

Т.С. Гришина
Н.Ю. Зыкова

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

МИНИСТЕРСТВО СПОРТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Воронежский государственный институт физической культуры»

Кафедра теории и методики физической культуры, педагогики и психологии

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ
ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Профиль подготовки «**Физкультурное образование**»

Воронеж
2019

Решением Ученого Совета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный институт физической культуры» от «29» октября 2019 г., Протокол № 3

Рецензенты:

Мазкина О.Б., к.п.н., преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета

Куликова Т.А., доцент кафедры гуманитарных дисциплин, русского и иностранных языков ФГБОУ ВО «ВГИФК», к.п.н., доцент

Педагогические технологии: учебное пособие / авт. сост. Т.С.Гришина, Н.Ю.Зыкова. – Воронеж: ФГБОУ ВО «ВГИФК», 2019. – 150с.

Учебное пособие составлено применительно к дисциплине «Физкультурные образовательные технологии» программы подготовки бакалавров, по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура», профиль «Физкультурное образование».

В учебном пособии раскрывается содержание современных педагогических технологий, которые требуют особого внимания студентов – будущих педагогов. Оно соответствует требованиям ФГОС и обеспечивает достижение целей образования, расширяя объем знаний по предмету.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее учебное пособие предназначено не только для бакалавров профессионального обучения, но и для педагогов, интересующихся современными педагогическими технологиями и особенностями их использования на практике.

Цель пособия – познакомить обучающихся с современными педагогическими технологиями. Разработка данного учебного пособия связана с необходимостью формирования у обучающихся знаний о тенденциях развития высшего образования в России и технологизации образования; о современных педагогических технологиях дистанционного и личностно-ориентированного обучения, а также интерактивных методах, видах учебной деятельности и упражнениях, используемых в дистанционном обучении, их содержании и возможностях в учебном процессе, областях и границах их применения, умений по обоснованию выбора технологий дистанционного и личностно-ориентированного обучения, интерактивных методов, видов учебной деятельности и упражнений, необходимых для достижения целей обучения; по применению вышеназванных технологий в учебном процессе; навыков анализа технологий и их отдельных компонентов.

Учебное пособие состоит из четырех разделов. Первый раздел «Тенденции развития высшего образования в России и технологизация образования» содержит фрагменты Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях. Во втором разделе «Теоретическое обоснование дистанционного обучения в условиях инновационных процессов в системе образования» представлены современные теории дистанционного обучения. В третьем разделе «Интерактивные методы обучения, виды учебной деятельности и упражнения в дистанционном обучении» подробно описаны интерактивные методы обучения, виды

учебной деятельности и упражнения, а также критерии, которыми необходимо руководствоваться при их отборе. В четвёртом разделе «Личностно-ориентированное обучение» изложены особенности педагогического взаимодействия в процессе реализации методов обучения, относящихся к гуманистическому подходу, и дана характеристика природы гуманистической позиции педагога и обучающегося в отечественном и зарубежном образовании. Словарь терминов, представленный в пособии, позволит студентам познакомиться с толкованием терминов, используемых в учебном пособии. Рекомендуемая литература может использоваться студентами при подготовке к занятиям. Подготовка к практическим (семинарским) занятиям включает работу с материалом учебного пособия, ответы на вопросы, которые приводятся в конце каждой главы.

1. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация образования в России является политической и общенациональной задачей. Цель модернизации образования состоит в том, чтобы обеспечить адекватность образования социально-экономическим потребностям развития страны. Модернизация образования должна быть основана не только на организационных нововведениях, но и на изменениях в содержании, технологиях подготовки обучаемых, что будет способствовать переходу современного общества к глобальному информационному обществу.

Происходящие в России социально-экономические перемены, связанные с **процессами модернизации, интеграции, гуманизации, внедрения и использования инноваций**, находят свое отражение в образовании.

Отличительной чертой развития образования в современном мире является активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

На XIV Международном экономическом форуме, состоявшемся в Санкт-Петербурге, было отмечено, что Россия нуждается в **инновационном прорыве**, в первую очередь в сфере информационных технологий, указывается на необходимость в ближайшие годы обеспечить доступ всех россиян к ресурсам Всемирной сети, внедрить цифровые технологии в информационной сфере. Повышение качества жизни должно происходить не за счет сырьевых ресурсов, а за счет инновационной экономики, создания новых технологий и, как следствие, инноваций в системе образования.

Внедрение инноваций, передовых информационных технологий должно способствовать повышению качества жизни и образования. Уровень развития науки и техники, внедрение в образование инновационных технологий оказывают

влияние на систему и качество образования.

Инновации в сфере информационных технологий находят свою реализацию и в системе образования. Дистанционное обучение напрямую связано с использованием информационных технологий. Оно приобретает качественно новую, более совершенную форму и становится доступным каждому образовательному учреждению и учащемуся.

1.1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях

Основные принципы образовательной политики в России определены в Законе Российской Федерации «Об образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года.

Приведем фрагменты Федерального закона Российской Федерации «Об образовании» (Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2015), которые касаются использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Статья 13. Общие требования к реализации образовательных программ.

При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

При реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий.

Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

При реализации образовательных программ *использовать* различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение.

Под **электронным обучением** понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Под **дистанционными образовательными технологиями** понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных

технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. Перечень профессий, специальностей и направлений подготовки, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, утверждается федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации, осуществляющей образовательную деятельность, или ее филиала независимо от места нахождения обучающихся.

При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий организация, осуществляющая образовательную деятельность, обеспечивает защиту сведений, составляющих государственную или иную охраняемую законом тайну.

Статья 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования.

Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

Осуществлять экспериментальную деятельность, направленную на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий.

Совершенствовать научно-педагогическое, учебно-методическое и

организационное обеспечение образовательного процесса в форме реализации инновационных проектов и программ.

Статья 69. Высшее образование.

Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

1.2. Истоки технологизации образования

Термин «технология» переводится как «наука об искусстве» (от греч. *techne* – искусство, мастерство и *logos* – слово, учение, знание) и означает путь гарантированного получения определенного продукта с заданными свойствами.

Я. А. Коменский считал, что все, чему учат, должно быть успешным. Он упоминал о технологизации образования еще 400 лет назад. Я. А. Коменский сформировал идею технологизации обучения, то есть получения **заданного и гарантированного результата**. Великий чешский педагог создал педагогическую технологию, основными элементами которой являются классно-урочная система организации жизнедеятельности образовательного учреждения, предметность обучения, определенные принципы изложения учебного материала (наглядность, систематичность, последовательность, доступность, преемственность в передаче и усвоении знаний).

Развитие в XIX веке естественных наук, массового промышленного производства вызвали потребность в массовом обучении подрастающего поколения для участия в производственной деятельности. Образование из

элитарного превращается в массовое и приобретает черты «*производственного процесса*».

А. С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным «*педагогическим производством*», говорил о необходимости разработки «*педагогической техники*» [7].

1.3. Признаки, определяющие педагогические системы. Понятия «педагогическая технология»

Проблемы образовательных технологий, опыт педагогических инноваций и авторских школ требуют обобщения и систематизации.

Педагогические системы могут быть описаны как целостные явления с помощью **ряда признаков** (по В. Г. Афанасьеву): составные элементы, компоненты; структура (связи и отношение между частями и элементами); функциональные характеристики; коммуникативные свойства (связи с окружающей средой); историчность, преемственность.

Технология – это совокупность *приемов*, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический *инструментарий* педагогического процесса (Б. Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это содержательная *техника* реализации учебного процесса (В. П. Беспалько).

Педагогическая технология – это *описание* процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков).

Технология – это *искусство, умение, совокупность методов* обработки, изменения состояния (В. М. Шапель).

Технология обучения – это составная *процессуальная часть* дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях *модель* совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и учителей (В. М. Монахов).

Педагогическая технология – это *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 (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).

Таким образом, педагогическая технология является ***содержательным обобщением***, включающим в себя смыслы определений различных авторов и источников.

Понятие **«педагогическая технология»** является широким определением, так как оно включает процессы образования, обучения и воспитания. Если рассматривать технологию как часть науки, которая изучает способы обучения, воспитания и образования, то педагогическая технология является своего рода связующим звеном между теорией и практикой: *«педагогическая теория»* – *«педагогическая технология»* – *«педагогическая практика»*. Для использования теоретических положений на практике их необходимо технологизировать, представить в виде *«деятельностных процедур»*.

В педагогической литературе также можно встретить понятия *«образовательная технология»* и *«технология обучения»*.

Понятие **«образовательная технология»** связана с организацией образовательных систем и образовательных учреждений. Технология на

уровне образовательного учреждения охватывает процесс от постановки цели, определения задач, формирования гипотезы до диагностики результата. Технология является частью педагогической системы образовательного учреждения, совокупностью способов решения педагогических задач общего и профессионального образования.

Понятие «**технология обучения**» описывает деятельность педагога и обучающегося в учебном процессе.

1.4. Аспекты, уровни и структура педагогической технологии

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено **тремя аспектами**:

1) **научным**: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) **процессуально-описательным**: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) **процессуально-действенным**: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется **на трех иерархически соподчиненных уровнях**: общепедагогическом (общедидактическом), частнометодическом (предметном) и локальном (модульном) уровнях.

Общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной степени обучения. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя).

Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

В литературе и практике работы образовательных учреждений термин педагогическая технология часто применяется как синоним понятию педагогическая система. Понятие системы шире, чем технологии, и включает, в отличие от последней, и самих субъектов и объектов деятельности.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального

уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается в расстановке акцентов.

В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты. В методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны.

Технология отличается от методик своей **воспроизводимостью, устойчивостью результатов**, отсутствием многих «если» (если талантливый педагог, если способные обучаемые...). Смешение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения.

Структура педагогической технологии. Технология связана с учебным процессом – деятельностью педагога и обучающегося, ее структурой, средствами, методами и формами. Поэтому в структуру педагогической технологии входят: концептуальная основа, содержательная часть обучения (цели обучения – общие и конкретные; содержание учебного материала), процессуальная часть – технологический процесс (организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности обучающихся; методы и формы работы педагога; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса).

1.5. Критерии технологичности

Концептуальность. Каждой педагогической технологии присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность. Педагогическая технология обладает всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

Управляемость предполагает возможность диагностического

целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

Эффективность. Современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами [23].

1.6. Составные элементы педагогических технологий

Современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и рожденного общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

- 1) социальные преобразования и новое педагогическое мышление;
- 2) наука – педагогическая, психологическая, общественные науки;
- 3) передовой педагогический опыт;
- 4) опыт прошлого, отечественный и зарубежный; народная педагогика (этнопедагогика).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Как трактуются в Законе Российской Федерации «Об образовании» «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии»?
2. Каковы истоки технологизации образования?
3. Дайте характеристику понятия «педагогическая технология».
4. Чем обусловлено многообразие понятий «педагогическая технология»?
5. Перечислите признаки, определяющие педагогические системы.
6. Охарактеризуйте аспекты и уровни педагогической технологии.
7. Какова структура педагогической технологии?
8. Перечислите и охарактеризуйте критерии технологичности.
9. Каковы составные элементы педагогических технологий?

2. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Эмпатический подход к дистанционному обучению Б. Холмберга: теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии

В XX веке в передовых странах стало использоваться дистанционное обучение. Оно представляет инновационную и перспективную форму обучения, способствующую международной образовательной интеграции. Дистанционное обучение приветствуется преподавателями и администрацией многих университетов мира. Важной характеристикой дистанционного обучения является опора на передовые информационные и коммуникационные технологии. Дистанционное обучение – форма предоставления образовательных услуг и форма обучения в условиях территориальной разобщенности педагога и обучающегося с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

Дистанционное обучение ни одной страны не может развиваться в изоляции от мирового научно-образовательного пространства. Обращение к зарубежному опыту дистанционного обучения необходимо для выявления его специфических закономерностей и методологических ориентиров, сохраняющих свою основу при использовании в отечественном образовании.

За рубежом наиболее важные научные работы в области дистанционного обучения относятся к периоду 70-90-х годов прошлого столетия. Известными зарубежными учеными, которые занимались изучением дистанционного обучения, являются Р.М. Деллинг, О. Питерс (Германия); Б. Холмберг (Швеция, Германия); Д. Киган (Великобритания); Ч. А. Ведемейер, М. Г. Моор, Ф. Саба (США).

Проанализируем теорию дистанционного обучения, основанную на

эмпатии, Б. Холмберга и теорию транзактной дистанции и автономии обучающегося М. Г. Моора, которые используются в процессе дистанционного обучения в США.

Профессор Государственного университета Сан-Диего (США) и специалист в области образовательных и компьютерных технологий Ф. Саба считал, что теоретические работы Б. Холмберга, Ч. А. Ведемейера и М. Г. Моора сформировали ядро в обосновании дистанционного обучения. Этим обусловлен анализ теорий дистанционного обучения, предложенных Б. Холмбергом и М. Г. Моором.

Теории дистанционного обучения выполняют методологическую функцию и являются фундаментом в построении и проектировании курсов дистанционного обучения. Теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии, и теория транзактной дистанции являются, прежде всего, педагогическими теориями, освещающими в разных ракурсах процесс обучения и изучения. Важно осмыслить каждую из рассматриваемых теорий с позиций гуманистического подхода к обучению, чтобы в дальнейшем использовать полученные знания на практике.

Гуманистический подход к обучению предполагает самоценность личности, признание ее права на проявление индивидуальных способностей, создание условий для творческой самореализации личности.

При гуманистическом подходе значимыми характеристиками являются следующие:

- 1) общение в процессе обучения;
- 2) атмосфера на занятии;
- 3) взаимная поддержка обучающимися друг друга в процессе изучения дисциплины;
- 4) форма обучения: групповая или работа в парах.

Б. Холмберг является одним из первых теоретиков в области дистанционного обучения. Теория Б. Холмберга получила название «Теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии» («A Theory of Distance

Education Based on Empathy»). Она известна под названием «Теория направляющей дидактической беседы» («A Theory of Guided Didactic Conversation»), а также «Теория эмпатической обучающей и учебной беседы» («A Theory of the Empa-thetic Teaching-Learning Conversation»). Б. Холмберг переставляет акцент с прилагательного дидактическая на прилагательное эмпатическая. Он считает, что дидактическая беседа подразумевает авторитарный подход к процессу обучения, а, следовательно, и к обучаемому.

Значение термина дидактика (didactic) в американской педагогической литературе существенно отличается от концепта, принятого в России и европейских странах.

Так, онлайн словарь Вебстера трактует прилагательное «дидактический» («didactic», «didactical») не только как предназначенный для обучения или склонный к обучению, но и как делающий нравоучительные замечания, склонный излишне морализировать, или наставлять.

Теорию дистанционного обучения, основанную на эмпатии, Б. Холмберг называет «эмпатическим подходом» [15, с. 37] к дистанционному обучению.

Эмпатический подход может рассматриваться в качестве общей педагогической цели и в качестве требования, которое предъявляют многие ситуации традиционного обучения. Гуманистическая психология, представителем которой является К. Роджерс, и гуманистическая педагогика, содействовали распространению идеи о проявлении педагогом эмпатии как главному педагогическому требованию. По Роджерсу, эмпатия означает умение воспринимать внутренний мир другого человека с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, полностью исключая переживание собственных чувств. Эмпатия рассматривается как способ общения с другой личностью.

Именно Б. Холмберг предложил применение эмпатического подхода в

дистанционном обучении. Он обосновал его использование в разработанной им теории дистанционного обучения и успешно осуществил экспериментальную проверку предложенной теории.

Дистантные обучаемые естественным образом изолированы от учителя, территориально удалены и им может потребоваться больше эмпатического общения, чем обучающимся в условиях традиционного обучения.

Б. Холмберг обращает внимание на то, что в процессе дистанционного обучения используются опосредствованные диалоги, обеспечивающие связь педагога с обучающимся один на один.

По мнению Б. Холмберга именно эти условия наиболее благоприятны для возникновения эмпатических диалогов в процессе дистанционного обучения.

Таким образом, эмпатический подход, используемый в процессе традиционного обучения, плавно переходит в среду дистанционного обучения благодаря теории, разработанной, обоснованной и экспериментально проверенной Б. Холмбергом.

Теория Б. Холмберга сфокусирована на личных отношениях, которые должны сложиться в процессе обучения между дистантным обучающимся и педагогом. Особое внимание в этой теории уделяется эмпатии. Б. Холмберг считает, что эмпатия и установление личных отношений между обучающимся и педагогом поддерживают мотивацию к учению и способствуют улучшению результатов процесса изучения.

Б. Холмберг отмечает, что в процессе дистанционного обучения его центральными характеристиками являются личные отношения, эмпатия и получение обучающимися удовлетворения от процесса изучения. Обучаемые вовлечены в процесс принятия решений при помощи проблемно-ориентированных, похожих на диалог презентаций учебного материала [15].

Вышеперечисленные характеристики вызываются реальными смоделированными диалогами. Педагог старается включить обучающихся в

диалог, эмоционально вовлечь обучающихся в процесс изучения, чтобы у них возникло чувство принадлежности, причастности. Реальные диалоги имеют место в дистанционном обучении в процессе взаимодействия обучающихся и педагогов в письменной форме, по телефону, при помощи Интернета и современных телекоммуникационных систем. За презентацией, которая должна поощрять возникновение эмпатии у обучающихся, должно следовать реальное взаимодействие педагога и обучающихся, которое заключается в комментариях педагога и в вопросах обучающихся.

Б. Холмберг полагает, что эмпатические личные отношения между сторонами, вовлеченными в процесс обучения и изучения, являются центральными в дистанционном обучении [15].

Именно такой подход к дистанционному обучению Б. Холмберг назвал эмпатическим.

Б. Холмберг сравнивает эмпатию с альтруизмом. Он отмечает, что эмпатия может проявляться в процессе обучения и изучения, ее проявление не зависит от исторического, политического и социокультурного контекстов.

Фундаментальное значение для теории дистанционного обучения, разработанной Б. Холмбергом, имеет связь между педагогом и обучающимся, поэтому данная теория обращает внимание на такой недостаток традиционного дистанционного обучения, как отсутствие синхронной двусторонней связи, крайне необходимой для установления эмпатического общения, диалога между педагогом и обучающимся. Отсутствие синхронной двусторонней связи негативно сказывается на эффективности процесса обучения.

Таким образом, теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии, Б. Холмберга создавалась как теория дистанционного обучения, и в ней нашел свою реализацию гуманистический подход к обучению.

2.2. Теория транзактной дистанции М. Г. Мора

Теория транзактной дистанции, разработанная М.Г. Моором, представляет прочный фундамент для педагогики дистанционного обучения и является одной из основных теорий дистанционного обучения.

Основатель одной из теорий дистанционного обучения, в которой дистанционное обучение рассматривается как наиболее индустриализованная форма обучения, О. Питерс, а также Б. Холмберг ссылаются на теорию транзактной дистанции как на одну из главных теорий в обосновании дистанционного обучения, отмечает М. Г. Моор [16].

Р. Шиарер убежден, что теория транзактной дистанции М. Г. Моора остается одной из центральных теорий в области дистанционного обучения и оказывает большое влияние на проектирование курсов дистанционного обучения.

Теория транзактной дистанции является первой американской теорией, определяющей область исследования дистанционного обучения в педагогических терминах. Представители гуманистической психологии, в частности, К. Роджерс, ввели понятие «учебная автономия», которое было поддержано эмпирическим исследованием Алана Тафа, которое подтвердило, у обучающихся развито в разной степени умение разрабатывать свой собственный учебный план, находить источники для изучения и оценивать свои результаты.

Гуманистический подход к обучению нашел свою реализацию в теории транзактной дистанции, обоснованной М.Г. Моором. Идея учебной автономии, разработанная представителями гуманистической психологии, применяется в теории транзактной дистанции.

Теория транзактной дистанции внесла значительный вклад в развитие теории дистанционного обучения. М. Г. Моор указал характерную черту дистанционного обучения, которая отсутствует в любой другой форме обучения. Он интерпретирует «географическую дистанцию» как уникальную

в том смысле, что она является феноменом, который можно сделать более или менее дистантным при помощи педагогических подходов. Концепция М. Г. Моора имеет особое значение в ситуациях, в которых педагог и обучаемый разделены «географической дистанцией». По мнению М. Г. Моора на эту дистанцию могут повлиять три педагогических категории: диалог, структура и автономия.

М. Г. Моор определил дистанционное обучение как набор методов обучения, в которых обучающая деятельность осуществляется отдельно от учебной деятельности... так, что коммуникации между обучающимся и педагогом могут содействовать печатные, электронные, механические и другие средства.

М.Г. Моор рассмотрел многочисленные курсы дистанционного обучения и предложил системную связь между тремя главными переменными величинами: структурой, диалогом и автономией обучающегося. Транзактная дистанция является результатом взаимодействия этих переменных величин. Транзакция в дистанционном обучении представляет собой взаимодействие педагогов и обучающихся в средах, которые имеют особую характеристику. Эта характеристика представляет собой пространственную разделенность педагогов и обучающихся [16, с. 89-104].

Структура рассматривалась М. Г. Моором как определенная степень свободы, которую представляет обучаемому программа, в определении темпа, последовательности, целей изучения и результатов, а также стратегий оценивания. Структура является результатом анализа курсов обучения и учебных планов.

Диалог – результат анализа коммуникации между педагогами и обучающимися. М. Г. Моор рассматривал диалог как набор сообщений, которыми обмениваются педагоги и обучающиеся. Такие сообщения способствуют пониманию обучающимися нового материала и ведут к формированию знаний.

Третья величина описывает роли обучающихся, в той степени, в какой они могут проявить «автономию» в решении того, что изучать, как изучать и сколько изучать.

На возникновение диалога влияют способности обучающихся управлять процессом изучения. Обучающиеся с высокой степенью автономии способны справиться с заданием, когда продолжительность диалога ограничена во времени, тогда как обучающимся с меньшей степенью автономии необходимы продолжительные по времени диалоги. Чем больше транзактная дистанция, тем больше обучающимся придется развивать автономию.

М. Г. Моор продемонстрировал, что обучающие и учебные программы могут быть организованы в соответствии со степенью самоуправления или автономии обучающегося, которая предполагает каждая программа. М. Г. Моор предложил типологию программ дистанционного обучения, которые были классифицированы при помощи такого измерения как автономия обучающегося.

К первой группе относятся программы, которые предполагают, что обучаемые полностью автономны, то есть они имеют полную автономию в принятии решений что изучать (цели), как изучать (выполнение), сколько изучать (оценивание). К последней группе относятся программы, которые предполагают, что у обучающихся абсолютно отсутствует свобода принимать решения в отношении учебной программы [16, с. 93-97].

Необходимо отметить, что это только теоретические конструкты, потому, что ни в одном из них не может быть полностью без свободы или абсолютно без принуждения, давления.

Между этими теоретическими полюсами находятся все обучающие и учебные программы:

- автономия обучающегося в постановке целей и выполнении;
- автономия в постановке целей и оценивании;
- автономия только в постановке целей (программы встречаются

редко);

- автономия в выполнении и оценивании (программы встречаются

редко);

- автономия только в оценивании (программы встречаются крайне

редко);

- автономия только в выполнении (программы наиболее распространены) [16, с. 94-95].

М. Г. Моор предполагал, что не все обучающиеся автономны. Он отмечает, что обучающиеся меняются в своей способности тренировать автономию и них может возникнуть желание иметь большую автономию при изучении одних курсов, и меньшую при изучении других. Педагоги могут позволить обучающимся тренировать большую или меньшую автономию. Программы предусматривают, что и высоко автономным обучающимся тоже нужны педагоги. У обучающихся, у которых развита учебная автономия в наименьшей степени, необходима большая эмоциональная поддержка со стороны педагога. Высоко автономным обучающимся необходима инструментальная поддержка, информация или совет для завершения работы.

М. Г. Моор считает, что характер отношений между педагогом и обучающимися может меняться. Многие педагоги не проявляют эмпатию, они могут строить с обучающимися как личные, так и безличные отношения. По мнению М. Г. Моора для определенной категории обучающихся наиболее благоприятна высокая транзактная дистанция. К этой категории относятся обучающиеся с высокой степенью учебной автономии.

Педагог и обучающиеся могут выбирать подходы к обучению, основанные на разных, но взаимно дополняющих друг друга теориях дистанционного обучения, обучающиеся могут выбирать программы, которые предусматривают высокую транзактную дистанцию или эмпатические диалоги, и в этом тоже состоит реализация гуманистического подхода к обучению.

Представителями зарубежной гуманистической психологии К. Роджерсом и А. Маслоу в шестидесятые годы XX века были разработаны концептуальные идеи гуманистического, личностно-центрированного подхода к обучаемому как осознающему ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия.

В центр каждой из анализируемых теорий дистанционного обучения поставлен обучаемый, обладающий системой индивидуальных психологических особенностей, нравственных ценностей и ориентиров. Личность кроме социальных качеств наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции, которые по-разному могут проявляться в процессе дистанционного обучения. На развитие вышеперечисленных субъективных свойств направлены рассматриваемые теории дистанционного обучения.

Гуманистический, личностно-центрированный подход предполагает перевод субъект-объектных отношений в сферу субъект-субъектных. Обучение в соответствии с теорией дистанционного обучения, основанной на эмпатии, и теорией транзактной дистанции рассматривается не как «педагогическое воздействие» на личность обучающегося, а как «педагогическое взаимодействие» с ней.

О. Питерс, следуя за М. Г. Моором, описывает диалог, структуру и автономию как три составных понятия дистанционного обучения. Ключевой компонент педагогического измерения состоит в том, что личность более не объект педагогического руководства, влияний и принудительных воздействий, а субъект своего собственного обучения, образования.

Когда обучаемые осознают свои потребности в изучении, формулируют учебные цели, отбирают содержание, составляют учебные стратегии, подбирают учебные материалы и средства и используют их, сами организуют, контролируют, инспектируют и оценивают свое собственное изучение, они автономны в педагогическом смысле. Это измерение тесным

образом связано с описанием автономии М. Г. Моором, как умения обучающегося готовиться к процессу изучения, учиться и оценивать процесс изучения.

«Изучение того, как учиться» и как находить полезные источники информации становятся наиболее важными целями обучения, образования.

Дистанционное обучение, основанное на использовании вышеперечисленных теорий, реализует потребность общества в специалистах, умеющих самостоятельно приобретать необходимые знания и адаптироваться к изменяющимся условиям. Гуманистический, личностно-центрированный подход к обучению способствует реализации личностного потенциала обучающегося.

Теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии, и теория транзактной дистанции не только основные теории дистанционного обучения и педагогические теории, а прежде всего теории, реализующие гуманистический подход в дистанционном обучении. Эти теории взаимно дополняют и усиливают друг друга. Сильной стороной теории Б. Холмберга является то, что применение эмпатического подхода уменьшает индустриализацию дистанционного обучения. Эмпатический подход уменьшает «экстремальную» транзактную дистанцию, которая предполагает использование непродолжительного по времени диалога.

Таким образом, теория транзактной дистанции М. Г. Моора создавалась как теория дистанционного обучения, и в ней также реализуется гуманистический подход к обучению. Он перешел в среду дистанционного обучения, являясь методологическим ориентиром для педагогов, работающих в сфере дистанционного обучения. Теории дистанционного обучения развивались, усовершенствовались и были адаптированы к современным требованиям гуманизации образования. Анализ выше представленных теорий позволил установить, что эмпатия, учебная автономия и обучение, центрированное на обучаемом, являются инвариантными характеристиками гуманистического подхода в среде

дистанционного обучения. Гуманизация образования является общемировой тенденцией, которая проявляется не только в традиционном, но и в дистанционном обучении.

2.3. Андрагогика Малколма Ноулза

Успешность проектирования и функционирования дистанционного обучения определяется инновационными разработками в области системного подхода к дистанционному обучению, выработкой целостного теоретического представления о тенденциях инновационных поисков в области теорий дистанционного обучения в современной педагогике. С этих позиций представлен анализ теорий дистанционного обучения, разработанных М. Ноулз.

М. Ноулз посвятил свою профессиональную деятельность созданию теории обучения для взрослых. Труд М. Ноулза является теорией дистанционного обучения. Андрагогика связана с программами обучения, спроектированными для взрослых. В основе андрагогика находится идея, что «взрослых обучаемых» можно рассматривать в качестве «самоуправляемых личностей». Андрагогика предусматривает организацию процесса обучения, состоящего из 7 элементов:

- установление климата, благоприятного для организации обучения взрослых, обеспечение чувства взаимного уважения, атмосферы сотрудничества, доверия, открытости;

- организация такого процесса обучения, который включает формирование групп, члены которых принимают участие в отборе материала и в выборе видов деятельности по его изучению;

- определение необходимости изучения учебного материала. Дифференциация потребностей обучаемых, и потребностей, приписанных им педагогами;

- формулирование указаний для изучения, которые включают цель и указания для совершенствования умений;
- разработка программы, которая определяет стратегии достижения цели;
- разработка плана, направленного на достижение цели;
- использование количественной и качественной оценки, которая обеспечивает повторную оценку потребностей в изучении.

Андрагогика М. Ноулза предусматривает группу характеристик дистанционного обучения, спланированного специально для взрослых:

Обстановка на телезаниятии: «взрослые обучаемые» должны видеть, что происходит, а не только слышать.

Обстановка на телезаниятии должна способствовать уважению чувству собственного достоинства обучающихся.

Обучаемым необходимо чувствовать поддержку. Критика является составной частью дискуссий и презентаций. Важно, чтобы были установлены четкие правила для комментариев. Они должны быть направлены на содержание и идеи, а не на личность обучаемого.

Потребности обучаемого и интерес должны служить отправной точкой при изучении курса или учебного модуля.

План курса должен включать полное описание курса, цели, источников и результатов.

Презентация учебного материала: от «общих примеров к частным примерам» подходит лучше всего для взрослых обучаемых.

Активное участие должно поощряться при помощи групповой работы или работы в команде [18].

Таким образом, дистанционное обучение, предназначенное для взрослых, имеет свои особые характеристики, которые необходимо учитывать в процессе организации и осуществления дистанционного обучения.

2.4. Синтез существующих теорий: теория дистанционного обучения

Х.Перратон

Теория дистанционного обучения, автором которой является Х. Перратон, состоит из элементов теорий коммуникации и философии образования. Теория почуила свое выражение в форме 14 утверждений. Первые пять утверждений связаны со способом оптимизации дистанционного обучения:

- 1) можно использовать любое средство обучения;
- 2) дистанционное обучение вносит изменение в традиционное обучение, в процессе осуществления которого педагог и обучаемый должны быть в одном и том же месте и в одно время;
- 3) существуют обстоятельства, при которых дистанционное обучение может быть дешевле, чем традиционное обучение. Например, за счет количества обучающихся;
- 4) экономика дистанционного образования (обучения), включает уровень процесса обучения, количество обучающихся и средства обучения;
- 5) дистанционное обучение стирает расстояние между педагогом и обучающимися.

Следующие 4 утверждение относятся к необходимости активизации диалога:

- 1) организация дистанционного обучения посредством диалога;
- 2) роль тьютора изменяется, если он встречается с дистантным обучаемым лицом к лицу. Он не просто передает информацию, а становится фасилитатором процесса изучения;
- 3) групповое обучение – эффективная форма, когда дистанционное обучение используется для «доставки» группе определенной информации;
- 4) для большинства сообществ ресурсы дистанционного обучения доступны и в этом заключается его педагогическое и экономическое преимущество.

Заключительные утверждения:

- 1) мультимедийная программа должна быть более эффективной, чем программа, которая предполагает использование только одного средства;
- 2) целесообразно использовать системный подход при планировании дистанционного обучения;
- 3) обратная связь является неотъемлемой частью системы дистанционного обучения;
- 4) чтобы дистанционное обучение было эффективным, учебные материалы должны представлять обучаемым возможность читать, наблюдать и слушать, и эта деятельность должна быть регулярной.

Когда педагог выбирает средство обучения, предпочтение необходимо отдавать такому средству, которое обеспечивает взаимодействие педагога и обучающегося «лицом к лицу».

Таким образом, теория, разработанная Х. Перратон, дает характеристику дистанционного обучения в связи со способом оптимизации дистанционного обучения и активизацией диалога.

2.5. Теоретические основы дистанционного обучения – Д. Киган

Д. Киган предпринял попытку разработать теоретические основы дистанционного обучения, которые бы обеспечили его успешное функционирование. Он считал, что прежде чем разработать теорию дистанционного обучения, которая бы находилась в основе практики, теоретики должны ответить на три вопроса:

- 1) Представляет ли дистанционное обучение образовательную деятельность?
- 2) Дистанционное обучение является традиционной формой обучения?
- 3) Возможно ли дистанционное обучение? Имеются ли противоречия в терминах [18, с. 51]?

Д. Киган попытался самостоятельно ответить на поставленные вопросы. Проанализируем его взгляды на дистанционное обучение.

Д. Киган, отвечая на первый вопрос, указывал, что несмотря на отличие традиционного обучения от дистанционного, институты дистанционного обучения имеют характеристики бизнеса, но, тем не менее, в них доминирует педагогическая деятельность. Дистанционное обучение представляет собой индустриальную форму обучения. Теоретические основы дистанционного обучения, указывал Д. Киган, находятся в рамках общей педагогической теории.

С данным утверждением Д. Кигана можно согласиться. Более того оно находит подтверждение в трудах ученых, занимающихся разработкой теорий дистанционного обучения. Так, теория дистанционного обучения Б. Холмберга, основанная на эмпатии, и теория трансактной дистанции М. Г. Моора, которые, по мнению специалиста в области образовательных и компьютерных технологий Ф. Саба, сформировали стержень в обосновании дистанционного обучения [18, с. 43-44], являются прежде всего педагогическими теориями, освещающими с разных позиций процесс обучения и изучения.

Д. Киган, отвечая на второй вопрос, полагал, что дистанционное обучение не основано на межличностной коммуникации, и оно характеризуется приватизацией институционального обучения (как, например, традиционное обучение). Дистанционное обучение отличается от традиционной формы обучения. Теоретическую основу дистанционного обучения можно найти в общей педагогической теории и нельзя найти в устном групповом обучении.

С данным утверждением Д. Кигана можно не согласиться, так как современные информационно-телекоммуникационные сети позволяют организовать межличностную коммуникацию педагога и обучающихся на расстоянии. Вышеприведенное утверждение будет верно только по отношению к традиционному дистанционному обучению.

Однако Д. Киган рассматривал виртуальные системы, основанные на обучении «лицом к лицу» на расстоянии, как «новую область обучения», родственную дистанционному обучению. Он указывал на необходимость теоретического анализа виртуального обучения [18, с. 51].

Д. Киган, давая ответ на третий вопрос, отмечал, что если обучение требует взаимодействия субъектов – обмена опытом, в процессе которого педагоги и обучаемые объединены деятельностью, то в этом смысле термин «дистанционное обучение» является противоречивым. По мнению Д. Кигана дистанционный инструктаж возможен, а дистанционное обучение нет. Появление виртуальных систем, используемых в дистанционном обучении, требует традиционного ответа на этот вопрос, считал Д. Киган.

Необходимо обратить особое внимание на то, что центральным в концепции дистанционного обучения Д. Кигана является «разделение» процесса обучения (действий педагога по обучению) по времени и по месту от процесса изучения (действий обучаемых по самостоятельному изучению материала) [18, с. 51-52].

Успешное дистанционное обучение, полагал он, реализуется в реинтеграции этих двух действий. Взаимодействие педагога и обучаемого должно быть создано искусственно, при этом изучение следует за обучением. Минуя пространство и время, дистанционная система пытается воссоздать процесс, в котором имеет место взаимодействие обучения и изучения. Центральным аспектом является доставка учебных материалов для организации процесса изучения.

Реинтеграцию действий педагога по обучению на расстоянии пытаются осуществить двумя способами.

Учебные материалы, как в печатной, так и в иной форме спланированы таким образом, чтобы иметь как можно большее количество характеристик межличностной коммуникации.

Действия педагога по обучению при презентации курсов могут состоять в переписке, консультации по телефону, компьютерной связи в

режиме онлайн, комментариях к заданиям, которые делаются самими преподавателями или при помощи компьютера, а также в проведении телеконференций.

По мнению Д. Кигана, дистанционное обучение имеет следующие характеристики: 1) индивидуализация обучения; 2) приватизация институционального обучения; 3) изменение административной структуры; 4) соответствующее оборудование и здания; 5) изменение стоимости обучения [18, с. 52].

Итак, Д. Киган выдвинул идеи, в соответствии с которыми создатели теорий дистанционного обучения, которые затем будут реализованы на практике, должны обратить внимание на следующие аспекты: **реинтеграцию обучающихся действий педагога; достижение качества обучения; соответствующую организацию процесса по изучению учебного материала.**

Таким образом, проанализированные теории позволяют раскрыть методологические основы дистанционного обучения с целью выработки целостного представления о тенденциях инновационных поисков в области теорий дистанционного обучения в современной педагогике. Теории дистанционного обучения выполняют методологическую функцию и являются фундаментом в построении и проектировании курсов дистанционного обучения. Важно осмыслить каждую из рассмотренных теорий с позиций их использования на практике. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования, предусматривающая, в том числе, использование дистанционного обучения, осуществляется в целях обеспечения модернизации, развития образования и направлена на совершенствование системы образования в целом. Дистанционное обучение, основанное на использовании современных ИКТ, а также его использование в традиционном учебном процессе обеспечит соответствие системы образования требованиям XXI века. Дистанционное обучение используется в разных странах и является неотъемлемой частью глобализующегося мира.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Раскройте содержание эмпатического подхода к дистанционному обучению Б. Холмберга: теории дистанционного обучения, основанной на эмпатии.
2. Раскройте содержание теории транзактной дистанции, разработанной М. Г. Моором.
3. Как реализуется гуманистический подход к обучению в теориях дистанционного обучения Б. Холмберга и М. Г. Моора?
4. В чем заключается сущность андрагогики М. Ноулза?
5. Перечислите характеристики дистанционного обучения, спроектированного для взрослых.
6. Охарактеризуйте теорию дистанционного обучения Х. Перратон.
7. На какие вопросы должны ответить теоретики для разработки теории дистанционного обучения (по Д. Кигану)?

3. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УПРАЖНЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

3.1. Выбор видов учебной деятельности и упражнений

На современном этапе развития образования большое внимание уделяется дистанционному обучению, которое позволяет каждому человеку в любом месте изучить программу образовательного учреждения с использованием богатейшего набора информационных технологий и интерактивных методов обучения.

Педагог Т. Е. Сёз описывает интерактивные методы обучения, а также предлагает более 150 видов учебной деятельности и упражнений [13, с. 143-177], описание основных из них представлено в пункте 3.2.

Т. Е. Сёз знакомит телепреподавателя с разными видами учебной деятельности и упражнениями, которые можно использовать в процессе дистанционного обучения. Многие из этих видов учебной деятельности и упражнений способствуют развитию у обучающихся критического мышления и навыков решения проблем. Первоначально они были разработаны для традиционного обучения, когда педагог или преподаватель присутствует на занятиях и может наблюдать за обучающимся, контролировать их, поддерживать обратную связь, задавая вопросы и получая на них ответы.

В процессе дистанционного обучения педагог или преподаватель физически удален от обучающихся и осуществляет руководство процессом обучения при помощи современных информационных технологий. Методы обучения, виды учебной деятельности и упражнения модифицированы к требованиям дистанционного обучения. Т. Е. Сёз рекомендует способ связи для каждого вида учебной деятельности, например, одностороннюю видеосвязь, двустороннюю аудиосвязь, двустороннюю видеосвязь или

двустороннюю аудиосвязь. Если педагог планирует использовать тот или иной вид учебной деятельности, он заранее знает, какой потребуются способ связи для организации обучения.

Т. Е. Сёз и Лоуэнталь применили концепцию системного подхода к обучению для составления учебного плана. В этих целях система определяется как «...рациональный метод решения проблем, метод анализа образовательного процесса, способствующий повышению его эффективности. Система — это когда процесс рассматривается в целом, объединяя все его части и стороны, включая обучающихся, педагогов, содержание учебного плана, учебные материалы, стратегию обучения, материальное оснащение и определение целей обучения» [13, с. 57]. Этой логике следуют при организации дистанционного обучения.

В отечественной педагогике по мнению В. В. Краевского «в перечне методов обучения, которые предложил в свое время И. Я. Лернер, ни один метод сам по себе не был новым...Что же, собственно, ново? Впервые предложена система, где нет методов «плохих» и «хороших», а каждый выполняет определенную функцию по отношению к содержанию образования. Таким образом, содержание и процесс составляют единство — каждый метод обучения предназначен для передачи определенной части содержания образования. Построена дидактическая модель обучения в единстве его содержательной и процессуальной сторон. Это и есть новое — вклад в науку и, опосредованно, в практику» [13, с. 230].

В. перечне методов, предложенных Т. Е. Сёз, ни один из методов также не является новым, но они адаптированы к условиям и требованиям дистанционного обучения. В этом и отражается их своеобразие. Каждый метод (прием) направлен на усвоение определенной части содержания образования.

Т. Е. Сёз построил модель обучения-изучения по организации дистанционного обучения в синхронном и асинхронном режиме. Это есть новое — вклад в науку и практику.

Критерии, которыми необходимо руководствоваться при отборе методов, видов учебной деятельности и упражнений.

Педагог, когда выбирает методы, виды учебной деятельности и упражнения для организации дистанционного обучения должен учитывать особые критерии.

1) Почему необходимо использовать определенные методы, виды учебной деятельности и упражнения именно на этом этапе обучения?

2) Соответствует ли метод, вид учебной деятельности и упражнение интеллектуальному и аффективному уровню целей обучения?

3) Как определенный метод, вид учебной деятельности и упражнение будет оцениваться? Кем? Для какой цели?

4) Существует ли более легкий и наиболее подходящий метод, вид учебной деятельности и упражнение, который позволил бы достичь ту же самую цель?

5) Есть ли у педагога опыт в использовании этого метода, вида учебной деятельности и упражнения?

6) Этот метод, вид учебной деятельности и упражнение доступно материально?

7) Сколько обучающихся должно быть задействовано в данном методе, виде учебной деятельности и упражнении. Рекомендуется задействовать от двух до семи человек? Укажите точное количество.

8) Сколько времени нужно педагогу для организации использования этого метода, вида учебной деятельности и упражнения?

9) Сколько времени потребуется обучающимся для выполнения этого вида учебной деятельности и упражнения на телезанятии?

10) Сколько времени необходимо отвести на дискуссию и организацию обратной связи, чтобы они могли быть объединены?

11) Сколько будет стоить использование этого метода, вида учебной деятельности и упражнения?

12) Возможно ли повторно использовать этот метод, вид учебной деятельности и упражнение без больших материальных издержек?

13) Необходимо ли копировать учебный материал?

14) Есть ли педагоги в университете, колледже или школе, которые обычно используют этот метод, вид учебной деятельности и упражнение и хотели бы поделиться своим опытом?

15) Какое количество приспособлений необходимо для использования метода, вида учебной деятельности и упражнения? Не возникает ли проблем с их применением и хранением?

16) Требуется ли метод, вид учебной деятельности и упражнение использования специального оборудования, приспособлений или материалов. Если да, доступно ли оборудование, и легко ли его доставить к местам обучения? Если да, как и за какое время оно будет доставлено к месту обучения?

17) Как обучаемые будут следить за временем, отведенным для метода, вида учебной деятельности и упражнения? Будет ли демонстрироваться время на экране телевизора? Будет ли использоваться музыкальное сопровождение?

18) Если телевидение с двусторонней обратной связью доступно, продемонстрируете ли вы обучающимся, как работать над проектом?

19) Как вы определите сколько времени отвести на использование метода, вида учебной деятельности и упражнения?

20) Как результаты выполненной учебной деятельности будут сообщаться педагогу или обучающимся, которые находятся на местах обучения?

21) Если есть обучающиеся — «одиночки», которые находятся на нескольких разных местах обучения, как они будут взаимодействовать в малой группе?

22) Можно ли организовать деятельность по изучению материала в асинхронном режиме?

23) Можно ли организовать учебную деятельность посредством других технологий, таких как Интернет, электронная почта, телефон, факс и т.д.

24) Несмотря на определенное количество выбранных интерактивных методов, видов учебной деятельности и упражнений, они должны быть выполнены в течение определенного времени, отведенного для занятия со всей телегруппой (50, 75, 150 мин.), или в пределах других временных рамок.

Интерактивные методы, виды учебной деятельности и упражнения должны быть:

- 1) непродолжительными по времени;
- 2) интенсивными;
- 3) хорошо спланированными;
- 4) ориентированными на результат;
- 5) содержательными;
- 6) вовлекающими обучающихся в учебную деятельность;
- 7) быстрыми по темпу;
- 8) доступными для понимания;
- 9) ориентированными на достижение поставленных целей обучения и учитывающими уровень актуального развития обучающихся;
- 10) центрированными на группе.

Т. Е. Сёз обосновывает необходимость включения обучающихся в самостоятельную учебную деятельность, аргументируя это положение следующим образом: запоминается 90% информации, если учебный материал включен в основную деятельность обучающегося и данный учебный материал проговаривается вслух; 70% информации, если учебный материал только проговаривается; 50% информации, если учебный материал прослушивается и просматривается; 30% информации, если учебный материал только просматривается; 20% информации, если учебный материал только прослушивается; 10% информации, если учебный материал

прочитывается.

Т. Е. Сёз знакомит педагога с разными видами учебной деятельности и упражнениями, которые могут использоваться для вовлечения обучающихся в процесс изучения нового материала на местах обучения. Многие из этих видов учебной деятельности способствуют развитию у обучающихся критического мышления и навыков решения проблем. Знакомство педагога с этими видами учебной деятельности позволит определить в какой степени они могут быть использованы при изучении той или иной дисциплины.

Многие из этих видов учебной деятельности были первоначально разработаны для традиционного процесса обучения, когда педагог присутствует на занятиях и может наблюдать за обучающимися, контролировать и поддерживать обратную связь, задавая им вопросы и получая на них ответы.

Если рассматривать телеобучение, то педагог территориально удален от обучающихся, и в случае односторонней видеосвязи или двусторонней аудиосвязи не имеет визуальной обратной связи. Визуальная обратная связь возможна в случае двусторонней видеосвязи или двусторонней аудиосвязи.

Любой вид учебной деятельности требует, чтобы педагог точно определил, для какой цели он применяется в малых группах и сколько времени отвести на его использование. Существуют правила распределения времени.

Длительность телезанятия составляет 50 мин. На уточняющие вопросы отводится пять минут, что составляет 10% от времени занятия. Важно дать обучающимся руководство по изучению материала с подробными инструкциями. Педагог должен описать по телевидению в устной форме каждый вид учебной деятельности. Обычно это выглядит на экране монитора как вставка в верхний правый угол монитора. Затем указания высвечиваются на экране телевизора, и одновременно педагог повторяет их устно.

В дополнение к указаниям дается название вида учебной деятельности и указывается время, отводимое на его выполнение. Время высвечивается на

экране монитора. Педагогам следует использовать легко запоминающиеся названия. Все указания записываются в письменной форме на пронумерованном дисплее в руководстве по изучению, предназначенном для обучающихся. Эти данные будут доступны им три раза, чтобы обучаемые могли их усвоить. Обучаемые могут видеть эти данные на экране телевизора, слышать от педагога со вставки в верхнем правом углу монитора и прочитать в руководстве по изучению.

Если от обучающихся с мест обучения поступают вопросы о том, что делать и как продолжать деятельность по изучению, тогда указания, название видов деятельности и время следует изменить и выверить для повторного использования. Наличие коммуникации и четко поставленной цели – ключ к успешному использованию видов учебной деятельности и упражнений на местах обучения.

Название должно быть кратким, легко запоминающимся и описывающим содержание. Указания содержат ответы на следующие вопросы: «Что должны делать обучающиеся?», «Как, ожидается, они должны это делать?», «Обучающиеся должны работать индивидуально или в малых группах?». На каждый вид учебной деятельности отводится от двух до десяти минут.

Педагог определяет будет ли высвечиваться время на экране телевизора или монитора компьютера, а также будет ли звучать негромкая музыка и будет ли использоваться наглядность.

3.2. Интерактивные методы обучения, виды учебной деятельности и упражнения

ВИЗУАЛЬНАЯ АНАЛОГИЯ

После обсуждения компонентов аналогии (неизвестная тема, ассоциирование, установление причинной связи, а также сходства и

различия) обучающимся показывают как визуализировать, наглядно представить себе тему. Затем обучающимся демонстрируют артефакт, и их просят подобрать аналогию к обсуждаемой теме. Обучающимся также предлагается идея, их просят «развить» вербальную аналогию, а затем показывают как визуализировать ее.

ВОПРОСНО-ОТВЕТНЫЙ МЕТОД

Обучаемые заранее перед занятием читают материал и готовят вопросы, исходя из прочитанного материала. Когда начинается занятие, к обучающемуся прикрепляется компаньон. Компаньон «А» задает вопрос из своего списка с вопросами. Компаньон «В» отвечает на него. Пары чередуются, пока не будут даны ответы на все вопросы. Пары могут быть образованы с обучающимися, находящимися на разных местах обучения и работающими как одна пара. Этот метод может использоваться с двусторонними каналами аудио связи, факса, а также с двусторонними каналами видео и аудио связи.

ВОПРОСЫ, СФОРМУЛИРОВАННЫЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Обучающиеся учатся задавать вопросы на уровне воспроизведения фактов, понимания и применения учебного материала. Каждый вопрос, заданный обучающимся, классифицируется другими обучающимся, а педагог подтверждает правильность классификации.

ВЫСТРАИВАНИЕ ПИРАМИДЫ

Формулируется проблема. Предполагается, что сначала обучающийся работает самостоятельно в течение определенного промежутка времени. Затем обучаемые работают в парах, сравнивая результаты. Далее обучаемые работают вчетвером, сравнивая, уточняя и исправляя свои выводы. Обучающимся разрешается, если это необходимо, образовывать группы с обучающимися, находящимися на других местах обучения. Группы могут состоять более чем из двух человек. Например, обучающимся задается вопрос: «Какими качествами должен обладать «хороший» педагог?» Каждый обучаемый индивидуально перечисляет несколько качеств. Затем образуются

пары, чтобы дополнить и скорректировать список. Затем две пары работают вместе, чтобы дополнить и скорректировать список. Далее вместе работают четыре пары, чтобы прийти к согласию по дополнению и уточнению списка качеств.

ГРУППА «СНЕЖНЫЙ КОМ»

Обучающимся дается упражнение, задание или перед ними ставится проблема. Сначала обучающиеся работают индивидуально, затем в парах и в итоге по четыре человека. В течение этого времени обучающиеся на своих местах обучения рассматривают, сравнивают и пересматривают свои выводы, а также рекомендации, полученные при помощи обратной связи с группами, находящимися на своих местах обучения. Если на местах обучения мало обучающихся для использования метода «Снежный ком», то для организации взаимодействия могут использоваться факс, телефоны или компьютеры.

ГРУППОВАЯ РАБОТА

Обучающимся предлагается проблема, которую необходимо решить за 10 мин. Все указания и правила предоставляются в раздаточном материале. Групповая работа может проводиться в форме соревнования. Обучающиеся, решившие первые проблему, выигрывают приз. Этот метод можно использовать только с аудио-связью или с двусторонней видеосвязью и двусторонней аудиосвязью. Педагог, находящийся на месте организации обучения, управляет деятельностью в каждой группе и регулирует время, отведенное на выполнение задания. На экране высвечиваются часы. По видео может звучать приятная музыка. На экране видео может высвечиваться вопрос или проблема, чтобы обучающиеся, находящиеся на своих местах обучения, могли обратиться к ним, когда это необходимо. Элементы групповой работы представлены в таблице 1.

Элементы групповой работы

Групповая работа	Проблема
	Время
	Указания/правила
	Соревнования
	Вознаграждение

ДЕМОНСТРАЦИЯ

Метод демонстрации – это спланированное представление деятельности или оборудования. Обучающимся показывают последовательность действий по выполнению заданий. Хорошо продуманная демонстрация предполагает использование вопросов для активизации внимания обучающихся, например, «Как вы думаете, что произойдет, если ...?» Затем обучающиеся, находящиеся на своих местах обучения, могут выполнять практические задания и моделировать деятельность. Педагог выступает в роли арбитра этой деятельности при помощи двусторонней видеосвязи и двусторонней аудиосвязи в синхронном режиме.

ДЕМОНСТРАЦИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Педагог демонстрирует опыт. Оборудование или учебный материал, который использует педагог, также доступно обучающимся на месте обучения для повторения демонстрации. Координатор места обучения, по мере возможности, обеспечивает надлежащую обратную связь. Данный метод лучше всего использовать при наличии двусторонней видеосвязи и двусторонней аудиосвязи или в асинхронном режиме, когда используется видеокассета с двусторонней аудиосвязью, чтобы обеспечить участие, а также возможность просмотра для всех обучающихся. Этот метод целесообразно использовать для проведения лабораторной работы, а также для закрепления учебного материала.

«ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ» ЗАПИСНАЯ КНИЖКА

Обучающимся дается задание подготовиться к занятию (заранее

прочитать материал). Во время чтения обучающийся выбирает выдержки (от 3-6), которые содержат ответ на вопрос. Обучающиеся готовят записные книжки с отдельными колонками, в которых указаны номера страниц, цитируемый отрывок, а также комментарии и сами вопросы. На занятии обучающиеся обмениваются своими записными книжками с партнером, который делает дополнительные комментарии, вносит уточнения и возвращает записную книжку. Первый обучающийся читает комментарии партнера и записывает новые комментарии. В конце занятия дается время для дальнейших уточнений.

ДИСКУССИЯ. СВОБОДНАЯ ГРУППА

Проводится дискуссия на актуальную тему среди обучающихся. Обучающиеся или педагог выбирают тему. Дискуссию могут инициировать обучающиеся с любого места обучения. Педагог выступает в роли арбитра и выступает с комментариями. Обучающимся устанавливаются временные рамки. Обучающиеся вносят рекомендации и делают выводы. Этот метод наилучшим образом рекомендуется использовать при объединении обучающихся с разных мест обучения. Обучающиеся обмениваются фамилиями для организации взаимодействия.

ДИСКУССИЯ. ШАГ ЗА ШАГОМ

Каждому обучающемуся предоставляется набор раздаточного материала с последовательно идущими вопросами. Обучающиеся с каждого места обучения готовят ответы до или во время телезанятия. У всех обучающихся есть возможность дать ответ. Педагог играет роль арбитра.

ДРАМАТИЗАЦИЯ. КВАЗИ.

Педагог должен выступать авторитетно, с чувством эмпатии, ярко и с энтузиазмом. Для усиления отдельных моментов вводимого материала часто используются шляпы, куклы, зонты, одежда или артефакты. Обучающихся часто вовлекают в разговор.

ИЗУЧЕНИЕ СЮЖЕТА (МИНИ)

Обучающимся, находящимся на местах обучения, раздаются

руководства по созданию своих собственных сюжетов, которые соотносятся с изучаемой темой и с поставленными целями. Данный метод называют самым «гибким» и полезным методом. Обучаемые самостоятельно осуществляют подбор необходимого материала и фактов при помощи двусторонней видеосвязи и двусторонней аудиосвязи или двусторонней аудиосвязи. Поощряется, чтобы обучающиеся задавали вопросы с мест обучения.

ИНТЕРАКТИВНОЕ РУКОВОДСТВО ПО ИЗУЧЕНИЮ МАТЕРИАЛА

Записи обучающихся, приведенные в систему, графики, картины, диаграммы и упражнения используются в связи с телепрезентацией. Записи ключевых моментов, заполненные пропуски, фразы или видеографики напечатаны в расположенных в логическом порядке и пронумерованных частях, которые называются дисплеями. Обычно на странице располагается два, три дисплея, которые соответственно пронумерованы в левом нижнем углу. Номер передается ко всем видеоизображениям, которые показываются на экране телевизора. Интерактивное руководство по изучению материала может использоваться как для отдельных телеуроков, так и для целого курса. Обучаемые слушают телелекцию, заполняют пропуски и делают записи, по мере необходимости. Интерактивное руководство по изучению может использоваться как учебный материал во время курса, чтобы не записывать изучаемый материал.

Пример использования метода «Верно-неверно»:

- 1) разрешение конфликта требует активного слушания;
- 2) речь представляет собой пересказ истории;
- 3) обратная связь всегда письменная.

ИССЛЕДОВАНИЕ

Специальный раздаточный материал такой, как например, техническая форма или артефакт предоставляется в качестве самостоятельного раздаточного материала. Затем обучающихся просят объяснить особенности

его использования в соответствии с изучаемой темой.

Пример: в качестве самостоятельного раздаточного пособия испаноязычным обучающимся выдается календарь. Обучающимся объясняют, что в календаре необходимо записать номера и даты, а также выполнить задания. Обучающимся объясняют, что метод опирается на три основных области языковой компетенции: слушание, чтение, письмо.

КВИЗ ПРОГРЕССА

Квиз прогресса представляет собой короткие тесты по самодиагностике, за выполнение которых выставляется оценка. Ответы предоставляются обучающимся сразу для того, чтобы они могли диагностировать свой прогресс, свои достижения в изучении нового материала. Цель проведения такого рода тестов состоит в том, чтобы предоставить оперативную обратную связь для того, чтобы обучаемые могли проверить насколько они достигли поставленных целей.

Например: педагог с места проведения занятия задает вопросы, один за определенный промежуток времени, предоставляя обучающимся со всех мест обучения 30-45 с на подготовку. Затем педагог вызывает обучающихся отвечать с каждого места обучения. По мере необходимости обучающимся разрешается задавать вопросы.

КОНСПЕКТ С ВОПРОСАМИ

Для проведения презентации в раздаточном материале последовательно записываются ключевые вопросы. Педагог задает вопрос и затем сам отвечает на него. Обучающимся разрешается записывать ответ на каждый вопрос и, работая в парах, сравнивать записи.

ЛИЧНОСТНАЯ ВИНЬЕТКА.

Педагог формулирует тему и цель. Обучающихся просят соотнести их со своим личным и профессиональным опытом, излагая небольшой рассказ. Обучающимся дается 3-5 мин. на подготовку или дается домашнее задание. Некоторые педагоги представляют обучающимся образец-конспект для составления рассказа. Поэтому образцу-конспекту необходимо составлять

рассказ. Во время телезанятия обучаемые обсуждают свои рассказы.

Пример: Тема: «Оценивание».

Виньетка: обучающийся вспоминает ситуацию, когда его оценивали.

Образец: включает описание того, что случилось, кто был вовлечен в процесс оценивания, чувства и реакции людей, а также конечный результат.

МЕТОД «ВАМ УДАЛОСЬ ЗАМЕТИТЬ?»

Метод «Вам удалось заметить?» — вспомогательный метод, цель которого состоит в том, чтобы привлечь внимание обучающегося к важным аспектам, которые рассматриваются при просмотре видеокассеты или вводятся при помощи другого вида презентации. Обучающихся спрашивают заметили ли они то, что произошло, а затем обсуждают происходящее. В некоторых случаях может возникнуть необходимость повторно просмотреть видео или прослушать аудиоотрывок.

Этот метод можно использовать с односторонней видеосвязью и двусторонней аудиосвязью, а также с двусторонней видеосвязью и двусторонней аудиосвязью. Если будет использоваться только аудиосвязь, то обучающимся, находящимся на своих местах обучения, необходимо заранее разослать видеокассеты. Первостепенное значение имеет процесс координации участия всех обучающихся в обсуждении.

МЕТОД «ВОПРОСЫ, ИНИЦИИРОВАННЫЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ»

Обучающиеся регулярно задают открытые вопросы по любому аспекту курса. Вопросы могут быть заданы по любой теме. Затем обучающиеся отдают приоритеты тем или иным вопросам, выбирают вопросы, а педагог отвечает на все вопросы или переадресует вопрос другому месту обучения или отдельному обучаемому.

В качестве альтернативы можно предложить задавать вопросы по электронной почте или факсу каждому месту обучения заранее так, чтобы каждый обучающийся мог прочитать вопросы до занятия. Этот прием представляет возможность для повтора материала, уже рассмотренного на

телелекции или в процессе другой деятельности по изучению.

МЕТОД «ВЫЗОВ С МЕСТА»

В определенный момент во время телеурока педагог останавливается и просит обучающихся привести подходящие и неподходящие примеры. «Приведите пример...», «Не путайте «А» с «В» в только что рассмотренной теме». Педагог просит обучающихся, находящихся на своих местах обучения, дать ответы. Пример: Место обучения «Х» приведите, пожалуйста, пример.

МЕТОД «ВЫСТРАИВАНИЕ ЗАПИСЕЙ В СТРУКТУРУ»

Тема подробно рассматривается. Опускаются ключевые слова и фразы, которые должны быть написаны и дополнены обучающимся. Пропуски представляют собой подсказки и «намекы» по наиболее важным аспектам темы.

МЕТОД «ЗАКРЫТОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ»

Педагог выдает обучающимся раздаточный материал, в котором содержатся пробелы. Могут быть пропущены слова, формулы, даты, факты, которые относятся к новой теме. Обучаемые заполняют пробелы по памяти, работая в парах и малых группах. Им запрещается пользоваться книгами и своими записями. Данный метод рекомендуется использовать только при помощи аудиосвязи, так как он способствует развитию навыков восприятия информации на слух. Затем ответы проверяются руководителями с места организации обучения.

МЕТОД «ЗАПОЛНИТЕ ПРОПУСКИ»

Обучающиеся заполняют пропуски в руководстве по изучению ключевыми словами или фразами, по мере того, как педагог вводит новую информацию, и выписывают ключевые слова и фразы. Метод «Заполните пропуски» может быть частью таких методов, как «Рисунок со словом» и «Выстраивание записей в структуру». Ключевые слова или фразы акцентируют внимание обучающихся на наиболее важных аспектах презентации. Метод «Заполните пропуски» обычно используется для

передачи информации или для более глубокого понимания материала (табл. 2).

Таблица 2

Метод «Заполните пропуски»

Метод «Ключевые слова»	Метод «Заполните пропуски»	Метод «Рисунок со словом»
Метод «Подсказка»		Метод «Выстраивание записей в структуру»

МЕТОД «ЗАПОЛНИТЕ ПРОПУСКИ»

Обучающиеся вставляют пропущенное слово или фразу в ответ на вопрос педагога. Затем педагог пишет правильный ответ. Обучающиеся проверяют свои варианты.

МЕТОД «КНУТЫ»

Педагог задает ключевые вопросы или использует начало и основу предложений. Обучающихся просят давать быстрые и короткие ответы. Телпедагог может вызывать обучающихся по фамилиям или называть любое место обучения для ответа. Кто не желает отвечать, проигрывает. Этот метод можно рассматривать как игровой. Играть можно как индивидуально, так и с обучающимися с любого места обучения. Тот, кто отвечает на наибольшее количество вопросов, выигрывает приз.

МЕТОД «КОЛЛАЖ»

Коллаж – это метод, который позволяет развивать у обучающихся визуальное мышление в рамках изучаемой темы. Он состоит из картин, графиков, слов, фраз, коротких цитат из газет, журналов и других источников. Большой лист бумаги или картонной доски, размером 30×40 см разделен на 9 равных секторов, тремя горизонтальными и тремя вертикальными линиями. Пересечение каждой из линий образует фокус коллажа. Одна из точек представляет главную тему, а три другие точки представляют собой подтемы. Обучающиеся со всех мест собирают картины и другой необходимый материал, но обучающимся с одного из мест дается

задание создать визуальные темы. Обучающиеся со своих мест обучения отправляют по почте другим обучающимся материалы, из которых и создают коллаж. Когда создание коллажа завершено, его направляют педагогу, чтобы он его сфотографировал и снял черно-белую ксерокопию. Последняя фотография разделяется черным маркером на 9 секторов. Её ксерокопируют и посылают для обсуждения обучающимся на каждое место обучения. Использование двусторонней видеосвязи и аудиосвязи позволяет обсуждать коллаж одновременно с обучающимися с разных мест обучения.

МЕТОД «КОНТРАКТ ПО ИЗУЧЕНИЮ»

Между педагогом и обучающимся оформляется письменное соглашение для подтверждения взаимного согласия по выполнению задания и формированию навыков. Контракт (соглашение) включает логическое обоснование важности изучения темы, необходимости достижения поставленных целей, важности того, что все задания должны быть закончены, а также обоснование способов оценки педагогом и обучающимся результатов.

МЕТОД «КОНТРОЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ»

Обучающиеся комментируют концепции, освещенные во время телезанятия, задают вопросы. Педагог отводит время на этот вид деятельности. Акцент делается на одном аспекте презентации, который определяет сам педагог. Команда слушателей состоит из представителей с каждого места обучения (по одному слушателю с каждого места обучения). Цель этого метода состоит в том, чтобы определить особые области, которые необходимо уточнить и обсудить.

МЕТОД «КОНЦЕНТРИЧЕСКИЕ КРУГИ»

Метод «Концентрические круги» обычно используется в большой группе. Малая группа, состоящая из 5-7 обучающихся, образует круг, внутри большой группы и проводит обсуждение по заданной теме. Обучающиеся, образующие внешний круг, делают записи и критически слушают. В определенное время обучающиеся из внешнего и внутреннего круга

меняются ролями. Этот метод используется с места организации обучения. Обучаемые на месте организации обучения образуют внутренний и внешний круги.

МЕТОД «КРИТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ МАТЕРИАЛА»

Обучающиеся слушают лекцию критически, следят за ходом лекции и затем указывают на возможно необоснованные выводы, на фактологическую поддержку выводов, а также на ясность представленных точек зрения. Вопросы посылаются каждой группе обучающихся, находящихся на местах обучения. На вопросы необходимо ответить в определенный период времени во время проведения телезанятия. Каждая группа обучающихся, находящаяся на местах обучения, может выступать как одна команда или разделиться на несколько команд. Команда, которая ответит на большее количество вопросов в письменной форме, выигрывает приз. Эта техника направлена на развитие внимания.

МЕТОД «ОБСУЖДЕНИЕ ФИЛЬМА»

До просмотра фильма педагог обсуждает его содержание. Например, задаются вопросы, на которые необходимо будет ответить после просмотра фильма. Может обсуждаться новая лексика, также как и особая точка зрения, представленная продюсером. Идеи и новые слова могут вводиться для обучающихся, находящихся в разных учебных заведениях, для того, чтобы они могли заранее познакомиться с ними до просмотра фильма.

МЕТОД «ПОСЛЕДСТВИЯ»

После обзора конечных целей курса обучающихся просят обсудить последствия неверной формулировки целей. Педагог суммирует комментарии как логическое обоснование курса. В резюме включается утверждение о важности целей изучения. Например, почему они представляют ценность для обучающегося и как их сразу же можно использовать. Этот метод может использоваться при обсуждении целей на каждом телезанятии. Эта процедура не должна занимать более пяти, шести минут от времени занятия.

МЕТОД «ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИКОВ В КЛИНИКЕ»

Реальная жизненная проблема предлагается обучающимся для каждого места обучения. Обучаемые с каждого места обучения могут разделиться на команды, состоящие из трех, четырех человек для решения проблемы. Затем обучающиеся с мест обучения сравнивают свои решения с решениями обучающихся с других мест обучения. Педагог должен предоставить обучающимся время для обсуждения способов решения проблемы, которые были выбраны каждой командой.

МЕТОД «ПРОБЛЕМЫ»

Работая индивидуально, в парах или в малых группах обучающиеся решают проблемы за определенный период времени. На телевизионном мониторе высвечиваются часы, отсчитывающие время, отведенное на выполнение задания, звучит негромкая музыка. Затем преподаватель с обучающимися обсуждает правильные ответы. Очень важно, чтобы обучающиеся понимали основные правила, такие как, например, время, отводимое на выполнение задания. Фасилитаторы, находящиеся на местах обучения, контролируют соблюдение времени, отводимого на выполнение задания, и предоставляют обучающимся, находящимся на местах обучения обратную связь.

МЕТОД «РАЗДЕЛЕНИЕ НА ПОДГРУППЫ»

Необходимо разделить обучающихся, находящихся на своих местах обучения, на группы. Обучающимся с разных мест обучения можно разрешить образовать группу при помощи аудиомоста.

МЕТОД «РИСУНОК СО СЛОВОМ»

Рисунки со словами – графические организаторы, которые наглядно показывают соотношения идей. Они представляют собой геометрические фигуры, соединенные линиями, которые указывают компоненты или отношения (зависимость) между компонентами, а также соединенные стрелками-указателями, демонстрирующими причинно-следственные

отношения. Ключевые слова и фразы размещены в фигурах. Некоторые ключевые слова пропущены. Обучающиеся должны вставить пропущенные слова во время презентации. Необходимо заполнить пропуски. Рисунок со словом должен быть ясно составлен.

МЕТОД «СДЕЛАЙТЕ ЗАМЕТКИ»

В конце телезанятия вопросы задаются со всех мест обучения и, таким образом, поощряется обратная связь. Этот метод может использоваться при любом виде презентации. Обучающиеся могут отправлять свои вопросы педагогу или друг другу по факсу или электронной почте, если связь асинхронная.

МЕТОД «СЛУШАЮЩИЕ ГРУППЫ»

Необходимо разделить обучающихся на четыре группы. Группа выполняет определенную роль. Каждой группе дается задание. Одна группа задает вопросы, другая группа позитивно воспринимает информацию (акцентирует внимание во время восприятия лекции на важных моментах), третья группа не соглашается с излагаемым материалом, четвертая группа приводит примеры. Каждая группа должна соответствовать предписанной роли. Группы должны задавать по два вопроса, основанные на информации, и сказать с какими вопросами, освещенными в лекции, группа соглашается и почему, объяснить, почему группа не согласна с какими-либо вопросами или привести два собственных примера проведения лекции.

МЕТОД «ЧАША ДЛЯ РЫБЫ» (FISHBOWL)

Для изучения новой темы до проведения телезанятия обучающийся выбирается или назначается педагогом. При выборе учитываются знания обучающегося. Если не используется двусторонняя видеосвязь или двусторонняя аудиосвязь, то метод может использоваться только на месте организации обучения. Обучающийся сидит в середине круга, а другие обучаемые сидят вокруг него. Обучающиеся опрашивают «эксперта» на месте обучения в течение 10-15 мин. Обучающиеся с других мест обучения делают записи и формулируют вопросы. Педагог или один из обучающихся

составляют резюме.

МЕТОД «ЧАША ДЛЯ РЫБЫ».

Педагог на месте организации обучения выбирает тему и готовит вопросы по данной теме. Места обучения разделены на две группы. Сначала необходимо образовать круг из стульев для тех, кто будет в «рыбной чаше» на каждом месте обучения. Затем необходимо образовать из стульев второй внешний круг. Обучающиеся, находящиеся на стульях внешнего круга, должны делать заметки по вопросам, обсуждаемым во внутреннем кругу, но при этом им необходимо сохранять молчание. Арбитр проводит каждое заседание, задавая открытые вопросы, чтобы гарантировать участие обучающихся в обсуждении за определенный период времени. На этот вид деятельности отводится определенное время. В конце отведенного времени, группы покидают свои места. Две группы:

а) образуют одну большую группу и составляют краткое резюме по тем вопросам, по которым достигнуто согласие и по вопросам, по которым не было достигнуто согласие;

б) или разбиваются на малые группы по три человека для составления краткого резюме. Оно представляется обучающимся, находящимся на других местах обучения.

МЕТОД «ЭКСКУРСИЯ НА ПОЛЕ»

Экскурсии проводятся до телезанятия и затем обсуждаются во время телезанятия. Педагог может провести видеосъемку во время экскурсии на поле или подготовить набор слайдов (35 мм) и затем продемонстрировать их во время телезанятия.

МНЕМОНИКА

Работающим в микрогруппах обучающимся представляется информация, которую нужно запомнить. Обучающихся просят объединить первые буквы определенной группы слов или целые слова. Этому навыку обучают как приему запоминания, который называется мнемоникой. Пример: цвета светового спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой,

синий и фиолетовый.

МОДЕЛИРОВАНИЕ

Обучаемые разыгрывают по ролям жизненные ситуации, проблемы и сценарии. Обсуждается и анализируется критическая ситуация и принимаются групповые решения по разрешению ситуации. Данный метод направлен на отработку навыков построения команды. Моделирование представляет собой контролируемое воссоздание реальных ситуаций, предназначенных для того, чтобы участники отвечали, реагировали на эти ситуации и таким образом обеспечивали обратную связь. Педагог организует такое моделирование, целью которого является достижение поставленных целей. При моделировании обучающиеся имеют уникальную возможность последовательно представлять различные ситуации. Примером являются такие ролевые игры «Клиника», «Полная перестановка», «Чередование», «Работа экзаменатора», «Написание сценария», «Пародия».

НЕПРОДОЛЖИТЕЛЬНАЯ ЛЕКЦИЯ

Два педагога по очереди проводят презентацию. Один педагог излагает тему, в то время как другой приводит примеры. Один педагог акцентирует внимание на важных аспектах темы, а другой задает вопросы обучающимся. После ответа обучающегося на вопрос педагог комментирует ответ обучающегося и задает следующий вопрос. Этот прием повышает качество презентации, но требует определенного опыта и слаженности в процессе презентации между двумя педагогами. Если синхронно используется только аудио, то рекомендуется, чтобы педагог отчетливо называл имена и фамилии обучающихся, находящихся на местах обучения, чтобы обучаемые знали друг друга.

НЕПРОДОЛЖИТЕЛЬНАЯ ЛЕКЦИЯ ДЛЯ КОМАНДЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Команде обучающихся – малой группе, состоящей из 3-5 человек, дается задание уточнить и прояснить для себя все части презентации. Этот метод помогает обучающимся сосредоточить внимание во время телезанятия.

Педагог проводит непродолжительную 10-20 - минутную презентацию. После презентации каждой группе обучающихся, которые находятся на местах обучения, дается 3-5 минут, чтобы подготовить вопросы и организовать комментарии. После чего педагоги отвечают на вопросы.

НЕПРОДОЛЖИТЕЛЬНАЯ ЛЕКЦИЯ С ПЕРЕРЫВОМ

Телепедагог проводит непродолжительную по времени презентацию (10-15 минут) или несколько 3-5-минутных презентаций, за которыми следуют задания по вовлечению обучающихся в процесс изучения. Педагог просит обучающихся не записывать изучаемый материал, пока он читает лекцию. Педагог читает лекцию в течение десяти минут, а затем просит обучающихся, каждого индивидуально, в течение двух минут суммировать то, что было сказано в письменной форме. Обучающимся дается еще три минуты, чтобы сравнить свое резюме с резюме соседа. Затем обучаемые задают вопросы педагогу, если им что-либо не понятно. Этот процесс повторяется несколько раз во время телезанятия.

Цель лекции состоит в том, чтобы предоставить новую и синтезированную информацию прямым и высокоорганизованным образом. Раздаточный материал, в котором необходимо заполнить пропуски, целесообразно использовать на таких лекциях, если целью является передача информации.

ОБМЕН ВОПРОСАМИ

Обучающимся дается задание прочитать материал и подготовить два, три вопроса к следующему телезанятию. Затем эти вопросы задают обучаемые с разных мест обучения. Педагог выступает в роли арбитра.

Вариант метода. Обучаемые с каждого места обучения должны отобрать наилучшие вопросы, чтобы задать их обучающимся, находящимся на других местах обучения. Каждый участник должен обосновать вопрос. Педагог просит записать: «Вопрос, который у меня есть по той или иной теме, но я не решаюсь задать его – это...». Эти вопросы посылаются по факсу, почте или с домашним заданием и задаются в начале следующего

урока в общем порядке с места проведения обучения.

ОДНОМИНУТНОЕ РЕЗЮМЕ

Обучающимся в конце занятия дается одна минута, чтобы резюмировать главную идею занятия и задать вопросы, если что-то непонятно. Обучающиеся обмениваются выводами и вопросами. Педагог, находящийся на своем месте обучения, отводит на эту деятельность 10 мин. Этот метод рекомендуется использовать на каждом третьем занятии, что обеспечит лучшее усвоение материала обучающимися.

ОСНОВАТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЮЖЕТА

Это описание проблем, существующих в жизни, с детальными подробностями и фактами. Примеры должны быть реалистичными. Сюжеты должны содержать описание конкретных деталей, быть незаконченными и предполагать различные интерпретации и выводы. Удачно подобранные сюжеты сразу же вызывают интерес и легко могут быть продолжены. Сюжеты читаются на телезанятии и затем распространяются среди обучающихся. Некоторым группам может быть дано задание проанализировать определенную часть сюжета. Затем следует дискуссия.

ПРАКТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Обучающиеся отрабатывают определенный навык на месте обучения под руководством координатора, находящегося рядом с ними. Например, настройка микроскопа. Если на месте обучения отсутствует координатор, обучающиеся могут работать в парах, руководствуясь «критериями с оценками», предоставленные педагогом. После непродолжительной по времени презентации и демонстрации, проведенной педагогом, обучающиеся с мест обучения задают вопросы.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЛАВЫ

Материал для работы распределяется среди групп, каждая из которых находится на своем месте обучения. Требуется, чтобы каждая команда предоставила лекцию по прочитанному материалу. После презентации команда представляет тезисы главы или тезисы, составленные по

прочитанному материалу. Затем следует дискуссия. Этот метод лучше всего использовать в синхронном режиме с двусторонней видеосвязью и двусторонней аудиосвязью, но он также успешно используется при наличии двусторонней аудиосвязи.

ПРЕСС КОНФЕРЕНЦИЯ

Телезанятие проводится в форме пресс конференции. Студенты после непродолжительной по времени презентации, проведенной преподавателем, задают вопросы с мест обучения. Вопросы с мест обучения могут задаваться студентами, одним студентом от имени всей группы или командами (группа делится на команды), каждая из которых сосредоточила внимание на том или ином вопросе. Преподавателю необходимо объяснить главные правила до начала пресс конференции: 1) задавайте вопросы быстро; 2) отвечайте кратко и по существу; 3) делайте ссылки, когда это необходимо. Пресс конференцию рекомендуется проводить как обзор нескольких лекций или раздела.

ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕРЫ, ГЕНЕРАЦИЯ ПРИМЕРОВ

Обучающимся предлагается проблема, концепция или определенная ситуация. Обучающихся просят привести «подходящие» и «неподходящие» примеры к теме, опираясь на свои знания и опыт. Обучающиеся «генерируют» примеры до занятия. Затем эти примеры они представляют в реальном времени обучающимся, находящимся на местах обучения.

ПРОВЕРОЧНЫЙ ЛИСТ

Обучающимся раздают проверочные листы с вопросами по заранее выбранной теме, которые необходимо обсудить. По мере обсуждения вопросов обучающиеся вычеркивают их с проверочного листа. Выбор состоит в том, что обучающиеся на каждом месте обучения должны установить очередность вопросов, а затем обсудить и обосновать выстроенную очередность.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Программированное обучение используется в текстовом формате до

или после телезаятия для формирования навыков воспроизведения, например, вокабуляра, медицинской терминологии или основных понятий по любой дисциплине. Программированные отрывки также могут использоваться во время телезаятия в течение 5-10 мин.

Например, один студент со своего места обучения дает определение термина. Другие студенты группы внимательно слушают. Им разрешается задавать не более трех уточняющих вопросов, но при этом полностью запрещена критика. Затем группа должна прийти к согласию по определению каждого термина. На проработку каждого термина отводится две, три минуты.

ПРОЧИТАЙТЕ, ОБСУДИТЕ, ДОЛОЖИТЕ

Обучающиеся читают небольшую статью, заданную педагогом, или доклад во время телезаятия (обычно не больше пяти минут). Статья не большая по объему, содержательная и соотносится с поставленными целями. Затем статья обсуждается обучающимися, находящимися на разных местах обучения. Затем обучающиеся должны подготовить доклад в письменной форме.

РИСКОВАННЫЙ ИНЦИДЕНТ

Рискованный инцидент – это прием «кейс метода». Обучающимся дается описание инцидента, но предоставляется слишком мало информации для принятия решений. Педагог владеет полной информацией, к которой обращается только для того, чтобы ответить на вопросы обучающегося. Описание инцидента напечатано в раздаточном материале и зачитывается вслух педагогом. Обучающиеся слушают. Затем обучающиеся работают на своих местах обучения 5-10 мин. и могут задавать вопросы педагогу в любое время. Другой пример приема «рискованный инцидент» состоит в том, чтобы объяснить обучающимся ту или иную ситуацию или концепцию и попросить их генерировать, создать «рискованный» инцидент, опираясь на представленные факты.

Пример: обучающихся просят описать «хорошего» руководителя.

Обучающиеся должны вспомнить лучшего руководителя, которого они когда-либо знали, а затем описать в двух предложениях случай (эпизод из жизни), который позволил им охарактеризовать руководителя как образцового.

Затем обучающиеся должны постараться вспомнить самого «плохого» руководителя, которого они когда-либо знали, и описать в двух, трех предложениях случай (эпизод из жизни), в который они были вовлечены и который объясняет, почему они считают, что этот человек не достоин подражания.

СИТУАЦИИ ВЫБОРА

Обучающимся представляются факты по спорному вопросу. Они также могут выбрать различные точки зрения, которые могут охватывать экономические, социальные, военные, этические и другие области. В заключении дискуссии, которая продолжается три или четыре минуты, обучающегося просят экстраполировать возможные последствия выбранной точки зрения. На подготовку обучающимся дается одна неделя. Обучающиеся на местах обучения комментируют и задают вопросы.

Прием «Ваш портфель». Среди обучающихся распределяются роли. «Представьте, что вы бизнесмен, домохозяйка, Педагог и ваш портфель содержит соответствующие документы. У вас полчаса для работы с этими документами и над проблемами, которые необходимо решить настолько эффективно, насколько это возможно». Участнику необходимо дать возможность осознать, что его или ее действия или бездействия будут иметь последствия.

СТИМУЛИРОВАНИЕ ВОПРОСОВ

Этот метод используется для того, чтобы стимулировать обучающихся, находящихся на своих местах обучения, задавать вопросы. Педагог определяет один вопрос для каждого места обучения. Обучающийся связывается с педагогом до занятия и помогает ему определиться с вопросом. Педагог присылает как вопрос, так и ответ. Во время телезанятия по сигналу

обучающийся задает вопрос. Педагог дает полный или частичный ответ, а затем переадресует вопрос обучающемуся, который отвечает на него. Обучающиеся, находящиеся на своих местах обучения, не знают, что вопрос был подготовлен заранее. Этот метод стимулирует вопросы с других мест обучения.

ТРЕНИРОВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Тренировочные упражнения используются, когда материал необходимо запомнить наизусть, а также для выработки навыков. Обучающиеся работают в парах и по очереди тренируют друг друга при помощи флешкарточек, мнемоники и других обучающих стратегий. Затем следует экзамен.

Пример: обучающиеся разбиваются на пары с партнерами, находящимися на разных местах обучения, в разных учебных заведениях. Набор флеш-карточек дается всем обучающимся, находящимся в учебных заведениях. Обучающиеся отвечают на вопросы партнеров по очереди. Этот метод можно использовать при наличии только аудиосвязи или видеосвязи. Педагог играет роль арбитра.

УТОЧНЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ

Обучающиеся пытаются определить и выразить свои личные и профессиональные ценности по заданным темам посредством использования упражнений на определение ценностей. Эти ценности затем обсуждаются обучающимися с разных мест обучения, а педагог действует как арбитр.

Пример: разделите лист на две колонки. В левой перечислите (напишите) имена людей, которые приглашали Вас к себе домой за последний год. В правой колонке перечислите имена всех людей, которых Вы приглашали к себе домой за последний год.

1) нарисуйте счастливое лицо (лицо с улыбкой) в обеих колонках рядом с теми людьми, которых Вы были рады видеть.

2) нарисуйте печальное лицо в обеих колонках рядом с теми людьми, которых Вы не хотели снова видеть.

3) разместите (нарисуйте) звезду в обеих колонках рядом с тремя наиболее приятными, любимыми людьми.

После серии вопросов обучающимся дается три минуты для записи того, что они только что узнали о себе. Затем их спрашивают о желании обменяться своими мнениями.

УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ

Учебный модуль представляет собой автономные пакеты учебных материалов, которые содержат печатный и непечатный материал. Их рассылают во все места обучения за одну или две недели до изучения темы. Обучающиеся, работающие в малых группах на своих местах обучения, выполняют серию учебных заданий, которые обсуждаются на телезанятии. «Учебный модуль» — хороший метод подготовки к телезанятию или видеоконференции. Он теоретически гарантирует, что все участники будут подготовлены в равной степени к телезанятию.

ФАКТЫ И ВЫВОДЫ

Обучающимся выдается до просмотра видео, которое содержит большое количество сюжетов. В раздаточном материале обозначены две колонки, которые озаглавлены следующим образом: «Факты» и «Выводы». Обучающиеся работают индивидуально или в парах. Они должны классифицировать концепции, увиденные в сюжетах как факты, которые можно наблюдать, и выводы, которые подразумевает тот или иной сюжет. Видеоклипы просматриваются повторно, чтобы проверить догадываются ли обучающиеся об определенных характеристиках или на самом деле наблюдают их.

ФАКТЫ И ТОЛЬКО ФАКТЫ

Обучающиеся просматривают в течение 3-5 мин. видеосценарий. Работая в малых группах, они идентифицируют представленные в сценарии факты от того, что подразумевалось. Обучающиеся каждого места обучения предлагают свои варианты. Любой обучающийся может отклонить любой из предложенных фактов. В этом случае обучающиеся с каждого места

обучения голосуют принять ли «факт». Видеосценарий можно повторно просмотреть, чтобы проверить наличие фактов, которые оспариваются.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ ВОПРОСОВ

Вопросы инициируются педагогом или обучающимся. «Качественные вопросы», инициируемые педагогом, должны готовиться заранее и быть написаны для обучающихся заранее до телезанятия. Обучающимся необходимо задавать «качественные» вопросы.

Руководство по формулированию вопросов:

- 1) задавайте краткие вопросы;
- 2) затрагивайте только один аспект в каждом вопросе;
- 3) задавайте вопросы, основанные на опыте и знании данной специальности;
- 4) задавайте проблемные вопросы;
- 5) задавайте уместные вопросы;
- 6) используйте закрытые вопросы для контроля дискуссии;
- 7) открытые вопросы способствуют вовлечению всех обучающихся в процесс обсуждения;
- 8) вопросы с открытым концом (незаконченные вопросы) обычно начинаются со слов «что», «как», «почему», «когда».

Например, педагог задает незаконченный вопрос, чтобы стимулировать обсуждение и моделирует ожидаемый уровень вопросов.

3.3. Возможности интерактивных методов обучения, используемых в дистанционном обучении, в передаче четырех элементов содержания образования

На современном этапе развития образования большое внимание уделяется дистанционному обучению, которое позволяет каждому человеку в любом месте изучить программу образовательного учреждения с

использованием богатейшего набора информационных технологий и интерактивных методов обучения.

Интерактивные методы обучения, используемые в процессе дистанционного обучения за рубежом, могут передавать четыре элемента содержания образования. Содержание образования в соответствии с культурологическим подходом рассматривается как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, т.е. тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [3, с. 43].

И. Я. Лернер отмечает, что «каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения», которые определяются ученым «как система последовательных действий учителя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность обучающихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения» [4, с. 114].

Усвоение первых трех элементов содержания, первого элемента – знаний, второго элемента – опыта осуществления способов деятельности, третьего элемента – опыта творческой деятельности, обеспечивают по И. Я. Лернеру следующие методы: 1) информационно-рецептивный; 2) репродуктивный; 3) проблемного изложения; 4) эвристический; 5) исследовательский. Систему дидактических методов, согласно И. Я. Лернеру, можно рассматривать и как классификацию совокупности приемов обучающегося по усвоению содержания и совокупности организующих это усвоение приемов учителя [4, с. 114].

Метод обучения играет определенную роль в усвоении соответствующего вида содержания. Он может играть определяющую или вспомогательную роль. В своем исследовании И. Я. Лернер обращает внимание на то, что «каждый из методов предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности обучающихся, а также ведет к специфическому результату – усвоению

соответствующего ему вида содержания» [4, с. 115].

Таким образом, усвоение всех элементов социального опыта, всех элементов содержания образования, включая и четвертый элемент – опыт эмоционально-чувственного отношения к миру и его объектам, опыт эмоционально-ценностных отношений, позволит обучаемому, как справедливо утверждает В. В. Краевский, не просто «успешно функционировать в обществе», «вписываться» в социальную систему, но и влиять на нее» [3, с. 43].

Особую значимость представляет утверждение В. В. Краевского о том, что вышеупомянутая концепция содержания образования соответствует задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека современного общества [3, с. 42]. Концепция, подчеркивает В. В. Краевский, ориентирует педагога на формирование в сознании обучающегося «системы общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к людям» [3, с. 44].

Российскими учеными достигнуты значительные результаты в исследовании различных проблем развития образования за рубежом. Необходимо более глубоко изучить зарубежный педагогический опыт. Интерактивные методы обучения, используемые в процессе дистанционного обучения за рубежом, легко вписываются в систему общедидактических методов обучения, предложенную И. Я. Лернером, что позволяет телепедагогу при подготовке к проведению телезанятия выбирать и использовать во время проведения телезанятия те методы обучения, которые наилучшим образом способствуют усвоению определенных элементов содержания образования. Так, информационно рецептивными методами являются «Непродолжительная лекция», «Непродолжительная лекция для группы слушателей», «Непродолжительная лекция с перерывом», «Пресс конференция».

Репродуктивными методами являются «Дискуссия. Шаг за шагом», «Закрытое тестирование», «Заполните пропуски с использованием подкрепления», «Программированное обучение».

Методы проблемного изложения – «Интерактивное руководство по изучению материала», «Конспект с вопросами», «Критическое восприятие материала», «Слушающие группы». Эвристические методы – «Дискуссия. Свободная группа», «Коллаж», «Основательное изучение сюжета», «Последствия. Контролируемая дискуссия», «Презентация главы», «Проблемы», «Проверочный лист», «Сделайте заметки», «Стимулирование вопросов».

Исследовательские методы – «Выстраивание пирамиды», «Диалектическая записная книжка», «Изучение сюжета. Мини», «Моделирование», «Прочитайте, обсудите, доложите», «Ситуации выбора», «Факты и выводы», «Факты и только факты».

Анализ интерактивных методов обучения, видов учебной деятельности (методов изучения) и упражнений, используемых в образовательных учреждениях за рубежом, показал, что методы обучения, виды учебной деятельности (методы изучения) являются большей частью эвристическими и исследовательскими. Таблицы 3,4,5,6 составлены на основе анализа идей ученых, исследующих проблему методов обучения [4; с. 34] и в них представлены интерактивные методы, используемые в процессе дистанционного обучения, описан характер деятельности педагога и обучающихся.

Таблица 3

Метод «Проблемы»

Деятельность педагога
Постановка проблем и предъявление заданий на выполнение отдельных этапов решения. Педагог с обучающимися обсуждает правильные варианты ответов. Фасилитаторы, находящиеся на местах обучения, контролируют соблюдение обучающимися времени, отводимого на выполнение задания, и предоставляют обучающимся, находящимся на местах обучения, обратную связь.
Деятельность обучающегося
Обучающиеся, работая индивидуально, в парах или в малых группах решают проблемы за определенный период времени. На телевизионном мониторе высвечиваются часы, указывающие время, отводимое на выполнение задания, может звучать негромкая музыка. Осмысление условий задачи, задания. Понимание обучающимися основных правил выполнения задания, например, учет времени, отводимого на выполнение задания.

Таблица 4

Метод «Стимулирования вопросов»

Деятельность педагога
Педагог распределяет по вопросу для каждого места обучения. Педагог присылает не только вопрос, но и ответ. Педагог может давать как полный ответ, так и отвечать на вопрос частично, а затем переадресует вопрос обучающемуся, который отвечает на него. Другие обучающиеся не знают, что вопрос был подготовлен заранее.
Деятельность обучающегося
Самостоятельное решение части задачи. Воспроизведение хода решения. До начала занятия обучающийся связывается с педагогом и помогает педагогу определиться с вопросом. Во время телезанятия по сигналу педагога обучающийся задает вопрос.

Таблица 5

Метод «Моделирование»

Деятельность педагога
Организация моделирования для достижения поставленных целей.
Деятельность обучающегося
Обучающиеся моделируют, разыгрывают по ролям разные жизненные ситуации, решают проблемы. Обучающиеся обсуждают и анализируют проблемы, критические ситуации и принимают групповые решения по разрешению ситуаций. Обучающиеся имеют уникальную возможность последовательно представлять ситуации и решать проблемы. В качестве примера можно привести такие ролевые игры как «Клиника», «Чередование», «Работа экзаменатора», «Написание сценария».

Моделирование представляет собой контролируемое воссоздание реальных ситуаций, предназначенных для того, чтобы обучающиеся реагировали на разные ситуации, представляли ответы и таким образом обеспечивали обратную связь. Он способствует выработке у обучающихся навыков создания команды [13, с. 165].

Таблица 6

Метод «Прочитайте, обсудите, доложите»

Деятельность педагога
Во время телезанятия педагог просит обучающихся прочитать статью или доклад (не большие по объему). На чтение отводится не более 5 мин.
Деятельность обучающегося
Восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы, представленной в статье. Статья не большая по объему, содержательная и соотносится с поставленными целями. Обсуждение обучающимися, находящимися на разных местах обучения, статьи, способов решения проблемы, представленной в статье. Подготовка обучающимися докладов в письменной форме с обоснованием способов решения проблемы.

По И. Я. Лернеру «эвристический и исследовательский методы включают конструирование, проектирование, планирование и проведение эксперимента, решение поисковых задач» [4, с. 117]. Использование в процессе дистанционного обучения интерактивных методов обучения, которые большей своей частью являются эвристическими и исследовательскими, предполагает конструирование, проектирование, планирование, проведение эксперимента и решение поисковых задач обучающимся на своих местах обучения.

Для проведения телезанятия педагог осуществляет отбор интерактивных методов, исходя из содержания изучаемого предмета, цели телезанятия, уровня актуального развития обучающихся, а также критериев, которыми должны руководствоваться педагоги при выборе интерактивных методов обучения. Как отмечал И. Я. Лернер «все методы реализуются на разном уровне сложности как предметного содержания, так и процессуальной стороны обучения в зависимости от уровня подготовки обучающихся» [4, с. 119]. Данное утверждение справедливо и по отношению к интерактивным методам обучения, которые также могут быть реализованы на разном уровне сложности, например, при обучении школьников или студентов вузов. Телепедагог будет решать, в каком порядке применительно к конкретному содержанию эти методы будут использоваться. И. Я. Лернер справедливо утверждает, что «решение этого вопроса всегда будет принадлежать учителю и методисту», «поскольку методике как науке, и только ей, свойственна функция проектирования всего содержания учебного предмета в системе, развернутой во времени и в определенной, содержательной и педагогической логике». Таким образом, телепедагог «реализует заданную методикой систему учебного предмета» в процессе дистанционного обучения [4, с. 119].

Сравнительный анализ методов обучения на основе гуманистической психологии и интерактивных методов позволил установить, что интерактивные методы обучения реализуют гуманистический подход к

обучению, так как педагог учитывает потребности желания обучающихся, а также задачи, которые ставят перед собой обучаемые. Они активны в процессе приобретения знаний и несут ответственность за результаты изучения. Педагог является фасилитатором, он направляет обучающихся и помогает им в процессе приобретения знаний. Целостный процесс обучения характеризуется центрацией на обучающемся (табл. 7).

Таблица 7

Метод «Прочитайте, обсудите, доложите»

Сравниваемые показатели	Методы обучения	
	на основе гуманистической психологии	интерактивные
Подход к обучению	Гуманистический	Системный подход к дистанционному обучению
Подход к изучению	Холистический	Системный подход к дистанционному изучению -
Аксиологическая основа	Потребности и интересы личности	Потребности, желания, возможности и задачи обучающегося
Цель	Формирование аутентичной личности	Развитие навыков критического и творческого мышления, межличностного взаимодействия; формирование ценностных отношений в группе
Центрация на субъекте деятельности	Центрирован на обучающемся -	Центрирован на обучающемся
Роли обучающегося	Клиенты	Активная роль в процессе изучения
Роли педагога	Консультант, фасилитатор, сторонник -	Фасилитатор
Недостатки	Педагог может утратить направляющую роль; преобладание индуктивной стратегии в процессе обучения	Многие невербальные каналы общения педагога и обучающегося оказываются перекрытыми, исчезает непосредственный контакт
Достоинства	Преодоление «угрозы», исходящей от знающего все педагога, боязни сделать ошибку, дискомфорта и неуверенности в процессе обучения	Преодоление «угрозы», исходящей от знающего все педагога, боязни сделать ошибку, дискомфорта и неуверенности в процессе обучения

Основные результаты	Аутентичная личность, учебная самостоятельность, самоопределение и самореализация	Творческая личность, умеющая работать в группе, лидерские качества, ценностные отношения, учебная самостоятельность
Тип обучения	Инновационный	Инновационный

Таким образом, четыре элемента содержания образования могут быть переданы в процессе дистанционного обучения при помощи интерактивных методов обучения. Проанализированные интерактивные методы обучения вписываются в систему общедидактических методов обучения, обоснованную И. Я. Лернером. Интерактивные методы обучения, предложенных Т. Е. Сёз, систематизированы в соответствии с целостной концепцией методов обучения, изложенной И. Я. Лернером. Проанализированные интерактивные методы обучения направлены на совершенствование процесса дистанционного обучения и развитие навыков критического творческого мышления, навыков межличностного взаимодействия, на формирование ценностных отношений в группе, а также лидерских качеств у обучающихся. Интерактивные методы обучения, виды учебной деятельности и упражнения могут применяться в процессе дистанционного обучения в образовательных учреждениях нашей страны, с учетом потребностей обучающихся, богатого отечественного педагогического опыта, обычаев и культуры нашей страны.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Назовите критерии, которыми необходимо руководствоваться при отборе интерактивных методов, видов учебной деятельности и упражнений.
2. Перечислите требования, которые предъявляются к интерактивным методам, видам учебной деятельности и упражнениям.
3. Сколько времени на телезанятии необходимо отвести на интерактивные методы, виды учебной деятельности и упражнения и сколько на уточняющие вопросы?
4. Ответы на какие вопросы содержат указания по использованию интерактивных методов, видов учебной деятельности и упражнений?
5. Для какой формы обучения первоначально были разработаны интерактивные методы, виды учебной деятельности и упражнения и как они модифицированы к требованиям дистанционного обучения?
6. Какие интерактивные методы, виды учебной деятельности и упражнения, используемые в процессе дистанционного обучения, можно отнести к методам проблемного изложения, к эвристическим методам и к исследовательским методам?
7. Что необходимо учитывать педагогу при осуществлении отбора интерактивных методов, видов учебной деятельности и упражнений для проведения телезанятия?
8. Каким образом интерактивные методы, используемые в процессе дистанционного обучения, реализуют гуманистический подход к обучению?
9. Как интерактивные методы обучения могут совершенствовать процесс дистанционного обучения?
10. Сравните методы обучения, основанные на гуманистической психологии, и интерактивные методы обучения, используемые в процессе дистанционного обучения. Что общего между ними? В чем состоят различия?

4. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями являются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания. Рассмотрим личностно-ориентированные технологии и особенности их применения в процессе обучения.

Выражение «личностно-центрированное обучение» используется в работах психолога и педагога гуманистического направления Карла Роджерса. Он считал, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности совпадают. По К. Роджерсу для успешного взаимодействия людей им необходимо проявлять эмпатию, то есть сопереживание, проникновение в мир другого человека, тёплое отношение к человеку, принятие его таким, каков он есть.

В русском языке часто вместо термина **«личностно-центрированное» образование** используется термин **«личностно-ориентированное» образование**, между которыми могут быть различия.

В педагогическом сообществе, несмотря на разницу в понятиях, более устоявшимся понятием считают **«личностно-ориентированное»** и рассматривают его как взаимодействие, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности обучающегося, отталкиваясь от его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

Таким образом, **личностно-ориентированные образовательные технологии** ставят в центр образовательной системы личность обучающегося, предполагают создание комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природного потенциала. Личность обучающегося в этой технологии является приоритетным субъектом, она является целью образовательной системы, а не средством достижения отвлечённой цели. Личностно-ориентированные технологии

характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью. Их цель — разностороннее и свободное развитие обучающегося как субъекта деятельности.

Гуманно-личностные технологии отвергают принуждение, придерживаются идей уважения к обучающемуся, веру в его творческие силы.

Технология сотрудничества реализует демократизм, равенство, партнёрство в субъектных отношениях педагога и обучающегося. Педагог и обучающийся совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Технология свободного воспитания представляет обучающемуся возможность выбора и самостоятельность. Обучающийся реализует позицию субъекта, осуществляя выбор и отталкиваясь от внутреннего побуждения.

Использование данных технологий требует от педагога создания ряда условий:

- применение индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление;
- организация групповых занятий на основе диалога и имитационно-ролевых игр;
- конструирование учебного материала для реализации метода исследовательских проектов, которые будут выполняться обучающимися.

К **лично-центрированным технологиям** относится **исследовательская (проблемно-поисковая) технология**. Её характерной чертой является реализация педагогом модели «обучение через открытие».

4.1. Особенности педагогического взаимодействия в процессе реализации методов обучения, относящихся к гуманистическому подходу

Возрождение в конце двадцатого века идеи самоценности человека, признание его как цели собственного развития ставит образование и школу перед необходимостью поиска реальных механизмов гуманизации образования. Для решения этой важной социально-педагогической проблемы необходимо знать опыт зарубежного образования, которое уже давно стремится реализовать идеи гуманизации образования.

Осмысление пути, пройденного западной школой, позволит уяснить каким образом осуществлялся переход от традиционной к гуманистической модели образования. Необходимо ответить на вопрос о том, какие методы обучения, используемые педагогами, ориентированные на личность обучающегося, на его развитие, создающие условия для его саморазвития, позволят формировать опыт репродуктивной, творческой деятельности, а какие опыт эмоционально-ценностных отношений.

Необходим анализ зарубежной теории методов обучения, посредством которых педагог организует учебное сотрудничество и взаимодействие, основанное на гуманистических отношениях.

Осмысление опыта зарубежной школы в обосновании и внедрении методов обучения, основанных на сотрудничестве и взаимодействии, важно потому, что, некоторые педагоги считают, что в ближайшее время учеными будет предложен метод обучения, соответствующий современным научным знаниям. Однако многомерность процесса образования предполагают творческий поиск педагогов.

Рассмотрим особенности педагогического взаимодействия в процессе реализации отдельных методов обучения в зарубежной школе, базирующихся на различных теоретических основаниях, выясним характер и направленность взаимодействия между педагогом и обучающимися,

возникающие в результате их использования в учебном процессе, а также какой элемент содержания образования осваивается обучающимися, когда педагог применяет тот или иной метод обучения.

Проблема методов обучения за рубежом, как правило, решается в контексте методики преподавания отдельных предметов. В работе представлены методы обучения в контексте отечественной теории содержания образования, разработанной В. В. Краевским и И. Я. Лернером, которые наряду с обоснованием его элементов, выделяют пять уровней его формирования. Одним из уровней формирования содержания образования является уровень учебного предмета. Содержание образования на уровне учебного предмета, также состоящее из четырех элементов, осваивается обучающимися посредством методов обучения.

Необходимо осмыслить природу гуманистических методов обучения. Раскрыть природу методов обучения, посредством которых педагог формирует опыт эмоционально-ценностных отношений, – значит определить стойкие, инвариантные характеристики методов, присущие только им.

Обращение к консультативному методу обучения и методу молчания обусловлено и тем, что, как показал анализ различных подходов к определению методов обучения, выявлению их сущности, в отечественной дидактике не было найдено метода, адекватного четвертому компоненту содержания образования. Консультативный метод обучения в зарубежном образовании направлен на формирование эмоционально-ценностного отношения обучающегося.

Консультативный метод обучения (частнопредметный уровень) реализует гуманистический подход к обучению (общедидактический уровень).

В. В. Краевский отмечает, что в современном образовании на первый план выходит учет потребностей личности. Там, где личность становится центром учебно-воспитательного процесса, там гуманизация образования и осуществление гуманистически ориентированного обучения неотвратимы.

Под этим углом зрения проанализированы методы обучения, используемые в зарубежной школе, и определена специфика методов обучения, реализующих гуманистический подход к личности обучающегося. Одной из наиболее важных разработок в течение последних 45 лет было появление группы, так называемых, гуманистических подходов в обучении.

Гуманистический подход – термин, используемый для того, чтобы подчеркнуть методы, в которых важными являются следующие принципы: 1) развитие человеческих ценностей, 2) развитие самосознания и умения понимать других людей, 3) внимание к чувствам и эмоциям человека, 4) активная вовлеченность студента (обучающегося) в процесс изучения и обстановку, в которой протекает процесс изучения. Такие методы ставят в центр процесса обучения студента. Примерами реализации гуманистического подхода являются метод молчания и консультативный метод.

В школах и колледжах США, Англии, Германии были проведены экспериментальные работы, проверяющие результативность обучения, базирующегося на консультации К. Роджерса. Эксперименты показали положительные результаты.

В общении с обучающимися ученые гуманистической ориентации предлагают такие приемы как: активное слушание, внимание к учащемуся и любовь к нему. Идеи, развитые в работах К. Роджерса и ученых гуманистической школы, привлекают широкий круг педагогов на Западе и в России. Это объясняется тем, что весь процесс образования направлен не на учебную программу, а на развитие обучающегося и его внутреннего мира в ходе учения.

В своем взгляде на личность, ее нравственное воспитание, обучение гуманистическая психология по ряду положений близка к идеям прагматизма Д. Дьюи. Педагогика Д. Дьюи оказала большое влияние на школу США в XX веке. Представители неопрагматического подхода А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс первыми обосновали личностно-ориентированный подход в психологии. Одной из важных задач личностно-ориентированного подхода к

обучению и воспитанию являлась разработка глубинного воздействия на психику человека через эмоциональное межличностное взаимодействие в небольших группах.

Для неопрагматического подхода важным являлась и разработка методов, решающих «задачи» обучения, таких как переживание обучающимися всего происходящего на занятии, установление теплых эмоциональных взаимоотношений обучающихся с педагогом и друг с другом, полная вовлеченность обучающихся в сиюминутное окружение.

Человек хочет общаться с группой людей, которые поняли бы его. Взгляды представителей гуманистической психологии на образование были использованы для разработки теории методов обучения.

Ч. Курран и его коллеги, вдохновленные идеями К. Роджерса, разработали консультативный метод. Взгляд К. Роджерса на обучение состоял в том, что к обучающимся на занятии следует относиться как к «группе», которой необходима определенная терапия или консультация, а не как к «к учебной группе».

Первое, что необходимо для обеспечения процесса учения, по модели К. Роджерса, это взаимодействие, в котором усилия обучающихся и педагога направлены на стимуляцию учения. В процессе этого взаимодействия необходимо положительное отношение педагога к каждой личности в этой группе. Такая обстановка способствует открытому межличностному общению. Благодаря доброжелательному отношению педагога и обучающихся снижается беспокойство во время обучения. Педагог не устанавливает ограничения для обучающихся. Его присутствие не воспринимается как угроза. Педагог рассматривается как искренний консультант, концентрирующий свое внимание на клиентах (обучающихся) и их проблемах. Таким образом, оборонительная позиция обучающимся не нужна, так как устанавливается атмосфера сопереживания между педагогом и обучающимися.

К. Роджерс, вопреки всем традиционным законам обучения, никогда не

делает каких-либо обобщений. Проблемы остаются нерешенными, а вопросы, поднятые на занятии, остаются в состоянии обсуждения и совершенствования. Стремясь прийти к согласию, обучающиеся собираются вместе, желая понять проблемы и найти их окончательное решение. Доктор К. Роджерс не ставит оценку. Оценка предлагает обучающийся, но так как он сам делает это, этот знак завершенности остается открытым, незаконченным и неокончательным. Свобода на занятиях предполагает, что обучающийся отвечает не по учебнику, «держась за поручни», а «опирается» на свою индивидуальность и общается с остальными на уровне своего «Я». Поэтому в отличие от обычного курса с его обезличенными темами на занятиях К. Роджерса создается атмосфера близости, теплоты и единства.

Модель обучения Ч. Куррана, получившая название «консультативного учения» сосредоточена на потребностях обучающихся-клиентов, которые собрались в образовательное сообщество для консультации. Модель обучения Ч. Куррана получила название консультативного метода [11, с. 59].

Дж. Ричардс, Д. Платт и Х. Платт дали следующее определение консультативному методу. Консультативный метод – метод обучения второму и иностранному языку, разработанный Ч. Курраном. Консультативный метод представляет собой применение консультативного учения в процессе обучения и изучения второго или иностранного языка. Метод предполагает использование приемов, разработанных для группового консультирования, с целью оказания помощи людям, у которых имеются психологические и эмоциональные проблемы. Этот метод используется в малых и больших группах. Группы образуют «общину». Метод уделяет внимание личным чувствам обучающихся и их реакциям на изучение языка. Обучающиеся говорят о том, о чем они хотят говорить на своем родном языке. Педагог (советник, консультант) переводит предложение обучающегося на иностранный язык, и затем обучающийся повторяет эти предложения другим членам группы.

Весьма показателен анализ Дж. Ричардсом консультативного метода.

Давая определение консультации, (консультация – это когда один человек дает совет, оказывает помощь и поддержку другому, у которого имеется проблема) он описывает, как консультативный метод заимствует «консультативную метафору» для определения роли педагога (консультанта) и обучающихся (клиентов) на занятиях по обучению языку. Основные методики проведения, характеризующие консультативный метод, можно рассматривать как производные от взаимоотношений консультант-клиент [17, с. 113].

В таблице 8 [17, с. 114] приводится сравнение взаимоотношений между консультантом и клиентом в процессе психологической консультации, которая помогает клиенту избавиться от зависимости и беспомощности благодаря заботливому вниманию консультанта, раскрывается характер взаимоотношений между обучающимся и знатоком, возникающих в результате использования консультативного метода обучения.

Ч. Курран видел в традиционном образовании причину беспокойства и патологий обучающихся, которые возникают вследствие учения. Он считал, что отрицательные чувства и поведение вызываются деперсонализированными способами обучения, которые отделяют личность от «общины». Это проявляется в том, как педагог обращается к интеллекту обучающегося, пренебрегая при этом другими измерениями присутствия личности в «общине». Ч. Курран уделял большое внимание глубине межличностной динамики взаимоотношений педагог – обучающийся и учебному процессу. Он пришел к выводу, что учение, способствующее здоровому росту, должно всецело затрагивать личность обучающегося: его интеллект, эмоции, ценности. По мнению Р. Блейэра, Ч. Курран в своей философии «холистического учения и обучения», равно как и в своем порицании традиционных, деперсонализированных методов обучения, вызывающих причину «учебных патологий», возникающих вследствие учения, разделял точку зрения других сторонников гуманистического образования. В своих рекомендациях, способствующих оптимальному,

радостному, терапевтическому учению, Ч. Курран уникален.

Ч. Курран полагал, что новое понимание процесса учения и обучения не может быть ослаблено методиками и приемами по изучению материала, но оно требует от педагога использования эффективных способов более глубокого понимания личности обучающегося.

Таблица 8

**Сравнение взаимоотношений клиент – консультант
(обучающийся – знаток) в консультативном методе**

Психологическая консультация (клиент – консультант)	Консультативный метод (обучающийся – знаток)
1. Клиент и консультант договариваются о консультации	1. Обучающийся и знаток договариваются об изучении
2. Клиент формулирует свою проблему	2. Обучающийся представляет знатоку сообщение на родном языке, которое он желает передать другому обучающемуся
3. Консультант внимательно слушает	3. Знаток и другие обучающиеся слушают
4. Консультант передает сообщение клиенту на языке познания	4. Знаток передает сообщение на втором языке
5. Клиент оценивает точность сообщения консультанта	5. Обучающийся повторяет сообщение на втором языке другому обучающемуся

Р. Блейэр указывает, что эти способы параллельны тем, которые можно обнаружить в динамике эффективных взаимоотношений консультант – клиент, рассматриваемых К. Роджерсом. Так как искреннее понимание и поддержка соответствуют принципам «роджерсианского» консультирования, обучаемый может разговаривать с группой честно и открыто об опыте учения, чувствуя, что его понимают. Ощущение, что тебя понимают, нейтрализует негативные факторы, блокирующие процесс изучения.

Осмысление идей Х. Дугласа Брауна относительно возможностей консультативного метода обучения в реализации гуманистически направленного обучения, позволяет выделить как положительные аспекты метода, так и недостатки. Консультативный метод способствует преодолению неблагоприятных эмоциональных факторов в изучении предмета, в частности, «угрозы», исходящей от всезнающего педагога, боязни сделать ошибку и выглядеть хуже других обучающихся.

Вышеперечисленные отрицательно окрашенные эмоциональные факторы создают атмосферу дискомфорта и неуверенности, которая может привести обучающихся к чувству отчуждения и несоответствия предъявляемым требованиям. Положительная роль консультанта заключается в том, что он позволяет обучающимся определить тип разговора и проанализировать иностранный язык индуктивно. Более того, данный метод предоставляет обучающемуся возможность принять роль консультанта по мере овладения предметом.

Однако консультативный метод имеет недостатки, которые выражаются в практических и теоретических проблемах. Так, совершенно очевидно, что консультант-педагог может быть безынициативным и утратить направляющую роль, тогда как учащемуся часто необходимы указания, помощь особенно на первой стадии, когда чаще всего встречаются сложности в овладении иностранным языком. Сделанные с чувством поддержки, указания способствуют успешному обучению.

Другая проблема консультативного метода заключается в том, что он опирается на индуктивную стратегию изучения и не в полной мере придает значение дедуктивному учению. В то время как важно единство дедукции и индукции.

Несмотря на свои недостатки, консультативный метод целесообразно использовать на занятиях иностранного языка. Педагоги могут применять этот метод, приспособив к своим учебным планам, хотя это и требует ослабления определенных аспектов метода. Например, консультативный метод можно использовать, когда обучающиеся достигли среднего уровня владения языком, или педагог может занять более «направляющую» позицию по отношению к той, которую предлагает консультативный метод.

Таким образом, характерная для зарубежной педагогики ассимиляция психологических концепций нашла свое применение в консультативном методе, содержащем гуманистический подход к преодолению неблагоприятных эмоциональных факторов в изучении, и ориентации

обучения на аспекты, затрагивающие эмоционально-личностные особенности каждого обучающегося. Консультативный метод отражает новый взгляд на динамику межличностных взаимоотношений между педагогом и обучающимися и на учебный процесс в целом.

Прагматическая педагогика, которой был разработан «метод открытий», как отмечает Т. А. Хмель, имеет прочную связь с гуманистической педагогией. Общедидактический уровень представляет метод открытий, частнопредметный уровень – метод молчания). Свои освещенные методы обучения, разработанные прагматической педагогией, получили в исследовании Т. А. Хмель. Она утверждает, что исходным моментом для создания метода обучения «посредством открытий» явилось решение проблем. По мнению представителей прагматизма, процесс обучения представляет собой процесс «творения знаний», а не их приобретения» [9, с. 219].

Поэтому, обучение необходимо начинать с фактов, явлений и предметов, известных обучающимся. «В процессе общения с ними каждый обучающийся со свойственной ему любознательностью интуитивно делает самостоятельные открытия об их свойствах. Впоследствии подтверждение своим «открытиям» он находит в учебниках или непосредственно у учителя» [9, с. 219].

Авторы этого метода утверждают, как отмечает Т. А. Хмель, что обучающийся может овладеть программным материалом, «не прибегая к потерявшим якобы свое значение методам запоминания и заучивания». По мнению представителей прагматической педагогии «метод открытий» способствует «развитию у обучающихся творческого мышления» [9, с. 219].

Дж. Брунер, как указывает Т. А. Хмель, значительную роль в процессе обучения отводит «методу открытий». Он, рассматривая учение как исследование, «завершающим этапом которого является «открытие», отмечает, «что обучающиеся в результате производимых ими «открытий» приобретают способность решать различного рода проблемы, переносить

полученные знания в другие ситуации, прочнее запоминать добываемую собственным трудом информацию и т. д.» [9, с. 219].

Как показывает анализ методов обучения, разработанных прагматической педагогикой, который был проведен Т. А. Хмель, «метод открытий» находит применение в школах за рубежом в преподавании различных учебных предметов. Она отмечает, что этот метод приобрел особое значение в преподавании предметов математического цикла, но он также «находит применение в преподавании предметов гуманитарного и социального циклов». По мнению ряда зарубежных педагогов, интерес к изучению через «открытия» не означает того, что каждый обучающийся должен повторить опыт человечества. Они утверждают, что «в процессе обучения есть определенное соотношение между открытием» обучающегося и сообщением информации педагогом» [9, с. 220].

Однако Т. А. Хмель отмечает, что в целом зарубежная школа «недооценивает методы сообщения знаний педагогом, которые позволяют в сжатые сроки и более экономным путем передать обучающимся обобщенные результаты познавательной деятельности предшествующих поколений» [9, с. 220].

М. В. Кларин, исследующий проблему методов и организационных форм обучения в педагогике США (на материале школьных предметов естественнонаучного цикла), отмечает, что ряд американских педагогов, такие как Дж. Брунер, Дж. Зухман, Дж. Шваб и др. считают, что центральное место в обучении должна занимать исследовательская деятельность обучающихся. Важно найти правильное соотношение между поисковыми методами и методами рецептивного обучения.

Метод молчания соотносится с общедидактическим методом, методом открытий. Таким образом, метод молчания и метод открытий имеют одинаковые психолого-педагогические аспекты и одинаковую психолого-педагогическую направленность.

По Дж. Ричардсу, Дж. Платт и Х. Платт, метод молчания является

примером гуманистического подхода и, несмотря на то, что его основатель К. Гаттегно был заинтересован в «гуманистическом» подходе [11, с. 62] к образованию, в большей мере метод молчания характеризуется подходом к учению, основанном на решении проблем [11, с. 62].

Х. Дуглас Браун отмечает, что «изучение путем открытия» – популярная образовательная тенденция, пропагандирующая как можно меньше приобретения знаний при помощи «объяснения» и как можно больше путем открытия для себя различных фактов и принципов. Студенты, как подчеркивает Х. Дуглас Браун, строят свои собственные понятийные иерархии, которые являются результатом затраченного времени. В методах изучения путем открытия поощряются индуктивные процессы.

Теорию учения, лежащую в основе метода молчания, Дж. Ричардс и Т. Роджерс резюмировали следующим образом:

1) «Процесс изучения станет легким, если обучающийся откроет факты и принципы или создаст модели, а не будет запоминать или повторять то, что необходимо выучить.

2) Процесс изучения будет легким, если он опровождается (опосредуется) физическими предметами.

3) Процесс изучения будет легким, если используется решение проблем, включая материал, который необходимо изучить» [17, с. 99].

При обосновании метода молчания Дж. Ричардс и Т. Роджерс исходят из необходимости выделения двух традиций (тенденций) в обучении. Одна имеет место в объяснительном методе, другая – в гипотетическом методе. В объяснительном методе «решения, относящиеся к методу, темпу и стилю изложения, определяются, главным образом, педагогом как комментатором; обучающийся является слушателем». В гипотетическом методе «педагог и обучающийся сотрудничают. Обучающийся принимает участие в выдвижении гипотез и иногда играет главную роль» [Цит. по: 17, с. 99-100].

Метод молчания реализует гуманистическую традицию, которая рассматривает изучение как деятельность по решению проблем, как

творческую деятельность, способствующую процессу открытия. В этой деятельности обучающийся является активным субъектом, а не пассивным слушателем. Теоретической основой метода молчания наряду с его гипотетической базой являются уровни «открывающего изучения», обоснованные Дж. Брунером: (а) рост интеллектуального потенциала, (б) изменение вознаграждений от внешних к внутренним, (в) изучение при помощи открытия, (г) помощь в запоминании [17, с. 100].

Брунеровские открытия, отмечает М.В. Кларин, происходят в рамках познавательной деятельности, они осуществляются на материале основ наук и направлены на усвоение их структуры и ведущих идей. В дидактике США особенно широкое распространение получил тезис Дж. Брунера о том, что обучение должно подводить ребенка к собственному «открытию».

Метод молчания также связан с набором предпосылок, которые называются «проблемными подходами к изучению». На языке экспериментальной психологии вовлеченность в тему способствует наилучшему усвоению материала и его воспроизведению [17, с. 100].

Занятие, на котором используется метод молчания, соответствует общепедагогическим и дидактическим требованиям. Использование этого метода не нарушает структурной целостности урока как организационной формы обучения.

Заслуживает внимание описание Х. Дугласом Брауном методик изучения путем открытия, используемых в методе молчания. Так, отмечает Х. Дуглас Браун, К. Гаттегно полагал, что у обучающихся необходимо развивать независимость, автономию и ответственность [11, с. 63]. В тоже время, когда применяется метод молчания, обучающиеся должны сотрудничать друг с другом в процессе решения проблем.

Организация сотрудничества предполагает формирование эмоционально-ценностного отношения к деятельности другого обучающегося. Познание через сотрудничество сопровождается переживаниями, которые выражаются в эмоциональных состояниях (радость,

вдохновение от достижения успеха, сопереживание в случае неудачи того, с кем сотрудничаешь и т. д.).

Говоря о роли педагога в методе молчания, следует отметить, что педагог является стимулятором, он не поддерживает «за руку обучающегося», а молчит большую часть времени, что и объясняет название метода. Педагогам следует сдерживать желание все расшифровывать обучающимся – приходить на помощь при малейших затруднениях. Педагоги не должны оказывать помощь, пока обучающиеся не выработали решения.

Р. Блейэр обращает внимание на необычные обучающие методики проведения занятия, используемые в методе молчания. Он отмечает, что изучение имеет место, главным образом, когда обучающиеся пытаются говорить, опробывая разные значения, формы и функции, получая подтверждение или неподтверждение сказанному, а затем исправляют, расширяют, свои гипотезы или пытаются найти новые. Каждый обучающийся выбирает, что он скажет и степень сложности изучаемого материала. Главный принцип, которого должен придерживаться педагог, выражается в следующих словах: «Подчините обучение учению» [10, с. 31].

Зная, что даже самое эффективное изучение требует времени, педагог уделяет внимание только степени прогресса, а не совершенству. Р. Блейэр утверждает, что уже в первые минуты обучения обучающиеся обнаружат, что от них требуется гораздо больше, чем в обычном формальном окружении. Обучающиеся признают, что они должны уделять большое внимание учебным задачам, поставленным перед ними. Педагог не будет анализировать ошибки обучающихся в предложениях или давать правильный ответ. Педагог попытается обратиться к внутренним возможностям обучающихся, ускоряя процесс приобретения знаний при помощи открытия и заставляя обучающихся создавать свои собственные «внутренние критерии».

Р. Блейэр отмечает, что на занятиях, на которых используется метод молчания, педагог не хвалит, не критикует, не позволяет задавать вопросов.

Педагог поправляет и осуществляет руководство при помощи жестов или молчаливых движений губ, сосредоточивая внимание обучающегося только на той части изучаемого материала, которую необходимо скорректировать. Преподаватель всегда уважает способность обучающихся учить и быть настойчивыми в учении (реализация принципа гуманизма). Педагог создает условия для того, чтобы обучающиеся принимали на себя ответственность за свое учение, выполняли активную роль, становились сильными, уверенными, творческими личностями независимыми от педагога и были настойчивы в самостоятельном овладении учебным материалом. Очевидно, что если у обучающегося возникнет вопрос относительно того, какое правило ему лучше использовать, необходима кратковременная помощь педагога, которую он оказывает при помощи жестов. Следует отметить, что обучающийся может предложить свой вариант.

Между обучающимися отсутствует конкуренция. Обучающиеся сотрудничают и оказывают взаимную поддержку друг другу (эмоционально-ценностное отношение). Отрицая использование имитации и тренировочных упражнений, проводимых под руководством педагога, обучающиеся, исследуя, что они могут «делать» с содержанием учебного предмета, предлагают свои собственные варианты ответов, значение они используют из контекста, ссылаясь на предметы, которые находятся перед ними (опыт творческой деятельности).

Сущность метода молчания можно выразить следующим образом: «Знай мало, говори много». Незначительный ввод информации побуждает обучающихся общаться столько, сколько они смогут. Те обучающиеся достигают наибольшего успеха, которые наилучшим образом усваивают образцы, применяя свои знания в новом и более широком контексте.

Следует отметить, что сторонники метода молчания указывают на необходимость общения на иностранном языке за рубежом. Метод молчания, главным образом, концентрирует внимание на лингвистической, а не коммуникативной компетентности. Так, в частности, Р. Блейэр констатирует,

что многие обучающиеся считают метод молчания чрезвычайно захватывающим. Что касается самого Р. Блейэра, то он считает, что занятие, проводимое с использованием метода молчания, сильно отличается от обычного учебного занятия [10, с. 32].

В методе молчания реализуются ряд важных педагогических идей, обеспечивающих осуществление гуманистически направленного обучения.

Суть первой идеи, требующей реализацию принципа самостоятельности в обучении, заключается в том, что обучающиеся лучше запоминают и владеют тем материалом, который они открывают самостоятельно, чем тем, который уже оформлен и требует только того, чтобы они заучили его наизусть.

Вторая идея – это взаимное обучение в обстановке свободной от конкуренции. Роль педагога в процессе групповой работы заключается в создании атмосферы открытой для сотрудничества всех ее членов.

Анализ сущности метода молчания в контексте гуманистически ориентированного обучения показывает, что наряду с положительными моментами (сотрудничество, взаимодействие и т.д.) при его реализации следует учитывать то, как подчеркивает Х. Дуглас Браун, что педагог, используя метод молчания, слишком далек от поощрения атмосферы общения, тогда как обучающимся необходимы более открытое управление и исправление ошибок, чем позволяет этот метод. Кроме того, продолжает Х. Дуглас Браун, существуют правила, которые можно, тем не менее, объяснить обучающимся для их же пользы. Обучающимся не нужно, как и при использовании консультативного метода, «сражаться» часы и дни для понимания того, что можно легко прояснить при помощи непосредственного педагогического руководства.

С точки зрения Х. Дугласа Брауна, принципы, на которых основан метод молчания, являются обоснованными. Бесспорно, что мы, как педагоги, продолжает Х. Дуглас Браун, слишком часто стараемся создать все условия для обучающихся, преподнося им готовый для усвоения материал. Он

продолжает, что можно извлечь пользу из организации процесса изучения при помощи открытия, которое предусматривает, что педагог говорит меньше, чем он обычно говорит, позволяя тем самым обучающимся по своему разрабатывать идеи [11, с. 63].

Несмотря на выявленные недостатки, инновации в методе К. Гаттегно заключаются, прежде всего, в способе организации деятельности по изучению материала, в косвенной роли, которую выполняет педагог, в руководстве и контроле за действиями обучающихся, в той ответственности, которая возлагается на обучающихся в процессе выдвижения и проверки своих гипотез об использовании предмета, в учебном материале, используемом для практики [17, с. 111].

4.2. Гуманистическое направление в обучении: природа гуманистической позиции педагога и обучающегося в отечественном и зарубежном образовании

В представленном пункте раскрывается природа методов обучения, посредством которых реализуется гуманистическое направление в обучении и выявляется природа гуманистической позиции педагога и обучающегося в отечественном и зарубежном образовании. Раскрыть природу метода обучения – значит определить стойкие характеристики, выражающие его особенность и присущие только ему. Природа методов обучения, реализующих гуманистическое направление в обучении, осмысливается через их сопоставление.

Сопоставление осуществляется по показателям, в качестве которых выделяются: 1 – подход к обучению, определяющий методологическую основу конкретного метода обучения; 2 – подход к изучению, характеризующий деятельность обучающегося; 3 – цели методов; 4 – центрация на субъекте деятельности, позволяющая рассматривать метод как

центрированный на педагоге или на обучаемом; 5 – роли обучающегося; 6 – роли педагога. Показатель 6, по мнению Дж. Ричардса и Т. Роджерса, отражает теорию изучения, на которой основан метод, так как предполагается, что успешное использование метода зависит от уровня педагогического мастерства и от того, насколько созданные им условия будут способствовать успешному изучению материала. На основе раскрытия природы метода обучения определяется становление системы отношений, происходящей в результате использования конкретного метода обучения.

Представленная таблица 9 составлена и систематизирована на основе анализа идей ученых, исследующих проблему методов обучения [1, 11, 12, 14, 17].

Таблица 9

Характеристика методов обучения, базирующихся на разных теоретических основаниях

Показатели	Методы обучения		
	А на основе бихевиоризма	Б на основе гуманисти ческой психологии	В метод открытий
	А Аудио-лингвальный метод	Б Консультативный метод	В Метод молчания
1. Подход к обучению	Бихевиористский	Гуманистический	Гуманистический
2. Подход к изучению	Бихевиористский	Холистический	Проблемный Основанный на открытии
3. Цели	Овладение определенными знаниями	Формирование аутентичной личности	Учить учиться
4. Центрация на субъекте деятельности	Центрированный на педагоге	Центрированный на обучающемся	Центрированный на обучающемся
5. Роли обучающегося	Организм, которым можно управлять	Клиенты	Педагог Обучающийся Часть поддерживающей системы Личность, решающая проблемы Личность, оценивающая себя

6. Роли педагога	Активная роль	Консультант Сторонник Фасилитатор	Стимулятор Нейтральный Наблюдатель
7. Тип обучения	Поддерживающий Традиционный	Инновационный	Инновационный

Анализ методов по показателю 1 – подход к обучению. Х. Дуглас Браун дает следующее определение термину «подход»: «подход – теоретические положения о природе изучаемого предмета и его использовании в педагогической практике» [11, с. 51].

Под «подходом к обучению» понимается такая теория, которая является методологической основой конкретного метода обучения (т. е. конкретные теории, которые выполняют методологическую функцию по отношению к методу обучения).

Методологической основой консультативного метода и метода молчания является гуманистическая психология, методологической основой аудио-лингвального метода – бихевиоризм.

При сравнении и сопоставлении методов обучения с целью раскрытия их природы возникает ряд трудностей. Они связаны с тем, что в США «педагогика не выделяется как научная дисциплина» [5, с. 29]. «Английские и американские исследователи, – пишет Н. Д. Никандров, – занимаясь проблемами образования и обучения, в целом «остаются в предмете психологии», имеет место психологизм как методологическая позиция» [6, с. 118]. «Психология в этом случае, – подчеркивает В.В. Краевский, – выступает как научная основа педагогики, которая, таким образом, лишается собственного научного и в первую очередь теоретического содержания». Это вызывает трудности в использовании «реального дидактического опыта тех стран, где дидактика существует как таковая» [6, с. 118].

В. В. Краевский отмечает, что педагогика с позиции психологизма выступает как некоторое связующее звено между практикой и психологией, которая диктует и педагогической науке, и практике свои законы.

Таким образом, психология диктует педагогической науке и практике

свои законы. Эта позиция находит свое подтверждение в анализируемых методах обучения, где бихевиоризм и гуманистическая психология являются методологическими основами конкретных методов обучения.

Разные методологические основы (бихевиоризм и гуманистическая психология) приведут к разным результатам при использовании анализируемых методов обучения, что найдет свое выражение в становлении такого отношения в системе «педагог-обучающийся», которое будет адекватно тому или иному методу обучения.

Бихевиористский подход к обучению (1-А) характеризуется следующим образом:

1. Узкое понимание задач обучения.
2. Поведенческое определение познавательных целей.
3. Максимальная очерченность процесса обучения.
4. Формирование поведенческого репертуара, то есть тех умений, навыков, познавательных достижений, которые обучающиеся могут продемонстрировать.
5. Использование подкреплений, направленных на усвоение обучающимися определенной образовательной программы.
6. Игнорирование познавательных, эмоциональных процессов, творческих умений и самостоятельности мышления.
7. Сравнительно пассивная роль обучающихся.
8. Ориентация педагога на тренаж обучающихся, а не на усвоение ими основ научных знаний.

Характеристики, присущие аудиолингвальному методу обучения, показывают, что педагогическое воздействие педагога на обучающихся имеет ярко выраженную однонаправленность. В системе «педагог-обучающийся» последний является исключительно объектом педагогического руководства. Никакого сотрудничества, взаимодействия этот метод не предусматривает. Исходя из четырехэлементного содержания образования, у обучающихся формируется, главным образом, опыт

репродуктивной деятельности, он не обеспечивает развития личности обучающегося. В результате использования этого метода обучения между педагогом и обучающимися не устанавливаются эмоциональные отношения.

Использование метода обучения, основанного на бихевиоризме, не позволяет формировать у обучающихся опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений, что и обусловило появление новых методов обучения. Так возникает эмоционально-гуманистический подход к обучению.

“Эмоционально-гуманистический подход” – 1-Б характеризуется следующим образом:

- 1) Уважение к личности каждого педагога и обучающегося.
- 2) Общение, значимое для обучающихся.
- 3) Работа в парах и микрогруппах.
- 4) Атмосфера, которая устанавливается на занятии, является более важной, чем учебные материалы или методы, используемые на занятии.
- 5) Взаимная поддержка и взаимодействие.
- 6) Опыт самореализации.
- 7) Педагог как консультант или фасилитатор.

Для гуманистического подхода к обучению (1-Б, 1-В) характерно, что в процессе обучения большое внимание уделяется: 1) проблеме ценностей; 2) личности обучающегося, его внутреннему миру, чувствам и эмоциям; 3) овладению обучающимися опытом самореализации; 4) росту самосознания и умению понимать других; 5) активной вовлеченности обучающихся в процесс изучения.

При гуманистическом подходе к обучению значимыми характеристиками являются: 1) общение, значимое для обучающихся; 2) атмосфера на занятии; 3) взаимная поддержка в процессе изучения; 4) педагог как консультант или фасилитатор; 5) групповое обучение и работа в парах.

В традиционном обучении на консультативный метод изучения языка

ссылаются как на пример «гуманистического подхода» [17, с. 113, 12, с. 38].

Метод молчания в некоторых своих характеристиках, реализует гуманистический подход. Осмысление характеристик, свойственных эмоционально-гуманистическому подходу к обучению, показывает, что этот подход реализует гуманистическое направление в обучении. Гуманистический подход к обучению может и должен быть реализован посредством консультативного метода обучения и метода молчания.

В отличие от бихевиористского подхода к обучению, который ограничивается достижением прагматического эффекта, гуманистический подход к обучению предполагает внимание к личности обучающегося, его внутреннему миру и творческой вовлеченности в процесс изучения, формирование опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

Анализ методов обучения по показателю 2 – подход к изучению.

Подход к изучению характеризует деятельность обучающихся и рассматривается в данном случае в связи с теорией изучения предмета. В этой связи целесообразно обратиться к теории изучения. Достаточно полное обоснование (описание) теория изучения получила в работе Дж. Ричардса и Т. Роджерса [17].

Дж. Ричардс и Т. Роджерс считают, что теория изучения, лежащая в основе подхода к обучению и метода обучения, отвечает на такие вопросы:

1) Какие психолингвистические и познавательные процессы включает в себя изучение конкретного учебного предмета, например языка?

2) Какие условия необходимо соблюдать, чтобы эти процессы были реализованы? Ученые считают, что согласно их модели метода теории изучения связаны с методом обучения на уровне подхода к обучению.

Дж. Ричардс и Т. Роджерс отмечают, что, во-первых, теория учебного предмета, например языка, и теория изучения могут способствовать созданию определенного метода, во-вторых, теория изучения объясняет процессы изучения и условия, обеспечивающие его успешность. Все эти

положения послужили основанием для рассмотрения теории изучения, лежащей в основе анализируемых методов.

Так, теория изучения, лежащая в основе таких методов как консультативное учение и метод молчания, обращается к условиям, необходимым для того, чтобы учение имело место, не давая точного определения тому, каким должен быть сам учебный процесс.

Чарльз Курран в своих работах по консультативному учению акцентирует внимание на условиях, необходимых для успешного изучения. Он полагает, что атмосфера, которая создается на занятии, является решающим фактором. Именно его метод способствует уменьшению чувства беспокойства и неуверенности, которые испытывают многие обучаемые.

Дж. Ричардс и Т. Роджерс отмечают, что в противоположность бихевиористскому подходу к изучению консультативный метод придерживается холистического подхода к изучению (2-Б), так как «искреннее» изучение является как познавательным, так и эмоциональным.

Педагоги, сторонники холистического образования, полагали, что образовательное учреждение должно фокусировать свое внимание на всестороннем развитии личности обучающегося – на физическом, эмоциональном и духовном развитии обучающихся. Такое развитие может быть достигнуто, когда основное внимание уделяется процессу изучения, а не обучения. Педагог является наставником, а не авторитарным руководителем. Благодаря этому он создает условия для раскрытия обучающимся своей природы [17, с. 117].

Метод молчания К. Гаттегно учитывает условия, необходимые для организации успешного процесса изучения. К. Гаттегно считает, что необходимо учитывать потребности обучающихся.

Обучаемые не должны беспокоиться в процессе изучения. Важно, чтобы они стремились сознательно управлять процессом изучения. Многие приемы, используемые в методе, предназначены для обучения их умению сознательно управлять своим интеллектом.

Заслуживает внимание то, как К. Гаттегно рассматривает процесс изучения учебного предмета. Как полагают Дж. Ричардс и Т. Роджерс, подход К. Гаттегно основан на том, что успешное изучение способствует вовлечению личности в процесс усвоения учебного предмета при помощи молчаливого осознания, а затем активного исследования предмета. К. Гаттегно придавал особое значение процессу изучения и считал его более важным, чем процесс обучения. Он сосредоточил внимание на личности обучающегося.

Дж. Ричардс и Т. Роджерс отмечают, что личность можно представить в качестве двух «систем»: «изучающей системы» и «запоминающей системы». «Изучающая система» формируется только при помощи осмысления. В свою очередь молчание рассматривается как лучшее средство для изучения, потому что в тишине обучаемые сосредоточены на задании, которое следует выполнить, и именно оно является потенциальным средством для его завершения. Молчание противопоставляется повторению. Молчание, как отсутствие повторения, является помощником в «живости», «сосредоточенности» и «умственной организации».

«Запоминающая система» позволяет запоминать и вспоминать при желании учебные элементы и реализующие их принципы. Запоминание при помощи интеллектуального затруднения, осознания и размышления является более эффективным, чем запоминание, достигнутое при помощи механического повторения, констатируют Дж. Ричардс и Т. Роджерс.

Они утверждают, что посредством метода молчания педагог оказывает помощь обучающимся, способствуя тому, что психологи называют «учением учиться». Обучающиеся приобретают свои «внутренние критерии», позволяющие им контролировать и самостоятельно исправлять свои собственные выводы. Метод молчания отличается от других методов обучения тем, что обучаемые самостоятельно исправляют допущенные ошибки. К. Гаттегно рассматривает изучение учебного предмета при помощи метода молчания как развитие способностей обучающихся. Овладение

учебным предметом происходит в спокойной обстановке.

Метод молчания использует подходы к изучению, основанные на открытии. Изучение путем открытия реализует гуманистический подход к обучению:

1) Обучающиеся наблюдают, делают выводы, формулируют гипотезы, предсказывают и сообщают, обосновывают способы, которые связаны с открытием и исследованием.

2) Педагоги создают условия для открытия и исследования.

3) Учебники – не единственные средства изучения.

4) Выводы обучающихся рассматриваются как экспериментальные, а не конечные.

5) Обучающихся привлекают к планированию, проведению и оценке своей деятельности по изучению нового материала вместе с педагогом, который поддерживает его.

По мнению Дж. Ричардса и Т. Роджерса, метод молчания также связан с подходами к изучению, основанными на решении проблем. Считается, что обучающийся научится хорошо решать учебные проблемы.

Итак, холистический подход к изучению (консультативный метод) предполагает как познавательную, так и эмоциональную вовлеченность обучающихся в процесс изучения.

Подход к изучению, основанный на решении проблем и открытии, предполагает, что деятельность обучающихся будет связана с решением проблем, открытием и исследованием.

В отличие от холистического и эмоционально-гуманистического подходов, бихевиористский подход к изучению предполагает обучаемые «пассивны».

Сравнение методов по показателю 3 – цели метода.

Целью метода обучения на основе бихевиоризма является овладение обучающимися определенными знаниями. Цели занятия строго детализированы и из них явно следует, какие знания, умения и навыки

педагог должен сформировать у обучающихся.

Цель консультативного метода – формирование аутентичной личности.

Цель метода молчания – «научить обучающихся самостоятельно приобретать знания», «научить учиться» [11, с. 237].

Сравнение методов по показателю 4 – центрация на субъекте деятельности. Одной из центральных проблем педагогики является проблема взаимодействия. В традиционном обучении взаимодействие рассматривается как процесс передачи знаний педагогом обучающемуся (процесс объяснения нового учебного материала). Такое взаимодействие свойственно методу обучения на основе бихевиоризма.

В контексте гуманистически направленного обучения на первый план выходят личностные аспекты взаимодействия: в центр учебного процесса ставится личность обучающегося с его потребностями, интересами и переживаниями. Процесс обучения центрирован на обучающемся. Методы обучения, посредством которых педагог ставит личность обучающегося в центр учебного процесса, являются центрированными на обучающемся. Консультативный метод (4-Б) и метод молчания (4-В) обеспечивают направленность деятельности педагога на обучающегося. Эти методы обращены к личности обучающегося, а реализация цели и задач педагогической деятельности способствует его развитию.

Требованиям, обеспечивающим центрацию деятельности педагога на обучающегося, отвечают консультативный метод и метод молчания. Данные методы обеспечивают обучающимся активную роль в изучении, в отличие от метода обучения на основе бихевиоризма, где обучаемые «реагируют», отвечают на стимулы. Как следствие, имеет место недостаточный самоконтроль в скорости и темпе изучения материала.

При обучении, центрированном на обучающихся, они принимают участие в постановке цели; учитываются их чувства и ценностные ориентации (гуманистический подход); педагог в процессе взаимодействия с обучающимися является помощником, консультантом.

При традиционном подходе к обучению обучаемые не принимают участие в постановке цели. Педагогу отводится центральная и активная роль в процессе обучения. Чувства и ценностные ориентации обучающихся не принимаются во внимание. Представляется интересным понимание Х. Дугласом Брауном обучения, центрированного на обучающемся. Он отмечает, что этот термин применяется к учебным планам и приемам. Обучение, центрированное на обучающемся, включает приемы, которые сосредоточены на обучающемся и отвечают его потребностям и целям; представляет обучающимся определенную степень контроля (групповая работа); учитывает творчество и нововведения обучающегося; усиливает компетентность обучающегося и признает его самооценку.

Таким образом, центрация учебного процесса на личности обучающегося достигается посредством консультативного метода и метода молчания. Результатом центрации деятельности педагога на обучающемся, которая достигается посредством этих методов, является взаимодействие между ними, в структуре которого «ведущими» являются активная роль обучающегося, его самоконтроль за действиями, ответственность за результаты изучения. Система ценностных ориентаций обучающихся, их эмоции и чувства приобретают для педагога смысл и значимы они в свете взаимодействия обучающегося с педагогом и другими обучающимися.

При реализации метода обучения на основе бихевиоризма о становлении такого взаимодействия между педагогом и обучающимися речи не идет. Активная роль (точнее однонаправленное педагогическое воздействие) принадлежит педагогу, который осуществляет контроль за процессом изучения. Ценностные ориентации и чувства обучающихся не определяют характер взаимодействия. Они находятся вне сферы педагогического руководства. Метод обучения на основе бихевиоризма характеризует учебный процесс, как процесс, центрированный на педагоге.

Анализ методов по показателю 5 – роли обучающегося. Методы обучения, обеспечивающие центрацию учебного процесса на обучающемся

или на педагоге, предполагают соответственно особые роли для обучающихся и педагога. Когда используются определенные методы обучения, обучающиеся и педагог исполняют в процессе обучения определенные роли.

Анализируя роли обучающихся в процессе обучения, следует отметить, что метод, по Дж. Ричардсу и Т. Роджерсу, отвечает на вопросы, связанные с вкладом обучающихся в процессе изучения. Это отражается в деятельности обучающихся, в степени контроля ими содержания процесса изучения, во влиянии обучающихся на процесс приобретения знаний другими обучающимися, в выбранной ими форме взаимодействия и в том, что обучающийся рассматривается как исполнитель, инициатор, человек, решающий проблемы и обрабатывающий информацию.

Недостатком метода обучения на основе бихевиоризма является ограничение количества ролей, выполняемых обучающимся (5-А): обучающиеся рассматриваются как «механизмы, реагирующие на стимул», чье изучение – результат регулярной практики.

Обучающиеся исполняют определенные роли при реализации педагогом метода обучения на основе бихевиоризма. В соответствии с бихевиористской теорией, обучающиеся рассматриваются как организмы, которыми можно управлять при помощи обучающих приемов, позволяющих обучающимся давать правильные ответы. В свою очередь обучение сосредоточено на внешних проявлениях учения, а не на внутренних процессах. Обучающиеся играют «реагирующую роль», отвечая на стимулы (раздражители). Они мало контролируют содержание изучаемого материала и темп изучения. В методе обучения на основе бихевиоризма не поощряется взаимодействие обучающихся друг с другом. Обучающиеся слушают педагога, точно имитируют его образцы, отвечают на его вопросы и выполняют контролируемые им задания.

При консультативном изучении, напротив, обучающиеся играют роли, которые изменяются эволюционно. Так, Ч. Курран разделяет этот

эволюционный процесс на пять стадий, от полной зависимости от педагога на первой стадии до полной самостоятельности на последней стадии.

В отличие от ролей, которые исполняют обучающиеся при реализации метода обучения на основе бихевиоризма, в консультативном методе обучающиеся становятся участниками сообщества, включающего как обучающихся, так и педагога (рис. 1). Процесс изучения происходит в результате взаимодействия участников объединения. Процесс изучения происходит в атмосфере сотрудничества, и оно не рассматривается как индивидуальное достижение успеха. Обучающиеся внимательно слушают знатока; поддерживают участников объединения; говорят о глубоких чувствах и разочарованиях; они могут стать консультантами для других обучающихся.

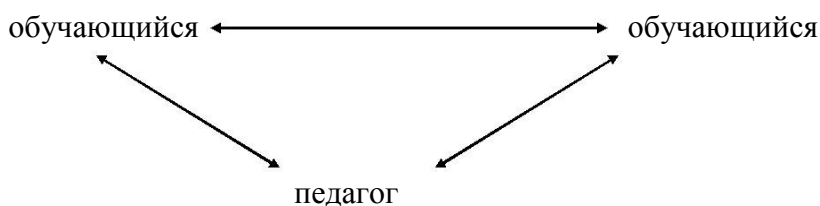


Рис. 1. Сотрудничество, осуществляемое между обучающимися и педагогом (консультативный метод)

В консультативном методе обучения численность обучающихся составляет от шести до двенадцати человек, с количеством знатоков от одного на группу до одного на каждого обучающегося. Консультативный метод используется и в больших группах, в которых обучающиеся могут образовывать подгруппы, например, временно образовать пары лицом к лицу.

В консультативном методе изучения языка роли обучающихся соответствуют пяти стадиям изучения языка. Обучающийся рассматривается как «целостное образование». Каждая новая роль развивается из предшествующей роли. Развитие этих ролей не происходит автоматически. Каждая новая роль является результатом определенного эмоционального состояния, так как обучающийся вовлечен не только в процесс познания

языка, но и в процесс разрешения эмоциональных противоречий. В консультативном методе изучения процесс изучения сравнивается со стадиями развития человека (Таблица 10).

Таблица 10

Стадии	Роли обучающегося
1	Обучающийся похож на младенца. Он полностью зависит от знатока в аспекте содержания учебного предмета
2	Обучающийся самоутверждается и приобретает определенную степень независимости
3	«Стадия самостоятельного существования»
4	Обучающийся действует независимо, но его знание учебного предмета еще элементарно
5	«Независимая стадия». Обучающийся может стать консультантом для менее успевающих обучающихся

На первой стадии обучающийся похож на младенца, который полностью зависит от знатока. Обучающийся повторяет предложения, созданные педагогом на изучаемом языке, или слушает предложения других обучающихся.

На второй стадии обучающийся самоутверждается и приобретает определенную степень независимости, используя простые выражения и фразы, которые они слышали раньше.

На третьей стадии, «стадия самостоятельного существования», обучающиеся начинают понимать других обучающихся непосредственно на изучаемом языке.

Для четвертой стадии характерны независимые действия обучающихся, хотя их знание иностранного языка элементарно; им необходимо учиться у знатока тому, как правильно использовать язык.

На пятой стадии обучаемые совершенствуют свое понимание языка. Эта стадия получила название независимой. Некоторые обучаемые могут стать консультантами для менее успевающих обучающихся.

Описывая роли обучающегося при реализации метода молчания, Дж. Ричардс и Т. Роджерс отмечают, что К. Гаттегно рассматривал изучение

учебного предмета как процесс личностного роста, происходящий в результате обогащения познавательной сферы обучающегося, в результате чего они становятся самостоятельными, автономными и ответственными. Самостоятельные обучающиеся осознают свои способности. Автономные – выбирают правильные ответы в определенных обстоятельствах и ситуациях. Ответственные – осознают право выбора определенного учебного материала или ответа. Критерием ответственности является способность разумно и внимательно выбирать правильные ответы.

В отличие от метода обучения на основе бихевиоризма, для которого характерны упражнения по образцу, жёсткий контроль со стороны педагога, отсутствие свободы выбора обучающимися изучаемого материала, метод молчания характеризуют отсутствие исправлений со стороны педагога, повторов по образцу; обучающиеся на основе «внутренних критериев» самостоятельно исправляют ошибки.

Особенностью метода молчания, отличающей его от метода обучения на основе бихевиоризма, является то, что педагог не объясняет правила обучающимся. У обучающихся воспитывается самостоятельность: они обобщают, приходят к заключениям и формулируют правила, которые, как они сами считают, необходимы. Эта сильная сторона метода молчания может стать и его недостатком. Речь идет о сложности изучаемого материала, содержание которого должно быть иногда раскрыто только педагогом.

Обучающиеся в процессе изучения оказывают друг на друга большое влияние. Ожидается, что они будут взаимодействовать и предлагать друг другу право выбора. Обучающиеся могут рассчитывать только на самих себя или на группу, и таким образом, должны учиться работать, сотрудничая друг с другом, а не соревнуясь. Более того, обучающимся необходимо чувствовать себя спокойно, исправляя ошибки друг друга.

Таким образом, заключают Дж. Ричардс и Т. Роджерс, для того, чтобы быть активными участниками группы, обучающиеся должны играть разнообразные роли. Иногда обучающийся – независимая личность, иногда

участник группы. Обучающийся также может быть педагогом, обучающимся, поддерживать другого обучающегося, решать проблемы и самостоятельно оценивать результаты своей познавательной деятельности (5-В). Считается, что именно обучающийся решает, какая роль в большей мере подходит ему в каждой конкретной ситуации.

Итак, метод, центрированный на педагоге и относящийся к бихевиористскому подходу, предлагает обучающемуся очень ограниченные роли. Обучающиеся рассматриваются как «механизмы, реагирующие на стимулы», чье изучение является результатом регулярной практики.

В отличие от метода, центрированного на педагоге и относящегося к бихевиористскому подходу, методы, центрированные на обучающемся и относящиеся к гуманистическому подходу, предполагают, что обучающиеся реализуют следующие роли:

I) а – клиента; б – роли, которые соответствуют пяти стадиям изучения предмета, где каждый обучающийся рассматривается как «целостный феномен», а новая роль развивается из предшествующей роли (консультативный метод);

II) а – педагога (по отношению к другому обучаемому); б – обучающегося; в – «поддерживающая роль» (по отношению к другому обучающемуся); г – личности, решающей проблемы; д – личности, самостоятельно оценивающей результаты своей познавательной деятельности (метод молчания).

Таким образом, в отличие от методов, центрированных на обучаемом, методы, центрированные на педагоге, являются традиционными методами обучения как в отечественном образовании, так и в системе образования за рубежом. Следует отметить, что, хотя отечественные ученые и не разделяли бихевиористский подход к обучению, при традиционном обучении центральная роль в процессе обучения принадлежала педагогу.

Анализ методов по показателю б – роли педагога. В процессе обучения педагог играет разные роли. В системе обучения роли

обучающихся тесно связаны со статусом и функциями педагога. Использование некоторых методов полностью зависит от педагога как «источника знаний», тогда как при использовании других методов педагог играет роль «катализатора», «консультанта», «руководителя», является своеобразным примером для изучения. Некоторые методы обучения ограничивают инициативу педагога.

Определенный метод обучения, используемый педагогом на занятии, накладывает отпечаток на характер взаимодействия между педагогом и обучающимся, на роли, исполняемые ими в процессе обучения. Дж. Ричардс и Т. Роджерс считают, что роли педагога в методах связаны с решением следующих вопросов:

- 1) виды деятельности, которые, как ожидается, педагоги должны выполнять; будет ли педагог играть роль руководителя, консультанта или своеобразного эталона для подражания;
- 2) степень контроля педагогом процесса изучения;
- 3) степень ответственности педагога за определение содержания обучения;
- 4) характер взаимодействия между педагогом и обучающимися.

В классическом методе обучения на основе бихевиоризма педагог рассматривается как основной «источник» для изучения предмета. Важным является тот факт, что педагог в меньшей степени управляет процессом изучения. Метод предусматривает выполнение педагогом особых ролей. Педагоги, выполняющие обучающие функции и учитывающие роли обучающегося, могут попытаться отклониться от требований традиционного обучения, ориентированного на учебники.

Для некоторых методов Дж. Ричардс и Т. Роджерс детально определяют роль педагога. Современные индивидуализированные подходы к изучению определяют такие роли для педагога, которые предполагают особое взаимодействие между педагогом и обучающимися на занятиях. Их цель состоит в постепенном переходе ответственности за процесс изучения

от педагога к обучающемуся.

При консультативном изучении педагог играет роль консультанта. Эффективность роли педагога зависит от проявления им внимания к обучающимся и умения выразить свое одобрение. Вышеприведенные примеры подтверждают существование множества разнообразных ролевых взаимоотношений между обучающимися и педагогом. Роль педагога при реализации консультативного метода обучения – роль консультанта, которая имеет место в «роджерсианском психологическом консультировании» (6-Б). Клиенты консультанта – люди, у которых имеются проблемы, и при обычном консультировании они часто используют эмоциональный язык для сообщения о своих трудностях консультанту. Роль консультанта состоит в оказании поддержки в спокойном доброжелательном тоне. Консультант помогает клиенту лучше понять свои проблемы. Консультант обязан понять суть проблем и тревог клиента. Именно роль консультанта, по мнению Ч. Куррана, является образцом для роли педагога как консультанта в процессе изучения предмета. Считается, что педагог в этом случае будет выполнять очень близкую к консультанту роль (6-Б).

В консультативном методе обучения роли педагога, также соответствуют пяти стадиям. На ранних стадиях изучения педагог играет «поддерживающую роль», обеспечивая помощь по изучению содержания предмета и создавая по просьбе клиентов примеры для усвоения содержания.

Позднее, взаимодействие могут инициировать сами обучающиеся, а педагог лишь контролирует ответы обучающегося, помогая только в случае необходимости. Постепенно обучающиеся воспринимают критику педагога, а педагог исправляет ответы обучающихся. Он может предлагать те или иные идиоматические выражения и советовать использовать соответствующие правила.

Первоначально роль педагога связана с ролью родителя, который воспитывает своего ребенка. Так как роль обучающегося в процессе изучения эволюционно изменяется (рис. 2), изменяется и роль педагога в процессе

такого изучения. Таким образом, роль педагога зависит от роли обучающегося.

В консультативном методе педагог обеспечивает надежное окружение, в котором клиенты могут учиться и «развиваться». Обучающиеся, чувствуя «безопасность», свободно направляют свою энергию на общение и процесс изучения. В консультативном методе, согласно Дж. Ричардсу и Т. Роджерсу, педагог является консультантом и фасилитатором.

В процессе обучения педагог может исполнять много ролей. Так, Х. Дуглас Браун представляет описание ролей «интерактивного педагога». Согласно Х. Дугласу Брауну, педагог как фасилитатор выполняет менее направляющую роль, которую можно описать как содействие процессу изучения. Содействующая роль требует, чтобы педагог отступил от директивной или направляющей роли и позволил обучающимся находить свои пути к успеху. Фасилитатор использует внутреннюю мотивацию обучающихся, позволяя им «открывать» для себя учебный предмет, применяя его на практике, а не рассказывать обучающимся о нем [11, с. 160-161].

Таким образом, в консультативном методе педагог исполняет роль искреннего консультанта, которая произошла от функции консультанта в процессе психологической консультации; сторонника, так как педагог-консультант не критикует, а поддерживает и помогает обучающимся-клиентам понять свои проблемы; фасилитатора, так как педагог содействует процессу изучения, облегчает процесс изучения для обучающихся и помогает им находить свои собственные пути к успеху.

Метод обучения на основе бихевиоризма реализует традиционное обучение, в котором педагог выполняет центральную и активную роль. Это метод, при использовании которого доминирует педагог. Педагог моделирует образцы по изучаемому предмету, контролирует темп изучения и действия обучающихся. Это отличает метод обучения на основе бихевиоризма от консультативного метода и метода молчания. При реализации

консультативного метода тем изучения определяет не педагог, а обучающиеся, исходя из своих потребностей. Педагог лишь содействует, помогает обучающимся находить пути к успеху. Педагог не создает образцы по изучаемому предмету и не контролирует темп изучения, а лишь направляет процесс изучения. При использовании метода молчания педагог не создает образец для запоминания по изучаемому предмету, не подсказывает правильные ответы, как при применении метода обучения на основе бихевиоризма.

Реализуя метод обучения на основе бихевиоризма, педагог акцентирует внимание обучающихся на упражнениях и заданиях, выбирая для этого соответствующие ситуации с целью тренировки.

Основным принципом метода молчания является подчинение «процесса обучения процессу изучения». В то же время этот принцип не предполагает, как считают Дж. Ричардс и Т. Роджерс, что педагог, используя метод молчания, не критикует и не предъявляет требований к обучающимся. К. Гаттегно говорит о том, что реализация метода молчания требует от педагога изменения в восприятии своей роли.

В процессе обучения при применении этого метода каждый отдельный пункт вводится один раз, используются невербальные ключи для передачи значений. Проверка следует немедленно и направлена на выявление достижений обучающихся. Наконец, педагог молча контролирует взаимодействие обучающихся друг с другом и может покинуть занятие, оставив обучающихся продолжать самостоятельно изучать предмет. Педагоги ответственны за планирование такого обучения, занятия и частей занятия.

К. Гаттегно, как считают Дж. Ричардс и Т. Роджерс, придает особое значение учебным целям, определяемым педагогом, которые должны быть достижимыми.

Последовательность занятий, на которых используется метод молчания, и планирование времени на этих занятиях являются самыми

важными аспектами по сравнению с другими занятиями по предмету. Только педагог ответственен за создание обстановки, которая содействует изучению предмета. Педагог, применяющий на своих занятиях метод молчания, не становится «одним из группы».

Дж. Ричардс и Т. Роджерс отмечают, что педагоги, используя метод молчания, часто бывают отчужденными и даже резкими со своими обучающимися. Роль педагога состоит в том, чтобы быть безучастным нейтральным наблюдателем. Он не радуется правильным действиям обучающихся и не обескуражен их ошибками. Педагог незаинтересованный судья, который оказывает поддержку, он эмоционально не вовлечен в процесс обучения. Педагог использует жесты, таблицы для того, чтобы стимулировать ответы обучающихся. Педагог должен быть снисходительной и творческой личностью.

Дж. Ричардс и Т. Роджерс считают, что роль педагога в методе молчания напоминает роль драматурга, который пишет сценарий, выбирает реквизит, определяет настроение, управляет деятельностью, выбирает актеров.

Таким образом, в системе обучения роли обучающихся тесно связаны с ролью педагога. Метод, центрированный на педагоге и относящийся к бихевиористскому подходу, относится к традиционному типу обучения, в котором доминирует педагог. Он выполняет центральную и активную роль.

Использование методов обучения, обеспечивающих центрацию на обучающегося, предполагает, что педагог: I) а – искренний консультант, роль, произошедшая от роли консультанта в роджерсианском психологическом консультировании; б – его позиция зависит от обучающегося; в – сторонник, поддерживающий и помогающий обучающимся-клиентам понять свои проблемы; г – фасилитатор, отступающий от директивной и направляющей роли, содействующий процессу изучения и позволяющий обучающимся находить свои пути к успеху (консультативный метод); II) а – стимулятор; б – нейтральный

наблюдатель, молча контролирующий взаимодействие обучающихся друг с другом (метод молчания).

В консультативном методе и в методе молчания отдается предпочтение работе в небольших группах. При использовании как консультативного метода, так и метода молчания решающее значение отводится процессу изучения, который имеет место в совместной деятельности обучающихся. В консультативном методе обучающиеся становятся участниками объединения, которое включает обучающихся и педагога. Обучающиеся учатся при помощи взаимодействия с участниками объединения. Процесс изучения осуществляется при помощи сотрудничества (рис. 1).

В методе молчания К. Гаттегно рассматривает изучение предмета как процесс личностного роста. Ожидается, что обучающиеся будут взаимодействовать и предлагать право выбора друг другу. Обучающиеся могут рассчитывать только на самих себя и на группу, и поэтому должны учиться работать, сотрудничая друг с другом, а не соревнуясь [17, с. 106, 17, с. 120] (рис. 3).

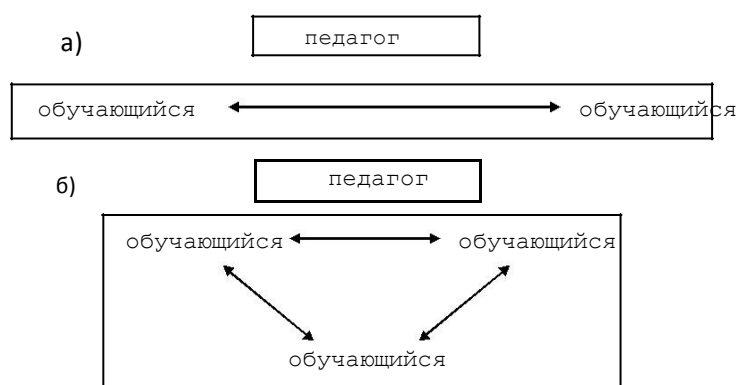


Рис. 3. Сотрудничество, осуществляемое строго среди обучающихся в парах и групповой работе (метод молчания)

В настоящее время процессу изучения при помощи сотрудничества педагоги придают большое значение. Обучающиеся делятся на команды, для того, чтобы учиться, решать проблемы и выполнять проекты, сотрудничая таким образом, каким они предположительно должны сотрудничать в реальной жизни. Далее обучающиеся представляют «добытые» сведения

участникам группы. Слабоуспевающие обучающиеся учатся у успевающих, в то время как последние закрепляют свои знания, обучая менее успевающих.

В настоящее время процессу изучения при помощи сотрудничества педагоги придают большое значение. В процессе такого изучения обучающиеся делятся на команды, для того, чтобы учиться, решать проблемы и выполнять проекты, сотрудничая таким образом, каким они предположительно должны сотрудничать в реальной жизни. Далее обучающиеся представляют «добытые» сведения участникам группы. В процессе такого изучения слабоуспевающие обучающиеся учатся у успевающих участников группы, в то время как последние закрепляют свои знания, обучая менее успевающих.

Однако изучение путем сотрудничества может приводить к негативным последствиям. Так, например, акцентирование внимания на групповой работе может расхолаживать успевающих обучающихся.

Обосновывая положительные аспекты сотрудничества, Х. Дуглас Браун, считает, что на уроке, на котором используется сотрудничество, отсутствует конкуренция. Обучающиеся работают в парах или группах, они делятся информацией и помогают друг другу. Обучающиеся являются «командой», чьи игроки должны работать вместе, для того чтобы успешно достигать цели.

Одним из значений термина «совместный» является достижение цели, движение к которой основано на сотрудничестве обучающихся и педагогов. Сотрудничество может быть как среди обучающихся, так и между обучающимся и педагогом. В первом случае – это работа в парах или в группах. Во втором случае – выбор приемов и оценка прогресса [11, с. 81], осуществляемые в процессе педагогического руководства.

Анализ ролей обучающихся и педагога показывает, что в зарубежной науке недостаточно внимания уделяется проблеме объекта и субъекта в структуре педагогического отношения. Между тем решение этой проблемы имеет большое значение для педагогической науки, поскольку учет того,

является обучающийся в первую очередь объектом педагогического воздействия, или субъектом собственной деятельности (познавательной, коммуникативной и т. д.), относится к компетентности педагогической науки. Выше отмечалось, что зарубежная (американская) наука об образовании и обучении развивается в русле психологии. Такой подход к педагогике, в целом, и дидактике, в частности, приводит к тому, что дидактика сама не разработает принципы, а превратит психологическое знание в принципы.

Различение объекта и субъекта важно и потому, что методологической основой феноменологического направления в зарубежном образовании является гуманистическая психология. Метод молчания и консультативный метод базируются также на идеях гуманистической психологии, у которой есть собственный объект исследования – психика человека.

Неразличимость объектов гуманистической педагогики и гуманистической психологии может привести и к не адекватным результатам. Исследуя гуманистическую направленность в обучении в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимся в контексте взаимодействия, организуемого педагогом при реализации консультативного метода обучения и метода молчания, ведущая роль принадлежит педагогу, который оказывает педагогическое воздействие, руководит познавательной деятельностью обучающегося.

В отечественной педагогической науке есть точка зрения, согласно которой в гуманистической педагогике действуют сплошь субъекты. Критикуя эту точку зрения, В. В. Краевский подчеркивает, что сторонники гуманистической «субъект-субъектной» педагогической парадигмы выступают против рассмотрения обучающегося как «объекта технократических манипуляций педагога» [5, с. 36].

В. В. Краевский считает, что «манипулирование, связанное с автократическим давлением на личность, недопустимо». Однако В. В. Краевский справедливо отмечает, что «отказ от подобных взаимоотношений

не означает отказ от педагогического воздействия и руководства вообще», поскольку отношения между педагогом и обучающимся не могут быть только субъект-субъектными. Обучающийся «в одном определенном отношении» выступает как объект, в другом как субъект. Он является объектом педагогического воздействия, а не манипулирования и субъектом учения, собственной познавательной деятельности [5, с. 36].

Согласно точки зрения В. В. Краевского субъект-субъектное отношение существует внутри субъект-объектного, им определяется, им стимулируется.

Анализ рисунков 1, 3, 4 осуществлен на основе идей В. В. Краевского, в соответствии с которыми обучающийся является объектом преподавания и в то же время обучающийся – субъект учения, субъект собственной познавательной деятельности.

В отличие от консультативного метода и метода молчания, в методе обучения на основе бихевиоризма не поощряется взаимодействие обучающихся друг с другом, так как считается, что оно может привести к ошибкам. Обучающиеся изучают новую форму вербального поведения. Считается, что изучение языка имеет место в результате активного вербального взаимодействия между педагогом и обучающимися [17, с. 56] (рис. 4).

На рисунке 4 представлен авторитарный тип педагогического руководства, где педагогическое воздействие отождествляется с авторитарным руководством, «построенным на механическом исполнении детализированных до мелочей указаний» [2, с. 34] педагога. Такое авторитарное руководство характеризует метод обучения, основанный на бихевиористской теории. Инициатива обучающихся подавляется и не допускается сотрудничество обучающихся друг с другом.

Анализ рисунка, где педагог играет роль искреннего консультанта, сторонника и фасилитатора, является примером не директивной гуманистической роли.

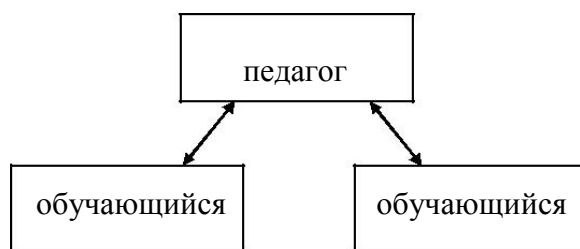


Рис. 2. Взаимодействие между педагогом и обучающимися. Отсутствие взаимодействия обучающихся друг с другом (метод обучения на основе бихевиоризма)

Говоря о взаимодействии педагога и обучающегося в процессе обучения, вовсе не имеют в виду полную равноценность их разнонаправленных отношений. Обучающийся воздействует на педагога не в том смысле, в каком тот воздействует на него. На педагога оказывает воздействие то, как обучающийся учится: в зависимости от его успеха или неуспеха в учении преподаватель строит свою дальнейшую систему воздействия.

Такая зависимость педагога от успеха обучающегося в процессе изучения имеет место в консультативном методе, который реализует эмоционально-гуманистический подход к обучению. Роль педагога, его дальнейшая система воздействий на обучающегося зависит и постепенно изменяется в соответствии с изменением ролей обучающихся в процессе изучения (рис. 2).

В. В. Краевский считает, что «воспитанник – субъект существующих в рамках педагогического руководства эмоционально-ценностных отношений» [2, с. 34]. Эта идея реализуется, когда педагог использует консультативный метод, посредством которого создаются условия для становления теплых эмоциональных отношений, основанных на внимании к обучающемуся и одобрении достигнутых им успехов в обучении. В таком объединении обучающийся является как объектом преподавания, так и субъектом учения. Хотя роль педагога в консультативном методе не авторитарная, он осуществляет педагогическое руководство, но так, что обучающийся не ощущает, «что им кто-то руководит».

Таким образом, участники образовательного процесса (педагог и

обучающиеся) объединяются в единую структуру – объединение. Знания и чувства сливаются при таком обучении в целостное переживание, которое происходит в процессе взаимодействия участников объединения в атмосфере совместного творчества. Считается, что в этом процессе трудно провести грань между обучением и воспитанием.

Анализ рисунка 3 показал, что метод молчания предполагает сотрудничество строго среди обучающихся, субъектов учения и познавательной деятельности. Они образуют команду, а педагог выведен за пределы такого взаимодействия, он является или нейтральным наблюдателем, или стимулятором. Тем не менее, обучающиеся являются для него «объектом педагогического руководства», он воздействует на них, «обучает и воспитывает в соответствии с программой своей деятельности». Так, в методе молчания особая ответственность возлагается на педагога в планировании обучения, занятия и частей занятия. «Без педагогического воздействия, без педагогического руководства нет и педагогического процесса» [2, с. 34-35]. В методе молчания педагогическое руководство осуществляется на сколько это возможно молча, при помощи жестов и схем. Целью занятия является формирование «самостоятельной», «автономной» и «ответственной» личности.

Если анализ взаимодействия обучающихся в команде, организуемого педагогом при реализации метода молчания, выявляет, что, обучающиеся попеременно могут быть то объектом обучения, по отношению друг к другу, то субъектом учения (личность, решающая проблемы; личность, оценивающая себя) (рис. 3).

Сегодня не так уж много профессий, которые позволяют человеку работать в полной изоляции от внешнего мира. Сотрудничество является фактом жизни, и, обучая учащихся или студентов работать вместе на занятии, мы обучаем их очень важному жизненному умению. Обучая тому, как работать с другими обучающимися и не рассчитывать полностью во всем на педагога является неотъемлемой частью обучения в зарубежной системе

образования. Изучение путем сотрудничества является подходом к обучению и изучению, при котором занятия организуются таким образом, чтобы обучающиеся работали вместе в малых, согласованно действующих командах. Такой подход к изучению повышает эффективность учения, активность обучающихся на занятии и уменьшает влияние педагога на занятиях.

Выделяются пять видов сотрудничества в процессе взаимодействия:

I) Взаимное обучение характеризуется тем, что обучающиеся помогают друг другу учить, по очереди обучают и тренируют друг друга.

II) Сотрудничество, которое предполагает наличие у каждого участника группы части информации, необходимой для выполнения группового задания.

III) Совместные проекты представляют обучающимся возможность работать вместе для подготовки письменных сообщений или групповой презентации.

IV) Совместная – индивидуализированная деятельность предполагает, что обучающиеся будут «развиваться» собственным темпом при помощи индивидуализированного учебного материала, но успех отдельного обучающегося является вкладом в успех и оценку всей команды.

V) Взаимодействие путем сотрудничества характеризуется совместной работой обучающихся, когда они работают как команда, выполняют учебное задание, например, проводят лабораторный эксперимент.

Метод молчания отводит решающее место взаимному обучению. Этим и объясняются особые роли, которые метод молчания предусматривает для обучающихся (5-В). Метод молчания характеризует взаимное обучение в окружении, в котором отсутствует конкуренция. Взаимное обучение предполагает использование знаний успевающих обучающихся для оказания помощи менее успевающим обучающимся. Успевающие обучающиеся должны быть подготовлены соответствующим образом для оказания помощи. Их задача в обучении другого обучающегося должна быть точно

определена. Следует уделять особое внимание слабоуспевающим обучающимся, чтобы не допустить их попадание в зависимость от успевающих.

Однако на такое взаимное обучение должно отводиться приблизительно полчаса в неделю. В то время часть обучающихся занята определенной формой групповой работы. Например, успевающего обучающегося просят прочитать отрывок, в то время как другой обучающийся следит по учебнику за чтением отрывка. Затем они могут отвечать на вопросы по тексту. Консультативный метод и метод молчания характеризуются групповой формой работы.

Х. Дуглас Браун отмечает, что «групповая работа» представляет общий термин, включающий разнообразные приемы. В групповой работе двое и более обучающихся выполняют задание, которое включает элементы сотрудничества. Х. Дуглас Браун отмечает, что работа в парах есть не что иное, как работа в группах, состоящих из двух обучающихся. Групповая работа обычно подразумевает работу в «малых» группах, в группах, состоящих из шести или более обучающихся [11, с. 173].

Большие группы нарушают одну из главных целей групповой работы: предоставление обучающимся как можно большей возможности общаться. Итак, групповая работа способствует созданию благоприятного эмоционального климата, повышает ответственность, автономию обучающегося и создает условия для индивидуализированного обучения.

Групповая работа способствует формированию уверенности у обучающихся, созданию благоприятного эмоционального климата, где каждая личность неуязвима. Автор, наблюдавший работу в «малых» группах, заметил, что те обучающиеся, которые молчат, внезапно вступают в процесс общения. Маленькая группа является общностью обучающихся, которые сотрудничают друг с другом для достижения поставленных целей. В микрогруппах возрастает мотивация обучающихся к знаниям [11, с. 174].

Отдавая предпочтение групповой работе, Х. Дуглас Браун считает, что

в группах численностью от 15 до 20 человек у обучающихся есть возможность «спрятаться» и «расслабиться». Работа в микрогруппах накладывает одинаковую ответственность за действия и прогресс на каждого участника группы [11, с. 174].

Итак, метод обучения на основе бихевиоризма реализует авторитарный тип педагогического руководства. Обучающийся является объектом технократических манипуляций педагога. Инициатива обучающихся подавляется, не допускается их сотрудничество друг с другом. Этот метод характеризуют субъект-объектные отношения.

В отличие от метода обучения на основе бихевиоризма, консультативный метод и метод молчания (гуманистический подход к обучению) реализуют гуманистическую, субъект-объектную педагогическую парадигму внутри которой существует субъект-субъектная. Педагог выполняет не директивную гуманистическую роль.

Консультативный метод (гуманистический подход к обучению) предполагает сотрудничество как только между обучающимися, так и между обучающимися и педагогом, которые являются участниками объединения, в отличие от метода молчания (гуманистический подход к обучению), который предполагает сотрудничество строго между обучающимися. Обучающиеся образуют команду, а педагог выведен за пределы взаимодействия и является нейтральным наблюдателем или стимулятором.

Таким образом, консультативный метод и метод молчания характеризуют субъект-субъектные отношения, которые существуют внутри субъект-объектных отношений, так как обучающиеся являются для педагога объектом педагогического руководства.

При реализации консультативного метода и метода молчания используется групповая форма работы, которая способствует созданию благоприятного эмоционального климата, повышает ответственность и автономию обучающегося, а также создает условия для индивидуализированного обучения.

Анализ методов по показателю 7 – тип обучения. Проведенное сравнение методов обучения по соответствующим показателям позволило отнести метод обучения на основе бихевиоризма к традиционному обучению, консультативный метод и метод молчания к инновационному обучению.

Метод обучения на основе бихевиоризма относится к традиционному обучению потому, что центральная и активная роль в процессе обучения отводится педагогу. Он контролирует содержание изучаемого материала, темп изучения, управляет процессом обучения и воспитания, в то время как обучающийся является пассивным, а его учение является результатом «повторяющейся практики». Можно сказать, что традиционное обучение является «поддерживающим обучением».

Как констатирует М. В. Кларин, авторы получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу «Нет пределов обучения» сформулировали представление о «поддерживающем обучении» и «инновационном обучении».

Под «поддерживающим обучением» понимается «процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (и образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению» [1, с. 3-4].

В свою очередь под «инновационным обучением» понимается «процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду» [1, с. 4]. М. В. Кларин обращает внимание на то, что такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулируют активный отклик на возникающие перед человеком и обществом проблемные ситуации. Поддерживающий тип

обучения предполагает ретрансляцию, воспроизводство социального опыта, тогда как инновационный тип обучения связан «с творческим поиском на основе имеющегося опыта и тем самым с его обогащением» [1, с. 4].

Инновационный тип обучения связан с гуманизацией образования, которая предполагает становление гуманистических отношений между педагогом и обучающимися, создание условий для самореализации личности обучающегося, где бы он являлся субъектом собственной познавательной деятельности, имел возможность участвовать в групповой деятельности и решать учебные задачи.

«Понятие «инновация», – пишет М. В. Кларин, – относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления» [1, с. 4]. Такие изменения достигаются посредством консультативного метода и метода молчания, реализующих инновационную парадигму обучения.

Анализ и сравнение методов дают возможность выделить следующие характеристики, которые позволили рассматривать консультативный метод как инновационный (относящийся к инновационному подходу): 1) педагог создает благоприятный эмоциональный климат, способствующий самореализации обучающегося; 2) педагог строит свою деятельность с учетом позиции обучающегося; 3) педагог создает для обучающегося условия, в которых он становится активным субъектом учения; 4) педагог помогает обучающемуся участвовать в групповой деятельности и овладевать культурой диалогического общения; 5) педагог старается облегчить обучающимся процесс самореализации в учебной деятельности и в общении.

Метод молчания также является инновационным методом. Инновационная природа этого метода заключается в способе организации учебной деятельности, в косвенной роли педагога, которая необходима, чтобы он руководил и осуществлял контроль за действиями обучающегося; в ответственности, которая возлагается на обучающихся для проверки гипотез.

Отсутствие объяснений правил педагогом; требования к обучающимся, чтобы они самостоятельно делали обобщения и выводы, формулировали правила, которые, как они сами считают, необходимы [17, с. 42] – все это характеризует метод молчания как инновационный. Этим и объясняются нетрадиционные для отечественного образования роли педагога, например, роль педагога как нейтрального наблюдателя, способствующая формированию у обучающихся способности к самоуправлению, к регулированию своей учебно-познавательной деятельности.

Осуществление гуманизации образования оказывает влияние на взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся.

Ориентация на личность обучающегося в практике означает смену стиля педагогического общения – от авторитарного к демократическому, поощрение самостоятельности, индивидуального интеллектуального усилия, а также готовности к свободе выбора, развитие у обучающихся уважения к себе и как следствие – уважения к другим людям [5, с. 37]. Стиль руководства деятельностью обучающихся находит свое отражение в совместной, взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся.

Гуманизация образования вызывает изменения в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, во взаимодействии между педагогом и обучающимися. Анализ опыта зарубежной школы, позволил сделать вывод, что общим для зарубежной и отечественной педагогики является процесс гуманизации образования, который оказывает влияние на взаимодействие между педагогом и обучающимися. Результатом такого взаимодействия является становление гуманистических отношений.

Осмысление сущности методов обучения, используемых педагогом для реализации гуманистической направленности обучения и позволяющих ему организовывать взаимодействие с обучающимися, позволяет выделить такие характеристики позиции педагога, которые свидетельствуют о ее гуманистичности (табл. 10).

Анализ таблицы 10 позволяет выделить общее во взглядах

отечественных и зарубежных ученых относительно гуманистической позиции педагога. Педагог создает условия для самореализации обучающегося, помогает обучающемуся делать выбор в приобретении определенных знаний, оказывает ему поддержку в процессе приобретения этих знаний и их использования. Педагог стремится научить обучающихся планировать, выбирать и действовать таким образом, который будет способствовать их личностному развитию.

Педагог уважает самостоятельность, свободу и ответственность обучающихся. Он развивает у обучающихся способность к самоопределению, саморегуляции и самооценке. Педагог стремится сформировать у обучающихся автономию, развить творческие качества, воспитать независимость, альтруизм и целенаправленность.

Анализ природы позиции педагога показывает, что основное отличие в позиции педагога в зарубежном и отечественном образовании состоит в том, что подход отечественных ученых к позиции, которая реализуется в педагогической деятельности, основывается на признании ведущей роли педагога. Он как субъект обучения организует познавательную деятельность обучающихся, развивает и формирует познавательные интересы и мотивы и т.д.

Подход зарубежных ученых к позиции педагога состоит в том, что педагог является в первую очередь «источником познания», терапевтом, консультантом, фасилитатором.

Природа гуманистической позиции педагога в отечественном и зарубежном образовании

Отечественное образование	Зарубежное образование
1	2
<p>Выступает как субъект профессиональной деятельности.</p> <p>Относится к обучающемуся как к самостоятельному субъекту деятельности.</p> <p>Создает условия для самореализации обучающегося.</p> <p>Уважает самостоятельность, свободу и ответственность обучающихся.</p> <p>Включает обучающегося в процесс принятия решений как активного принятия решений как активного</p> <p>Развивает у обучающихся способность к самоопределению, саморегуляции и самооценке.</p> <p>Формирует отношение обучающихся к социальной действительности, стимулирует их поведение и действия, побуждает к самовоспитанию и самообразованию.</p> <p>Строит демократический стиль взаимодействия, сотрудничества и взаимопомощи в системе «педагог обучающийся», «обучающийся другие обучающиеся».</p> <p>Педагог должен быть не только гуманным, добрым, человечным, отзывчивым, культурным, внимательным и заботливым человеком, но и воспитывать эти качества у обучающихся..</p> <p>Строит демократический стиль взаимодействия, сотрудничества и взаимопомощи в системе «педагог обучающийся», «обучающийся другие обучающиеся».</p> <p>Педагог должен быть не только гуманным, добрым, человечным, отзывчивым, культурным, внимательным и заботливым человеком, но и воспитывать эти качества у обучающихся.</p>	<p>Педагог «источник познания»; диагност; терапевт; наставник и фасилитатор, «облегчающий» учебно-познавательную деятельность, всегда готов помочь словом и делом</p> <p>Как терапевт, не несет ответственность за передачу знаний и умений обучающемуся из внешнего источника, а помогает обучающемуся делать выбор в приобретении определенных знаний, оказывает поддержку в процессе приобретения знаний и их использовании для повышения чувства собственной значимости обучающегося</p> <p>Как терапевт, создает условия для самоактуализации обучающихся.</p> <p>Он стремится воспитать у обучающихся нравственность, научить планировать выбирать и действовать таким образом, который будет способствовать их личностному росту и развитию.</p> <p>Стремится сформировать у обучающихся автономию, развить творческие качества, воспитать независимость и целенаправленность.</p> <p>Может только руководить, поддерживать и при соответствующих обстоятельствах предостерегать.</p> <p>Педагог в роли руководителя или фасилитатора должен быть «настоящей личностью» во взаимоотношениях с обучающимися. Он может быть полон энтузиазма, быть скучным человеком, заинтересованным в обучающихся, сердитым, чутким или выражать сочувствие. Однако это его личные чувства, и он не должен навязывать их обучающимся.</p>

1	2
Задача педагога состоит в формировании гуманистических отношений, в приобщении обучающихся к системе ценностей.	Задача педагога состоит в том, чтобы направить сознание обучающегося «внутрь» на развитие личности, чтобы помочь учащемуся познать внешний мир.

Таким образом, нивелируется «педагогическое начало», то есть руководящая роль педагога. Педагог, таким образом воспринимаемый обучающимися, становится опосредующим звеном для становления гуманистических отношений между педагогом и обучающимися. Осознавая значение таких личностных качеств педагога, следует подчеркнуть, что такая позиция педагога неадекватна тому объективному месту, которое он должен занимать и в педагогическом процессе, и во взаимодействии с обучающимися.

Особенности реализации гуманистического направления в обучении определяют гуманистический характер взаимодействия педагога и обучающихся. Гуманистическая направленность деятельности педагога порождает новые отношения, совокупность которых образует позицию обучающегося (табл. 12).

Анализ таблицы 12 позволяет выделить ряд характеристик, которые раскрываются отечественными и зарубежными учеными.

Таблица 12

Природа гуманистической позиции обучающегося в отечественном и зарубежном образовании

Отечественное образование	Зарубежное образование
1	2
<p>Как объект обучения и воспитания, становится действительным субъектом обучения и воспитания, развивая в себе человечность.</p> <p>За обучающимся признается право принимать ответственность, делать выбор, а также право на собственное достоинство, самостоятельность. Уважается неповторимость и уникальность обучающегося.</p> <p>Происходит переход объективного (знания, опыта, воплотившихся в обучающемся) в субъективное, в личность обучающегося, ее содержание, форму.</p>	<p>Выступает как субъект учения, общения, организации, сотрудничающий с педагогом.</p> <p>Должен иметь возможность стать аутентичной личностью, способной принимать ответственность и делать выбор.</p> <p>Для педагога-терапевта аутентичность обучающегося развивается при помощи приобретения знаний, которые связаны с поисками личностного смысла.</p>

1	2
<p>Когда вступают в действие самообразование и самовоспитание обучающегося, что свидетельствует о его становлении как субъекта обучения и воспитания, то нравственные нормы, интериоризируемые обучающимся, усваиваются быстрее, поскольку совпадают у него с решением собственных задач по овладению знаниями, опытом, с построением своего нравственного поведения.</p> <p>Обучающийся, усваивая нравственные ценности, овладевает способностью к активно-деятельному самоопредмечиванию в сфере гуманистических отношений.</p> <p>Общение в учебно-воспитательном процессе имеет целью как усвоение содержания образования, так и расширение внутреннего мира субъектов общения. Последнее происходит посредством приобщения к тому, что является объективным во внутреннем мире другого. Это ведет к обогащению внутреннего мира субъектов общения, поскольку личное достояние каждого распредмечивается в процессе общения. Усвоение обучающимся нравственных ценностей происходит в процессе обучения, воспитания и общения.</p>	<p>«Наполнение» /«filling»/ ума обучающегося «точно определенными» знаниями, которые были отобраны, оформлены и переданы другими, не дает ему возможность осознать себя как творческую личность. «Это отделяет обучающегося от самого себя», заставляя его уделять внимание не своим чувствам, мыслям и планам, а «стерильным» мыслям, образам и отношению других.</p> <p>Обучающийся «не пассивный потребитель» излагаемого педагогом материала.</p> <p>Вся личность обучающегося погружена в процесс изучения. Этот процесс изучения наполнен «личной вовлеченностью».</p> <p>Он всеобъемлющ; он влияет на все стороны жизни обучающегося. Изучение оценивается обучающимися, а не педагогом. Изучение имеет личностный смысл для обучающегося.</p> <p>У обучающегося развивается способность понимать и влиять на события, которые важны для его жизни.</p>

Обучающийся выступает как активный субъект учения, общения, сотрудничающий с педагогом (он не «пассивный поглотитель»). Уважается неповторимость обучающегося, его уникальность. За обучающимся признается право на собственное достоинство. Он должен иметь возможность принимать ответственность, делать выбор, а также стать аутентичной личностью.

Важно отметить, что приобретение «готовых» знаний обучающимися заставляет их уделять внимание не своим творческим мыслям и планам, а мыслям других. Вот почему является актуальным самообразование и самовоспитание обучающихся. Когда вступают в действие самообразование и самовоспитание обучающегося, у него развивается способность понимать и влиять на события, которые важны для его жизни. В отечественном

образовании гуманистические отношения между педагогом и обучающимися строятся на основе личного контакта и в процессе совместной деятельности перерастают из субъект-объектных в субъект-субъектные. Субъект-субъектные отношения, возникающие внутри субъект-объектных, характеризуются взаимодействием и взаимосвязью между педагогом и обучающимся, при которых каждый становится субъектом нравственных ценностей.

Основное отличие в понимании отечественными и зарубежными учеными отношений между педагогом и обучающимися состоит в том, что для отечественной педагогической науки ведущим является субъект-объектное отношение, внутри которого возникает субъект-субъектное. Качество субъект-субъектных отношений зависит от качества педагогического руководства, педагогического воздействия.

Согласно зарубежным ученым, ведущим отношением, возникающим в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися, является субъект-субъектное отношение. Это означает, что объектом изучения педагогики в представлении зарубежных ученых должен стать человек (обучающийся, педагог). Это подтверждает высказанную В. В. Краевским точку зрения о том, что «такое понимание педагогики проступает в психологизме как методологической позиции». В чем она проявляется рассмотрим на примере первого показателя — подход к обучению.

Во-первых, зарубежные ученые признают значение теории. Однако, раскрывая теорию метода обучения, они (в частности, Дж. Ричардс и Т. Роджерс) подменяют педагогическую теорию теорией о природе языка. Затем ищут способы приложения теории о природе языка на педагогическую действительность.

Во-вторых, методологической основой методов обучения в зарубежной школе является психология: бихевиористская или гуманистическая психология.

Однако, когда методологической основой теории методов обучения

является психология, тогда и объектом изучения становится психика обучающегося, а не область педагогических фактов и явлений, то есть система отношений, возникающих в результате использования методов обучения.

Для зарубежных ученых важным является выявление условий, соблюдение которых позволяет реализовывать психолингвистические и познавательные процессы.

Дж. Ричардс и Т. Роджерс на первое место ставят личность обучающегося, которая состоит из двух «систем»: «изучающей» и «запоминающей». Для них важен индивид с его индивидуальным сознанием, мышлением. Так, деятельность педагога и деятельность обучающегося распадается. «Отсюда, – подчеркивает В. В. Краевский, – вытекает возможность на самом высоком теоретическом уровне выделять методы преподавания и методы учения как отдельные и, соответственно развивать отдельные теории: теорию обучения (как преподавания, например, по Брунеру) и теорию учения, которые затем согласовываются между собой» [2, с. 102]. Все это и обуславливает отсутствие педагогики как самостоятельной науки со своим объектом и предметом исследования в американском образовании.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо отметить следующее:

1) свое обоснование методы обучения в зарубежном образовании получают в русле подхода к обучению, раскрывающего деятельность педагога и обучающихся при достижении цели обучения.

Подход к обучению базируется на теориях, описывающих и объясняющих как *общедидактический уровень, так и уровень конкретного учебного предмета.*

2) при помощи метода обучения на основе бихевиоризма педагог учит обучающихся выполнять известные способы деятельности. Ограничения в вовлечении обучающихся в процесс овладения содержанием образования обусловлены формированием опыта репродуктивной

деятельности. Цели занятия при использовании метода обучения на основе бихевиоризма детализированы, что обуславливает осуществление познавательной деятельности строго по образцу. Использование метода обучения на основе бихевиоризма подчиняется законам стимула и реакции, подкрепления и ассоциации;

3) особенности педагогического взаимодействия в методе обучения на основе гуманистической психологии состоят в том, что усилия педагога и обучающихся в процессе взаимодействия при достижении цели обучения направлены на стимулирование учения, на создание обстановки, способствующей открытому межличностному общению, на овладение обучающимися опытом эмоционально-ценностных отношений. Ограничения во включении обучающихся в процесс овладения содержанием образования отсутствуют. Взаимодействие, организуемое педагогом, основывается на сотрудничестве, сотворчестве, взаимопомощи. Педагог как консультант воздействует на интеллект, эмоции, ценностную систему обучающихся, формируя тем самым у них опыт эмоционально-ценностных отношений;

4) особенности педагогического взаимодействия между педагогом и обучающимися, которые предполагает метод открытий состоят в том, что познание осуществляется в процессе совместного решения проблем. Обучающийся принимает активное участие в формулировании гипотез. Взаимодействие, организуемое педагогом, основывается на сотрудничестве. Педагог, активизируя познавательную деятельность обучающихся, создает условия для того, чтобы они несли ответственность за свое учение, проявляли независимость, уверенность, творчество, настойчивость, самостоятельность. Метод открытий способствует формированию у обучающихся опыта творческой деятельности;

5) на основе сравнения методов обучения по следующим показателям: 1 – подход к обучению; 2 – подход к изучению; 3 – цели методов; 4 – центрация на субъекте деятельности; 5 – роли обучающегося; 6 – роли педагога; 7 – тип обучения, к которому относится каждый

анализируемый метод, выявлена система отношений, возникающих в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися.

Подход к обучению. В отличие от бихевиористского подхода к обучению, который ограничивается достижением прагматического эффекта, гуманистический подход к обучению предполагает внимание к личности обучающегося, его внутреннему миру и творческой вовлеченности в процесс овладения содержанием образования.

Подход к изучению. Подход к изучению характеризует деятельность обучающихся. Холистический подход к изучению предполагает как познавательную, так и эмоциональную вовлеченность обучающегося в процесс изучения.

Подход к изучению, основанный на решении проблем и на открытии, предполагает деятельность обучающихся, которая связана с решением проблем, открытием и исследованием.

Бихевиористский подход к изучению предполагает изучение, в котором обучающиеся «пассивны» и их вовлеченность ограничена.

Цели метода. Целью метода обучения на основе бихевиоризма является овладение обучающимися определенными знаниями. Цели занятия строго детализированы и из них явно следует, каким знаниям, умениям и навыкам педагог должен научить обучающихся.

Целью метода обучения на основе гуманистической психологии является формирование аутентичной личности.

Цель метода открытий состоит в том, чтобы научить обучающихся учиться (учить учиться).

Центрация на субъекте деятельности. Методы обучения, которые предполагают активную роль обучающихся в изучении, предоставляют им большой контроль над тем, что и как они учат, поощряют принятие обучающимися большей ответственности за свое учение и учитывают ценности и чувства обучающихся, являются центрированными на обучающемся (метод обучения на основе гуманистической психологии и

метод открытий), в отличие от методов, которые отводят педагогу центральную и активную роль в процессе обучения, оставляют контроль за педагогом и не принимают во внимание ценности и чувства обучающихся и поэтому являются центрированными на педагоге (метод обучения на основе бихевиоризма).

Роли обучающегося. Методы, центрированные на обучающемся или на педагоге, предполагают соответственно особые роли для обучающихся и педагога.

Метод, центрированный на педагоге и относящийся к бихевиористскому подходу, предлагает обучающемуся очень ограниченные роли, например, «реагирующая» роль. Обучающиеся рассматриваются как «механизмы», реагирующие на стимулы, чье изучение является результатом повторяющейся практики.

Методы обучения, центрированные на обучающемся и относящиеся к гуманистическому подходу, позволяют обучающимся исполнять роли: клиента (консультативный метод); педагога (по отношению к другому обучающемуся); личности, решающей проблемы; личности, самостоятельно оценивающей свои результаты (метод молчания).

Роли педагога. При использовании метода обучения на основе бихевиоризма доминирует педагог, выполняющий центральную и активную роль. Методы обучения, реализующие гуманистически направленное обучение и гуманистический подход к обучающемуся, предъявляют педагогу следующие роли: искреннего консультанта; сторонника, поддерживающего и помогающего обучающимся-клиентам понять свои проблемы; фасилитатора, содействующего процессу изучения и нахождению обучающемуся пути к успеху; стимулятора; нейтрального наблюдателя.

Методу обучения на основе бихевиоризма свойственно однонаправленное педагогическое воздействие; эмоциональные аспекты во взаимодействии между педагогом и обучающимися отсутствуют.

Методу обучения на основе гуманистической психологии и методу

открытий свойственна система субъект-субъектных отношений. Роль педагогического руководства, как субъект-объектного воздействия, преуменьшается.

Тип обучения. Метод обучения на основе бихевиоризма относится к поддерживающему типу обучения; метод обучения на основе гуманистической психологии и метод открытий относятся к инновационному типу обучения.

6) метод обучения на основе гуманистической психологии и метод открытий, реализующие гуманистически направленное обучение, являются инновационными методами обучения. Посредством этих методов педагог стимулирует обучающихся вносить инновационные изменения в наличную культуру, социальную среду, стимулирует активный отклик (эмоционально-ценностное отношение) на возникающие проблемы, требующие своего решения на основе гуманистических критериев.

7) в методе обучения на основе бихевиоризма инициатива обучаемых подавляется, не поощряется взаимодействие обучающихся друг с другом.

Метод предполагает авторитарный тип педагогического руководства, где педагогическое воздействие отождествляется с авторитарным руководством, «построенным на механическом исполнении детализированных до мелочей указаний» педагога.

В методе обучения на основе гуманистической психологии решающее значение уделяется теплым эмоциональным отношениям, вниманию и одобрению, которое складывается между субъектами объединения. В таком объединении обучающийся является как субъектом учения, так и объектом преподавания. Педагог старается так формировать познавательную деятельность обучающихся, чтобы его педагогическое руководство было неощутимо для них.

Метод открытий предполагает сотрудничество строго среди обучающихся, субъектов учения и познавательной деятельности. Они

образуют команду, а педагог выведен за пределы такого взаимодействия, он является нейтральным наблюдателем или стимулятором. Особая ответственность возлагается на педагога в планировании обучения, занятий и частей занятия. Целью педагога является формирование «самостоятельной», «автономной» и «ответственной» личности. Обучающиеся могут попеременно принимать роль объекта обучения (обучающегося) по отношению друг к другу и субъекта учения (личности, решающей проблемы; личности, оценивающей себя).

8) использование педагогом метода обучения на основе гуманистической психологии и метода открытий позволяет овладеть обучающимся опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностных отношений как компонентом содержания образования. Воспитанность обучающегося проявляется в его личностных качествах (ответственность, самостоятельность, достоинство и т.д.), которые формируются педагогом посредством использования этих методов.

9) методологическая позиция зарубежных ученых базируется на психологизме.

Методологическая позиция отечественных ученых базируется на понимании педагогической науки как науки, имеющей свой объект и предмет.

Это отличие приводит к различию в их взглядах относительно природы гуманистической позиции педагога и обучающегося, роли каждого во взаимодействии в процессе осуществления гуманистически направленного обучения.

10) общее во взглядах отечественных и зарубежных ученых относительно гуманистической позиции педагога состоит в том, что педагог создает условия для самореализации обучающегося, помогает обучающемуся делать выбор в приобретении определенного рода знаний, оказывает ему поддержку в процессе приобретения этих знаний и их использовании. Педагог стремится к тому, чтобы обучающиеся умели планировать, выбирать

и действовать таким образом, который способствует их личностному развитию.

Педагог уважает самостоятельность, свободу и ответственность обучающихся. Он развивает у обучающихся способность к самоопределению, саморегуляции и самооценке. Педагог стремится, чтобы обучающиеся обладали такими чертами как автономия, творчество, независимость, альтруизм и целенаправленность.

Основное отличие в позиции педагога в зарубежном и отечественном образовании состоит в том, что подход отечественных ученых к позиции, которая реализуется в педагогической деятельности, основывается на признании ведущей роли педагога. Он как субъект обучения организует познавательную деятельность обучающихся, развивает и формирует познавательные интересы и мотивы и т.д.

Подход зарубежных ученых к позиции педагога состоит в том, что педагог является в первую очередь «источником познания», терапевтом, консультантом, фасилитатором.

11) в пособии представлены характеристики, которые раскрываются отечественными и зарубежными учеными, относительно гуманистической позиции обучающегося в отечественной и зарубежной педагогике.

Обучающийся выступает как активный субъект учения, общения, сотрудничающий с педагогом. Уважается неповторимость обучающегося, его уникальность. За обучающимся признается право на собственное достоинство. Он должен иметь возможность принимать ответственность, делать выбор, а также стать аутентичной личностью.

Приобретение «готовых» знаний обучающимися заставляет их уделять внимание не своим творческим мыслям и планам, а мыслям других. Вот почему является актуальным самообразование и самовоспитание обучающихся. Когда вступает в действие самообразование и самовоспитание обучающегося, у него развивается способность понимать и влиять на события, которые важны в его жизни.

Таким образом, отечественные и зарубежные педагоги отдают предпочтение инновационно-гуманистической парадигме обучения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какие технологии выделяются самостоятельными направлениями в рамках личностно-ориентированных технологий?
2. Охарактеризуйте личностно-ориентированные образовательные технологии.
3. Дайте определение термину «гуманистический подход».
4. Назовите методы, реализующие гуманистический подход к обучению?
5. В чем заключаются особенности педагогического взаимодействия
6. при реализации методов обучения, относящихся к гуманистическому подходу?
7. Опишите модель обучения Ч. Куррана, получившую название «консультативного учения».
8. Сравните методы обучения, базирующиеся на разных теоретических основаниях, по следующим показателям: подход к обучению, подход к
9. изучению, цели, центрация на субъекте деятельности, роли обучающегося, роли педагога, тип обучения.
10. Сравните природу гуманистической позиции педагога в отечественной и зарубежной педагогике.
11. Сравните природу гуманистической позиции обучающегося в отечественной и зарубежной педагогике.
12. Какова методологическая позиция отечественных ученых в понимании педагогической науки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональная деятельность педагога является одним из наиболее сложных объектов для изучения. Современный педагог должен быть знаком с разнообразием педагогических технологий и уметь использовать их в учебном процессе. В педагогический процесс активно включаются все новые технологии. Педагог должен уметь обосновывать профессионально-педагогические действия по использованию педагогических технологий. Для него также является важным применение системы эвристических методов и приемов в процессе обучения.

Потребность общества в специалистах, умеющих самостоятельно приобретать необходимые знания и адаптироваться к изменяющимся условиям, приводит к реализации технологий дистанционного обучения. Раскрытию личностного потенциала обучающегося способствуют технологии личностно-ориентированного обучения.

Теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии, и теория транзактной дистанции - не только основные теории дистанционного обучения, а также педагогические теории, реализующие гуманистический подход в дистанционном обучении. Теории дистанционного обучения развивались, усовершенствовались и были адаптированы к современным требованиям гуманизации образования. Анализ выше представленных теорий позволил установить, что эмпатия, учебная автономия и обучение, центрированное на обучающемся, являются инвариантными характеристиками гуманистического подхода в среде дистанционного обучения. Гуманизация образования является общемировой тенденцией, которая проявляется не только в традиционном, но и в дистанционном обучении.

Сравнительный анализ методов обучения, основанных на гуманистической психологии, и интерактивных методов, позволил

установить, что интерактивные методы обучения реализуют гуманистический подход к обучению, так как педагог учитывает потребности и желания обучающихся. Они активны в процессе приобретения знаний и несут ответственность за результаты изучения. Педагог является фасилитатором, он направляет обучающихся и помогает им в процессе приобретения знаний. Целостный процесс обучения характеризуется центрацией на обучающемся.

Четыре элемента содержания образования могут быть переданы в процессе дистанционного обучения при помощи интерактивных методов обучения. Интерактивные методы обучения вписываются в систему общедидактических методов, обоснованную И.Я. Лернером. Представленные в учебном пособии интерактивные методы обучения направлены на совершенствование процесса дистанционного обучения, развитие критического и творческого мышления, формирование навыков межличностного взаимодействия и ценностных отношений в группе, а также лидерских качеств у обучающихся.

Анализ и сравнение методов дали возможность выделить следующие характеристики, которые позволили рассматривать консультативный метод как инновационный (относящийся к инновационному подходу): 1) педагог создает благоприятный эмоциональный климат, способствующий самореализации обучающегося; 2) педагог строит свою деятельность с учетом позиции обучающегося; 3) педагог создает для обучающегося условия, в которых он становится активным субъектом учения; 4) педагог помогает обучающемуся участвовать в групповой деятельности и овладевать культурой диалогического общения; 5) педагог старается облегчить обучающегося процесс самореализации в учебной деятельности и в общении.

Метод молчания также является инновационным методом. Инновационная природа этого метода заключается в способе организации учебной деятельности, в косвенной роли педагога, которая необходима для осуществления руководства обучающимися и контроля за их действиями; в

ответственности, которая возлагается на обучающихся для проверки гипотез.

Отсутствие объяснений правил педагогом; требования к обучающимся, чтобы они самостоятельно делали обобщения и выводы, формулировали правила, которые, как они сами считают, необходимы – все это характеризует метод молчания как инновационный. Этим и объясняются нетрадиционные для отечественной педагогики роли педагога, например, роль педагога как нейтрального наблюдателя, способствующая формированию у обучающихся способности к самоуправлению, к регулированию своей учебно-познавательной деятельности.

Осуществление гуманизации образования оказывает влияние на взаимосвязанную деятельность педагога и обучающихся. Ориентация на личность обучающегося на практике означает поощрение самостоятельности, индивидуального интеллектуального усилия и готовности к выбору. Стиль руководства деятельностью обучающихся находит свое отражение в совместной, взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся.

Гуманизация образования вызывает изменения в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, во взаимодействии между педагогом и обучающимися. Осмысление сущности методов обучения, используемых педагогом для осуществления гуманистически направленного обучения и позволяющих ему организовывать взаимодействия с обучающимися, позволяет выделить такие характеристики позиции педагога, которые свидетельствуют о ее гуманистичности.

Педагог создает условия для самореализации обучающегося, помогает обучающемуся делать выбор в приобретении определенных знаний, оказывает ему поддержку в процессе приобретения этих знаний и их использования. Педагог стремится научить обучающихся планировать, выбирать и действовать таким образом, который будет способствовать их личностному развитию. Педагог уважает самостоятельность, свободу и ответственность обучающихся. Он развивает у обучающихся способность к самоопределению, саморегуляции и самооценке. Педагог стремится

сформировать у обучающихся автономию, развить творческие качества, воспитать независимость, альтруизм и целенаправленность.

Гуманистическая направленность деятельности педагога порождает новые отношения, совокупность которых образует позицию обучающегося. Обучающийся выступает как активный субъект учения, общения, сотрудничающий с педагогом. Уважается неповторимость обучающегося, его уникальность. Он должен иметь возможность принимать ответственность, делать выбор, а также стать аутентичной личностью.

Важно отметить, что приобретение «готовых» знаний обучающимися заставляет их уделять внимание не своим творческим мыслям и планам, а мыслям других. Вот почему является актуальным самообразование и самовоспитание обучающихся. Когда вступают в действие самообразование и самовоспитание обучающегося, у него развивается способность понимать и влиять на события, которые важны для его жизни.

В отечественном образовании гуманистические отношения между педагогом и обучающимися строятся на основе личного контакта и в процессе совместной деятельности перерастают из субъект-объектных в субъект-субъектные. Субъект-субъектные отношения, возникающие внутри субъект-объектных, характеризуются взаимодействием и взаимосвязью между педагогом и обучающимся, при которых каждый становится субъектом нравственных ценностей. Качество субъект-субъектных отношений зависит от качества педагогического руководства, педагогического воздействия.

Гуманистически направленное обучение в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися способствует реализации обучающимися своих потенциальных возможностей, приобретению ими опыта творческой деятельности, а также является одной из центральных проблем в области педагогики и ее научных поисков.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Гуманистический подход – термин, используемый для того, чтобы подчеркнуть методы, в которых важными являются следующие принципы: 1) развитие человеческих ценностей, 2) развитие самосознания и умения понимать других людей, 3) внимание к чувствам и эмоциям человека, 4) активная вовлеченность обучающегося в процесс изучения и обстановку, в которой протекает процесс изучения. Такие методы ставят в центр процесса обучения обучающегося. Примерами реализации «гуманистического подхода» являются метод молчания и консультативный метод.

Гуманно-личностные технологии отвергают принуждение, придерживаются идеи уважения к обучающемуся, веру в его творческие силы.

Дистанционное обучение – форма предоставления образовательных услуг и форма обучения в условиях территориальной разобщенности педагога и обучающегося с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Иновация (лат. novus – «новый») в образовании означает нововведение, новшество; процесс создания, освоения и практической реализации педагогических научно-технических достижений.

Иновационное обучение – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить иновационные изменения в существующую культуру, социальную среду.

Исследовательская (проблемно-поисковая) технология относится к личностно-центрированным технологиям. Характерной чертой этой технологии является реализация педагогом модели «обучение через

открытие».

Консультант – роль, которую играет педагог в процессе обучения, сходна с ролью и функциями консультанта в процессе психологической консультации.

Консультативный метод – метод обучения второму и иностранному языку, разработанный Ч. Курраном. Консультативный метод представляет собой применение консультативного учения в процессе обучения и изучения второго или иностранного языка. Метод предполагает использование приемов, разработанных для группового консультирования, с целью оказания помощи людям, у которых имеются психологические и эмоциональные проблемы. Этот метод используется в малых и больших группах. Метод уделяет внимание личным чувствам обучающихся и их реакциям на изучение языка.

Личностно-ориентированное образование рассматривают как взаимодействие педагога и обучающегося, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности обучающегося, отталкиваясь от его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

Личностно-ориентированные образовательные технологии ставят в центр образовательной системы личность обучающегося, предполагают создание комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природного потенциала. Личность обучающегося в этой технологии является приоритетным субъектом, она является целью образовательной системы, а не средством достижения отвлечённой цели. Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью. Цель данных технологий – разностороннее и свободное развитие обучающегося как субъекта деятельности.

Место обучения – место, которое удалено от места нахождения педагога и предназначено для организации процесса обучения на расстоянии в режиме онлайн или организации обучения при помощи видеозаписи.

Сторонник – роль, которую играет педагог в процессе обучения, педагог не критикует, а поддерживает и помогает обучающимся понять свои проблемы.

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Приспособление – средство обучения, которое используется в процессе телеобучения, преимущественно по интерактивному телевидению. Оно предназначено для визуализации и акцентирования внимания на тех или иных идеях часто наряду с аналогией. Примеры: игрушки, удочки, шляпы и т.д.

Телепедагог – педагог, который физически удален от обучающихся и осуществляет руководство процессом обучения при помощи современных информационных технологий

Технология – это искусство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния.

Технология свободного воспитания представляет обучающемуся возможность выбора и самостоятельность. Обучаемый реализует позицию субъекта, осуществляя выбор, и отталкиваясь от внутреннего побуждения.

Технология сотрудничества реализует демократизм, равенство, партнёрство в субъектных отношениях педагога и обучающегося. Педагог и обучаемый совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Фасилитатор – педагог, который отступает от директивной роли в процессе обучения, он **направляет** обучающихся и **помогает** им в процессе приобретения знаний. Фасилитатор облегчает процесс обучения для обучающихся и помогает им находить свои собственные пути к успеху.

Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации

образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Эмпатия (по К. Роджерсу) – восприятие внутреннего мира другого человека с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, полностью исключая переживание собственных чувств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.
2. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.
3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебник / В.В. Краевский. – М . : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М . : Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Методология педагогики / сост. и ред. В. В. Краевский // Педагогика : сб. ст. – М ., 1997. – Вып. 4. – 92 с.
6. Никандров, Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики / Н. Д. Никандров. – М . : Высш. школа, 1978. – 279 с.
7. Педагогические технологии : вопросы теории и практики внедрения : справочник для студентов / авт.-сост. А. В. Винеvская; под ред. И. А. Стеценко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 253 с.
8. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер . закон : [принят 29.12.2012 N273-ФЗ : в ред. от 13.07.2015 : с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/
9. Хмель, Т. А. Прагматическая педагогика и ее роль в американском школьном образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хмель Татьяна Алексеевна. – М ., 1970. – 246 с.
10. Blair, R. W. Teaching English as a Second or Foreign Language // Innovative ap - proaches / R. W. Blair ; ed. by М . Celce-Murcia. – Boston : Bu

Heinle and Heinle Publishers, a division of Wadsworth, 1991. – P. 23-45.

11. Brown, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. – New Jersey : Prentice Hall Regents, 1994. – 467 p .

12. Celce-Murcia, M . Teaching English as a Second or Foreign Language. – Boston : By Heinle and Heinle Publishers, a division of Wadsworth, 1991. – 567 p.

13. Cyr, T. E. Teaching At a Distance with the Merging Technologies. An Instructional Systems Approach / T. E. Cyr, E. D. Conway . – New Mexico : Center for Educational Development, 1997. – 468 p .

14. Fenstermacher, Gary D. Approaches to teaching / Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis. – New York : Teachers College, Columbia University, 1986. – 96 p .

15. Holmberg, B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. – Oldenburg : Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 171p .

16. Moore, M . G. Handbook of Distance Education. – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2007. – 690 p .

17. Richards, Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 171 p .

18. Simonson, M . Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education / M . Simonson, Sh. Smaldino, M . Albright. – New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall, 2006. – 360 p .

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6
1.1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях	7
1.2. Истоки технологизации образования	10
1.3. Признаки, определяющие педагогические системы. Понятия «педагогическая технология»	11
1.4. Аспекты, уровни и структура педагогической технологии	13
1.5. Критерии технологичности	15
1.6. Составные элементы педагогических технологий	16
2. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	18
2.1. Эмпатический подход к дистанционному обучению Б. Холмберга: теория дистанционного обучения, основанная на эмпатии	18
2.2. Теория транзактной дистанции М. Г. Мора	23
2.3. Андрагогика Малколма Ноулза	29
2.4. Синтез существующих теорий: теория дистанционного обучения Х.Пerratон	31
2.5. Теоретические основы дистанционного обучения – Д. Киган	32
3. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УПРАЖНЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	37
3.1. Выбор видов учебной деятельности и упражнений	37
3.2. Интерактивные методы обучения, виды учебной деятельности и упражнения	43
3.3. Возможности интерактивных методов обучения, используемых в дистанционном обучении, в передаче четырех элементов содержания образования	66
4. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ	75
4.1. Особенности педагогического взаимодействия в процессе реализации методов обучения, относящихся к гуманистическому подходу	77
4.2. Гуманистическое направление в обучении: природа гуманистической позиции педагога и обучающегося в отечественном и зарубежном образовании	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	139
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ	143
ЛИТЕРАТУРА	147

Учебное издание

**ГРИШИНА Татьяна Сергеевна
ЗЫКОВА Наталья Юрьевна**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Учебное пособие