

С.В. Колесова

## ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается понятие, специфика и характеристики компетентного подхода в системе высшего образования. Раскрывается понятие стратегии образования, даются характеристики современных стратегий высшего образования, реализуемые в Алтайском государственном педагогическом университете в процессе подготовки магистров педагогического образования. Рассматриваются особенности построения интерактивного занятия и специфика учебной деятельности студентов в рамках различных образовательных стратегий.

*Ключевые слова:* компетентный подход, стратегии обучения, интерактивные технологии обучения, структура интерактивного занятия, студент как субъект учения.

S.V. Kolesova

## INNOVATIVE STRATEGIES AND INTERACTIVE TECHNIQUES IN TRAINING MASTER STUDENTS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The author of the article explains the concept, peculiarities and characteristic features of a competence approach to learning in the system of higher education. The article discloses the notion of an educational strategy and presents the features of today's education strategies employed in the Altai State Pedagogical University in teaching Pedagogics Master Programs. The author characterizes the structure of an interactive class and specifies learning activities of students depending on an educational strategy.

*Key words:* competence approach, teaching strategies, interactive learning techniques; the structure of an interactive class; student, as the agent of learning.

Ориентация современного образования на компетентный подход ставит проблему поиска эффективных механизмов его реализации в учебном процессе высшего профессионального образования. Особое значение приобретают вопросы об изменении стратегии педагогического образования с учетом необходимости формирования компетентности магистра и об определении перечня компетентностей, которые необходимо развивать в процессе педагогического образования на уровне магистратуры.

Компетентный подход к профессиональному образованию изменяет логику построения учебного процесса и определения его содержания. Традиционно определялись задачи, которые необходимо будет решать специалисту в процессе работы, на их основе создавались профиограммы, соответствующие им модели обучения и средства диагностики для измерения уровня сформированности умений и навыков, необходимых для выполнения поставленных профессиональных задач, затем сопоставлялись полученные оценки с успешностью работы специалиста. Однако такой подход не позволял определить, что помогает работнику достигать успешности в деятельности, связанной с творчеством, активным взаимодействием с другими людьми, что вносит в профессиональную деятельность ситуации неопре-

деленности. Именно этими характеристиками отличается и педагогическая деятельность.

При компетентном подходе к профессиональному образованию анализируется «человек в процессе своей работы», без опережающих характеристик необходимых качеств, которые нужны для успешного выполнения этой работы; затем на основе примеров поведения специалистов определяются человеческие качества, которые обеспечивали успех в этой работе [1]. Иными словами, компетентный подход позволяет выделить, что действительно важно для наилучшего выполнения работы, а не только факторы, которые, по мнению неких экспертов, описывают характеристики человека, предположительно относящиеся к успешному исполнению деятельности. Например, важно, что действительно делают успешные учителя в малокомплектных небольших сельских школах, а не то, что нужно для успеха, по мнению управленцев, психологов или других специалистов в сфере образования. При таком подходе наиболее высоко квалифицированными оцениваются те работники, которые добиваются наилучших результатов в образовании обучающихся, несмотря на объективные сложности современной образовательной ситуации, на возрастные, половые, социальные различия и противоречия.

По данным опросов специалистами РГПУ им. А.И. Герцена в изучении компетентности выпускников с педагогическим образованием, «современные работодатели не формулируют требования относительно уровня знаний выпускников университетов, которые улучшают успешность работы. Они формулируют недостатки образования, которые не позволяют достигать успеха. К этим недостаткам работодатели относят неспособность интегрировать и использовать знания для принятия решений; неумение адаптироваться к изменениям, недостаток творческой активности» [1, с. 4].

Потребность современного образования в специалистах, готовых к переменам, способных к постоянному обучению и мотивированных на успешную деятельность, подтолкнула исследователей к изучению особенностей студентов, которые обладают требуемыми качествами. «По результатам исследований, такие студенты обладают следующими учебными компетенциями:

- переходить от линейного изучения учебного материала к изучению материала, организованного как система явно указанных возможных переходов, связей между ними – гипертекстов. Следуя этим связям, можно читать материал в любом порядке, образуя разные линейные тексты (по определению М.М. Субботина – российского учёного в области развития отечественных гипертекстовых систем);

- от материала в учебниках к материалам, которые студенты могут отобрать для изучения самостоятельно;

- от выполнения заданий преподавателя к постановке собственных целей;

- от направляемого жестко контролируемого обучения к обучению, основанному на личной ответственности и стремлении повысить самооценку;

- от инструкции к конструкции;

- от обучения как «пытка» к обучению как потребности» [1, с. 4].

Ориентируясь на эти характеристики, выстраиваются современные стратегии высшего педагогического образования.

В ходе реформирования современного образования разработаны многочисленные стандарты для различных ступеней образования, стандарты педагогических профессий, стратегии и технологии подготовки, которые помогают выпускниками высших педагогических учебных заведений быть готовыми к успешной педагогической деятельности. При этом поиск образовательных стратегий и технологий в педагогическом образовании становится все более сложным, так как, с одной стороны, решаются проблемы повышения качества всех ступеней образования, прежде всего, общего среднего образования, с другой стороны, сама система высшего образования также переживает период реформирования. Поэтому преподаватели высших учебных заведений, которые зачастую сами являются авторами новых концепций образования, должны показать, что подготовка специалистов в сфере педа-

гогической деятельности строится на современных и эффективных стратегиях, продуктивных технологиях, которые могут обеспечить подготовку профессиональных педагогических кадров, способных обеспечить реализацию инноваций в образовании.

«Стратегии обучения – это учебные модели, которые определяют четкие результаты обучения и направлены на их достижение средствами специально сконструированных учебных программ. Определить стратегию значит разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку обучающегося и обратную связь» [1, с. 10]. Процесс обучения в современном вузе рассматривается с точки зрения эффективности и продуктивности, которые достигаются посредством управления активностью студентов с целью достижения образовательных результатов. Активность обучающихся может проявляться как в учебном заведении, так и за его пределами и включать различные способы приобретения необходимых компетенций. Отметим, что разработка управления активностью требует значительно больших усилий, чем разработка и структурирование информации для изучения.

Рассмотрим некоторые стратегии и интерактивные технологии обучения, которые реализуются в нашей практике обучения магистров педагогического образования.

Стратегия самоуправляемого обучения основывается на понимании того факта, что взрослый человек будет изменять свое поведение при осознании трех факторов: неудовлетворенность сложившейся ситуацией («наличное состояние»), ясное представление о желаемых, ожидаемых результатах («идеал» или цель) и понимание того, что нужно делать, чтобы перейти от наличного состояния к идеальному (желаемому). Взрослых обучающихся нельзя изменить иначе, чем посредством обнаружения ими самими личной неудовлетворенности имеющимися у них компетенциями, личного осознания собственных целей в освоении новых компетенций и личного осознания того, как можно будет использовать эти компетенции. Главное в этой стратегии, что студентам предоставляется право определить свои собственные образовательные цели, которые рекомендуется формулировать в форме описания конечного поведения как желаемого результата или в форме развития способностей (компетенций: способен к...). Поэтому на этапе постановки темы и в процессе её изучения необходимо обсуждать вопросы определения личных целей учения студентов и их согласования с общими целями обучения. Важно выяснить личные смыслы освоения темы, возможности применения освоенного в будущей практической деятельности: зачем мне изучать этот материал? где это может пригодиться в будущей педагогической деятельности? как я смогу это использовать в практической работе педагога?

Стратегия эмпирического обучения состоит из четырех процессов, каждый из которых обеспечивает

полноту обучения. Обучение начинается с личного вовлечения обучающегося в определенный опыт деятельности. Обучающийся рефлексивует свой опыт, пытается определить его значение для себя. По результатам рефлексии обучающийся делает определенные логические выводы (абстрагирование, концептуализация) и может добавить к своим собственным выводам теоретические положения других. Эти выводы и теории направляют практические решения и действия (активное экспериментирование), которые обеспечивают обучающемуся новый конкретный опыт. Каждый обучающийся или преподаватель более склонен к одной из стадий обучения – либо к практической деятельности, либо к теоретизированию. По мнению Д. Колба, гуманитарные и общественные дисциплины основаны на конкретном опыте и рефлексивном наблюдении, а естественные науки и математика на рефлексивном наблюдении и абстрактной концептуализации. Профессии, связанные с наукой, предполагают абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование, а общественные профессии – активное экспериментирование и конкретный опыт [2]. Поэтому изучение педагогических дисциплин как гуманитарных опирается на конкретный опыт и рефлексивное наблюдение, в них трудно предложить задания, предполагающие активное экспериментирование. Но в педагогической профессии, как общественной профессии, необходимо активное экспериментирование и конкретный опыт.

Структура интерактивного занятия, в соответствии с моделью Д. Колба, включает следующие пять этапов. *Мотивация и объявление новой темы* (10 % времени занятия): начальный этап занятия, призванный сконцентрировать внимание обучающихся на изучаемом материале, заинтересовать их, показать необходимость и пользу изучения материала. От мотивации во многом зависит эффективность усвоения учебного материала студентами. *Закрепление (повторение) изученного* (20 % времени занятия): важный этап занятия, не только повышающий эффективность усвоения материала в целом, заинтересованность обучающихся, но и формирующий в их сознании последовательную логическую структуру знаний и методов, применяемых в педагогике, а не разрозненный набор сведений. *Изучение нового материала* (50 % времени): главный целевой этап занятия, на котором учащиеся непосредственно получают новые знания. На этом этапе преподавателем должны быть подобраны задания, при выполнении которых обучающиеся получают необходимые знания, навыки и умения. При подборке заданий Д. Колб советует руководствоваться китайской поговоркой: «Я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и понимаю». *Этап оценивания* (10 % времени занятия): важный стимулирующий компонент любого занятия. Оценивание должно быть гибким, наглядным, непредвзятым и справедливым. Только в этом случае оно будет действовать как стимулятор, в противном случае – оно может послужить основной причиной отторжения от изучения дисципли-

ны и падения заинтересованности, поэтому здесь надо быть особенно осторожным, применять методы коллективного оценивания, самооценивания, командного оценивания и т. д. Наиболее распространенный способ оценивания на интерактивных занятиях – набор баллов и групповое оценивание. *Подведение итогов* (дебрифинг, рефлексия – 10 % времени): заключительный этап занятия, на котором обычно преподаватель спрашивает, что было эффективно на уроке, что – нет, собирает пожелания, замечания, и в итоге обобщает пройденное и побуждает к дальнейшему самостоятельному и более глубокому изучению материала. Временное распределение в данной схеме можно считать условным, преподаватель может по своему усмотрению и в зависимости от особенностей занятия продлевать или сокращать те или иные этапы, однако желательно, чтобы все перечисленные качественные этапы занятия сохранялись [2].

Один из способов реализации стратегии эмпирического обучения – технология кооперативного обучения (обучение через партнерство). В процессе кооперативного обучения создаются небольшие группы учащихся. Каждая группа получает задание, которое, с одной стороны, дополняет деятельность других, с другой стороны, является значимым для каждого участника обучения. Так возникает сопричастность к совместной деятельности и формируется позитивная взаимозависимость, «отношения ответственной зависимости» (термин А.С. Макаренко). Это происходит благодаря взаимодействию пяти основных компонентов кооперативного обучения [3].

Первый компонент – позитивная взаимосвязь, которая проявляется в том, что каждый студент, получая часть задания, должен помнить, что достижение высокого результата возможно только в случае, если те, кто работают рядом, тоже достигают высокого результата. Достижение высокого совместного результата безусловно полезно и каждому обучающемуся в отдельности. Второй компонент – структурированная индивидуальная ответственность. Деятельность каждого студента оценивается посредством объяснения каждым студентом содержания освоенного им учебного материала своему однокласснику; фиксирования (в виде записей, отчетов и т.п.) личного вклада каждого студента; выполнения студентом индивидуального тестирования или другого контрольного задания. Кооперативное обучение делает каждого студента сильнее, так как они изучают вместе то, что потом смогут использовать индивидуально в своей деятельности. Третий компонент – стимулирование студентами успехов друг друга. Преподаватель делает акцент на том, как решать проблемы, как учить друг друга, как связать ранее изученное с тем, что изучалось теперь. Для этого студенты помогают, поддерживают, ободряют деятельность друг друга. Обучение студентов социальным навыкам и их использование – четвертый компонент кооперативного обучения. Успех кооперативных усилий не возможен без развитых социальных умений ли-

дерства, принятия решений, доверия, коммуникации и разрешения конфликтов. Обеспечение условий для того, чтобы у студентов было время включиться в групповой процесс – пятый компонент кооперативного обучения. Студенты совершенствуют процесс групповой работы путем анализа того, какие действия каждого были наиболее полезны для обеспечения эффективного обучения и все ли участники группы достигли своих целей. Студенты делают вывод о том, какие варианты поведения в обучении следует развивать далее, а какие нужно изменить. Взаимосвязь всех этих компонентов обеспечивает эффективность кооперативного обучения. Для усиления его эффективности используются презентации, демонстрации результатов групповой работы с их коллективным обсуждением. Например, при изучении характеристик инновационных подходов в современном образовании каждая группа представляет конкретный инновационный подход, члены других групп задают вопросы, выясняют, уточняют непонятное.

В стратегии эмпирического партнерского обучения часто используются различные варианты технологии группового обучения. К интерактивным технологиям группового обучения относятся следующие варианты организации групповой работы студентов. Дискуссионные группы – это проговаривание, обсуждение конкретного вопроса или темы, при этом результаты обсуждения не выносятся на общее представление. Круговая презентация – каждый студент должен выступить по изучаемой теме. Работа в «пирамидах»: студенты работают индивидуально с целью выявления собственной позиции по изучаемой проблеме; студенты работают в парах, обмениваются своими соображениями, делятся мнениями, идеями; студенты работают в группах по четыре человека, обсуждая проблемы применимости, обобщая идеи, выбирая варианты решений.

Стратегия критического обучения ставит целью не только развитие критического мышления обучающихся, но и развитие способности вырабатывать собственное мнение в процессе поиска и работы с информацией, способности к осмысленной и объективной оценке учебной информации, изменение своих взглядов под воздействием новой достоверной информации. И.О. Загашев и С.И. Заир-Бек указывают, что студенты научатся думать критически, станут пожизненными учениками, станут способными решать проблемы [4]. Критическое обучение не строится только на отрицании или только на согласии с тем, что принимается за истину. Критически мыслящий обучающийся пытается оценить, что прочитал, услышал и увидел. Критическое мышление определяется как центральное мастерство думания (термин Заир-Бек), необходимое в педагогическом образовании.

Одной из технологий, реализующих стратегию критического обучения, является технология «чтение и письмо для развития критического мышления» (ЧПРKM). Она способствует развитию критического

мышления, коммуникативных способностей, выработке умений самостоятельной работы у магистрантов. Базовая модель занятия в технологии ЧПРKM включает три фазы: вызов – осмысление (работа с текстом, с информацией) – рефлексия.

На этапе вызова предполагается создание позитивной мотивации к освоению учебной информации. Вызов подготавливает, настраивает на последующие этапы работы. Этап осмысления предполагает ввод новой информации. Рефлексия – это творческое развитие, осознание уже освоенной информации.

Процесс обучения в технологии ЧПРKM приобретает особые характеристики. Обучение ведется посредством освоения обобщенных знаний, умений и способов мышления. Обучение обеспечивает формирование следующих компетенций у обучающихся: способность работать в группе, способность переводить текстовый материал в графические формы, способность творчески интерпретировать полученную информацию, способность ранжировать информацию по степени новизны и личной значимости. В процессе обучения создаются условия для вариативности и дифференциации, используется положительное стимулирование учения, формируется стремление к самореализации, потребности к самоутверждению, рефлексии и выработке собственной индивидуальной технологии обучения. Например, при освоении информации о ситуативных технологиях позитивной педагогики в начальном образовании студенты заполняют таблицу «Знаю – Хочу узнать – Узнал», работая сначала в парах, затем объединяясь в малые группы (4 человека), и наконец, представляя результат каждой группы всем обучающимся на занятии. В отличие от кооперативного обучения каждая пара, все группы и весь коллектив обучающихся работают над одной проблемой (темой).

Ученые РГПУ им. А.И. Герцена отмечают, что задача современных стратегий обучения и интерактивных технологий – «производить учение» [1, с. 71]. Главное в стратегиях и технологиях обучения – продукт образования, то есть результат учебы студентов. Поэтому высшие учебные заведения должны производить учение, а не только «создавать условия, способствовать, поддерживать». Современное обучение предполагает, что студент и преподаватель берут на себя ответственность за определенные цели и результаты обучения. Принятая ответственность за результаты обучения – гарантия достижения этих результатов. Достижение результата становится возможным, если стратегия и технология обучения помогают принять на себя ответственность, обеспечивают личностный рост.

На практике обновление образования зачастую связывают с новым содержанием и средствами обучения. Однако оказывается, что разработка новых учебных программ обеспечивает высокий уровень преподавания за счет осведомленности преподавателей об открытиях в соответствующей области знаний, но это

не позволяет развивать необходимые компетенции у обучающихся. Суть современной педагогики высшего образования в том, что центральный субъект в образовании – студент. Поэтому студенты должны быть активными открывателями знаний для себя и формирования собственных компетенций. Задача преподава-

теля организовать для них такое обучение, обеспечить образовательную среду и стимулировать возможности студентов. Таким образом, инновационные стратегии и технологии обучения меняют роли субъектов высшего образования и педагогического образования в частности.

#### Библиографический список

1. Авво, Б.В. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий : методические рекомендации / Б.В. Авво, А.А. Ахьян, Е.С. Заир-Бек и др. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 108 с.
2. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
3. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. З.С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
4. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб. : Скифия, 2008. – 198 с.