной подготовки специалистов. Ее оптимальная дидактическая стратегия связана с отбором и использованием задач всех классов на основе учета логики развития процесса усвоения.

На основе теоретического анализа различных подходов отечественных и зарубежных исследователей к созданию целей обучения, а также нашего опыта преподавания в вузе можно сделать вывод о том, что наиболее эффективным способом постановки целей является их формулирование через результаты обучения, выраженные в действиях студентов на различных уровнях усвоения содержания (информации) той или иной дисциплины и уровнях их деятельности. Нами были разработаны программы целей, сформулированные через результаты образовательного процесса по переработке информации, выраженные в действиях обучающихся и преподавателя на трех уровнях (прил. 1, 2).

Программа управляющей деятельности преподавателя подразумевает алгоритм действий, реализуемых на трех уровнях и предусмотренных для каждого этапа программы действий обучающихся (см. рис. 4).

Программа достижения цели образовательного процесса предусматривает алгоритм действий, разделенных на восемь этапов. На каждом этапе ставится и реализуется в действиях частная цель, достижение которой необходимо для перехода к действиям следующего этапа (рис. 5).

Следует заметить, что партнерство в образовательном процессе и управлении им субъектами обучения предполагает широкий спектр стратегий сотрудничества. Прежде всего, это пересмотр роли преподавателя, который должен проявлять большую гибкость и готовность скорректировать свои планы для удовлетворения профессиональных потребностей и ценностных ориентаций обучающихся. Эффективное партнерство предполагает также изменение отношения студентов к организации их образовательного процесса. От них требуется быть более активными, менее зависимыми от преподавателя в выборе целей и научиться оценивать управляющую деятельность преподавателя как один из многочисленных источников получения профессионально значимой информации.

Следует отметить, что предлагаемые нами программы станут эффективным средством управления образовательным процессом студентов, если для их реализации преподаватель будет применять интенсивные методы и средства руководства и контроля. Однако, прежде всего, следует остановиться на содержании, способах его предъявления и переработки, так как именно в процессе работы с ним у обучающихся формируются и развиваются навыки самоуправления профессиональной деятельностью.

#### **4. Содержание информации: виды, особенности ее предъявления и переработки**

Как известно, профессиональная деятельность любого специалиста – экономиста, юриста, инженера, военного и т.п., напрямую связана с переработкой большого объема профессионально значимой информации. В связи с этим перед преподавателями ставится задача реализовать такую систему управления образовательным процессом, которая способствует интенсивному формированию и автоматизации, еще на младших курсах обучения, навыков переработки максимума профессионально значимого содержания (информации) за минимальный срок.

Некоторые исследователи под информацией понимают сведения об окружающем мире, которые имеют форму символов как доступных, понятных человеку, так и требующих анализа, осмысления, расшифровки [О.Т. Лебедев]. Другие авторы определяют информацию как обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему наших органов чувств [Н. Винер]. Информацию классифицируют по характеру восприятия, форме представления, времени и возможности использования.

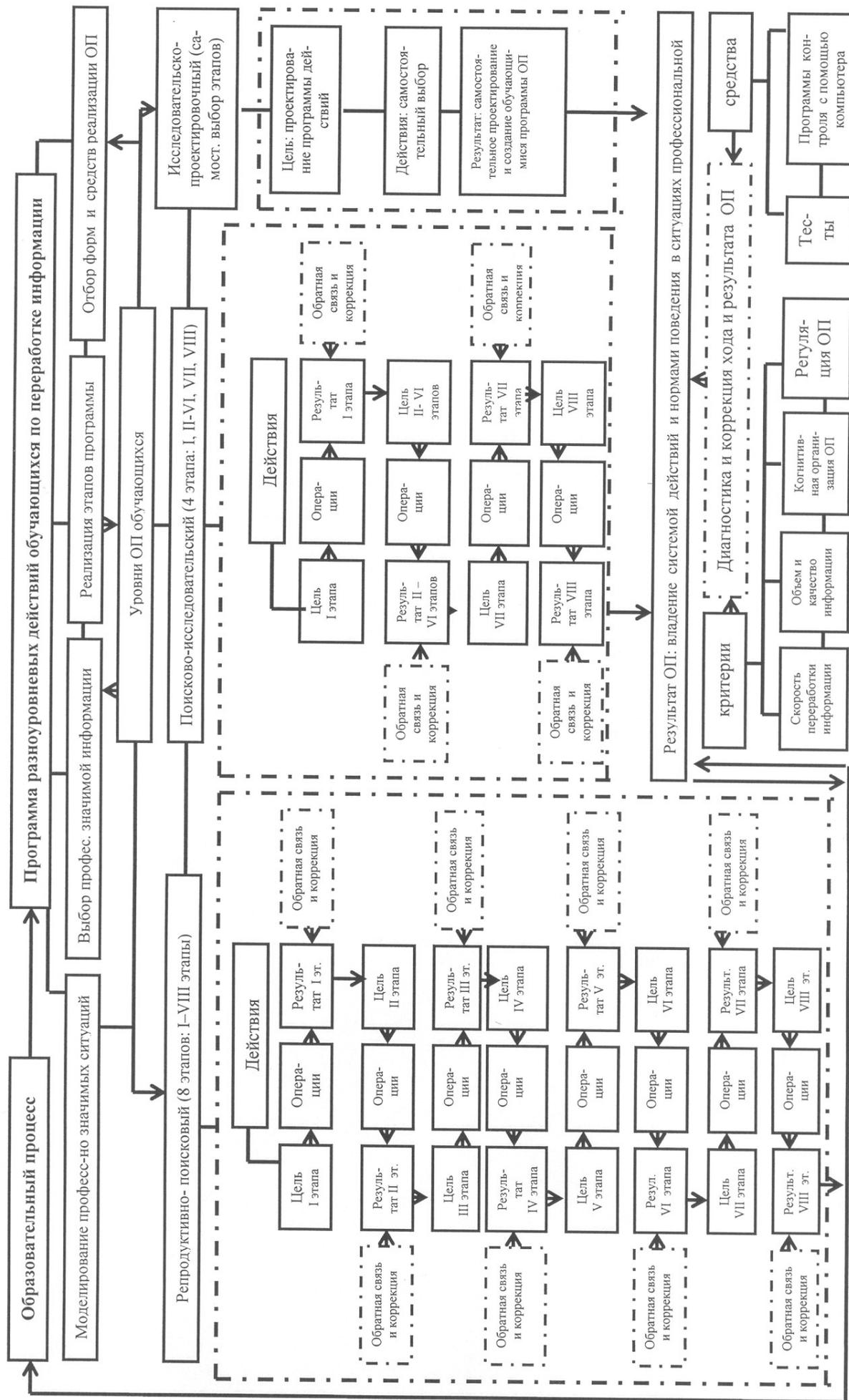


Рис. 5. Технологический цикл реализации программы разноуровневых действий обучающихся по переработке информации \* ОП – образовательный процесс

По характеру восприятия выделяют визуальную, аудиоинформацию и комбинированную – аудиовизуальную. Наибольшую ценность представляет визуальная информация, поскольку система зрительного анализатора дает 94–96% сведений об окружающем мире. В процессе обучения визуальную информацию для студентов представляют учебные и учебно-методические пособия, научные издания, справочники, энциклопедии, словари, научно-популярные газеты, журналы и т.п.

Визуальная информация может быть представлена с помощью визуальных технических средств (графопроектора, эпидиаскопа и т.п.) и компьютера. Аудиоинформацию обучающиеся получают от преподавателей на лекциях, семинарах, занятиях-исследованиях и консультациях, а также от сокурсников. Кроме того, источником предъявления аудиоинформации могут быть аудиотенические средства обучения (магнитофон, радиоприемник и т.п.).

Однако наиболее эффективным является комбинированное представление информации, так как оно в значительной степени активизирует внимание, память, интеллект. При этом следует помнить о возможности сенсорной и интеллектуальной перегрузки организма информацией при ее неупорядоченности и неадекватности, что резко снижает эффективность управления и может привести к ошибочным и даже катастрофическим последствиям. Комбинированное – аудиовизуальное – представление обучающимся информации в процессе обучения реализуется с помощью телевидения и видеоматериалов.

По форме представления различают знаковую информацию, имеющую в определенной степени абстрактную форму, и аналоговую, образную. Знаковая информация выражается в буквенной, цифровой и кодированной форме.

Буквенная (текстовая) информация чаще всего используется в процессе обучения для получения профессиональных знаний, формирования умений и навыков профессиональной культуры, психологических стереотипов. Цифровая и кодированная информация, тем не менее, также важна, так как она ускоряет и упрощает познавательный процесс, способствует развитию абстрактного мышления и логики.

В связи с этим в образовательном процессе необходимо сочетать представление информации в буквенной, цифровой и кодированной форме. Для этого содержание, предлагаемое обучающимся для восприятия, осмысления, анализа и синтеза, предъявляется (вербально или в печатной форме) в виде текстов-информаций, снабженных системой проблемных познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами.

По времени использования можно выделить постоянную и переменную информацию. Постоянная информация является относительно стабильной.

Для будущего экономиста, к примеру, такой информацией могут быть стандарты предъявления финансовой документации или реализации маркетинговых операций и т.п. Для будущего юриста, например, такой информацией могут стать сведения о процессе выдвижения обвинения, осуществления защиты обвиняемого или проведения следственно-криминалистических операций в различных странах и т.п. Для будущего военного специалиста постоянной информацией может служить организационная структура и функциональные обязанности личного состава боевых подразделений вооруженных сил различных стран и т.п.

Переменная информация связана с возникновением новых обстоятельств, возможностей и ограничений. Например, в уголовном кодексе – изменение порядка задержания обвиняемого, в административном кодексе – видоизменение системы взимания штрафов и т.п.; в экономике – изменение системы налогообложения, подходов к управлению производством и персоналом и т.п.; в военном деле – сокращение или увеличение численности подразделений, видов вооружения и т.п.

По возможности использования различают полезную и избыточную информацию. Применение действительно полезной информации способствует прогрессу обучающихся, получению принципиально нового результата, разработки на ее основе инновационного подхода, структуры, теории, стратегии и т.д. Избыточная информация является достоверной по сути, но она не несет ничего нового и излишне детализирует уже полученные сведения. Такая информация только отвлекает студентов от анализа полезной информации. При предъявлении им содержания – информации – преподаватель должен соблюдать ряд требований.

Обучающимся должна предъявляться качественная и полезная информация. Она должна соответствовать задачам подготовки специалиста, требованиям современного производства и социально-экономическим запросам того или иного региона страны. Информация должна содержать новейший материал, имеющий высокую научную и практическую ценность и быть профессионально значимой для будущих специалистов.

Кроме того, информация должна быть достоверной и точной. Если она является недостоверной или приблизительной, это может привести не только к неудачам студентов на зачете и экзамене, но и к принятию неверного решения в их будущей профессиональной деятельности.

Однако следует всегда помнить, что абсолютно достоверной и точной информации не существует, особенно в современных, быстро меняющихся социально-экономических и технологических условиях, когда информация быстро устаревает. Недостоверность информации обуславливается не только источником ее получения, неправильной или неэффективной технологией ее обработки, но и целевыми установками ее преобразования, интерпретацией применения.

Объем информации, предъявляемой обучающимся, должен соответствовать времени, имеющемуся на изучение того или иного предмета и их реальным возможностям, уровню сформированности навыков переработки. Редуцированная информация способна снизить эффективность управления.

Вместе с тем ее избыточность может затруднить деятельность и снизить мотивацию познавательного процесса. Это объективное противоречие преподаватель может разрешить, разработав разноуровневые стандарты, позволяющие соотносить объем информации и время на ее переработку, естественно в рамках программы подготовки специалиста.

Предъявляемая обучающимся информация должна соответствовать таким технологическим характеристикам, как плотность размещения, логика построения, возможность сохранения в различных условиях, скорость обработки, извлечения, распечатки, представления и т.п. Здесь весьма важны техническое и технологическое совершенство системы и унификация терминологии. Инфор-

мацию можно разделить по уровню сложности представленного в ней материала или по приемам и способам ее переработки.

В связи с тем, что стоимость информации постоянно возрастает, необходимо стремиться к постоянному повышению эффективности и своевременности ее получения и использования. С одной стороны, более раннее представление информации связано с увеличением скорости ее переработки, которая не всегда свидетельствует о ее качестве, а с другой стороны, запоздалое получение информации не представляет практического интереса.

По мнению некоторых исследователей, механизм восприятия и переработки человеком информации основан на вероятностной структуре последовательности знаков, носит двойственный характер и зависит от степени неожиданности и степени сложности выбора знака [Р.Г. Пиотровский]. Эти два качества по-разному влияют на скорость запоминания, так как человек активно воспринимает структуру текста и на основе характеристик этого текста оптимизирует процесс восприятия. Он применяет соответствующие для этого процесса методы перекодировки и смысловой переработки материала. Поэтому по сравнению со случайной, логическая классификация материала увеличивает возможность его запоминания. Она позволяет оперировать не только первичными понятиями, но и обобщениями.

Экспериментальные исследования показывают, что сжатый текст воспринимается быстрее, точнее и запоминается в большем объеме. Причем степень восприятия зависит не только от количества передаваемой информации, но и от ее ценности и важности. Эффективность запоминания определяется также количеством не всей передаваемой информации, а только релевантной, то есть связанной с целью деятельностью [Л.П. Нелюбин].

Изучение количественного аспекта информации также играет существенную роль. Количественный анализ характеризуется абстрагированием от смысловой стороны передаваемой информации. В данном случае любое событие рассматривается как смена различных его состояний, а информация о событии представляется как выбор одного из возможных конечных состояний данного события.

Под конечным числом состояний понимается то, что в одном из перечисленных состояний событие окажется обязательным. Мера количества информации определяется с комбинаторных, вероятностных и алгоритмических позиций.

Информационные измерения и оценки можно применять, если рассматривать речевую деятельность в качестве канала связи, по которому с помощью лингвистических единиц (букв, звуков, слогов, морфем, слов и т.п.) поступает (передается) информация. Кроме того, лингвистические единицы выступают в виде символов некоторого кода (языка), в котором заданы ограничения как на сочетаемость (комбинаторику), так и на вероятность появления этих единиц в речи. Источник и приемник сообщения, соединенные речевым каналом, в равной степени используют один и тот же код. В общем смысле информацию определяют, как сведения, содержащиеся в данном речевом сообщении и рассматриваемые как объект передачи, хранения и переработки.

Одной из эффективных универсальных процедур обработки и анализа информации является методика Р.Г. Пиотровского. Процедура включает две ста-

дии: внеалгоритмическую и алгоритмическую. Внеалгоритмический анализ складывается из доалгоритмического и посталгоритмического этапов.

Доалгоритмический этап – это выбор объектов исследования, составление программ и т.п. Алгоритмический этап заключается в лингвостатистической обработке информации с целью решения ряда познавательных задач. Посталгоритмический – это оценка и описание полученных результатов.

В связи с требованиями подготовки квалифицированных специалистов на уровне *мировых стандартов* большой интерес в образовательном процессе обучающихся представляет двуязычная ситуация переработки информации. Она предусматривает такие условия, когда на входе информация поступает на одном языке, а на выходе – на другом. Таким образом, в плане обеспечения процесса переработки информации под двуязычной ситуацией понимается конфронтация входной и выходной информации в кодах двух знаковых систем, а перевод, следовательно, представляется как процесс переработки информации в двуязычной ситуации [Л.П. Нелюбин].

Перевод часто определяется как процесс передачи мыслей, высказанных на одном языке средствами другого языка. В этом плане процесс перевода представляется как акт коммуникации, осуществляющийся путем передачи информации (вербально или письменно) от отправителя на одном языке к адресату на другом языке, т.е. как акт двуязычной коммуникации. Между отправителем и адресатом в этом акте коммуникации имеется преобразователь, декодирующий информацию, поступающую на одном языке, и кодирующий ее на другой язык. Этот процесс включает источник (отправителя) информации; входное сообщение; преобразователь, кодирующий сообщение; канал связи; преобразователь, декодирующий сообщение; выходное сообщение; получатель (адресат) информации.

В качестве такого декодирующего – кодирующего преобразователя и канала связи может выступать человек (переводчик) или машина. В первом случае перевод будет ручным, во втором – машинным. При ручном переводе процесс преобразования информации может быть односторонним, двусторонним и даже многосторонним, когда один и тот же человек осуществляет перевод с нескольких языков и на несколько языков.

Таким образом, эффективность управления зависит от объема информации, скорости ее переработки и передачи по каналам связи. Улучшение системы управления достигается рациональным сокращением потоков информации и вытекающим отсюда уменьшением времени на ее обработку и передачу. Объем передаваемой информации можно сократить путем уменьшения ее избыточности. Это можно сделать за счет уменьшения числа употребляемых терминов, их стандартизации и унификации, концентрации необходимой информации в меньшем числе слов и знаков.

Следует заметить, что содержание как второй элемент технологии должно быть структурировано определенным образом, отобрано тематически и представлено в виде текстов, содержащих профессионально значимую информацию для подготовки специалистов определенного профиля. Их следует снабжать системой проблемных познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами.

При структурировании содержания необходимо учитывать его соответствие требованиям современного производства и социально-экономическим запросам региона. Критериями отбора содержания должны служить: высокая научная и практическая значимость; соответствие сложности содержания возможностям обучающихся, а также соответствие объема содержания времени, предоставленному на изучение соответствующей дисциплины.

При отборе содержания для реализации образовательного процесса преподавателю следует ориентироваться на «Требования (федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавра и дипломированного специалиста». Кроме того, содержание дисциплин циклов «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» и «Общие математические и естественно-научные дисциплины» должно быть профессионально ориентировано с учетом профиля подготовки выпускников и содействовать реализации задач в их профессиональной деятельности.

В заключение можем отметить, что разработанное нами содержание и система разноуровневых заданий обеспечивает интенсивное формирование и развитие навыков переработки информации, поступающей из различных источников. Об этом свидетельствует наш многолетний опыт, а также опыт преподавателей, работающих в системе непрерывного профессионального образования.

## **5. Интенсивные методы и средства руководства и контроля**

### *5.1. Общая характеристика и классификация методов обучения*

Основной проблемой в процессе организации и руководства образовательным процессом обучающихся является рациональный отбор методов обучения, установление оптимальной взаимосвязи между ними на разных уровнях усвоения и самостоятельности. Причем речь идет лишь о тех методах, которые значительно интенсифицируют ее.

За последние два десятилетия содержание процесса обучения стало рассматриваться как взаимодействие преподавателя и обучающихся, процессов преподавания и учения, что нашло отражение в разработке методов на бинарной основе. Из всего разнообразия классификаций методов, предлагаемых различными исследователями, назовем те, которые нашли наибольшее применение в практике обучения общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам в системе непрерывного образования.

Несмотря на некоторые различия в определении понятия «метод обучения», большинство исследователей отмечают в нем два основополагающих признака – целенаправленную деятельность преподавателя и обучающихся и выделение системы приемов и способов достижения поставленных учебно-воспитательных целей. Наибольшее распространение получили следующие виды классификаций методов обучения:

1) по источникам информации и характеру восприятия этой информации студентами. К ним относятся словесные, наглядные и практические методы [Ю.К. Бабанский];

2) на основе тех дидактических задач, которые решаются на данном этапе обучения: методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, методы применения знаний и творческой деятельности, методы закрепления и проверки знаний, умений и навыков [В.П. Тарантей];

3) выделенные на основе различных уровней познавательной деятельности студентов по освоению ими социального опыта: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский методы [И.Я. Лернер];

4) разрабатываемый на бинарной основе с учетом принципов целеполагания, проблемности и деятельностного подхода к процессу учения [М.А. Жиделев].

Наиболее совершенной и разработанной классификацией данной группы следует признать дидактическую систему методов проблемно-развивающего обучения М.И. Махмутова.

Разработанная им дидактическая система методов направлена на успешное внедрение в учебный процесс проблемно-развивающего обучения, построенного на принципах целеполагания, бинарности и деятельностного подхода к процессу учения. В данную дидактическую систему входят: общие методы проблемно-развивающего обучения (монологический, показательный, диалогический, эвристический, алгоритмический, программированный); бинарные методы, то есть методы преподавания и методы учения (информационно-сообщающий метод преподавания и исполнительский метод учения; стимулирующий метод преподавания и частично-поисковый метод учения; побуждающий метод преподавания и поисковый метод учения; инструктивный метод преподавания и практический метод учения).

В педагогической литературе можно встретить ряд других типов классификаций методов, в основу которых положены иные основания или признаки. Однако, как правило, эти типы классификаций либо близки к описанным выше типам, либо представляют своего рода «синтез» некоторых из них.

Следует выделить особо номенклатуру методов, предложенную Ю.К. Бабанским. По данной номенклатуре методы можно разделить на три группы: методы организации учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учения; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности. Наиболее перспективными для совершенствования процесса обучения в вузе мы считаем классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, М.И. Махмутова, Н.М. Мочаловой.

Зарубежные педагоги, понимая под методом обучения – модель, технику, процедуру, стратегию, подход к обучению, выдвигают несколько классификаций методов, часто употребляя понятия «метод» и «форма» как синонимы, взаимозаменяющие друг друга. Они выделяют следующие методы-формы: решение проблемы, групповая терапия, «жужжащая» группа, «мозговой штурм», «аквариум» и др., которые фокусируют внимание на отдельном студенте и малой группе (5-12 человек); опрос, дискуссия, обзор информации, лекция – предполагают обучение большой группы студентов; ролевые игры, задания с целью раз-

вития творческого воображения, сосредоточенные на творческом развитии отдельного студента и всей группы в целом.

К числу таких методов как ролевая игра, занятия в «жужжащих» группах и др., исследователи относят также изучение литературы, периодики, просмотр учебных фильмов, работу на обучающих машинах и т.п. Кроме того, они считают методами имитацию, учебные фильмы, визуальные указания, бригадное обучение, практические упражнения, «лабиринт», «входящую корреспонденцию» и др. На наш взгляд, наиболее удачна классификация, в которой особое внимание уделяется работе в малых группах, когда продолжительность занятий и право выбора материала остаются за студентом, создается свободная неформальная атмосфера, налаживается взаимодействие обучающихся, применяется сочетание различных методов.

В зарубежной системе обучения существует также ряд нетрадиционных методов, взятых из психологии. К ним относят: метод опоры на физические действия, метод «тихого» обучения, метод «общины», суггестопедический метод [И.Л. Колесникова, О.А. Долгина].

Метод опоры на физические действия разработан Дж. Ашером и основывается на бихевиористическом и гуманистическом подходах в обучении, а также на положениях психологии о координации речи и физических действиях, которые ее сопровождают. Основной целью обучения является формирование устно-речевых умений у обучающихся. Восприятие и понимание рассматривают как необходимые средства для достижения цели обучения. Говорение представляет собой в основном воспроизведение фраз-команд, услышанных в речи преподавателя. Диалогическая речь и диалогические тексты считаются трудными для усвоения и предлагаются для использования на более поздних этапах обучения. Аудирование является ведущим видом речевой деятельности, обучение которому строится на восприятии, понимании и выполнении соответствующих команд преподавателя, а затем сокурсников.

Единицей обучения является предложение. Оно представляет собой команды в повелительном наклонении, которые студенты должны выполнять, совершая физические действия. Для данного метода характерно толерантное отношение к ошибкам: на начальном этапе они не исправляются. На более поздних этапах можно прерывать обучающихся и исправлять ошибки.

Основным приемом обучения является «дрилл». Обучающимся предлагают ролевые игры на основе просмотра слайдов, после показа которых они выполняют команды преподавателя или разыгрывают сцены в соответствии с просмотренным материалом, а также сами дают команды друг другу.

Обучающиеся практически не влияют на процесс обучения, так как его контролирует преподаватель. Они играют роль слушателей и исполнителей действий. Несмотря на это создатели данного метода относят его к гуманистическим, полагая, что он снимает стресс, связанный с усвоением учебного материала, и дает возможность студенту вести себя свободно.

Таким образом, преподавателю принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Он отбирает материал и составляет программу, выбирает приемы обучения. Предполагается, что преподаватель не столько обучает, сколько демонстрирует ис-

пользование учебного материала, стимулирует умственную деятельность обучающихся, способствует развитию умений. Метод опоры на физические действия может использоваться в основном на начальном этапе обучения в вузе.

Метод «тихого» обучения опирается на гуманистический подход к обучению. Автором его является К. Гатеньо. Его идея заключается в том, что инициатива на занятии исходит от обучающихся, речь которых занимает большую часть учебного времени, а преподаватель говорит как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за преподавателем, становится приемом, который способствует мыслительной деятельности и активизации студентов при выполнении заданий. Так как обучающиеся играют ведущую роль на занятии, акцент с обучения смещается на учение, которое рассматривается как творческий процесс. Они выдвигают гипотезы, исследуют проблемы и решают их по-своему, не полагаясь на способы учения, предлагаемые преподавателем. Таким образом, у студентов быстрее вырабатываются собственные «внутренние» критерии, на которые они опираются при решении учебных проблем. Чаще всего это происходит путем проб и ошибок.

Отличительной чертой метода является своеобразная роль преподавателя, которая заключается в том, что он является «молчаливым наблюдателем, беспристрастным судьей». Преподаватель не должен реагировать ни на успехи обучающихся, ни на их ошибки. Его задача оставаться эмоционально нейтральным и даже безразличным. При обучении осуществляется стимулирование всевозможных действий, выполняемых студентами, которые сопровождаются речевыми высказываниями с опорой на наглядный материал. Для этого используются различные виды опор: схемы, иллюстрации, таблицы и т.п. Применение метода «тихого» обучения стимулирует самостоятельность обучающихся, однако, только при условии высокой степени заинтересованности и внутренней мотивации.

Метод «общины» разработал исследователь Ч. Курран. Основой этого метода является теория «советника». Она заключается в том, что люди постоянно нуждаются в помощи советника-психолога, а его консультации и участие необходимы в любом виде социальной деятельности человека, в том числе и в образовании. «Советник» призван оказывать помощь, консультировать и всячески поддерживать своих клиентов-студентов в процессе обучения.

При использовании метода «общины» ведущая роль в организации и построении курса принадлежит обучающимся. Они определяют содержание обучения и выбирают удобный для себя темп и режим работы. Преподаватель выступает в роли «советника-информанта», который подсказывает студентам речевые образцы, необходимые для продуктивного общения. Он не должен претендовать на роль лидера или руководителя учебного процесса и не должен заставлять обучающихся принимать участие в процессе общения, если они этого не хотят. При этом преподаватель находится на втором плане и лишь советует, подсказывает обучающимся, как лучше оформить ту или иную мысль. Преподавателю следует быть готовым к тому, что обучающиеся могут запросить любую необходимую информацию.

Программа обучения при использовании данного метода специально не разрабатывается. Обучение строится таким образом, что обучающиеся спонтан-

но выбирают интересующую их тему и средства обучения. Преподаватель может зафиксировать используемый материал, однако он не будет закреплять его на последующих занятиях, так как студент вправе выбирать каждый раз новую тему.

В процессе реализации этого метода обучающиеся сидят лицом друг к другу и обсуждают учебную проблему для принятия совместного решения. Преподаватель сидит в стороне и наблюдает за обсуждением, а затем включается в процесс бесед, предлагая собственные варианты. Завершив дискуссию, студенты обмениваются впечатлениями о процессе обучения, вносят коррективы, высказывают пожелания друг другу.

Приверженцы метода «общины» отмечают его подлинно гуманистический характер, направленность на личность обучающегося и отсутствие стресса в процессе учения. Противники высказывают сомнения по поводу возможности переноса системы «советников», принятой в психологии, в процесс обучения, так как использование этого метода предполагает специальную подготовку преподавателей, которые не являются психологами и не могут правильно и эффективно использовать необходимые психологические приемы. На наш взгляд, этот метод можно использовать на старших курсах обучения.

Суггестопедический метод был разработан Г. Лозановым. Он получил свое название от терминов «суггестология» – наука о внушении и «суггестопедия» – раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Отличительной чертой суггестопедического метода обучения является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности обучающихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и релаксации. Метод Г. Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике, но позволяют значительно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. На основании этого суггестопедический метод относят к интенсивным методам.

При использовании данного метода ведущую роль в процессе обучения играет преподаватель. Он должен обладать определенными качествами: уверенностью в себе, умением провести занятие в связи со спецификой метода, внешними данными, энтузиазмом и т.п., которые содействуют его авторитету и помогают завоевать расположение студентов. Кроме того, Г. Лозанов полагал, что необходимо создавать на занятии ситуации для работы группы как организованного коллектива. Благодаря этому обучающиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия и свободны от напряженности и скованности. Использование ролевых игр и музыки позволяют им быстро и качественно овладеть учебным материалом.

Двуплановость или второе «я» преподавателя способствует созданию его авторитета, а также помогает раскрепощению и релаксации обучающихся. Положение о двуплановости поведения человека означает, что человек использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру держаться для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Аудирование, согласно суггестопедическому методу, должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего ма-

териала. Текст «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как интонация и ритм, должна иметь определенную частоту (соответствовать частоте сердцебиения и дыхания человека) и способствовать релаксации и медитации. Это приводит обучающихся в состояние так называемой «концертной псевдопассивности», когда они лучше воспринимают и запоминают материал [Г. Лозанов].

Суггестопедический метод Г. Лозанова положил начало развитию целого ряда интенсивных методов в отечественной системе обучения. Основными из них являются метод активизации резервных возможностей личности и коллектива или метод активизации (Г.А. Китайгородская), метод погружения (А.С. Плесневич), гипнопедия (Э.В. Сировский), релаксопедия и другие. В качестве цели обучения последователи интенсивных методов выдвигают обучение речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов. Обучение с использованием интенсивных методов вызывает интерес и у студентов, и у преподавателей, хотя имеет некоторые ограничения, так как требует специальной подготовки преподавателя.

Каждый из рассмотренных нами методов обучения обладает своими достоинствами и недостатками, которые следует учитывать преподавателю в процессе обучения. Как показал анализ литературных источников, общее количество всевозможных групп методов обучения, определенных на разных основаниях, огромно и исчисляется десятками. Ясно, что преподавателям трудно ориентироваться в большом потоке информации по вопросам выбора метода обучения. Необходим их рациональный отбор для каждого вида занятий и оптимальное сочетание, позволяющие интенсифицировать и эффективно управлять образовательным процессом обучающихся.

Таким образом, проблема методов обучения настолько сложна и многообразна, что трудно найти ей однозначное решение. Поэтому считаем целесообразным проанализировать различные подходы к понятию «метод обучения» и уточнить, что мы понимаем под «интенсивным методом».

Согласно определению М.И. Махмутова, метод обучения – это не вид и не способ деятельности, а система правил педагогического взаимодействия, которым должны руководствоваться преподаватель и студент при выборе приемов и способов конкретных действий, ведущих к достижению цели. Он считает, что методы обучения – это система регулятивных принципов и правил организации учебного материала и педагогически целесообразного взаимодействия обучающего и студента, применяемая для решения определенного круга дидактических и воспитательных задач.

В.Г. Загвязинский рассматривает методы обучения как способы взаимообусловленной деятельности педагога и обучающихся, выступающие средством разрешения противоречий между требуемым на данном этапе и имеющимся запасом знаний и способов деятельности. Он считает, что в такой интерпретации метод перестает быть внешней формой, нейтральным инструментом, который может быть использован в любых целях, а выступает инструментом разрешения конкретных противоречий, присущих данному этапу обучения, связан-

ных с содержанием определенного материала и задачами развития обучаемых в ходе овладения им.

С нашей точки зрения, *интенсивный метод обучения* – это система приемов (правил) активного взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленная на переработку максимума информации при сокращении до минимума темпоральных характеристик. В своем определении мы также опираемся на многочисленные исследования теоретиков и практиков интенсивного обучения, принципы организации которого целесообразно использовать для управления образовательным процессом: принцип личностного общения, поэтапно-концентрический принцип, личностно-ролевой принцип, принцип коллективного взаимодействия [И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская].

## 5.2. Интенсивные методы и средства руководства и контроля

В процессе исследования мы осуществили рациональный отбор для каждого вида занятий следующих методов и средств, применение которых в процессе обучения интенсифицирует образовательный процесс: метод проблемной постановки и решения задач и средства (проблемные познавательные задачи и задания); эвристические методы (дискуссия/диспут, ролевая/деловая игра) и средства (сценарии игр, диспутов и т.п.); исследовательские методы (анализ/синтез, индукция/дедукция и т.п.) и средства (профессионально заданные ситуации, структуры, модели, теории и т.п. для анализа и синтеза); методы программированного контроля и оценки знаний (с помощью компьютера и тестирование) и средства (тесты, программы контроля) – (рис. 6).

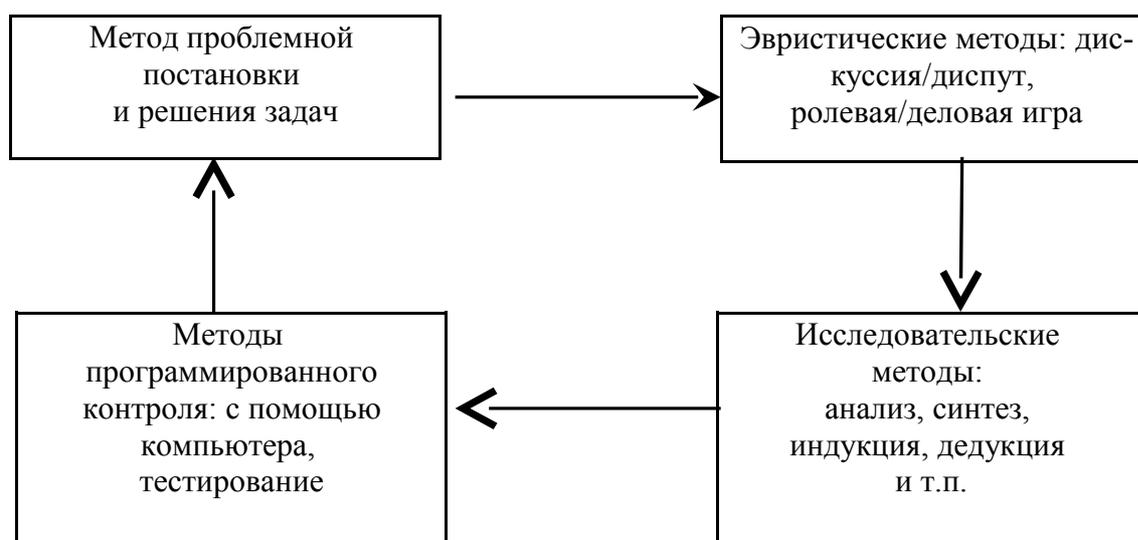


Рис. 6. Интенсивные методы руководства и контроля

Рассмотрим подробнее специфику и направление каждого интенсивного метода.

*Метод проблемной постановки и решения задач* базируется на организации проблемных ситуаций и их разрешении в процессе совместной деятельности субъектов обучения. Решение проблем, представленных обучающимся в виде познавательных задач, вопросов, заданий, упражнений и т.п. в аудиторное время, требует от них мыслительной активности и разнообразных видов познавательной деятельности, успешность которой определяется правильностью выбранных способов управления ею.

По мнению исследователей проблемного обучения, оно включает в себя пять этапов: 1) создание проблемной ситуации; 2) усмотрение и формулировку проблемы; 3) ее принятие, анализ, определение круга недостающих знаний и путей их поиска, выдвижение гипотез ее решения; 4) доказательство или опровержение этих гипотез на основе воспроизведения и актуализации знаний, умений и навыков, а также на основе вновь добытых информации, фактов и способов деятельности; 5) выбор и формулировку окончательного решения, его всестороннюю оценку, включение усвоенного метода решения проблемных ситуаций в тот опыт творческой деятельности, который накоплен ранее [М.И. Махмутов, В.С. Безрукова].

В процессе аудиторной работы преподаватель сам создает проблемные ситуации и демонстрирует образец их разрешения (1 уровень образовательного процесса). В ходе работы он постепенно усложняет проблемные познавательные задачи-задания для того, чтобы соответственно возрастала роль студентов в их решении. На 2-м уровне проблемы, созданные преподавателем, они разрешают самостоятельно. На 3-м уровне обучающиеся сами и формулируют проблемы, и выдвигают гипотезы их решения.

Следует только отметить, что создавать проблемные ситуации необходимо, исходя из целей того или иного занятия, и решать их в условиях, максимально приближенных к предстоящей профессиональной деятельности выпускников. Решение студентами проблем в процессе обучения наиболее интенсивно происходит при использовании преподавателем эвристических методов, таких как дискуссия/диспут, ролевая/деловая игра.

*Метод дискуссии/диспута* создает условия для свободного общения в процессе коллективного выполнения задания по решению проблемы. Дискуссия позволяет обучающимся высказать свои мнения, сопоставлять их с мнениями других, дискутировать, принимать совместные решения. Все это значительно активизирует их мыслительную деятельность, что представляется нам самым важным в образовательном процессе.

Кроме того, в процессе взаимодействия с сокурсниками происходит более глубокое усвоение материала, формируются умения и навыки, связанные с применением изучаемых знаний. Не следует забывать также, что умело организованная дискуссия – это еще и возможность для обучающегося поиска себя, своего места в общей учебной, а в дальнейшей и в профессиональной деятельности. Преподавателю необходимо помнить, что результат образовательного процесса должен поэтапно подкрепляться в процессе непосредственного общения с субъектами будущей профессиональной деятельности. Для этого необходим метод ролевой/деловой игры.

*Метод разыгрывания ролей* рассматривают как моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности обучающихся в вузе, включающее подготовку к игре, распределение ролей, описание основной структуры игры, постановку цели, процедуру ее достижения, обсуждения и анализа результатов. Как известно, моделирование рассчитано на применение определенных навыков. В условиях изучения общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин это могут быть навыки:

1) речевой деятельности: говорения – утверждения, отрицания, постановки вопросов, ответы на них; аудирования - восприятия на слух и осмысление услышанного: анализ и синтез собственного высказывания;

2) профессиональной деятельности – условия, способы осуществления, специфика.

Моделирование можно представить еще и как игру-соревнование, где есть победители и побежденные. Соревнование возникает, если оно основывается на каком-то профессиональном конфликте, а обучающиеся пытаются найти выход из сложной ситуации. При этом важно, чтобы преподаватель не избегал конфликтов, умел их вовремя заметить, стремился разрешать их вместе с обучающимися.

Основываясь на нашем многолетнем (более 20 лет) педагогическом опыте можем отметить, что ролевая игра помогает обучающимся не только осознать, как действовать в той или иной ситуации, но и перешагнуть психологический барьер языковой скованности, боязни допустить ошибку. Она позволяет им полностью раскрепоститься и высказывать разные точки зрения, так как в процессе ролевой игры создается свободная неформальная ситуация, налаживается взаимодействие обучающихся за счет сочетания различных приемов обучения. Кроме того, в процессе ролевой игры студенты получают опыт ведения корректных профессиональных диспутов, споров, что составляет одну из важных характеристик профессионала международного уровня.

При использовании данного метода роль преподавателя заключается в разработке сценария действия, назначении на роли, введении в ходе учебного процесса корректирующих условий, подведении промежуточных и окончательных итогов, выделении лучших и худших исполнителей и т.п. Однако в разыгрывании ролей уже содержится существенный элемент «самонастройки» учебного процесса. Ситуации, в которых находится тот или иной студент, нельзя предсказать полностью, так как принимаемые решения связаны со сценарием или действиями других обучающихся. Таким образом, возникает самообучение и корректировка процесса синтеза знания его участниками без прямого вмешательства преподавателя, хотя итоги по-прежнему подводит он.

В процессе организации *деловой игры* нельзя предсказать всех ситуаций, с которыми столкнется тот или иной обучающийся или вся игровая группа, можно лишь определить правила их поведения. Изменение условий игры целиком зависит от действий группы, так как любое решение принимается и индивидуально корректируется каждым студентом, исходя из действий других играющих. В условиях правильно сконструированной игры итоги очевидны. Роль преподавателя заключается в разборе ее результатов.

Следует преподавателю помнить, что чем больше учебных ситуаций разрешит обучающийся во время игры на занятии, тем легче ему будет ориентироваться в реальной профессиональной обстановке. Соответственно чем меньше вмешивается преподаватель в процесс игры, чем больше в ней признаков саморегулирования, тем выше ее обучающая ценность. Игры, как общеизвестно, это – инструмент коллективного анализа модели, требующего совместных усилий участников для обмена информацией. Поэтому большинство исследователей считают необходимым разрабатывать игровую модель профессиональной деятельности участников, побуждаемой соответствующей системой мотивов.

*Исследовательский метод* рассматривается как система приемов (правил) организации и руководства активной профессионально ориентированной самостоятельной научно-исследовательской деятельностью обучающихся по созданию новой информации и представлению ее в виде доклада, презентации, реферата, курсовой, дипломной работы и т.п. [А.Н. Рыблова]. Научно исследовательская деятельность студентов осуществляется в процессе выполнения различных операций: сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, индукции, дедукции и т.п., составляющих основу методов научного познания.

На занятиях преподаватель должен учить обучающихся анализировать факты, идеи, теории, подходы, системы, структуры и т.п., синтезировать новую информацию, излагать результаты собственных изысканий в письменной и устной формах. Важно также показывать им, как обосновывать свое мнение, писать введение и делать выводы, оформлять и представлять работу в соответствии с требованиями академического письма и публичного обсуждения. При этом важную роль играет обучение обучающихся гуманитарных специальностей правилам статистической обработки результатов исследования, составления графиков, диаграмм, схем, таблиц и т.п. Мы считаем, что применение методов научного познания в образовательном процессе способствует более раннему развитию творческих, исследовательских способностей личности, ведь эффективная профессиональная деятельность определяется не объемом знаний, а умением самостоятельно мыслить, быстро перерабатывать и представлять информацию в различных формах.

### 5.3. Методы и средства программированного контроля

Что же касается *методов и средств контроля*, то интерес представляет не только конечный результат действий студента, но и то, как он пришел к этому результату, какие ошибки допустил и каков характер этих ошибок. Контролируя действия обучающегося на каждом этапе, можно судить не только о степени усвоения им учебной информации, но проследить весь ход его мыслительной деятельности.

Для получения этих данных следует фиксировать действия обучающихся в динамике, в процессе решения им конкретной познавательной задачи. Такие данные необходимы для последующего анализа, выявления оптимального алгоритма действий обучающихся и определения качества как учебной информации, так и методики ее подачи. Однако контроль может быть эффективен, с нашей точки зрения, только тогда, когда однозначно решен вопрос о том, что нужно

контролировать, и выявлена частота контроля. Кроме того, необходимо определить целесообразность тех или иных методов контроля в конкретной дидактической ситуации.

Проводя логический анализ изучаемой темы или курса, преподавателю следует выделять, какие факты, структуры, понятия и т.п. и когда (на каком этапе) целесообразно контролировать, так как именно они составляют основу содержания изучаемой темы и подлежат усвоению. Опыт преподавания позволяет заметить, что при формировании понятий обучающиеся обращают внимание лишь на отдельные признаки, допускают непропорциональное обобщение и ограничение существенных связей.

В процессе осуществления контроля должна успешно решаться задача по проверке понимания каждого признака и связи, а усиление контроля должно быть направлено на формирование определенной системы операционального мышления, обеспечивающей правильное и глубокое их усвоение. В результате такого контроля преподаватель сможет легко увидеть допущенные ошибки, своевременно провести коррекцию и перейти к следующему этапу образовательного процесса по осмыслению и использованию усвоенных понятий, положений, фактов и т.п.

Традиционно существующая структура занятия предполагает два этапа контроля: проверка домашнего задания и закрепление вновь изложенного материала. Проверка домашнего задания и опрос, поставленные в начале занятия, призваны определить уровень усвоения материала, изученного на предыдущем занятии. Однако при традиционной методике организации этого этапа контроля – вопросы, задания и упражнения – не полностью охватывают весь проверяемый преподавателем материал.

Второй этап контроля – закрепление вновь изложенного материала – играет очень большую роль в успешном протекании учебного процесса. При закреплении материала преподаватель с помощью различных приемов и средств (демонстрация кино/видео фрагмента или звукозаписи, серии проблемных вопросов и т.п.) еще раз актуализирует основные положения изучаемой темы, направляя тем самым внимание и мышление обучающихся на дальнейшую деятельность во внеаудиторное время. При этом преподавателю необходимо учитывать и возрастные особенности обучающихся, уровень их обученности.

Вопрос об уровне контроля неразрывно связан с выбором вида контроля. Совершенно очевидно, что лучшим видом контроля является устный *индивидуальный опрос*. В него можно включить такие вопросы и задачи, которые бы полностью отвечали необходимому уровню. По ответу студента можно судить не только о том, усвоен материал или нет, но и проследить за тем, как он мыслит, понимает ли осознанно ту информацию, которую он перерабатывал. Это, несомненно, достоинство устного опроса, однако его существенным недостатком является то, что он занимает очень много учебного времени и не может обеспечить необходимой частоты контроля всех обучающихся, которая дала бы в руки преподавателя достоверный результат о степени усвоения учебной информации.

Для большего охвата обучающихся можно применять *фронтальный опрос* (устный) и *письменную проверку*, но каждый из названных видов контро-

ля также имеет свои недостатки. Например, устный фронтальный опрос приемлем, но, по нашему мнению, только для проверки знаний на первом уровне, так как время ответа ограничено. Сложные вопросы, которые могут показать преподавателю протекание мыслительных действий обучающихся, превратят фронтальный опрос в индивидуальный. Письменные проверки (по карточкам, таблицам, схемам и т.п.) охватывают весь контингент студентов, но также не дают преподавателю возможности видеть, как тот или иной обучающийся пришел к тому или иному выводу. Нужно заметить, что письменные проверки целесообразно проводить для осуществления контроля на втором и третьем уровнях.

Очень эффективным средством, с нашей точки зрения, является *графическая проверка знаний*, при которой студенты могут за очень короткий промежуток времени показать знание определенных понятий, фактов, структур и т.п. и их взаимосвязь. Графическая символика применяется преподавателями для контроля знаний на третьем уровне, когда от них требуется определенная свобода оперирования усвоенными понятиями, фактами, структурами и т.п. Однако неправильно выполненный график или схема еще не говорят об отсутствии знаний у студентов, но могут помочь преподавателю определить, какие понятия, факты, структуры и т.п. обучающиеся не усвоили. Все вышеизложенное приводит к выводу о необходимости использования комбинированного вида контроля, которым мы считаем программированный контроль с помощью компьютера или безмашинный способ в виде тестов.

#### *5.4. Программированный контроль с помощью компьютера*

Регулярный *программированный контроль* является, с нашей точки зрения, чрезвычайно эффективным методом контроля и оценки процесса и результата образовательного процесса, поэтому целесообразно рассмотреть учебно-методическое и организационное обеспечение для внедрения такого контроля. Его элементы используются для диагностики уровня восприятия и усвоения лекционного материала, подготовленности к семинарам и практическим занятиям, при контроле домашних заданий, проведении зачетов и т.д.

В настоящее время выделяют следующие группы программ: тренировочные программы по обучению чтению и письму, предполагающие использование текстового редактора; текстовые программы для индивидуальной, парной и групповой работы, позволяющие модифицировать текст; игровые программы, построенные на проблемных ситуациях и способствующие мотивации обучающихся; тестовые программы, позволяющие осуществлять различные виды тестирования. Первая группа программ представляет собой такие известные приемы, как восстановление. Создатели данных программ стремятся сделать их интерактивными, т.е. предусматривают активное участие обучающихся в выполнении заданий.

Программы второй группы в большей степени ориентированы на содержательную сторону обучения. В основе программы лежит прием восстановления, когда на экране появляется короткий текст, в котором сохранены знаки препинания и название, а вместо слов оставлены черточки. Задача студентов – восстановить текст. Программой также предусмотрены режимы, которые позволяют им регули-

ровать степень трудности выполняемых заданий, то есть решать, в какой последовательности пропускать слова, использовать или не использовать ключи и т.д.

Третья группа программ – это разного рода игры, которые широко известны и популярны среди детей и взрослых. Тестовые программы предназначены в основном для итогового контроля, выставления оценок и определения уровня владения знаниями и умениями. Эти программы могут быть и обучающими, так как предполагают самостоятельную подготовку студентов к экзаменам. Они снабжены ключами и инструкциями, которые помогают им при самостоятельном выполнении работы [И.Л. Колесникова].

Одной из форм создания контролирующих программ является разработка логически связанных вопросов, максимально приближенных по содержанию к фундаментальному учебнику по изучаемому курсу. Совокупность традиционного учебника и такого программированного пособия имеет большие достоинства и по эффективности может оказаться близкой к современным обучающим программам.

При использовании традиционного учебника у обучающегося формируется целостное представление об изучаемом курсе, а программированный контроль позволяет обратить внимание на его главные положения, а значит глубже и точнее его понять. Кроме того, сочетание изучаемого материала, изложенного в учебнике, с контролирующей программой позволяет в любое время повторять отдельные разделы, что затруднительно в случае разветвленных программ.

Необходимо отметить и тот факт, что разработка обучающей программы представляет серьезные трудности из-за диагностирования ошибок, особенно по специальным курсам. Составление контролирующей программы менее трудоемко. При внеаудиторной деятельности обучающихся контролирующая программа выполняет функцию самоконтроля. На аудиторных занятиях по количеству и качеству ответов на предложенные вопросы может быть установлен уровень усвоения материала.

Современные средства для контроля знаний создают как *внутреннюю* (студент – средство контроля), так и *внешнюю* (студент – преподаватель) *обратную связь*. Внутренняя обратная связь обуславливает индивидуализацию обучения и позволяет выдавать немедленное подкрепление или опровержение результатов ответа. Внешняя обратная связь выполняет две функции: с одной стороны, по результатам ответов каждого обучающегося преподаватель узнает о ходе усвоения им изучаемого материала, а с другой стороны, по результатам их ответов на одинаковые вопросы он может оценивать и корректировать программированное пособие или изложение материала.

Этапы работы с компьютером включают: выдачу информации; постановку вопросов-задач; анализ ошибок допущенных студентом; выдачу наводящих вопросов; организацию контроля и самоконтроля внутри программы; выбор пути продвижения обучающегося по программе в зависимости от степени его подготовленности к изучению темы; предоставление преподавателю информации о работе отдельного студента и группы в целом, о проработке программы с целью ее последующей коррекции.

Согласно одному из требований программированного обучения, обучение ведется дозами. Каждая доза содержит кадры с учебной информацией, с основными и дополнительными заданиями, операционные – с разъяснениями. В информационных кадрах содержатся сведения теоретического характера, необходимые для изучения данной дозы, и дается показ решения познавательной задачи.

Затем обучающемуся выдают основное задание с набором ответов, среди которых имеются верные, неверные и «не знаю». В процессе выполнения задания он получает подтверждение верности ответа, объяснение неверных ответов, подсказку и т.п. Одновременно с этим в блоке проверки производится анализ ошибок, если они имеются, и их подсчет.

По окончании работы обучающегося над основным заданием, его результаты (количество верных ответов) сравнивают с заданным критерием допуска его к следующей дозе. Другими словами, в зависимости от исходного уровня, количества и характера допущенных ошибок при изучении новой информации, обучающегося направляют на один из путей (ветвей) программы: или переходит к следующей дозе, или на путь (ветвь) коррекции для тех, кто допустил типичные ошибки. Использование компьютера создает активную среду для всех обучающихся, интенсифицируя процесс самостоятельного познания, усвоения и анализа информации.

Рассмотрим пример организации контрольного занятия с использованием компьютера при обучении общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам. На таком занятии, с нашей точки зрения, предоставляется возможность закрепить, активизировать и проконтролировать учебный материал. Целью рассматриваемого занятия является контроль усвоения материала по изучаемой теме (прил. 7).

При традиционных средствах контроля, как было показано выше, практически невозможно осуществить всесторонний контроль всех обучающихся. Использование компьютера дает возможность преподавателю более совершенно управлять их образовательным процессом, разрабатывать объективные методы контроля знаний и, конечно, экономит учебное время. Кроме того, преподаватель, находясь в тесном контакте со студентами, имеет возможность индивидуализировать работу, оказать необходимую помощь, вывить слабые и сильные стороны каждого. Именно поэтому мы считаем целесообразным проводить такое занятие в дисплейном классе. Основными этапами занятия являются: подготовка к занятию (10–12 минут); постановка целей занятия 3–5 минут; текущая работа (основное время занятия); обсуждение результатов 5–7 минут (табл.).

*На этапе подготовки к занятию* проверяется готовность обучающихся к изучению учебного материала. Преподаватель управляет выводом теоретической информации на экран монитора. Сначала студенты изучают предъявленную им информацию, а затем используют полученные знания при выполнении практических заданий. При этом в диалоговом режиме осуществляется проверка знаний по изучаемой теме. По окончании подготовительного этапа преподаватель анализирует данные, полученные в результате индивидуального и группового контроля и выдает обучающимся информацию о степени их готовности к занятию и правильности выполнения заданий.

## Информационно-методическое обеспечение занятия

| №   | Этапы Занятия            | Информационное обеспечение занятия  | Работа обучающегося   | Работа преподавателя   |
|-----|--------------------------|---|---|--|
| I   | Подготовка к занятию     | Предъявление теоретической информации<br>Проверка знаний по теме<br><br>Выдача информации студенту о степени его готовности и правильности ответов на вопросы | Изучение предъявляемой информации<br>Работа в диалоговом режиме<br><br>Ознакомление с результатами опроса, корректировка знаний | Управление выводом информации на экран<br>Анализ данных контроля<br><br>Учет степени готовности студентов и индивидуальная работа с каждым обучающимся |
| II  | Постановка целей занятия | Предъявление целей и программы занятия  | Ознакомление с целями и программой  | Пояснение целей и программы занятия  |
| III | Текущая работа           | Проблемные задачи, задания на:<br><br>а) множественный выбор;<br>б) завершение фраз;<br>в) действия со смысловыми отношениями.<br><br>Текстовые задания       | Диалоговый режим в процессе работы<br><br>Выполнение заданий<br><br>Просмотр текста   | Управление выдачей информации<br><br>Контроль за ходом выполнения заданий<br><br>Индивидуальные консультации   |
| IV  | Обсуждение результатов   | Контроль результатов, статистическая обработка<br>Выдача аналитических данных по результатам работы: число выполненных задач, количество допущенных ошибок    | Ввод результатов в систему<br><br>Получение результатов распечаток  | Контроль результатов<br><br>Анализ результатов<br><br>Учет их при дальнейшей работе  |

Ему предоставляется также возможность проводить индивидуальную работу по корректировке знаний каждого обучающегося. На основе анализа допущенных студентами ошибок компьютер может выдать рекомендации о необходимости повторения тех или иных разделов.

На втором этапе занятия на экране монитора предъявляются цели и программа занятия. Студенты знакомятся с ними, а преподаватель поясняет наиболее сложные моменты.

После этого начинается *третий этап* занятия – *текущая работа*, на котором обучающиеся самостоятельно выполняют упражнения, а преподаватель

контролирует этот процесс и проводит индивидуальные консультации. На этом этапе обучающимся предлагают различные тестовые задания, которые помогут не только осуществить контроль знаний, но и будут способствовать формированию навыков профессиональной деятельности. Все задания обычно предлагаются в порядке возрастания их сложности, поэтому их следует выполнять в определенной последовательности.

На занятии можно использовать различные виды заданий на:

- *множественный выбор* («выберите термины, относящиеся к изучаемой теме»);
- *завершение фраз* («подберите подходящие по смыслу начало и конец предложений»);
- *действия со смысловыми отношениями* («заполните пропуски словами, данными под чертой, выберите правильные ответы на вопросы») и т.п.

После этого студенты выполняют упражнения по содержанию текста. Им предлагают найти ответы на поставленные к тексту вопросы. Текстовые вопросы являются, чаще всего, проблемными задачами, которые обучающиеся решают путем вербального рассуждения. При выполнении ими заданий преподаватель осуществляет визуальный контроль работы с помощью экрана монитора, оказывает индивидуальную помощь. Задания рекомендуется выполнять в диалоговом режиме. При правильных ответах могут выдаваться реплики «ответ верен», «правильно», «молодец» и др. Неверные ответы сопровождаются репликами «попытайтесь еще раз», «ваш выбор неверен», «вам следует повторить раздел грамматики» и т.п.

На четвертом, заключительном этапе осуществляется контроль результатов и их статистическая обработка. При этом результаты работы вводят в систему и получают распечатки, в которых указывается число выполненных заданий, количество допущенных ошибок и балльная оценка работы. Преподаватель анализирует результаты, вносит коррективы в программу занятия для совершенствования методики работы.

Таким образом, компьютер предоставляет преподавателю возможность более эффективно управлять образовательным процессом, разрабатывать методы и средства ее контроля и экономить время.

### 5.5. Тестирование

Большая работа проводится также по внедрению безмашинных методов и средств контроля и оценки знаний, которые по эффективности почти не уступают контролю знаний с помощью ТС. Кроме того, время, затрачиваемое на контроль таким способом, зачастую значительно меньше, чем затрачивается на кодирование серийных устройств. К ним относятся различные виды тестов.

Возникнув как название специфической формы контроля знаний, умений и навыков, английский термин *test* стал употребляться в зарубежной методике для обозначения любого контролирующего задания как синоним понятий «контрольная работа», «опрос», «зачет», «экзамен». При расширенном толкова-

нии этого термина зарубежные тестологи выделили две основные группы: объективные тесты и субъективные. В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по заготовленному ключу; в субъективных оно основывается на оценочном суждении проверяющих [Л.Ф. Бэхем].

В отечественной методике термин «тест» закрепился только в узком значении – «объективный тест». Он представлен в виде вопросов, обеспечивающих однозначность ответов испытуемых. Его отличает тщательность разработки в соответствии с определенными правилами и процедурами, предварительная экспериментальная проверка, наличие таких характеристик эффективности, как валидность и надежность. Имеющийся эталон ответа гарантирует объективность результатов тестирования, которые поддаются количественному учету и математической обработке.

Основное отличие теста от контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Другим важным отличием является то, что тесты проходят процедуру стандартизации, поэтому отметка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью, чем оценка контрольной работы, вынесенная на основании личного суждения поверяющего [Дж. Алдерсон].

Тест обычно состоит из двух частей: информационной и операционной. Информационная часть содержит ясно и просто сформулированную инструкцию и примеры правильного выполнения заданий. Операционная часть состоит из некоторого количества заданий или вопросов. Тестовое задание является минимальной составляющей единицей теста, которая предполагает определенную вербальную или невербальную реакцию тестируемого. Каждое тестовое задание содержит основу в виде утвердительного предложения, вопроса или небольшого текста, которая представлена таким образом, что содержит конкретную частную задачу, требующую поиска решения, и, как правило, подсказывает направление поиска.

Тестовое задание может сопровождаться набором ответов, называемых также выборочными ответами или альтернативами. Среди ответов содержится один правильный ответ и несколько неправильных, неподходящих. Все варианты выбора должны быть приблизительно одной величины и относиться к одному уровню. Тесты со многими (более 40–50) заданиями называются комплексными тестами или тестовыми батареями и состоят из частей и субтестов. Субтест составляется на один конкретный объект тестирования и содержит однотипные задания.

В зарубежной системе обучения выделяют следующие виды тестов по:

- цели применения: тест общих умений, тест успеваемости, диагностический тест, тест «размещения»; следует подчеркнуть, что указанные виды тестов являются многоцелевыми;
- характеру осуществления контроля: тест текущего и промежуточного контроля успеваемости, тест итогового контроля успеваемости;
- объекту контроля и характеру контролируемой деятельности: тест коммуникативной компетенции, измеряющий сформированность речевых умений (прагматический тест);
- направленности тестовых заданий: дискретный тест, интегральный или глобальный тест;

- соотнесению с нормами или критериями: тест, ориентированный на нормы; тест, ориентированный на критерий.

*Тест общих умений* служит для определения общего уровня коммуникативной компетенции и вынесения заключения о возможности поступления тестируемого в учебное заведение. В зависимости от конкретной цели применения этот тест может служить для отбора абитуриентов, для распределения обучающихся по группам или для уточнения программы обучения отдельной группы.

С помощью теста *учебных достижений* проверяют уровень владения обучающимися конкретным материалом и степень сформированности умений и навыков за определенный период обучения. Тесты успеваемости используются для осуществления текущего, промежуточного и итогового контроля за ходом и результатами обучения в рамках определенной программы и соответственно подразделяются на тесты текущего и промежуточного контроля успеваемости.

*Диагностический тест* проводится с целью выявить уровень успеваемости, своевременно обнаружить сильные и слабые стороны определенных обучающихся и учебной группы в целом. Помимо индивидуальных ошибок диагностический тест помогает обнаружить ошибки, характерные для нескольких студентов или для всей группы, что может свидетельствовать о недостатках и просчетах в обучении. Выявляя качество предшествующего обучения в целом, диагностические тесты проверяют как учебные достижения студентов, так и работу преподавателя. Результаты диагностических тестов и их анализ позволяют корректировать и строить дальнейшее обучение.

Тест, используемый для распределения студентов по группам в зависимости от их уровня знаний, умений и навыков в отечественных публикациях называют «*тест размещения*». Многие учебные программы предусматривают распределение обучающихся в примерно равные по уровню обученности группы. При этом учитываются такие факторы, как способности, потребности, профессиональные запросы.

*Тесты текущего и промежуточного контроля* успеваемости измеряют прирост знаний, умений и навыков за определенный отрезок времени – месяц, семестр и т.п. Такие тесты, привязанные, в первую очередь, к текущему учебному материалу и конкретным задачам этапа обучения, должны составляться с учетом наиболее общих учебных задач, достижение которых ожидается к концу курса обучения в учебном заведении. Так проявляется преемственность между тестами текущего и итогового контроля успеваемости, и реализуются такие важные требования контроля, как систематичность, поэтапность и объективность. Кроме констатирующей и оценочной функций тесты учебных достижений выполняют диагностическую функцию.

*Тест итогового контроля* успеваемости проводится в конце курса обучения с целью проверки усвоения учебного материала за весь курс. Особенность таких тестов заключается в том, что они обязательно связаны с предыдущим курсом обучения. Тест может непосредственно опираться на содержание учебной программы и включать в себя образцы пройденного учебного материала и, таким образом, его результаты будут констатировать, насколько успешно пройден этот

материал. В другом случае итоговый тест успеваемости может ориентироваться преимущественно на заявленные учебной программой цели и задачи обучения. В этом случае он определяет соответствие или несоответствие уровня сформированности умений и навыков намеченным целям [Н. Гронлунд].

*Прагматический тест* направлен на выявление коммуникативной компетенции обучающихся. Он отвечает двум главным критериям: наличию естественного контекста и его соотношению с экстралингвистической реальностью. К достоинствам прагматического тестирования относится стремление придать процедуре контроля естественный характер и приблизить ее к ситуациям реального общения. Это определяет отбор образцов связной естественной речи в качестве основы теста, обеспечивает интегральный характер используемых тестовых заданий и дает возможность по результатам теста оценить коммуникативную компетенцию испытуемых [И.Л. Колесникова, О.А. Долгина].

*Дискретный тест* определяет уровень владения определенными умениями. Например, при обучении той или иной гуманитарной или социально-экономической дисциплине измеряют степень владения отдельными элементами одного речевого умения (аудирования, говорения, чтения, письма) или сформированность конкретного речевого умения. Основная функция дискретного теста – диагностическая. Он способствует выявлению специфических трудностей в усвоении того или иного материала.

Типичным дискретным тестом является тест множественного выбора. Интересным примером дискретного теста с более высокой степенью валидности является письменный тест редактирования. Студентам предлагают обнаружить и исправить ошибки в тексте, который был написан обучающимся того же уровня. Такой тест положительно влияет на развитие умения редактировать собственное письменное произведение.

*Интегральный тест* выступает альтернативой дискретному тесту. Он направлен на определение уровня сформированности не отдельных навыков или одного умения, а их совокупности. Интегральные тесты дают возможность комплексной проверки компетенции специалиста. Он чаще всего является прагматическим, а прагматический тест всегда бывает интегральным.

В настоящее время в отечественной системе обучения применяют три вида тестов: 1) относимых к разряду созданных преподавателем («teacher-made»); 2) ориентированных на статистические нормы выполнения («norm-referenced»); 3) ориентированных на критерии достижения учебных целей – критериально-ориентированные («criterion-referenced») [В.П. Беспалько].

*Тест, относимый к разряду созданных преподавателем*, - это набор тестовидных заданий, предполагающих выбор испытуемым одного ответа на вопрос из четырех-пяти предъявленных («элективные задания»); либо из двух, один из которых является неверным или частично-верным («альтернативные задания»), либо из всего существующего, но не перечисленного множества потенциальных ответов (тесты с пропуском букв, слов, знаков препинания и т.п.); задания на дополнение незаконченных фраз, предложений и т.п.; задания тестового содержания, предусматривающие самостоятельное формулирование кратких ответов, вопросов и т.п.).

От настоящих тестов их отличает отсутствие предварительных процедур определения качества измерения, чрезмерное упрощение порядка обработки данных, не всегда планомерная интерпретация получаемой информации. Также им свойственны и значительные преимущества перед обычными контрольными работами: использование в заданиях печатной основы сокращает время испытаний, позволяя охватить большой объем материала, а четкая регламентация оценочной деятельности и диагностичность содержания способствуют однозначности интерпретации результатов.

*Тест, ориентированный на статистические нормы выполнения*, определяет уровень обученности студента относительно других обучающихся. Нормы могут быть соотнесены с такими факторами, как возраст испытуемых, продолжительность предшествующего обучения. Традиционные экзамены и контрольные работы были в основном ориентированы на нормы.

В последнее десятилетие все большее предпочтение отдается тестам, ориентированным на определенные критерии. *Критериально-ориентированный* тест определяет уровень обученности студентов относительно определенного критерия. Этот критерий устанавливается без учета различий, которые могут существовать между обучающимися.

Как известно, этим термином обозначают те методики, где при интерпретации выполнения определяется не «относительный статус» обучающегося по уровню продемонстрированных достижений в пределах некоторой группы, а его «абсолютный статус», то есть показатель успешности обучения, который непосредственно свидетельствует о том, какая часть учебной программы или какие структурные компоненты знаний, умений и навыков освоены в ходе реализации дидактического процесса [Р. Глейзер]. Другими словами за точку отсчета в определении успеваемости принимается конкретная область содержания учебной деятельности, а не характеристика выполнения заданий всеми испытуемыми. Для преподавателя и обучающегося более значимо не то, на сколько баллов он отстает или опережает, а какие темы курса требуют дополнительного интенсивного изучения, что из пройденного материала нуждается в повторении и что может быть признано усвоенным.

Создание тестов в рамках описываемого подхода основывается на признании планомерного характера образовательного процесса, протекающего в строгом соответствии с некими предварительно сформулированными целями, которые находят отражение в критериях их достижения обучающимися. В формулировках критериев выделяют две части: содержательно-операционную и относительно-предметную.

Первая часть определяет особенности действий испытуемых с материалом, характеризуется жестким отбором лексических средств, необходимых для диагностического выявления степени успешности обучения. Вторая часть приобретает детализированный характер, с одной стороны, а с другой, – обобщается в пределах всех содержательно однородных, относительно независимых друг от друга и четко ограниченных фрагментов изученного курса.

На основе проведенных теоретических исследований была разработана система критериально-ориентированных тестов (множественного выбора и на конструирование ответа) – приложения 3, 4, 6.

Рассмотрев интенсивные методы и средства руководства и контроля, необходимо определить тот цикл занятий, который будет способствовать эффективному управлению образовательным процессом.

## **6. Интенсивный цикл организационных форм**

В разработанной нами технологии управления образовательным процессом важную роль играют организационные формы или формы организации обучения – виды учебных занятий. Большинство исследователей определяют их как устойчивые способы организации учебной деятельности студентов и преподавателя, направленные на овладение знаниями, умениями и навыками, на воспитание и развитие их в процессе обучения.

Мы определяем *организационные формы/формы организации обучения* как различные виды занятий, организуемых преподавателем в аудиторное и внеаудиторное время для формирования у обучающихся системы действий по переработке профессионально значимой информации и норм поведения в профессионально заданных ситуациях, необходимых им для профессиональной коммуникации.

Однако в большинстве образовательных учреждений эти виды занятий сводятся к параллельному и экстенсивному чтению лекций и проведению семинаров. Сначала начитываются лекции (нередко в течение всего семестра), потом проводятся семинары. Занятия для исследовательской работы и текущего программированного контроля не предусмотрены, что приводит к тому, что обучающиеся не имеют возможности разрешить проблемы, затронутые на лекции, а знания, не закреплённые сразу, быстро забываются, качество их усвоения и затруднения обучающихся преподавателю неизвестны, что усложняет процесс управления. Когда курс лекций прочитан и наступает очередь проведения семинаров, студентам приходится вновь перерабатывать большой объём информации по всему курсу в ограниченные сроки, чаще всего на уровне механического запоминания, что приводит к умственному переутомлению и, как результат, к плохой подготовке и усвоению незначительного количества материала.

Анализ показывает, что в большинстве случаев преподаватель не создает на семинарах условия и ситуации для применения знаний, они остаются у обучающихся на уровне теоретических обобщений, будучи неподкреплёнными на практике. При этом научно-исследовательская деятельность студентов, которая часто сведена к написанию и чтению рефератов, не нацелена на их будущую профессию. При таком (традиционном) подходе, как известно, предусмотрен итоговый контроль, который сводится к проверке у обучающихся (на экзамене или зачете) знания фактов, событий, явлений, теорий, концепций и т.п. без контроля умений и навыков, что вряд ли способствует качественной профессиональной подготовке.

Кроме того, традиционно принято проводить занятия *экстенсивно*, то есть, распределение всех часов той или иной дисциплины предусмотрено в рамках семестра, а экзамен или зачет проводится в сессию вместе с другими дисциплинами, чаще всего в январе и июне. В последние несколько лет в связи с изменением числа студентов (демографические проблемы, приток студентов, обучающихся на коммерческой основе и т.п.) возникают значительные проблемы в

организации процесса обучения: составление расписания, перегрузка преподавателей и обучающихся и т.п.).

Указанную проблему можно решить, если определенный блок дисциплин, предусмотренных для того или иного семестра, проводить *интенсивно*. Это означает, что следует сконцентрировать часы в течение двух, а не четырех месяцев семестра, увеличив количество часов в неделю на изучение этого блока дисциплин. Благодаря такому подходу, чтение блока дисциплин завершается не в декабре, как общепринято, а в октябре, и экзамены или зачеты обучающиеся могут сдать по этим дисциплинам в ноябре. После этого студенты переходят к интенсивному изучению другого блока дисциплин, которое завершается в декабре или в январе.

При таком подходе сессию можно проводить совсем не обязательно в январе, а тогда, когда закончено изучение курса, что облегчает труд преподавателя, разгружает его на тот период, когда читается не его курс, и дает ему возможность заняться методической и научно-исследовательской работой, а не совмещать ее с большой учебной нагрузкой. Мы предлагаем *последовательный и интенсивный подход* к реализации цикла аудиторных занятий, способствующий преодолению разрыва между теорией и практикой, и создающий наилучшие условия для управления образовательным процессом и более быстрому и качественному становлению у обучающихся навыков самоуправления профессиональной деятельностью.

*Интенсивный цикл организационных форм* представляет собой взаимосвязанные по времени и процессу виды учебных занятий: лекция → семинар → занятие-профисследование → консультация/коррекция /диагностика. Они проводятся под руководством преподавателя и предусматривают активное коллективное взаимодействие субъектов обучения. Реализация предлагаемого цикла невозможна без специально организуемой и руководимой преподавателем в малых группах внеаудиторной (ВН) деятельности обучающихся (рис. 7).

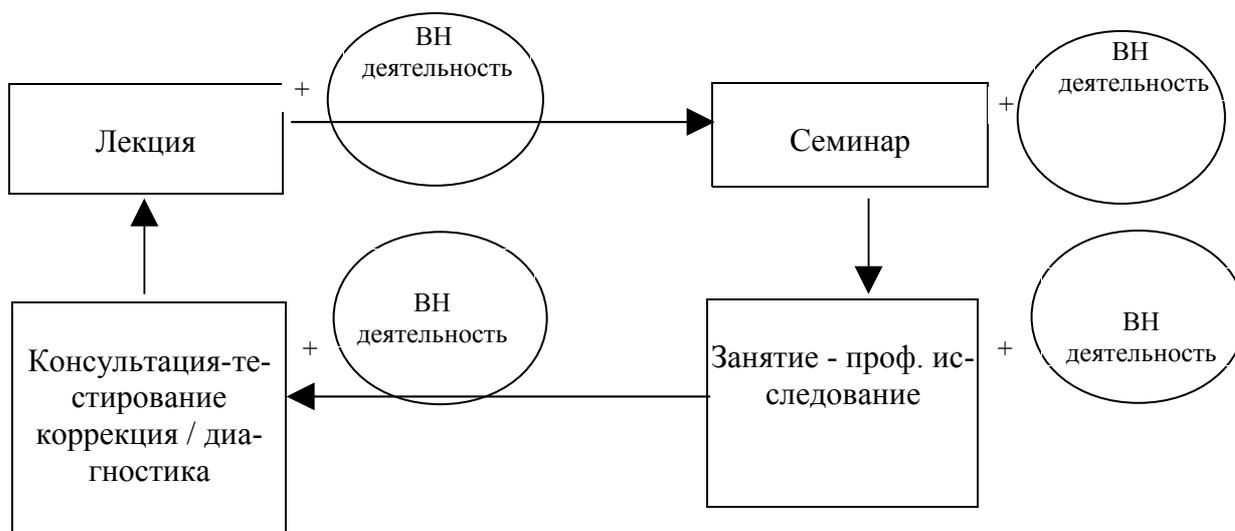


Рис. 7. Интенсивный цикл организационных форм

Образовательный процесс студентов по переработке информации по своей структуре складывается из ряда элементов и рассматривается, оценивается не только с формальной, количественной стороны, но и по содержанию, с качественной стороны. Он предусматривает систематическую работу студента на всех этапах учебного процесса и в разнообразных формах: в процессе лекции, при организации семинара, занятия-профисследования, групповой и индивидуальной консультации.

### *6.1. Лекция*

*Лекция* является первым элементом интенсивного цикла. В процессе слушания лекции обучающийся получает новую информацию, а также указания, советы по организации внеаудиторной деятельности над изучаемой темой. Этот этап требует от него сосредоточенного внимания, напряжения, диалектичности мышления, быстроты реакции и т.д.

Преимущество этого этапа по сравнению с чтением учебных пособий заключается в том, что в лекции сообщается новейший материал (идеи, факты, теории и т.п.), обобщенный по многим источникам информации, по наиболее существенным и сложным вопросам; даются наиболее приемлемые определения и выводы, которые в разных источниках формулируются неадекватно; содержание темы связывается с современностью, а там, где это возможно, и с той специальностью, к которой они готовятся в вузе. На лекции обучающийся получает «живую» информацию, замечает, каким вопросам уделяется основное внимание, при необходимости может выяснить непонятное и т.д. Все это невозможно получить от работы с книгой. Таким образом, лекция направляет образовательный процесс.

Как правило, в начале лекции сообщается ее план изложения и литература для изучения с учетом количества часов по учебному плану. Затем преподаватель должен обратить внимание обучающихся на значение и место темы в изучаемом курсе, ее целевую направленность, методику выделения, подчеркивания основных положений, которые будут применяться в процессе лекции.

Существуют, как известно, разные способы выделения главных мыслей: повторение, замедление темпа, повышение голоса, применение вводных слов, пауз, цифрового или буквенного выделения основных положений вопроса и т.п. Все они варьируются в зависимости от специфики предмета, темы (вопроса), состава аудитории, курса обучения. Во всех случаях важно, чтобы применяемые способы обеспечивали продуктивное восприятие информации и ее первичное усвоение. Это послужит основой для последующего более глубокого ее понимания, переработки и применения.

Важное значение для процесса усвоения содержания лекции имеют наглядные и технические средства обучения: схемы, таблицы, графики и т.п. Следует рекомендовать обучающимся не только пользоваться наглядными пособиями, но разрабатывать и изготавливать собственные. Это необходимо для лучшего понимания, прочного усвоения содержания темы и для привития навыков пользования наглядными пособиями в будущей профессиональной деятельности.

Построение лекции и ее содержание должно быть таким, чтобы восприятие ее студентами было не механическим, рассчитанным на память, а творческим, активизирующим мыслительные процессы обучающихся. При этом преподавателю следует заботиться, чтобы конспектирование лекций мобилизовало внимание и память студентов, служило базой для последующей внеаудиторной деятельности. Поэтому современная лекция в вузе должна быть: научной, методологически выдержанной, систематичной и логичной в изложении информации; оснащенной аудиовизуальными средствами наглядности.

Мы выделяем следующие виды лекций, позволяющие значительно интенсифицировать и эффективно управлять образовательным процессом обучающихся в аудиторное время под руководством преподавателя: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция. Большую роль в выборе этих видов сыграла система занятий, предложенная А.А. Вербицким.

*Проблемная лекция*, открывает большие перспективы повышения качества подготовки специалистов. На такой лекции процесс познания приближается к поисковой, исследовательской деятельности. С ее помощью обеспечивается: усвоение обучающимися информации, развитие мышления, формирование познавательных интересов к изучаемому материалу.

На проблемной лекции основная задача преподавателя состоит не в передаче информации, а в приобщении обучающихся к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это способствует их познавательной активности. Эффективность проблемной лекции определяется ее содержанием, способом организации и теми средствами общения, которые обеспечивают эффективную аналитико-синтетическую деятельность обучающихся.

Учебная проблема ставится и раскрывается на лекции в речи преподавателя, которая, должна носить диалогический характер. Для этого ему следует побуждать обучающихся к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции, а затем продолжиться на семинаре. При этом, в зависимости от методического замысла лекции, студенты вместе с преподавателем ставят вопросы и отвечают на них.

Они также могут зафиксировать интересующие их вопросы в конспекте для нахождения ответов на них в процессе внеаудиторной деятельности, индивидуальной консультации с преподавателем или же обсуждения с другими обучающимися. Мы считаем целесообразным использование проблемной лекции на I и II этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

Другой формой лекции, которая способствует интенсификации образовательного процесса обучающихся, является *лекция-визуализация*. Этот вид лекции предоставляет новые возможности для реализации принципа наглядности. Наглядность, как известно, не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений.

Так как способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессионально важным качеством представи-

телей широкого круга профессий, то формирование соответствующих умений и навыков с помощью метода визуализации служит одним из способов отражения контекста профессиональной деятельности в образовательном процессе [А.А. Вербицкий]. Исследования показывают, что метод визуализации способствует формированию мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

В процессе чтения лекции-визуализации преподаватель, соблюдая определенную логику и ритм подачи материала, комментирует подготовленные визуальные материалы, полностью раскрывающие тему данной лекции. Эти материалы обеспечивают оптимальное предъявление информации, создание проблемных ситуаций и их эффективное разрешение.

Важно также использование разных видов наглядности – натуральной, изобразительной, символической, – каждый из которых выбирается в зависимости от предъявляемой информации. При переходе от вербального текста к его зрительной форме или от одного вида наглядности к другому, естественно происходит небольшая потеря информации. Однако это является не недостатком, а скорее преимуществом, так как позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции и способствует его пониманию и усвоению.

Если преподаватель использует комплекс технических средств обучения, рисунков, иллюстраций, а также графиков, схем, и т.п., то при этом очень важны дозировка подачи материала, а также мастерство и стиль общения преподавателя с аудиторией. Лекцию-визуализацию мы рекомендуем проводить при первичном предъявлении информации преподавателем и ее первичном усвоении обучающимися, т.е. на I и II этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

*Бинарная лекция или лекция вдвоем* является одним из видов лекций, в котором возможно осуществить реализацию проблемного содержания учебной информации в процессе диалогического общения двух преподавателей между собой. На такой лекции моделируются реальные профессиональные ситуации, обсуждаются теоретические вопросы двумя специалистами с разных позиций, например, теоретиком и практиком, сторонником и противником той или иной теории, системы, подхода и т.п. Очень важно при этом, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска разрешения проблемы и вовлекал в общение обучающихся.

Постепенно обучающиеся подключаются к разговору, задают вопросы, высказывают свою точку зрения по поводу обсуждаемой информации. Опыт показывает, что во время бинарной лекции осуществляется актуализация имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания учебной проблемы. Это достигается благодаря созданию проблемной ситуации, выдвижению гипотезы по ее разрешению, разворачиванию системы доказательств или опровержений, обоснованию конечного вывода или варианта совместного решения.

Преимуществом лекции вдвоем является то, что она стимулирует мыслительную активность обучающихся, заставляет их сравнивать различные взгляды на те или иные проблемы, осуществлять выбор или разрабатывать свою точку зрения. Следует отметить, что высокая степень активности преподавателей на

бинарной лекции вызывает как мыслительный, так и поведенческий отклик у студентов, так как они получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, коллективного поиска и принятия решений [А.А. Вербицкий]. Практика проведения таких лекций показывает, что проблемы, связанные с ее осуществлением в студенческой аудитории, связаны с привычной установкой обучающихся на получение достоверной информации из единого источника. Разные позиции, развиваемые лекторами, вызывают порой неприятие такой формы обучения, хотя она является достаточно перспективной.

Особенно эффективна бинарная лекция в тех случаях, когда целями обучения выступают формирование теоретического мышления и умение отстаивать свои убеждения. Лекцию вдвоем целесообразно применять на II и III этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

Проведение лекции с запланированными ошибками необходимо для развития у обучающихся умений анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию. Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Завершая лекцию, преподаватель предъявляет список таких ошибок. Подбираются наиболее типичные ошибки, которые чаще всего делают как обучающиеся, так и преподаватели в ходе чтения лекции.

Лектор строит изложение таким образом, чтобы ошибки были тщательно «замаскированы», и их не так-то легко было заметить слушателям. Это требует специальной работы преподавателя с содержанием, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства. Задача обучающихся состоит в том, чтобы по ходу лекции отмечать в тексте конспекта замеченные ошибки и по окончании лекции назвать их.

На разбор ошибок отводится 15-20 минут. В ходе разбора даются правильные ответы на вопросы – преподавателем, слушателями или совместно. Количество планируемых ошибок определяется спецификой учебного материала, дидактическими целями лекции, уровнем подготовки обучающихся.

Опыт чтения таких лекций показывает, что студенты, как правило, обнаруживают запланированные преподавателем ошибки, а иногда находят и те, которые преподаватель допустил случайно, особенно речевые и поведенческие. В таких случаях, с нашей точки зрения, ему необходимо признать их и сделать для себя соответствующие выводы. Благодаря этому удастся создать атмосферу доверительности, личностного включения обеих сторон в процесс обучения.

В целом, лекцию с запланированными ошибками лучше всего проводить тогда, когда завершена работа над той или иной темой и у обучающихся уже сформированы основные понятия и представления. Мы считаем целесообразным проведение лекции с запланированными ошибками на этапах осмысления и использования информации, т.е. на III и IV этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

В последние годы все чаще в учебном процессе вуза стала применяться также *лекция-пресс-конференция*. Организация такой лекции начинается с того, что преподаватель просит обучающихся задать ему вопросы по заявленной теме в письменном виде. Каждый обучающийся в течение 5–7 минут должен сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать их на бумаге и передать преподавателю, который в течение нескольких минут отбирает вопросы по их смысловому содержанию, а затем начинает читать лекцию.

Изложение лекции строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде логически выстроенного материала, в процессе предъявления которого преподавателем формулируются ответы на заданные вопросы. После завершения лекции преподаватель подводит итоговую оценку вопросов. Умение задавать и грамотно формулировать вопросы служит для преподавателя критерием уровня знаний обучающихся. Неумение задавать такие вопросы заставляет преподавателя совершенствовать процесс преподавания.

На лекции-пресс-конференции образовательный процесс значительно интенсифицируется за счет ряда факторов. На такой лекции он превращается в процесс, адресованный каждому обучающемуся. Необходимость сформулировать и грамотно задать вопрос активизирует мысль, а ожидание ответа на него – внимание. Так как вопросы студентов, в большинстве случаев, носят проблемный характер, они, как правило, являются источником проблемных ситуаций, а, следовательно, и началом творческого процесса мышления.

Опыт участия в лекциях-пресс-конференциях позволяет преподавателю и обучающимся отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, варьировать формы общения, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формулировать новые доказательства и опровержения и т.п. Рассматриваемый вид лекции лучше всего проводить в конце изучения темы или раздела, когда необходимо подвести итоги работы, определить перспективы представления содержания в последующих разделах и применения теоретических знаний на практике. Мы рекомендуем применение лекции-пресс-конференции на этапах творческого преобразования информации, т.е. на V и VI этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

## 6.2. Семинар

Вторым элементом интенсивного цикла является *семинар*. В настоящее время данная форма проведения занятий непрерывно развивается, отвечая индивидуальным потребностям формирования личности специалиста. Как известно, главная цель семинара заключается в том, чтобы обеспечить студентам возможность закрепить знания, полученных на лекции и использовать в условиях, моделирующих формы их будущей профессиональной деятельности. Они выступают в роли докладчиков и оппонентов, овладевают умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивают свою точку зрения, демонстрируют уровень теоретической подготовки.

Существуют различные виды семинаров, каждый из которых предоставляет специфические условия для проявления активности обучающегося. Наиболее перспективные, с нашей точки зрения, те семинарские занятия, которые предполагают коллективное взаимодействие и общение. К таким видам семинаров относится *семинар-дискуссия*, который организуется как процесс диалогического общения студентов. В ходе него происходит формирование опыта совместного обсуждения и разрешения теоретических проблем, развитие профессионального мышления будущего специалиста.

Особенностью семинарского занятия, как формы коллективной теоретической работы, является возможность равноправного и активного участия каждого обучающегося в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. Активное взаимодействие с сокурсниками раскрепощает студентов, снижает психологическую боязнь общения и повышает его продуктивность [А.А. Вербицкий].

В такой работе обучающийся получает возможность для целеобразования и построения образовательного процесса. Это обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности и включенности в учебный процесс. Для успешного проведения продуктивной дискуссии необходимы те знания, которые обучающиеся приобрели на предшествующей лекции и во время внеаудиторной деятельности. Успех семинара-дискуссии также зависит от умения преподавателя организовать ее, обучить студентов умению дискутировать. В целом, он должен так руководить дискуссией, чтобы они хорошо усвоили теоретический материал, приведенный на лекции, и умели его применять, как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности.

Семинар-дискуссию возможно провести также в форме ролевой или деловой игры. Возможно, при этом, ввести роли ведущего, рецензента, логика, психолога, эксперта и т.п., в зависимости от содержания обсуждаемого материала, цели и задач семинара. Другие участники могут следить за ходом мысли и задавать вопросы докладчику, оппоненту, рецензенту и т.п., активно включаться в общение на любом этапе, высказывать свои мнения и оценки, дополнять выступающего, высказывать критические замечания по предмету спора.

Роль преподавателя в семинаре-дискуссии заключается в организации подготовительной работы, которая обеспечивает активное участие в дискуссии каждого обучающегося. Ему следует определить проблему, которая будет обсуждаться на семинаре, разработать сценарий, который включает распределение ролей, формы их участия в коллективном обсуждении, подготовку к выполнению назначенных ролей, а также осуществлять общее руководство проведением семинара и подведением общих итогов состоявшейся дискуссии. Семинар-дискуссию с элементами ролевой/деловой игры целесообразно проводить на этапах осмысления и использования информации, т.е. на III и IV этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

К наиболее перспективным видам семинаров относят также *семинар-исследование*, который предоставляет обучающимся возможность овладеть методами научного исследования, приемами и способами аналитико-синтетической

деятельности по переработке полученной и созданию новой информации. Для этого в начале семинара преподаватель формирует несколько подгрупп по 5–7 человек, которые получают перечень проблемных вопросов по теме исследования. Чтобы дать ответы на эти вопросы им предоставляют время для обмена информацией и выработки единого мнения группы.

По истечении времени каждая подгруппа представляет на рассмотрение свой проект решения проблемы в виде короткого доклада. Изложив основные идеи своего проекта, докладчик отвечает на вопросы студентов других подгрупп и преподавателя. К ответам на вопросы можно привлекать всех членов подгруппы, участвовавших в разработке предлагаемого проекта. После этого заслушиваются доклады других подгрупп по такому же плану, как и первый.

На заключительном этапе работы обучающиеся вырабатывают общую позицию, интегрирующую точки зрения всех подгрупп. Преподаватель руководит подведением итогов исследования, оценивая работу студентов. Мы считаем целесообразным использовать семинар-исследование на III и IV этапах программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

Рассмотренные нами виды семинаров значительно интенсифицируют образовательный процесс благодаря организации преподавателем активного коллективного взаимодействия по решению поставленных на лекции проблем. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. Именно на таких семинарах обучающиеся получают реальную практику формулирования и отстаивания своей точки зрения, осмысления системы аргументации и т.п.

### *6.3. Занятие – профисследование*

Творческое преобразование изученной на лекции и семинаре информации возможно осуществить при условии овладения обучающимися приемами и способами действий и нормами поведения, требуемыми для осуществления профессиональной деятельности. Для этого необходима организация специальных занятий – профессиональных исследований, на которых преподаватель моделирует ситуации профессиональной деятельности и обеспечивает обучающимся условия для активной групповой или индивидуальной переработки профессионально значимой информации, апробации их профессиональных действий и становления норм профессионального поведения.

Следует отметить, что при существующей системе непрерывного образования научно-исследовательская работа студентов, сориентированная на будущую профессию, осуществляется во внеаудиторное время в отсутствие преподавателя, а значит, методом проб и ошибок, сопровождаясь большими временными и физическими затратами. Неумение рационально ее осуществлять значительно влияет на мотивы учения, вызывает у обучающихся чувство неудовлетворения и разочарованности в умственном труде и, как результат, нежелание продолжать научно-исследовательскую деятельность по избранной специальности.

Решение этой проблемы мы видим в необходимости целенаправленного формирования приемов и способов аналитико-синтетической деятельности у обучающихся в процессе специально организуемых и руководимых преподавателем занятий-профисследований. Основная часть таких занятий – это сосредоточенная групповая или индивидуальная исследовательская деятельность с различными видами источников профессионально значимой информации в профессионально заданных ситуациях под общим руководством преподавателя. Она предусматривает анализ информации, изученной на лекции и семинаре, и синтез новой информации, самостоятельно составленной (в виде сообщения, доклада, и т.п.) и представленной для коллективного обсуждения, контроля и оценки ее качества.

Такие *занятия-профисследования* являются третьим элементом интенсивного цикла. На младших курсах обучения их целесообразно проводить в группах по 10-12 человек, используя индивидуальные и групповые формы деятельности. При работе такими группами продолжительность занятия и право выбора материала остается за обучающимися, создается свободная неформальная атмосфера, налаживается их взаимодействие благодаря применению различных активных приемов и способов деятельности. Группы различаются по длительности работы: кратковременные (не более 15 минут) и долговременные (45-60 минут); по функциям: проблемные, групповая терапия, «жужжащие» группы, «мозговой штурм», «аквариум».

В *проблемной группе* работа идет «лицом к лицу» и обучающиеся могут полностью раскрепоститься и высказать свои точки зрения, отличные друг от друга. О достоинствах данного подхода следует говорить только при условии общей заинтересованности и свободного общения. Многое зависит от уровня подготовки обучающихся, их индивидуальных и личностных качеств. Главная цель в том, чтобы они привыкали работать в команде, распределять обязанности, поддерживать друг друга.

При организации «*групповой терапии*» в процессе решения поставленной преподавателем (или самими студентами) проблемной ситуации акцент делается не на выполнении конкретного задания, а на изменении характера познавательных действий самого студента, развитии его личности в процессе свободного общения. Нужно отметить, что «групповая терапия» предполагает ведущую роль преподавателя, поэтому ее рекомендуется использовать на 1–м и 2–м уровнях образовательного процесса студентов.

Оптимальной можно признать «*жужжащую группу*», состоящую из 3–5 человек. Занятия в ней могут проводиться в форме доклада, когда один из обучающихся ставит проблему, группа ее решает, затем делается краткое сообщение о способах ее разрешения – в частности, с помощью группового интервью, когда один из участников задает вопросы, остальные отвечают и сообща обсуждают ситуацию. Она действует в течение короткого времени и прекращает свою работу, если найдено совместное решение. В процессе работы в такой группе выявляются интеллектуальные и организационные лидеры, каждый обучающийся осознает, какова его роль в коллективе, и для какой работы он пригоден больше всего.

«*Мозговой штурм*» предназначен, прежде всего, для построения гипотез по заданной проблеме. При этом следует особо подчеркнуть, что познаватель-

ная задача должна быть относительно несложной, когда можно предложить несколько гипотез и вариантов ее решения, анализа и оценки. В противном случае этот вид группы не приведет к желаемым результатам.

«Аквариум» предполагает разделение группы на подгруппы по 3–4 обучающихся: А В, С. Участники рассаживаются таким образом, что образуют три круга один в другом: А – первый, В – средний, С – внешний. Группа А получает задание – решить проблему. Обучающиеся начинают обсуждение и поиск решения проблемы. Члены группы В наблюдают и записывают, как идет обсуждение у соседей, сравнивают предложенный вариант со своим, хотя это не их прямая задача. Группа В – зеркало группы А.

После 20-25 минутной работы преподаватель дает 10-15 минут для обсуждения. В это время члены группы С вместе с преподавателем анализируют действия первых двух групп. Они определяют лидера группы А, отмечают степень слаженности общей работы. Затем преподаватель при участии обучающихся подводит итоги. Они оформляют результаты в письменной форме во время внеаудиторной деятельности и предъявляют их преподавателю для анализа и оценки.

На следующем занятии по той же или уже другой теме студенты меняются местами: группа А становится группой С; В–А; С–В. Рассматривается проблема таким же образом, как и в первом случае. Наконец на третьем занятии проводится последняя перемена мест: группа А становится В; В–С; С–А.

Итоговое занятие посвящается анализу проделанной работы, когда все участники, побывав в каждой из групп, могут обобщить работу совместно с преподавателем или без его прямого участия. Такой вид группы можно порекомендовать для 2-го и 3-го уровней образовательного процесса. Использование перечисленных видов групп на занятии-профисследовании рекомендуем для реализации V и VI этапов программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

Занятия-профисследования на старших курсах рекомендуем проводить в группах от 15 до 25 обучающихся. При этом можно выделить такие формы, как «круглый стол», симпозиум, коллоквиум. Диалог в этом случае может быть организован в различных вариантах: например, один студент выступает в качестве репортера, другой отвечает на его вопросы, а затем они меняются. Возможна ситуация, когда оба участника в равной степени заняты решением проблемы, делятся своими мыслями по ходу ее изучения.

Во время проведения «круглого стола» вся группа выполняет определенное задание, а обучающимся, которых нужно опросить, предлагается обсудить проблему в форме диалога с преподавателем. Мы видим цель такой работы в том, чтобы выявить способность мыслить.

*Коллоквиум* имеет много общего с «круглым столом». В рамках коллоквиума необходимо научить обучающихся высказывать свое мнение, не испытывая при этом психологического дискомфорта от того, что присутствует не один, а несколько преподавателей.

Осуществление такой формы образовательного процесса на занятии-профисследовании, как *симпозиум* или *форум*, предполагает обсуждение доклада одного из студентов, которое переходит в групповое обсуждение одной из профес-

сиональных проблем. Возможно также проведение такого занятия в виде вопросов-ответов, когда обучающиеся, прослушав сообщения, задают дополнительные вопросы по содержанию материала, представленного в виде конспекта, рецензии, критического обзора и т.п. Указанные формы групповой деятельности рекомендуем использовать для реализации V и VI этапов программы образовательного процесса студентов и программы управления им преподавателем (прил. 1, 2).

В процессе обучения рекомендуем использовать такой вид образовательного процесса, как *работа в динамических парах или парах сменного состава*. При этом каждый обучающийся по очереди и в индивидуальном порядке работает со всеми обучающимися группы под общим руководством преподавателя. Такая организация является коллективной по существу, так как в этом случае все обучают каждого, а каждый всех.

Работа в парах сменного состава дает возможность студентам многократно излагать изучаемую тему, ту или иную структуру, теорию, подход, и т.п. Обучающиеся меняются и поэтому подача материала оказывается всякий раз иной, нестандартной. В ходе общения с товарищами по группе происходит глубокое усвоение материала, формируются умения и навыки, связанные с активным применением изучаемой информации. Необходимо отметить, что успешность совместной деятельности группы зависит от профессионализма преподавателя, его умения творчески управлять исследовательской деятельностью студентов и варьировать различные методы и приемы, стимулируя, таким образом, их взаимообучение.

Для реализации занятия-профисследования преподаватели должны разрабатывать программы по отдельным аспектам профессиональной деятельности, например, для работы в гостиничном и туристическом бизнесе, внешнеторговых компаниях, банках, на таможне и т.п. На занятии-профисследовании с учетом специфики будущей профессиональной коммуникации обучающимся показывают как проводить встречи и дискуссии, разговаривать по телефону, описывать услуги той или иной компании, ее продукцию, вести деловую переписку, составлять документацию, внешнеторговые контракты и т.д.

Занятие-профиследование может быть направлено на личностный рост будущего специалиста. Это программы манипуляций, подбора персонала, переговорных технологий, способов выработки уверенности, управления временем людьми, искусства публичных выступлений и межкультурного общения. Студентов учат выступать перед аудиторией или проводить презентацию. Показать знание материала, пересказав его без ошибки, – это еще не все. Обучающиеся должны продемонстрировать логически безупречную, убедительную речь, непременно содержащую собственную точку зрения. Кроме того, им следует произнести ее по всем правилам ораторского искусства: «с выражением», с риторическими фигурами, с подобающими жестами. Если же выступающий не сможет убедить аудиторию в своей правоте, ему придется отвечать на многочисленные вопросы и принимать возражения. Процесс обучения построен чаще всего на ролевых играх. Задачи ставятся разные: например, успевать все делать вовремя, добиваться «своего» в споре с оппонентом и т.п.

Так как будущая профессиональная деятельность обучающихся будет связана с чтением и переводом большого количества документации, то на заня-

тии-профисследовании уделяется много времени развитию навыков письма. Письменные работы чаще всего представляют собой сочинения-эссе, в которых обучающиеся должны изложить свои соображения на ту или иную тему, обосновать собственное мнение или логично изложить известные им факты, события, сделать выводы и т.п. Такое обучение способствует будущим достижениям студентов в профессиональной деятельности.

Занятие-профисследование может быть направлено на организационные и производственные навыки. Студентов обучают заниматься инвестициями, растапливать товар, проводить планерки, подбирать персонал и т.п. Эти тренинги отличаются от семинаров тем, что преподаватели заставляют обучающихся инсценировать реальные ситуации и реализовывать на практике новые знания. Преподаватель начинает их с того, что расспрашивает студентов об их ожиданиях и проблемах. Обучающиеся рассказывают в группе о своих пожеланиях, и процесс обучения строится с их учетом. При этом темп и стиль работы, последовательность заданий определяет состав аудитории, их уровень знаний и умений.

На таких занятиях предпочтение отдается так называемым case-study. Существуют, как известно, несколько типов «кейсов»:

- структурированный – содержит минимум информации; для решения применяют определенную модель или формулу; у таких задач существует оптимальное решение;
- «маленькие наброски» содержат 1-10 страниц текста и 1-2 страницы приложений; они знакомят с ключевыми понятиями, при разборе следует опираться на свои знания;
- большие неструктурированные «кейсы» объемом до 50 страниц – самые сложные; информация в них очень подробная, в том числе и ненужная, а необходимая может отсутствовать;
- первооткрывательский «кейс» предусматривает принятие нового решения.

Так как для обучения используются чаще всего case-study западного образца, то они вызывают у обучающихся много споров и сомнений. Поэтому к образовательному процессу привлекают специалистов, имеющих опыт успешной работы во внешнеэкономической деятельности, с тем, чтобы они поделились удачными примерами. К обучению привлекаются профессионалы, работающие в той или иной отрасли.

Занятия-профисследования помогают обучающимся настроиться на коммерческий лад и быстро завязать зарубежные связи. В отличие от других программ такие занятия проводятся в группах от 20 до 30 студентов с участием двух и более лекторов, это обеспечивает приобретение более богатого опыта. Подобное обучение обеспечивает подготовку профессионалов широкого профиля, разбирающихся во всех ключевых проблемах современного международного бизнеса и успешно в нем работающих.

Таким образом, осуществление занятий-профисследований создает наилучшие условия для переработки профессионально значимой информации и формирования норм поведения в таких профессионально заданных ситуациях, в которых им создают условия и предоставляют средства для реализации их будущих профессиональных действий.

#### 6.4. Консультация-тестирование/ коррекция /диагностика

Последним элементом интенсивного цикла является *консультация-тестирование/коррекция/диагностика*, которая может быть как индивидуальной, так и групповой. В зависимости от уровня образовательного процесса обучающихся применяются следующие виды: консультация-тестирование, консультация-коррекция, консультация-диагностика и т.п..

На первом этапе консультации преподаватель отвечая на вопросы студентов, разъясняет трудности, возникшие в процессе лекции, семинара и исследовательского занятия (1-й уровень образовательного процесса). На 2-м уровне – преподаватель может предоставить обучающимся, хорошо усвоившим тему, разъяснить сокурсникам возникшие затруднения.

На 3-м уровне – считаем возможным сразу перейти ко второму этапу консультации – тестированию знаний по изученной теме. Тест представляет собой целый ряд познавательных задач-заданий (от 30 до 45), на решение которых дается не более 90 минут и который соответствует определенному уровню знаний и умений обучающихся.

Предлагаемые нами тесты соответствуют предъявляемым требованиям: они валидны – то есть контрольные задания полностью соответствуют тем характеристикам, тем элементам знаний, которые включаются в содержание контроля. Составляя задачи-задания для теста, следует отдавать себе отчет в том, что они контролируют, то есть какие конкретные элементы знаний-умений, приемы мышления и способы деятельности можно проверить с помощью того или иного контрольного задания.

Кроме того, эти тесты надежны, точны благодаря получению сходных результатов измерения при многократных проверках (1991–2008 гг. в вузах г. Саратова). Помимо указанных характеристик они сформулированы четко, понятно каждому обучающемуся и предусматривают однозначный ответ, то есть они общепонятны и однозначны (прил. 6).

Как известно, главное отличие тестирования от любого другого способа контроля заключается в том, что кроме задач-заданий, тест должен содержать и эталон ответа – решение той или иной познавательной задачи. Сравнивая полученный ответ с эталоном, преподаватель определяет, какие операции обучающийся выполнил правильно, и может объективно судить о качестве усвоения изучаемой темы и способов достижения результатов в соответствии с определенными критериями, предусмотренными для каждого уровня.

Диагностика уровня усвоения информации и образовательного процесса осуществляется в соответствии с определенными нами критериями: *скорость переработки информации; качество и объем переработанной информации; когнитивная организация и регуляция образовательного процесса*. Автоматиза-

ция контроля может быть достигнута также с помощью компьютера, для которого был разработан ряд программ (прил. 7).

Результаты, полученные в процессе контроля, позволяют преподавателю не только проверить и оценить уровень знаний по изучаемой теме и владения способами реализации образовательного процесса, но и использовать их для совершенствования преподавания. В случае возникших затруднений у отдельных обучающихся проводятся индивидуальные консультации. Консультация-тестирование/коррекция/диагностика является логическим завершением интенсивного цикла организационных форм, после которой цикл повторяется, но уже для изучения другой темы.

Таким образом, мы определили сущность технологии управления образовательным процессом, ее структурные элементы и далее расскажем об опыте ее реализации в системе непрерывного образования.

## **7. Опыт реализации технологии управления при обучении общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам**

Как уже было сказано, изучение опыта обучения общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам в различных вузах г. Саратова дает основание для утверждения, что причиной неэффективного управления образовательным процессом обучающихся является параллельное и экстенсивное проведение занятий – организационных форм обучения. Используемый нами интенсивный цикл организационных форм открывает путь для устранения указанных недостатков благодаря тщательному отбору содержания для каждого вида занятий и различных форм образовательного процесса.

Содержание выбирается таким образом, чтобы теория и практика органически взаимодействовали, и чтобы обучающиеся имели возможность и стимул регулярно выверять понимание изучаемой темы самостоятельными познавательными действиями. Предлагаемый цикл предусматривает изучение студентами одной темы в течение недели в процессе аудиторной под руководством преподавателя и в процессе их внеаудиторной деятельности.

Работа над информацией начинается на первом занятии цикла – **лекции**. Здесь осуществляются действия I и II этапов программы образовательного процесса: *проектирование деятельности по переработке информации и первичное усвоение и запоминание информации* (прил. 1). Наиболее эффективным методом, применяемым на лекции, мы считаем **метод проблемной постановки и решения задач**. Для его реализации рекомендуется использовать следующие виды лекций: лекция-визуализация, проблемная лекция, бинарная лекция, лекция - пресс-конференция, в зависимости от уровня образовательного процесса (прил. 2).

Преподавателю следует начинать лекцию с установления уровня знаний обучающихся и уровня их самостоятельности с помощью тестов и анкет (прил. 3, 4, 5, 6). Затем, имея заранее разработанную программу, он может вывести обучающихся на совместное целеопределение образовательного процесса

через постановку проблем, которые надо решить. Оно затрагивает и выработку способов действия по достижению результата.

Здесь, безусловно, велика роль преподавателя-технолога. Ему необходимо владеть искусством организации совместной деятельности обучающихся для того, чтобы образовательный процесс не был для обучающихся принуждением, а стал бы естественным пробуждением интереса к важной, актуальной проблеме, связанной с их будущей профессиональной деятельностью.

На первом (**репродуктивно-поисковом**) уровне образовательного процесса преподаватель сам ставит проблему, на основе которой развертывает теоретическое обобщение, конкретизируя его различными примерами, привлекая постепенно к этой работе обучающихся. С нашей точки зрения, можно использовать несколько приемов. Один из них демонстрация способов переработки информации – размышление вслух. Или другой прием, направляющий индивидуальную мысль, – диалог. Он возникает из конкретного вопроса студента, но преподаватель не отвечает на вопрос, а помогает ему самому найти ответ с помощью наводящих вопросов, когда тот сам начинает осознавать, в чем состоит его затруднение. Нетрудно провоцировать диалог, задавая вопрос «почему?», касаясь отдельных мест текста темы, стимулируя мыслительную деятельность обучающихся и добиваясь самостоятельного разрешения ими затруднения.

На втором (**поисково-исследовательском**) уровне освоение содержания идет в ходе активного межличностного взаимодействия и общения обучающихся по разрешению проблемных профессионально заданных ситуаций, созданных преподавателем. Пользуясь различными средствами: источниками информации, структурно-логическими схемами, таблицами и т.п., аудиовизуальными ТС обучения и др. студенты овладевают системой действий по переработке информации и нормами поведения, необходимыми для осуществления их будущей профессиональной деятельности.

Информирующая роль преподавателя носит вспомогательный характер и служит средством обнаружения и структурирования связей в содержании, соблюдения логики познавательных действий, заданных программой. Организуя и осуществляя руководство образовательным процессом на лекции этого уровня, преподаватель обеспечивает обучающимся дидактические условия для интенсивного восприятия информации, выделения в ней основных понятий, факторов, структур, процессов, ее первичного запоминания.

На третьем (**исследовательско-проектировочном**) уровне преподаватель создает обучающимся такие профессионально значимые ситуации, в которых они сами формулируют проблему, ищут способы ее решения и доказательства правильности предложенного ими решения, оценивают результат собственной деятельности. Интеллектуальный материал, добытый таким способом, является открытием, лично значимым для каждого обучающегося. При этом он имеет возможность не только выбрать путь, наиболее соответствующий его индивидуальности, предложить его на общее обсуждение, но и отстоять его, убедить других в правильности выбора именно такого, а не иного пути и, если надо, самому скорректировать свою первоначальную позицию.

Благодаря такому подходу к организации и руководству образовательным процессом на лекции, акцент с обучающей деятельности преподавателя переносится на самостоятельную познавательную деятельность студентов. Таким образом, осуществляется задача ее интенсификации не только за счет увеличения объема перерабатываемой информации, но и путем изменения позиции самих обучающихся, в частности перестройки операциональной подструктуры их деятельности.

Образовательный процесс студентов на лекции различных уровней завершается 7–10 минутным контролем усвоения материала в виде тестовых заданий, коллективной коррекцией ошибок и диагностикой затруднений, что необходимо для дальнейшей внеаудиторной деятельности.

Мы также полагаем, что необходимо видоизменение методики организации внеаудиторной деятельности обучающихся. Оно заключается в том, что студент не должен оставаться наедине со своими проблемами после занятий. Рекомендуем организовывать внеаудиторную деятельность обучающихся в малых группах по 3–5 человек под руководством преподавателя, где студент может получить индивидуальные разъяснения, советы и рекомендации по качественному выполнению домашнего задания, методике работы в библиотеке, со справочными изданиями, словарями, с аудиовизуальными средствами обучения особенно на младших курсах обучения. Это приведет к тому, что на старших курсах при подготовке курсовых и дипломной работ преподавателю не придется долго объяснять обучающемуся, как подготовить сообщение на тему, составить и правильно оформить реферат, где взять материал, чем его проиллюстрировать и как наглядно представить его в аудитории для обсуждения, грамотно и тактично задать и ответить на вопросы, корректно обсудить противоположные точки зрения и т.п., посвятить время анализу их содержания, ценности для его будущей профессиональной деятельности.

Следующим занятием цикла является **семинар**, где в процессе закрепления полученной информации продолжается работа, начавшаяся на лекции. Здесь осуществляются действия **III и IV** этапов программы образовательного процесса: *осмысление, обобщение и использование информации* (прил. 1). Наиболее эффективными методами, применяемыми на семинаре, мы считаем **эвристические: дискуссия/диспут, ролевая/ деловая игра**. Для их реализации рекомендуем использовать следующие виды семинаров: семинар-дискуссия/ диспут, семинар ролевая/деловая игра, семинар-исследование (прил. 2). Проводить такой семинар необходимо вслед за прочитанной лекцией (на следующий день или через день-два).

Как известно, цель семинара состоит в том, чтобы обеспечить обучающимся возможность осмыслить, закрепить и использовать информацию, полученную на лекции и в процессе внеаудиторной подготовки к семинару. На семинаре в процессе дискуссии/диспута студенты овладевают умениями ставить и решать интеллектуальные проблемы и задачи, доказывать и опровергать мнения других, отстаивать свою точку зрения. Тем самым они демонстрируют достигнутый уровень теоретической подготовки. Роль преподавателя на семинаре заключается, с нашей точки зрения, в обеспечении обучающимся условий для

наилучшего использования информации и реализации системы самостоятельных действий, сориентированных на их будущую профессию.

Это можно осуществить в процессе подготовки и проведения ролевой /деловой игры. Для этого преподаватель вместе со студентами разрабатывает сценарий и определяет систему проблемных познавательных задач, заданий и ситуаций, нацеливающих на логику активной коллективной переработки профессионально значимой информации. Контроль осуществляется во время совместного разбора результатов проведенных дискуссии/диспута или ролевой /деловой игры. После семинара работа над информацией продолжается во внеаудиторное время.

Третьим занятием цикла является **занятие-профисследование**, которое обеспечивает логическое продолжение работы, начатой на семинаре, и проводится вслед за ним (на следующий день или через день). Здесь осуществляются действия **V и VI** этапов программы образовательного процесса: *анализ информации и формулирование вывода в сообщении, а также синтез информации и получение принципиально нового результата* (прил. 1).

Образовательный процесс осуществляется здесь в профессионально заданных ситуациях, анализируется и синтезируется профессионально значимая информация, вырабатываются нормы профессионального поведения. Наиболее эффективным является **исследовательский метод**, предусматривающий операции анализа, синтеза, индукции, дедукции, сравнения, абстрагирования и т.п. Для его реализации используются следующие виды групповой деятельности: **«мозговой штурм»**, **«аквариум»**, **«групповая терапия»**, **«круглый стол»**, **«симпозиум»** и т.п.

Во время занятия преподаватель на первом (**репродуктивно-поисковом**) уровне образовательного процесса знакомит обучающихся со способами анализа/синтеза информации, приобщая их постепенно к такой работе. Основной их задачей является попытка повторить деятельность преподавателя при индивидуальной работе с информацией. При этом преподаватель, контролируя процесс выполнения, индивидуально разъясняет возникающие трудности, уточняет и корректирует направление движения мыслительных процессов студентов, контролирует правильность способа решения проблемы, суждения т.п.

На втором (**поисково-исследовательском**) уровне – роль преподавателя сводится к постановке цели, пояснению способа выполнения, обеспечению условий для интенсивной организации их работы, общему контролю за процессом выполнения, совместному с обучающимися обсуждению результатов, коррекции и диагностике возникших затруднений.

На третьем (**исследовательско-проектировочном**) уровне осуществляется мониторинг процесса самостоятельного осуществления обучающимися образовательного процесса, их само/взаимоконтроля, само/взаимооценки и коррекции процесса и результата. Его можно осуществить, например, во время проведения занятий в виде заседаний научного общества, научно-практической конференции, заседаний «круглого стола», «международного симпозиума» и т.п.

Опыт показывает, что проведение аудиторных занятий-профисследований ускоряет процесс формирования обобщенных приемов и способов аналитико-синтетической деятельности у обучающихся, что обеспечивает их широкий

перенос, гибкость использования, самостоятельность применения. В этом случае можно ожидать от них качественной, принципиально новой информации, синтезированной во время внеаудиторной деятельности.

Завершающим занятием нашего цикла является **консультация-тестирование/коррекция/диагностика**, которая может быть как групповой, так и индивидуальной. Здесь осуществляются действия VII и VIII этапов программы образовательного процесса: *контроль и оценка полученного результата (новой информации), а также качества образовательного процесса* (прил. 1).

Для того чтобы у студентов появилось устойчивое стремление к усвоению перерабатываемой информации, мы считаем необходимым проведение контрольных мероприятий не только в процессе, но и в конце изучения каждой темы. Для этого ему следует отводить время на консультации-тестировании/коррекции/диагностике. При этом, используются следующие виды: *консультация-тестирование, консультация-коррекция, консультация-диагностика* (прил. 2).

Наиболее эффективными являются методы программированного контроля: **с помощью компьютера и тестирование** (прил. 6, 7). Достоинство данных видов контроля заключается в объективной интерпретации успехов и неудач, исключении субъективного фактора при контроле знаний, единстве требований, а также возможности одновременной проверки знаний всей группы обучающихся за минимальное количество времени по сравнению с традиционными устными зачетами и экзаменами.

Диагностика уровня образовательного процесса осуществляется в соответствии с определенными критериями: **скорость переработки информации, объем и качество переработанной информации, когнитивная организация и регуляция образовательного процесса** (прил. 4). При положительной аттестации от 100 % до 70 % правильных ответов обучающихся допускают к изучению дальнейших тем, в противном случае им назначают дополнительное время и индивидуальные консультации с преподавателем для диагностики трудностей, возникших в процессе работы над темой.

Разъяснение производится в процессе совместной деятельности преподавателя и обучающихся для того, чтобы при повторном тестировании они смогли бы справиться с заданиями, но уже другого блока вопросов. Следует отметить, что во время аттестации разрешается пользоваться любыми источниками информации, но время ответа ограничено. Его более чем достаточно для подготовленных студентов, но те, кто не проработал учебный материал, естественно, не укладывается в отведенное время.

Таким образом, создается ситуация, которую можно расценить как поддержку для подготовленных обучающихся. Для неподготовленных – это ориентация на необходимость своевременной серьезной проработки изучаемой темы в процессе внеаудиторной деятельности.

Результаты тестирования анализируют совместно со студентами для того, чтобы: на первом (**репродуктивно-поисковом**) уровне – обучить их приемам и способам контроля и коррекции изученной информации; на втором (**поисково-исследовательском**) уровне – представить им возможность осуществить контроль и коррекцию под руководством преподавателя, а на третьем (**исследо-**

**вательско-проектировочном)** уровне – предоставить им возможность самим контролировать и корректировать полученную информацию, а также способы и результаты ее переработки под наблюдением преподавателя.

Данные тестирования необходимы для совершенствования преподавания и учения. Консультация-тестирование/коррекция/диагностика является логическим завершением интенсивного цикла организационных форм, после которого цикл повторяется, но для изучения другой темы.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что технология управления образовательным процессом может стать эффективной, если будут соблюдены следующие **организационно-педагогические условия:**

- программирование разноуровневого образовательного процесса обучающихся и управляющей деятельности преподавателя;
- регулярная (предварительная, текущая и заключительная) диагностика уровня и качества образовательного процесса обучающихся;
- уменьшение числа студентов на долю преподавателя;
- последовательная и интенсивная реализация цикла организационных форм обучения (видов аудиторных занятий);
- увеличение доли внеаудиторной деятельности до 60 % и видоизменение методики ее организации;
- регулярное применение преподавателями интенсивных методов и средств руководства и контроля, а также новых информационных технологий обучения.

Анализ данных экспериментальной работы свидетельствует об эффективности предлагаемой технологии управления. Она обеспечивает:

- **для обучающегося:** программу образовательного процесса по переработке информации, значительное увеличение объема изучаемой информации при сокращении на 50 % временных затрат, ускорение в достижении более высоких уровней образовательного процесса, постоянную самодиагностику с помощью компьютерных программ контроля, тестов контроля/самоконтроля, анкеты оценки/самооценки, качественную и ритмичную работу в течение всего периода обучения;
- **для преподавателя:** программу управляющей деятельности; систему интенсивных методов, форм и средств руководства и контроля, критерии и средства диагностики уровней, организацию индивидуальной деятельности в ходе групповых занятий, средства четкой дифференциации обучающихся по качеству их образовательного процесса.

## Заключение

В условиях непрерывного образования перед преподавателем ставится задача по-новому управлять процессом самостоятельного учения и становления будущего специалиста. Это означает разработку единого технологического циклического процесса управления, для реализации которого необходимо создавать на каждом занятии такую учебную среду, которая позволит обучающимся проявить способности, реализовать профессиональные потребности и учиться лучше, быстрее и с интересом. Для этого приоритеты должны быть отданы: высоким требованиям к их знаниям и поведению, сориентированным на будущую профессиональную деятельность; использованию рациональной и справедливой системы стимулов и взысканий; поощрению индивидуальности и самовыражения.

Как показывает опыт, технологически организованная управляющая деятельность преподавателя, осуществляемая им на разных уровнях, циклично и интенсивно, способствует увеличению скорости и объема, улучшению качества переработки обучающимися профессионально значимой информации и повышению уровня их самостоятельной когнитивной организации и регуляции деятельности, сориентированной на их будущую профессию; делает ее более экономичной и результативной. При этом профессионализм преподавателя, определяемый его образованием, способностями и личными качествами, умением применять современные интенсивные и информационные технологии является решающим фактором в достижении запланированных результатов.

Кроме того, целенаправленная постепенная передача преподавателем функций управления обучающимся способствует более быстрому формированию навыков самоуправления, а моделирование профессионально значимых ситуаций и создание творческого микроклимата конструктивного сотрудничества стимулирует образовательный процесс, обеспечивая оптимальные условия для проявления личностных качеств, самовыражения взглядов, мнений и реализации профессиональных потребностей. Однако полное управление взаимодействием субъектов образовательного процесса невозможно, так как среди их потребностей главными являются потребности в свободе, демократичности руководства и самостоятельности.

Наши многолетние экспериментальные исследования дают основания рекомендовать преподавателям использовать предлагаемую нами технологию, т.к. она представляет адекватное технологическое обеспечение для реализации эффективного управления образовательным процессом обучающихся. Кроме того, ее применение гарантирует более быстрое овладение студентами системой действий по переработке профессионально значимой информации и нормами поведения в ситуациях профессиональной коммуникации, и как результат, повышение качества подготовки и переподготовки квалифицированных специалистов международного уровня.

## Приложения

### Приложение 1

#### Программа образовательного процесса студентов по переработке информации

##### I этап

**Цель:** проектирование образовательного процесса

↓  
**Действия:** (1) определение целей и задач;  
(2) программирование действий: выделение этапов, определение сроков выполнения отдельных действий и образовательного процесса в целом, выбор содержания (источников информации), моделирование профессионально значимых ситуаций

↓  
**Результат:** (3) отбор форм и средств реализации образовательного процесса

##### II этап

**Цель:** первичное усвоение информации

↓  
**Действия:** (1) восприятие информации;  
(2) поиск и выделение основных объектов информации: ключевых понятий, фактов, структур, профессиональной терминологии и т.п.;

↓  
**Результат:** (3) запоминание информации

##### III этап

**Цель:** осмысление информации

↓  
**Действия:** (1) поиск и нахождение значения объектов информации путем парафразы или пересказа и т.п.;  
(2) трансформация объектов информации: перестановка, преобразование и т.п.;

↓  
**Результат:** (3) обобщение информации

##### IV этап

**Цель:** использование информации

↓  
**Действия:** (1) применение информации для решения учебных познавательных задач;  
(2) применение информации для решения творческих задач;

↓  
**Результат:** (3) применение информации в профессионально заданных ситуациях

##### V этап

**Цель:** анализ информации

↓  
**Действия:** (1) разложение информации на составные части, выявление взаимоотношений между ними и порядка их организации;

↓  
(2) сравнение (выявление сходства/различия) с известной ранее информацией;  
**Результат:** (3) формулирование вывода в сообщении

#### VI этап

**Цель:** синтез новой информации



**Действия:** (1) конструирование новой информации: соединение элементов и частей для образования нового целого;



(2) моделирование нового: структуры, теории, метода, концепции и т.п.;

**Результат:** (3) получение принципиально нового результата

#### VII этап

**Цель:** контроль и оценка



**Действия:** (1) контроль и оценка объема и качества переработанной информации за единицу времени, суждение о ценности полученного результата: структуры, теории, концепции и т.п.;



**Результат:** (2) выводы о качестве образовательного процесса, его когнитивной организации и регуляции; диагностика затруднений и коррекция

#### VIII этап

**Цель:** проектирование программы образовательного процесса



**Действия:** (1) самостоятельный выбор;



**Результат:** (2) создание программы образовательного процесса.

Программа управления образовательным процессом (ОП) студентов

| № этапа<br>Уровни  | Цель → Действия → Результат   | Организа-<br>ционные формы   |
|--|---|--|
| <p>I этап:</p> <p>1 уровень –<br/>приобщение студентов к<br/>ОП и управлению им</p> <p>2 уровень –<br/>согласованная управ-<br/>ляющая деятельность<br/>преподавателя и ОП<br/>студентов</p> <p>3 уровень –<br/>партнерство в ОП<br/>и управлении им</p> | <p>Цель: формирование и развитие умений проекти-<br/>ровать ОП<br/>Действия:</p> <p>1) демонстрация приемов постановки целей и за-<br/>дач<br/>2) привлечение обучающихся к программирова-<br/>нию действий: выделению этапов, определению<br/>сроков выполнения, поиску и выбору источников<br/>информации, отбору форм и средств реализации<br/>ОП<br/>3) контроль, коррекция, диагностика уровня<br/>проектирования ОП</p> <p>1) разделение действий со студентами по опреде-<br/>лению целей и задач, программированию дей-<br/>ствий, поиску и выбору источников информации,<br/>форм и средств<br/>2) моделирование профессионально заданных си-<br/>туаций для освоения обучающимися алгоритма<br/>действий на данном этапе<br/>3) наблюдение за процессом реализации дей-<br/>ствий, совместный со студентами контроль, кор-<br/>рекция и диагностика затруднений</p> <p>Обеспечение студентам условий для самостоя-<br/>тельного определения целей и задач, програм-<br/>мирования действий, отбора источников инфор-<br/>мации, форм и средств<br/>Результат: контроль умений обучающихся само-<br/>стоятельно проектировать ОП</p> | <p>Лекция-визуа-<br/>лизация</p> <p>Проблемная<br/>лекция</p> <p>Бинарная лек-<br/>ция</p> |
| <p>II этап:</p>  | <p>Цель: формирование и развитие умений воспри-<br/>нимать и усваивать информацию<br/>Действия:</p>   |  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>1 уровень –<br/>приобщение студентов к ОП и управлению им</p>   | <p>1) демонстрация приемов активного восприятия информации<br/>2) привлечение студентов к поиску и выделению основных объектов информации, ее запоминанию<br/>3) контроль, коррекция, диагностика уровня первичного усвоения информации</p>   | <p>Лекция –<br/>визуализация</p>  |
| <p>2 уровень –<br/>согласованная управляющая деятельность преподавателя и ОП студентов</p>   | <p>1) разделение действий с обучающимися по поиску и выделению основных объектов информации и запоминанию информации<br/>2) моделирование профессионально значимых ситуаций для освоения студентами алгоритма действий на данном этапе<br/>3) наблюдение, совместный с обучающимися контроль, коррекция и диагностика затруднений</p>   | <p>Проблемная лекция</p>  |
| <p>3 уровень –<br/>партнерство в ОП и управлении им</p>  | <p>Обеспечение студентам условий для самостоятельного восприятия информации, выделения основных объектов и ее запоминания<br/>Результат: контроль умений обучающихся самостоятельно воспринимать и усваивать информацию</p>   | <p>Лекция-пресс-конференция</p>   |
| <p>III этап:</p> <p>1 уровень –<br/>приобщение студентов к ОП и управлению им</p> <p>2 уровень –<br/>согласованная управляющая деятельность преподавателя и ОП студентов</p> | <p>Цель: формирование и развитие умений осмысления информации<br/>Действия:</p> <p>1) демонстрация приемов поиска и нахождения значения объектов информации, их трансформация<br/>2) привлечение студентов к трансформации объектов информации: их перестановке, преобразованию и т.п.; обобщению информации<br/>3) контроль, коррекция, диагностика уровня осмысления информации</p> <p>1) разделение действий с обучающимися по поиску и нахождению значения объектов информации, их трансформации, обобщению информации<br/>2) моделирование профессионально заданных ситуаций для освоения студентами алгоритма действий на данном этапе<br/>3) наблюдение, совместный с обучающимися контроль, коррекция и диагностика затруднений</p> | <p>Семинар –дискуссия/ диспут</p> <p>Семинар –ролевая/ деловая игра</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 3 уровень – партнерство в ОП и управлении им  | Обеспечение студентам условий для самостоятельного нахождения значения объектов информации, их трансформации и обобщения информации<br>Результат: контроль умений самостоятельного осмысления обучающимися информации  | Семинар –исследование  |
| <p>IV этап:</p> <p>1 уровень – приобщение студентов к ОП и управлению им</p> <p>2 уровень – согласованная управляющая деятельность преподавателя и ОП студентов</p> <p>3 уровень – партнерство в ОП и управлении им</p> | <p>Цель: формирование и развитие умений использовать информацию</p> <p>Действия:</p> <p>1) демонстрация приемов использования информации для решения учебных задач</p> <p>2) привлечение студентов к поиску способов применения информации для решения творческих задач, и в профессионально значимых ситуациях</p> <p>3) контроль, коррекция, диагностика уровня использования информации</p> <p>1) разделение действий с обучающимися по поиску способов использования информации для решения учебных и творческих задач, в профессиональных ситуациях</p> <p>2) моделирование профессионально заданных ситуаций для освоения студентами алгоритма действий на данном этапе;</p> <p>3) наблюдение, совместный с обучающимися контроль, коррекция и диагностика затруднений</p> <p>Обеспечение студентам условий для самостоятельного использования информации для решения учебных и творческих задач и в профессионально значимых ситуациях</p> <p>Результат: контроль умений обучающихся самостоятельно использовать информацию</p> | <p>Семинар –дискуссия/ диспут</p> <p>Семинар – ролевая/ деловая игра</p> <p>Семинар – исследование</p>     |
| <p>V этап:</p> <p>1 уровень – приобщение студентов к ОП и управлению им</p> <p>2 уровень – согласованная управляющая деятельность преподавателя и ОП сту-</p>   | <p>Цель: формирование и развитие умений анализировать информацию</p> <p>Действия:</p> <p>1) демонстрация приемов логической обработки информации: разложение на составные части, выявление их взаимоотношений между ними и порядка организации</p> <p>2) привлечение студентов к логической переработке информации: поиску и выявлению сходства/различия с ранее известной информацией и формулированию вывода в сообщении</p> <p>3) контроль, коррекция, диагностика уровня анализа информации</p> <p>1) разделение действий с обучающимися по поиску и логической обработке информации</p> <p>2) моделирование профессионально заданных ситуаций для освоения студентами алгоритма дей-</p>  | <p>Занятие –профиследо-вание («круглый стол», «мозговой штурм» и т.п.)</p> <p>Занятие-профиследо-вание</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| дентов   | ствий на данном этапе<br>3) наблюдение, совместный с обучающимися контроль, коррекция и диагностика затруднений  |   |
| 3 уровень – партнерство в ОП и управлении им                                     | Обеспечение студентам условий для самостоятельного анализа информации;<br>Результат: контроль умений самостоятельно анализировать информацию   | Занятие-профиссле-дова-ние  |
| VI этап:   | Цель: формирование и развитие умений синтезировать новую информацию<br>Действия:   |   |
| 1 уровень – приобщение студентов к ОП и управлению им                            | 1) демонстрация приемов конструирования новой информации: соединение элементов и частей для образования нового целого<br>2) привлечение студентов к поиску и созданию новой информации, моделированию новой структуры, теории, метода, концепции и т.п.; получению принципиально нового результата<br>3) контроль, коррекция, диагностика уровня синтеза информации  | Занятие-профиссле-дова-ние («круглый стол, «мозговой штурм», «аквариум» и т.п.) |
| 2 уровень – согласованная управ-ляющая деятельность преподавателя и ОП студентов | 1) разделение действий с обучающимися по поиску и конструированию новой информации, ее моделированию, получению принципиально нового результата<br>2) моделирование профессионально заданных ситуаций для освоения студентами алгоритма действий на данном этапе<br>3) наблюдение, совместный со студентами контроль, коррекция и диагностика затруднений  | Занятие-профиссле-дование   |
| 3 уровень – партнерство в ОП и управлении им                                     | Обеспечение обучающимся условий и для самостоятельного синтеза новой информации<br>Результат: контроль умений обучающихся самостоятельно синтезировать новую информацию  | Занятие-профиссле-дова-ние  |
| VII этап:  | Цель: формирование и развитие умений контролировать и оценивать информацию, качество реализации ОП<br>Действия:  |   |
| 1 уровень – приобщение студентов к ОП и управлению им                            | 1) демонстрация приемов контроля и оценки объема и качества переработанной информации за единицу времени<br>2) привлечение студентов к поиску и выдвижению суждений о ценности полученного результата: структуры, теории, подхода и т.п.; выводам о качестве ОП, его когнитивной организации и регуляции<br>3) контроль, коррекция, диагностика уровня контроля и оценки информации и качества реализации ОП | Групповая консультация–тестирование   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>2 уровень – согласованная управ-ляющая деятель-ность преподавателя и ОП студентов</p> <p>3 уровень – партнерство в ОП и управлении им</p> | <p>1) разделение действий с обучающимися по поиску и выдвижению суждений о ценности полученной информации и о качестве реализации ОП</p> <p>2) моделирование профессионально заданных ситуаций для освоения студентами алгоритма действий на данном этапе</p> <p>3) наблюдение, совместный с обучающимися контроль, коррекция и диагностика затруднений</p> <p>Обеспечение студентам условий для самоконтроля и самооценки информации и качества реализации ОП</p> <p>Результат: контроль умений обучающихся самоконтролировать и самооценивать информацию и качество реализации ОП</p> | <p>Групповая/ индивидуальная консультация-коррекция</p> <p>Групповая/ индивидуальная консультация-диагностика</p> |
| <p>VIII этап:</p> <p>Партнерство в ОП и управлении им</p>  | <p>Цель: формирование и развитие умений проектировать программу ОП</p> <p>Действия:</p> <p>1) самостоятельный выбор студентами алгоритма действий</p> <p>2) мониторинг и системное управление за созданием студентами программы ОП</p> <p>Результат: контроль умений обучающихся самостоятельно проектировать программу ОП</p>  | <p>Групповая /индивидуальная консультация-исследование</p>  |

## Тест контроля/самоконтроля за образовательным процессом студентов

|           | 1 уровень   | 2 уровень   | 3 уровень  |
|-----------|---|---|--|
| I этап    | Ставит цели и задачи образовательного процесса  | Определяет процесс выполнения деятельности: этапы, время      | Проектирует образовательный процесс                        |
| II этап   | Воспринимает информацию   | Выделяет термины, факты, структуры и т.п.                     | Запоминает информацию                                      |
| III этап  | Находит значение объектов информации  | Перефразирует, преобразует информацию                         | Обобщает информацию  |
| IV этап   | Использует информацию для решения учебных проблем   | Использует информацию для решения творческих задач            | Использует информацию в профессионально заданных ситуациях |
| V этап    | Умеет разложить информацию на составные части, выявляет взаимоотношения между частями, порядок их организации | Сравнивает-выявляет сходство/различие с известной информацией | Формулирует выводы в сообщении                             |
| VI этап   | Конструирует новую информацию: соединяет элементы и части для образования нового целого                       | Моделирует новую теорию, структуру, концепцию                 | Получает принципиально новый результат                     |
| VII этап  | Судит о ценности полученного результата   | Делает выводы о качестве реализации образовательного процесса | Самооценивает результат и образовательный процесс в целом  |
| VIII этап | Проектирует цели и задачи   | Проектирует ход реализации образовательного процесса          | Проектирует программу образовательного процесса            |

**Критерии диагностики уровня образовательного процесса студентов**

| <i>Критерий</i>                       | <i>Показатели</i>  | <i>Уровни</i>  | <i>Шкала оценок</i>                           |
|---------------------------------------|--|--|---|
| 1. Скорость переработки информации    | <i>Время, отводимое для переработки определенного объема информации</i>  | 3 уровень - 100-90%<br>2 уровень - 89-80%<br>1 уровень - 79-70%<br>менее 70%   | «5»<br>«4»<br>«3»<br>«2»                      |
| 2. а) Объем информации                | <i>Полнота: число переработанных единиц информации за единицу времени</i>  | 3 уровень - 100-90%<br>2 уровень - 89-80%<br>1 уровень - 79-70%<br>менее 70%   | «5»<br>«4»<br>«3»<br>«2»                      |
| б) Качество переработанной информации | <p>* Количественный параметр:<br/>- число правильно переработанных единиц информации с учетом числа языковых ошибок (грамматических, стилистических, орфографических, пунктуационных) в устно или письменно предъявляемой информации;</p> <p>* Качественные параметры:<br/>- логичность структуры;<br/>- мера обобщенности;<br/>- уместность приводимых аргументов и адекватность иллюстрации их соответствующими данными;<br/>- владение профессиональной терминологией;<br/>- ординарность / неординарность предъявляемой информации</p> | <p>3 уровень - 100-90%<br/>2 уровень - 89-80%<br/>1 уровень - 79-70%<br/>менее 70%</p> <p>3 уровень – абсолютно логичная организационная структура; информация отлично обобщена; аргументы приводятся уместно и интересно, основные идеи изложены ясно и эффективно проиллюстрированы соответствующими данными; демонстрирует отличное знание и свободное владение профессиональной терминологией; содержит неординарное решение проблемы, задачи и т.п.;</p> <p>2 уровень – информация хорошо логически организована и обобщена; аргументы представлены уместно, но недостаточно адекватно проиллюстрированы соответствующими данными; демонстрирует хорошее владение профес-</p> | «5»<br>«5»<br>«4»<br>«3»<br>«2»<br>«5»<br>«4» |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>3. Когнитивная организация образовательного процесса</p> | <p>- осознанность;<br/>- регулярность;<br/>- системность;<br/>- эффективность;<br/>- самостоятельность</p> | <p>сиональной терминологией; информация представляет достаточно интересный подход к решению проблемы, задачи и т.п.;<br/><i>1 уровень</i> - информация логически организована и обобщена недостаточно хорошо; аргументы представлены, но не всегда ясны и обоснованы; ограниченное владение профессиональной терминологией; абсолютно ординарна в решении проблемы, задачи и т.п.<br/>* Если показатели качества, предусмотренные для <i>1 уровня</i>, отсутствуют, студент не смог обеспечить <i>качество</i> переработанной информации.<br/><i>3 уровень (самоорганизация)</i> – организация образовательного процесса осуществляется студентом при осознании профессиональных потребностей и мотивов, регулярно и самостоятельно (без помощи извне), и характеризуется наличием системы приемов и способов действий, обеспечивающих ее экономичность и результативность;<br/><i>2 уровень</i> - организация образовательного процесса осуществляется осознанно и регулярно, но недостаточно системно и эффективно; не совсем самостоятельно (иногда требуется консультация преподавателя или сокурсников);<br/><i>1 уровень</i> – организация образовательного процесса осуществляется недостаточно осознанно, не всегда регулярно и рационально, но бессистемно и малоэффективно; несамостоятельно, лишь при помощи пре-</p> | <p>«3»</p> <p>«2»</p> <p>«5»</p> <p>«4»</p> <p>«3»</p> |
|---|--|--|--|

|   |  |   |                                  |
|---|--|---|----------------------------------|
| <p>4. Регуляция образовательного процесса</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>самостоятельность</i> (регуляторная автономность);</li> <li>- <i>осознанность</i>;</li> <li>- <i>критичность</i> к собственным действиям и к ошибкам;</li> <li>- <i>регуляторная гибкость</i> (способность к координации, своевременной и быстрой перестройке системы регуляции);</li> <li>- <i>устойчивость</i> к внешним воздействиям;</li> <li>- уверенность в своих силах и успехе;</li> <li>- <i>развитость и адекватность</i> оценки успешности процесса и результата образовательного процесса</li> </ul> | <p>подавателя и сокурсников.<br/> * Если все показатели качества когнитивной организации образовательного процесса – отрицательны (<i>неосознанно, нерегулярно, бессистемно, неэффективно и несамостоятельно</i>), студент не умеет качественно организовать образовательный процесс.<br/> <i>3 уровень (саморегуляция)</i> - регуляция образовательного процесса осуществляется самостоятельно и осознанно; студент критично относится к своим ошибкам и действиям, способен их координировать, своевременно и быстро перестраивать систему регуляции; он устойчив к внешним (положительным и отрицательным) воздействиям), абсолютно уверен в своих силах и успехе; у него отлично развита и адекватна оценка успешности процесса и результата образовательного процесса;<br/> <i>2 уровень</i> – регуляция осуществляется не всегда самостоятельно (иногда требуется консультация преподавателя или сокурсников), недостаточно осознанно; не совсем гибко (регуляторные сбои бывают редко, координация действий и перестройка системы регуляции осуществляется своевременно, но недостаточно быстро); студент достаточно устойчив к внешним воздействиям; критичен к собственным действиям и ошибкам; не во всех ситуациях уверен в своих силах и успехе; у него хорошо развита оценка успешности результата</p> | <p>«2»</p> <p>«5»</p> <p>«4»</p> |
|---|--|---|----------------------------------|

|  |  |   |                       |
|--|--|---|-----------------------|
|  |  | <p>образовательного процесса;</p> <p><i>I уровень</i> – регуляция осуществляется несамостоятельно (лишь при наличии помощи извне), протекает недостаточно осознанно и гибко (часты регуляторные сбои, студент несвоевременно и медленно перестраивает систему регуляции, но способен координировать свои действия), достаточно критичен к собственным действиям и ошибкам; не всегда устойчив к внешним воздействиям; часто возникает неуверенность в своих силах и успехе; слабо развита и не всегда адекватна оценка результата образовательного процесса.</p> <p>* Если все показатели качества регуляции образовательного процесса отрицательны, студент не умеет качественно регулировать образовательный процесс.</p> | <p>«3»</p> <p>«2»</p> |
|--|--|---|-----------------------|

**Анкета оценки/самооценки образовательного процесса**

I. Логические действия:                                   2       3       4       5

1. Выделять главное, основное
2. Описывать явления, процессы, давать определения
3. Объяснять понятия, структуры
4. Доказывать, обосновывать
5. Анализировать, сравнивать
6. Систематизировать, классифицировать

II. Эвристические действия:                                   2       3       4       5

1. Видеть проблемы, противоречия
2. Критически оценивать
3. Проявлять сообразительность, оперативность памяти
4. Выдвигать идеи
5. Переносить знания, умения в новые ситуации
6. Осуществлять оценочные суждения

III. Действия по самоуправлению:                                   2       3       4       5

1. Проектировать образовательный процесс
2. Рационально использовать время
3. Осуществлять самоорганизацию
4. Производить координацию, перестройку образовательного процесса
5. Самоконтролировать приемы образовательного процесса
6. Самооценивать результаты образовательного процесса

*Шкала оценки/самооценки:*

- 2 – не умею,
- 3 – умею, но недостаточно хорошо,
- 4 – умею достаточно хорошо,
- 5 – умею, делаю легко и регулярно.

- «5» – 100–90 % – III уровень;
- «4» – 89–80 % – II уровень;
- «3» – 79–70 % – I уровень;
- «2» – меньше 70 % – навыки не сформированы.

## Тесты диагностики уровня усвоения информации

### Тест множественного выбора

(1 уровень)

По дисциплине «Иностранный язык»

Вариант 1

I. Подберите **перевод** английским словам:

- |             |                |
|-------------|----------------|
| 1. capital  | a. площадь     |
| 2. area     | b. гора        |
| 3. mountain | c. территория  |
|             | d. низменность |
|             | e. столица     |

II. Подберите **перевод** английским фразам:

- |                                 |                                    |
|---------------------------------|------------------------------------|
| 1. the west of the continent    | a. географическое положение страны |
| 2. the geography of the country | b. хорошо развитая промышленность  |
| 3. a well developed industry    | c. восточная часть континента      |
|                                 | d. западная часть континента       |
|                                 | e. слабо развитая промышленность   |

III. Выберите форму глаголов **to be** или **to have**:

- |   |         |
|---|---------|
| 1. This father ... not old.               | a. are  |
| 2. My brothers ... officers.              | b. have |
| 3. We ... a lot of English books at home. | c. is   |
|   | d. has  |
|   | e. am   |

IV. Определите, какой **модальный глагол (или его заменитель)** следует употребить в следующих предложениях:

- |   |                  |
|---|------------------|
| 1. Nowadays you ... find many historic monuments in London. | a. must          |
| 2. ... I take your book.                                    | b. had to        |
| 3. If you want to skate well you ... train hard every day.  | c. can           |
|   | d. is allowed to |
|   | e. may           |

V. Подберите **вспомогательный глагол**, который следует употреблять для образования **вопросительной формы** следующих предложений:

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Mary goes in for sports after the lessons.               | a. was  |
| 2. Last year I liked skating in the forest with my friends. | b. does |
| 3. The teacher will go to the museum with his class.        | c. did  |
|   | d. will |
|   | e. is   |

VI. Укажите **перевод сказуемых** в следующих предложениях:

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 1. When I came to my native town after the war, many schools were being rebuilt. | a. приехал, восстановили    |
| 2. We have worked hard this week.  | b. приехал, восстанавливали |
| 3. He will help us to buy tickets.   | c. работаем                 |
|  | d. поможет                  |
|  | e. поработали               |

VII. Выберите **английские эквиваленты** для слов, стоящих в скобках:

- |  |               |
|--|---------------|
| 1. Are there (несколько) pupils in the reading room?       | a. everything |
| 2. On week-days I usually have (мало) free time.           | b. few        |
| 3. Will you tell us (все) about the members of your group? | c. everybody  |
|  | d. any        |
|  | e. little     |

VIII. Прочитайте текст и укажите **индексы** предложений:

- **в которых содержатся ответы на вопросы:**

- |   |    |
|---|----|
| 1. Where is the USA situated?                 | a. |
| 2. What are the main rivers of the USA?       | b. |
| 3. Where are the central lowlands in the USA? | c. |

- **в которых сообщается о:**

- |                              |    |
|------------------------------|----|
| 1. общей площади США;        | d. |
| 2. озерах в США;             | e. |
| 3. высокогорных районах США; | f. |

- **соответствующих русским предложениям:**

- |  |    |
|--|----|
| 1. Западное побережье США омывается Тихим океаном.                           | g. |
| 2. Великие озера являются самой большой коллекцией пресноводных озер в мире. | h. |
| 3. Континентальная часть США состоит из 2-х высокогорных и 2-х низменностей. | k. |
|  | l. |

Текст

- (a) The USA is situated in the central part of the North American continent. (b) Its western coast is washed by the Pacific Ocean. (c) Its eastern coast is washed by the Atlantic Ocean. (d) The total area of the USA is over nine million square kilometres. (e) The continental part of the USA consists of two highland regions and two lowland regions. (f) The highland regions are the Appalachian Mountains in the east and the Cordillera in the west. (g) Between the Cordillera and the Appalachian mountains there are the central lowlands which are called the prairie and the eastern lowlands called the Mississippi valley. (h) The main rivers of the USA are the Mississippi, the Colorado, the Columbia, the Saint Lawrence and the Hudson. (k) The country has thousands of lakes of all kinds and sizes. (l) The Great Lakes make up the greatest collection of fresh-water lakes in the world.

(2 уровень)

Тесты на конструирование ответа  
по дисциплине «**Культурология**»

Вариант 1

Задание: ответьте на следующие вопросы и выполните задания:

| баллы      |     |  |
|------------|-----|--|
| 1.         | 5   | Что изучает наука культурология? Кем и когда был предложен термин «культурология»?   |
| 2.         | 5   | Как трансформировалось понятие «культура» в истории человечества? Приведите современное определение культуры.  |
| 3.         | 10  | Назовите известные теории происхождения культуры. Какую из них вы считаете наиболее достоверной и почему?  |
| 4.         | 10  | Как вы полагаете, может ли существовать культура без человека? Обоснуйте ответ.  |
| 5.         | 5   | Чем вызвано многообразие типов культур? Каковы основные критерии типологии культур?  |
| 6.         | 5   | Какой культуре – массовой или элитарной – вы отдаете предпочтение? Чем она вас привлекает?   |
| 7.         | 5   | Приведите понятие экономической культуры. Каковы экономические предпосылки ее формирования?  |
| 8.         | 5   | Объясните понятие «организационная культура». Какова ее современная типология?   |
| 9.         | 10  | Как выдумаете, существует ли молодежная культура? Если да, то в чем ее специфика? Если нет, объясните, почему?   |
| 10.        | 5   | Каковы точки зрения на проблему соотношения понятий «культура» и «цивилизация». Чем определяется тип цивилизации?  |
| 11.        | 5   | Приведите различные определения восточной и западной цивилизации. Что означают «интравертные» и «эстравертные цивилизации»?  |
| 12.        | 10  | Как вы считаете, в чем причины кризиса современной техногенной цивилизации? Какова роль культуры в преодолении его?  |
| 13.        | 5   | Что означает понятие «социодинамика культуры»? Назовите основные модели и типы социокультурной динамики.   |
| 14.        | 10  | Объясните, какова роль науки «синергетики» при исследовании культурных процессов?  |
| 15.        | 5   | Каковы характерные черты индивидуального мира культуры? Назовите типы взаимоотношений индивидуального мира культуры с окружающим миром?  |
| 16.        | 10  | Охарактеризуйте культурологическое понятие «ценности». Объясните, что вы понимаете под понятием «культурный человек»? Должен ли квалифицированный специалист быть культурным человеком и почему? |
| 17.        | 5   | Каковы особенности и ценности русского культурного архетипа? Объясните понятия «соборность», «бинарность» русской культуры.  |
| 18.        | 10  | Назовите основные этапы развития отечественной культуры. Каковы специфика русской культуры и ее роль в межкультурном профессиональном общении?   |
| 19.        | 5   | Объясните, что означает понятие «русская идея». Каким образом «русская идея» нашла отражение в отечественной литературе?   |
| Все-<br>го | 135 | * Время выполнения теста – <b>40</b> минут   |

\* *Обработка данных:*

«5» – 135 б. – 122 б. – 100–90 %;  
«4» – 120 б. – 108 б. – 89–80 %;  
«3» – 107 б. – 95 б. – 79–70 %;  
«2» – менее 95 б. – менее 70 %.

По дисциплине «**Психология**»

Вариант 2

Задание: ответьте на следующие вопросы и выполните задания:

| баллы |    |   |
|-------|----|---|
| 1.    | 5  | Приведите примеры явлений, которые изучает наука психология. В чем их отличие от явлений, исследуемых другими науками?  |
| 2.    | 5  | Почему изменились взгляды на предмет психологии? Каковы основные свойства психического отражения?   |
| 3.    | 5  | Какие отрасли психологии и методы психологических исследований вы знаете?   |
| 4.    | 5  | Расскажите о современных взглядах нейропсихологии о функциональной организации человеческого мозга. Назовите основные блоки и их назначение.                            |
| 5.    | 5  | Объясните, что такое «сознание» и какова его структура.   |
| 6.    | 5  | Определите понятие «ощущение» и назовите основные группы ощущений.  |
| 7.    | 5  | Каковы общие свойства ощущений? Перечислите существующие диапазоны чувствительности.  |
| 8.    | 10 | Какие виды адаптации органов чувств вы знаете? Приведите примеры из вашей студенческой жизни.   |
| 9.    | 5  | Объясните, что такое восприятие, назовите его свойства. Чем оно отличается от ощущения?   |
| 10.   | 5  | Дайте определение понятию «мышление». Назовите виды, операции и формы мышления.   |
| 11.   | 5  | Объясните, что такое «воображение». Назовите виды и функции воображения.  |
| 12.   | 5  | Что такое «запоминание»? Перечислите его виды и условия эффективности запоминания. Объясните роль запоминания в вашей будущей профессиональной деятельности.            |
| 13.   | 5  | Какие теории забывания вы знаете? От чего, на ваш взгляд, зависит забывание?  |
| 14.   | 10 | Что такое мнемотехника? Приведите примеры ее использования в вашей будущей профессиональной деятельности.   |
| 15.   | 5  | Определите понятие «внимание». Чем внимание отличается от остальных познавательных процессов? Приведите примеры.  |
| 16.   | 10 | Объясните суть биогенетического и социогенетического подходов к изучению личности. Какой из них вы разделяете и почему?   |
| 17.   | 5  | Расскажите о взаимосвязи потребностей и мотивов. Назовите общеизвестные отечественные и зарубежные теории мотивации.  |
| 18.   | 5  | Определите понятие «общение». Перечислите виды, функции (Б.Ф. Ломов), средства и виды общения. Что вы понимаете под профессиональным общением? Объясните его специфику. |
| 19.   | 10 | Какие виды социальных групп вы знаете? Назовите виды социальных ролей. Объясните, в каких социальных группах и какие социальные роли вам пред-                          |

|            |     |   |
|------------|-----|---|
|            |     | стоит играть в вашей будущей профессиональной деятельности.   |
| 20.        | 5   | Что такое «темперамент». Назовите его основные типы. Перечислите основные психические свойства темперамента.  |
| 21.        | 10  | Дайте определение понятию «характер». Объясните различие между темпераментом и характером. Какова их роль в эффективной профессиональной деятельности. Приведите примеры. |
| 22.        | 5   | Что такое «способности». В чем отличие способностей от задатков?  |
| 23.        | 5   | Определите понятие «эмоции». Какие виды эмоций вы знаете? Назовите общеизвестные теории эмоций.   |
| 24.        | 10  | Назовите источники формирования и функции самосознания. Объясните, какова роль защитных механизмов самосознания в вашей будущей профессиональной деятельности?            |
|            |     | * Время выполнения теста – 50 минут.  |
| Все-<br>го | 150 |   |

\* *Обработка данных:*

«5» – 150 б. – 135 б. – 100–90 %;

«4» – 134 б. – 120 б. – 89–80 %;

«3» – 119 б. – 105 б. – 79–70 %;

«2» – менее 105 б. – менее 70 %.

### По дисциплине «Русский язык и культура речи»

#### Вариант 3

Задание: ответьте на следующие вопросы и выполните задания:

| баллы |    |   |
|-------|----|---|
| 1.    | 5  | Каковы задачи языковой политики на современном этапе? Докажите, что русский язык - поистине национальное достояние России.                                  |
| 2.    | 5  | Дайте характеристику современного состояния русского языка. Обоснуйте свой взгляд. Приведите примеры.   |
| 3.    | 5  | Как вы понимаете определение понятия «экология языка»? Актуально ли это понятие для современного русского языка?  |
| 4.    | 10 | Определите понятие «языковая культура личности. Объясните, для чего необходимо хорошее знание русского языка в вашей будущей профессиональной деятельности. |
| 5.    | 5  | Дайте определение видам и функциям общения. Что включает в себя культура речевого общения?  |
| 6.    | 5  | Назовите основные этапы становления русского литературного языка.   |
| 7.    | 5  | Объясните, что вы понимаете под языковой нормой, покажите ее роль в становлении и функционировании русского литературного языка.                            |
| 8.    | 5  | Дайте определение речевой деятельности как виду речевого взаимодействия. Расскажите о структуре речевой деятельности.                                       |
| 9.    | 10 | Определите понятие «речевой жанр». Назовите «репертуар жанров», необходимых для вашей будущей профессии?  |
| 10.   | 10 | Что такое коммуникативная компетентность? Объясните, в чем заключается профессиональная коммуникативная компетенция.  |
| 11.   | 5  | Дайте определение функциональных стилей. Что вы понимаете по «стилевой уместностью речи? Приведите примеры.   |

|            |     |   |
|------------|-----|---|
| 12.        | 5   | Перечислите основные стили современного русского языка. Объясните специфику их применения.  |
| 13.        | 5   | Охарактеризуйте языковые особенности научного стиля. Назовите его разновидности.  |
| 14.        | 5   | Расскажите об официально-деловом стиле, его языковой специфике и сфере функционирования.  |
| 15.        | 10  | Какова специфика рекламы как речевого жанра. Объясните роль рекламы в профессионально-деловой речи. Приведите примеры из вашей жизни.                   |
| 16.        | 10  | Дайте определение понятию «деловой речевой этикет». Объясните целесообразность его соблюдения в профессиональной речи.                                  |
| 17.        | 5   | В чем специфика разговорного стиля? Какова его роль в системе функциональных стилей?  |
| 18.        | 10  | Объясните, в чем значение публицистического стиля в современном российском обществе и формировании новой профессиональной речевой культуры?             |
| 19.        | 5   | Охарактеризуйте особенности устной публичной речи. Какие виды ораторской речи вы знаете?  |
| 20.        | 5   | Расшифруйте понятие «диалогичность ораторской речи». О каких этических нормах должен всегда помнить ритор?  |
| 21         | 5   | Раскройте взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «культура общения» и «культура речи». Приведите примеры из общения в студенческой среде.          |
| 22.        | 10  | Расскажите о специфике вашей будущей профессиональной речи. Какие профессии относят к профессиям повышенной речевой ответственности? Приведите примеры. |
| Все-<br>го | 145 | * Время выполнения теста – <b>45</b> минут.   |

\* *Обработка данных:*

«5» – 145 б. – 131 б. – 100–90 %;

«4» – 129 б. – 116 б. – 89–80 %;

«3» – 115 б. – 102 б. – 79–70 %;

«2» – менее 102 б. – менее 70 %.

## Информационное обеспечение программы контроля с помощью компьютера

### По дисциплине «Иностранный язык»

1. К: Обучающая система «Глагол» приветствует Вас!  
Вы приступаете к изучению временных форм и употребления глагола «to be». Желаем Вам больших успехов.
2. К: Как Вас зовут? Наберите, пожалуйста, на клавиатуре Ваше имя и нажмите клавишу «ВВОД».
3. К: Здравствуйте! Цель нашего занятия - повторить временные формы глагола «to be» и научиться правильно употреблять их в предложениях.
4. К: Давайте вспомним спряжение глагола «to be» (быть, находиться) Present Indefinite.

#### Утвердительная форма

| Ед. число | Мн. число |
|-----------|-----------|
| I am      | We are    |
| You are   | You are   |
| He is     | They are  |
| She is    |           |
| It is     |           |

#### Отрицательная форма

| Ед. число   | Мн. число    |
|-------------|--------------|
| I am not    | We are not   |
| You are not | You are not  |
| He is not   | They are not |
| She is not  |              |
| It is not   |              |

#### Вопросительная форма

| Ед. число | Мн. число |
|-----------|-----------|
| Am I?     | Are we?   |
| Are you?  | Are you?  |
| Is he?    | They?     |
| Is she?   |           |
| Is it?    |           |

Примеры:

1. I am a first-year student.
2. He is not a first-year student.
3. Are they first-year students?

5. К: Повторив спряжение глагола «to be» в Present Indefinite, выполните, пожалуйста, следующие упражнения:

Наберите соответствующую форму глагола «to be»;

1. I ... very busy today.
  2. My brothers ... doctors.
  3. How old ... you?
  4. The book ... on the table.
  5. I ... interested in English.
  6. It ... not cold today.
  7. We ... in the laboratory now.
  8. ... he married?
- Эталоны: am, are, are, is, am, is, are, is

При правильном ответе возможны реплики:

1. Молодец!
2. Умница!
3. Так держать!
4. Прекрасно!
5. Великолепно!
6. Правильно!
7. Хорошо!
8. Я был уверен, что Вы справитесь!

При неправильном ответе возможны реплики:

1. Неверно.
2. Будьте внимательны.
3. Попробуйте еще раз.
4. Вы ошиблись.

- ОБ: 1. Правильный ответ --> Реплика --> Переход на кадр 6.  
 2. Неправильный ответ --> Реплика --> Возврат к кадру 5.  
 3. 2-ой неправильный ответ --> Обращение к кадру 4.  
 4. Возврат к кадру 5, если правильный ответ --> Реплика --> Кадр 7,  
 неправильный ответ --> Реплика --> Выдача эталона.

6. К: А сейчас переходим к спряжению глагола «to be» в Past Indefinite.

#### Утвердительная форма

| Ед. число | Мн. число |
|-----------|-----------|
| I was     | We were   |
| You were  | You were  |
| He was    | They were |
| She was   |           |
| It was    |           |

#### Отрицательная форма

| Ед. число    | Мн. число     |
|--------------|---------------|
| I was not    | We were not   |
| You were not | You were not  |
| He was not   | They were not |
| She was not  |               |
| It was not   |               |

## Вопросительная форма

---

|           |            |
|-----------|------------|
| Ед. число | Мн. число  |
| Was I?    | Were we?   |
| Were you? | Were you?  |
| Was he?   | Were they? |
| Was she?  |            |
| Was it?   |            |

### Примеры:

1. I was in the eleventh form last year.
2. Was he a first-year student last year?
3. They were not first-year students last year.

7. К: Повторив спряжение глагола «to be» в Past Indefinite, выполните, пожалуйста, следующее упражнение:

Наберите соответствующую форму глагола «to be»:

1. We ... in Leningrad last month.
2. He ... not present at the lecture yesterday.
3. We ... not students a year ago.
4. It ... interesting to read the books by M. Twain in childhood.
5. Yesterday Mary ... at the evening party.
6. ... you at the concert last week?
7. The students of the polytechnic institute ... in England two years ago.
8. I ... in the reading-room last Tuesday.

Эталоны: were, was, were, was, was, were, were, was.

При правильном ответе --> Реплика --> Переход к следующему заданию.  
Неправильный ответ --> Реплика --> Переход к кадру 6. Возврат к кадру 7

8. К: Переходим к спряжению глагола «to be» в Future Indefinite.

## Утвердительная форма

---

|                 |                  |
|-----------------|------------------|
| Ед. число       | Мн. число        |
| I shall be      | We shall be      |
| You will be     | You will be      |
| He will be      | They will be     |
| She will be     |                  |
| It will be      |                  |
| Ед. число       | Мн. число        |
| I shall not be  | We shall not be  |
| You will not be | You will not be  |
| He will not be  | They will not be |

She will not be

It will not be

## Вопросительная форма

---

Ед. число

Shall I be?

Will you be?

Will he be?

Will she be?

Will it be?

Мн. число

Shall we be?

Will you be?

Will they be?

### Примеры:

1. I shall be a second-year student next year.
2. Will you be a second-year student next year?
3. They won't be third-year students next year?

9. К: Повторив формы глагола «to be» в Future Indefinite, постарайтесь правильно выполнить следующее упражнение.

Наберите соответствующий вспомогательный глагол (shall или will):

1. I ... be at the meeting tomorrow.
2. He ... be an engineer in two years.
3. She ... be busy tomorrow.
4. ... you be at home tonight?
5. We ... not be ready in two hours.
6. ... they be in Moscow next week?
7. It ... be interesting to meet him.
8. ... you be a teacher after graduation from the institute.

Эталоны: shall, will, will, will, shall, will, will, will.

При правильном ответе --> Реплика --> Переход к следующему заданию.

Неправильный ответ --> Реплика --> Переход к кадру 8. Возврат к кадру 9.

10. К: Давайте проверим Ваше умение употреблять глагол «to be» в Present, Past, Future Indefinite. Выполните следующий тест. На выполнение теста Вам дается одна попытка. Ваш ответ будет оцениваться по пятибалльной системе.

Наберите на клавиатуре соответствующую личную форму глагола (am, is, are, was, were, shall be, will be) для следующих предложений:

1. They ... at the theatre several days ago.
2. Mike ... not in Minsk last summer.
3. Charles Darwin ... an English scientist.
4. ... your speciality ... an agronomist?
5. I ... not ... at home tonight.
6. ... he present at the classes today.
7. Why ... you busy yesterday.
8. My friends ... at the conference tomorrow.
9. The report ... ready next Monday.

10. It ... not cold today.

Если правильных ответов 10 -- > Ваша оценка «отлично», Вы прекрасно справились с заданием, желаем Вам успехов в овладении другими грамматическими явлениями английского языка. Работа над программой завершена.

Если правильных ответов 8 или 9 -- > Ваша оценка «хорошо», Вы достаточно хорошо усвоили спряжение и употребление глагола «to be», но при возможности советуем Вам повторить данный раздел еще раз, чтобы у Вас не возникали сомнения.

Если правильных ответов 7 -- > Ваша оценка «удовлетворительно». Вам следует повторить данный грамматический материал и выполнить тест, если хотите получить более высокую оценку. Переход к кадру 4.

Если правильных ответов менее 7 -- > Ваша оценка «плохо». Вы не усвоили спряжение и употребление глагола «to be». Вам необходимо выучить этот материал и выполнить контрольный тест повторно. Желаем успехов! Переход к кадру 4.

## Рекомендуемая литература

- Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.
- Батурина Г.И., Байер У.* Цели и критерии эффективности обучения // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 41–49.
- Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – С. 70.
- Беспалько В.П.* Проблема образовательных стандартов в США и России // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 89–94.
- Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
- Винер Н.* Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Пер. с англ. – М., 1968.
- Володарская И.А., Митина А.М.* Проблема целей обучения в современной педагогике. – М., 1989.
- Воронина Т., Молчанова О., Абрамешин А.* Управление инновациями в сфере образования // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 3–12.
- Вяткин Л.Г., Железковская Г.И.* Опыт развития познавательной самостоятельности // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 61–66.
- Денек К.* Изучение и оценка уровня знаний студентов // Современная высшая школа. – 1987. – № 3/59. – С. 98–99.
- Жиделев М.А.* Современные методы обучения. – М., 1985.
- Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
- Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – С. 93–99.
- Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.И.* Рейтинговый контроль // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 83–91.
- Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986.
- Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001.
- Красновский Э.А., Курдюмова И.М.* О соотношении целей обучения и требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся // Новые исследования в педагогических науках. – 1983. – № 1/41.
- Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.* Развитие мышления. – М., 1967.
- Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. – М., 1985. – С. 34–35.
- Лебедев О.Т., Каньковская А.Р.* Основы менеджмента. – СПб., 1998.
- Леонтьев А.А.* Пути интенсификации обучения иностранным языкам // РЯЗР. – 1983. – № 4. – С. 60–63.
- Лернер И.Я.* Качества знаний у учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978.
- Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
- Лобанов В.С., Иванников А.Д., Богатырь Б.Н.* Концепция информатизации высшего образования в России // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 30.
- Лозанов Г.* Суггестология и суггестопедия. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – София, 1970.
- Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии. – М., 1984.
- Махмутов М.И.* Методы проблемно-развивающего обучения. Методические рекомендации. – М., 1983.
- Махмутов М.И., Безрукова В.С.* Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в средних профтехучилищах // Взаимосвязь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. – М., 1983. – С. 4–21.
- Мочалова Н.М.* О методах развивающего обучения // Советская педагогика. – 1980. – № 8. – С. 53–59.
- Мясников В.А.* СНГ: Информационное взаимодействие в образовании в контексте глобализации // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С. 176–190.
- Нелюбин Л.П.* Перевод и прикладная лингвистика. – М., 1983.
- Пиотровский Р.Г.* Информационные измерения языка. – Л., 1968.

- Рыблова А.Н.* Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов. – Саратов, 2002.
- Рыблова А.Н.* Технология управления образовательным процессом студентов в университете. – Саратов, 2006.
- Савельев А.* Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. – 2001. – №6. – С. 42–45.
- Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. – М., 1982.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995.
- Талызина Н.Ф.* Методика составления обучающих программ. – М., 1980.
- Тарантей В.П.* Педагогика в вузе: самостоятельная работа студентов // Педагогика. – 1990. – № 2. – С. 83–86.
- Толлингерова Д.* Применение ЭВМ с графическим дисплеем для определения уровня когнитивности учебных задач // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983. – С. 150–153.
- Требования* (федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавра и дипломированного специалиста по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования второго поколения. – М., 2000.
- Харламов И.Ф.* Педагогика. Учебное пособие. – М., 1990.
- Alderson J. C., Clapham C.M., Wall D.* Language test construction and evaluation. Cambridge University Press. 1995.
- Bacham L.F.* Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press. 1990.
- Bloom B.S., Hasting J.T., Madaus G.F.* Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y. 1971. P.6.
- Combs A.W., Blume R.A., Heiman A.J., Wass H.L.* The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation. Boston. 1978.
- Glaser R.* Instructional technology and measurement of learning outcomes. Some questions // American Psychologist. 1963. №12. P. 519–521.
- Gronlund N.E.* Measurement and evaluation in teaching. NewYork. 1976. P. 577–585.
- Gronlund N.E.* Constructing achievements tests. New Jersey. 1977. P. 27.
- Hughes A.* Testing for language teachers. Cambridge University Press. 1989.
- Kratwohl D., Bloom B.S., Musia B.B.* Taxonomy of educational objectives. Hand book 2.: Affective domain. NewYork. 1964.
- Mager R.F.* Preparing objectives for programmed instruction. San-Francisco. 1962.
- Masloy A.H.* Self-actualising people: A Study of psychological health // The Self: Explorations in personal growth. New York. 1956. P. 161–162.
- Memorandum on high education in the European Community.* Brusel. 1991.
- Mescon M., Albert M., Khedouri F.* Management. NewYork. 1988.
- Niemerko B.* Taksonomia celow wychowania // Kwartalnik Pedagogichy. 1979. № 24. С. 67–78.
- Patterson C.H.* Humanistic education. Englewood Cliffs. New Jersey. 1973.
- Simpson E.* Behavioural objectives in curriculum development // Educational Technology. New York. 1970.

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| Предисловие .....  | 3  |
| 1. Современные подходы к понятию «технология».....   | 4  |
| 2. Технология управления образовательным процессом .....   | 8  |
| 3. Цели управления.....  | 17 |
| 4. Содержание информации: виды, особенности ее предъявления и переработки .....                                      | 22 |
| 5. Интенсивные методы и средства руководства и контроля.....   | 28 |
| 5.1. Общая характеристика и классификация методов обучения.....  | 28 |
| 5.2. Интенсивные методы и средства руководства и контроля.....   | 34 |
| 5.3. Методы и средства программированного контроля.....  | 37 |
| 5.4. Программированный контроль с помощью компьютера.....  | 39 |
| 5.5. Тестирование.....   | 43 |
| 6. Интенсивный цикл организационных форм.....  | 48 |
| 6.1. Лекция.....   | 50 |
| 6.2. Семинар.....  | 54 |
| 6.3. Занятие-профисследование .....  | 56 |
| 6.4. Консультация-тестирование/коррекция/диагностика.....  | 61 |
| 7. Опыт реализации технологии управления при обучении общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам ..... | 62 |
| Заключение .....   | 68 |
| Приложения .....   | 69 |
| Рекомендуемая литература .....   | 93 |

Учебное издание

*Рыблова Алла Николаевна*

**ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ  
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Учебно-методическое пособие*

Подписано в печать 10.10.2009. Формат 60×84 1/16  
Бумага офсетная. Печать трафаретная.  
Объем усл. печ. л. 6. Тираж 100 экз. Заказ 82.

---

Типография АВП «Саратовский источник».  
г. Саратов, ул. Университетская, 42, к. 106.  
т. 52-05-93  
Издательский центр «Наука»  
410600, г. Саратов, ул. Пугачевская, д. 117, к. 50.

