

Н. Н. Мальчукова, И. Е. Шемякина

Министерство науки
и высшего образования
Российской Федерации

ФГБОУ ВО
«Государственный
аграрный университет
Северного Зауралья»

Педагогическая практика

Учебное пособие



Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Государственный аграрный университет Северного Зауралья»
Кафедра математики и информатики

Н. Н. Мальчукова, И. Е. Шемякина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Учебное пособие

Текстовое (символьное) электронное издание

Редакционно-издательский отдел ГАУ Северного Зауралья

Тюмень 2024

© Н. Н. Мальчукова, И. Е. Шемякина, 2024
© ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, 2024

ISBN 978-5-98346-175-8

УДК 378
ББК 74.48

Рецензенты:

доцент кафедры математики и прикладных информационных технологий, Высшая школа цифровых технологий, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», кандидат педагогических наук В. Р. Попова;
доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, кандидат педагогических наук Е. А. Семизоров

Мальчукова, Н. Н.

Педагогическая практика : учебное пособие / Н. Н. Мальчукова, И. Е. Шемякина. – Тюмень : ГАУ Северного Зауралья, 2024. – 70 с. – URL: <https://www.gausz.ru/nauka/setevye-izdaniya/2024/malchukova-shemyakina.pdf>. – Текст : электронный.

Учебное пособие разработано на основании рабочей программы ФГБОУ ВО «ГАУ Северного Зауралья» дисциплины «Педагогическая практика» для аспирантов направления подготовки кадров высшей квалификации научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования и 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), может быть полезным для руководителей педагогической практики.

Текстовое (символьное) электронное издание

© Н. Н. Мальчукова, И. Е. Шемякина, 2024
© ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья, 2024

Содержание

Введение	4
Глава 1. Методика, технология, мастерство преподавателя	6
Глава 2. Современные технологии обучения	14
2.1. Понятие «педагогическая технология обучения»	14
2.2. Обзор педагогических технологий обучения	17
2.2.1. Традиционная (репродуктивная) технология обучения	19
2.2.2. Технология развивающего обучения	19
2.2.3. Технология поэтапного формирования умственных действий	21
2.2.4. Технология коллективного взаимодействия	23
2.2.5. Технология полного усвоения	25
2.2.6. Технология разноуровневого обучения	27
2.2.7. Технология адаптивного обучения	29
2.2.8. Технология программированного обучения	32
2.2.9. Технология компьютерного обучения	35
2.2.10. Технология проблемного обучения	36
2.2.11. Технология модульного обучения	38
2.2.12. Технология концентрированного обучения	40
2.2.13. Технология проектного обучения	41
2.2.14. Технология гарантированного обучения	42
2.2.15. Технология дистанционного обучения	43
2.2.16. Авторские технологии обучения	45
Глава 3. Должностные инструкции	47
3.1. Должностная инструкция преподавателя кафедры	47
3.2. Должностная инструкция ассистента кафедры	50
Глава 4. Педагогическая практика в ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья	55
Приложения	60
Список использованных источников	65

Введение

Учебное пособие предназначено для аспирантов, проходящих педагогическую практику в рамках ФГТ.

Деятельность преподавателя в соответствующей области по образовательным программам высшего образования относится к одному из двух видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, осваивающие программу аспирантуры.

Современная парадигма образования, постоянно меняющиеся требования к реализации образовательных программ бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и профессиональным качествам преподавателей вузов определяют необходимость осуществления качественно нового подхода к организации педагогической практики. Основная идея проведения педагогической практики, которая должна обеспечить её содержание и организацию, заключается в формировании у аспиранта технологических умений, связанных с педагогической деятельностью, в том числе функций проектирования, конструирования и организации учебного процесса в вузе на основе компетентностного подхода и с учётом положений деятельностной педагогики. Особенность практики заключается в том, что она предполагает реализацию научной и педагогической составляющих, каждая из которых должна быть отражена в содержании практики и в отчётных документах. Педагогическая практика направлена на знакомство аспирантов с принципами организации учебного процесса в вузе, особенностями преподавания учебных дисциплин, овладение основными видами педагогической деятельности по основным образовательным программам высшего образования на уровне ассистента (преподавателя, старшего преподавателя). Она ориентирует обучающихся на выполнение следующих видов профессиональной деятельности преподавателя вуза: учебной, научно-методической, консультационной, организационной, научно-исследовательской. В ходе практики аспиранты изучают основы организации учебно-методической работы в вузе, знакомятся с современными методами организации образовательного процесса, содержанием и особенностями

педагогической деятельности преподавателей вуза, овладевают навыками проведения отдельных видов занятий по учебным дисциплинам, осваивают методику преподавания учебных дисциплин в вузе, приобретают опыт подготовки и проведения учебных занятий, а также опыт общения с обучающимися и преподавателями. Педагогическая практика помогает формировать методическую рефлексию в условиях естественного педагогического процесса, когда предметом анализа для аспиранта становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия педагогических решений. Очень важно, чтобы аспирант научился определять, какие ошибки допущены им в работе из-за недостатка профессиональных знаний и умений в предметной области и в области педагогики высшей школы (умения отбора, структурирования и визуализации учебного материала, умения активизировать обучающихся, организовать их самостоятельную деятельность, правильно рассчитать время, выбрать темп и методы учебного занятия и т.п.), а какие обусловлены личностными качествами аспиранта (поведение на занятии, способы взаимодействия, эмоциональность и т.д.). Педагогическая практика должна способствовать также профессиональному и личностному развитию аспиранта, в том числе формированию готовности следовать этическим нормам профессионально-педагогической деятельности.

Цель создания данного пособия – помочь аспирантам подготовиться к педагогической практике и провести ее с наибольшей эффективностью.

В пособие проведены требования к преподавателю высшей школы, а также методические указания по прохождению педагогической практики. В конце пособия приведены приложения в виде шаблонов для заполнения отчетности аспирантов по результатам прохождения практики.

Глава 1. Методика, технология, мастерство преподавателя

Термины: *технология образования, технология обучения, педагогическая технология, воспитательные технологии, информационные технологии, технология общения* и подобные - являются в настоящее время едва ли не самыми употребительными в педагогической литературе. Технология образования развивается с середины XX в. как научное направление, занимающееся проектированием конкретных процессов обучения и воспитания на основе теории систем, кибернетики, программированного обучения. Основная идея состоит в том, чтобы сделать педагогический процесс управляемым, воспроизводимым и гарантирующим результаты, которые соответствуют диагностично поставленным целям, описывающим планируемое, прогнозируемое поведение учащегося. Под поведением в данном случае имеют в виду выполнение учебных действий, демонстрацию знаний, соблюдение норм общения и культуры, все социально одобряемые реакции, действия, деятельность в определенных ситуациях, наличие также социально приемлемых ценностей, взглядов, поведения.

Таким образом, если распространить технологический подход на воспитание, то *технология воспитания - направление педагогики, занимающееся проектированием управляемых воспроизводимых воспитательных процессов*. Правда, говоря о технологии в образовании, воспитании, имеют в виду несколько значений. Первое: технология - *научная дисциплина* о рациональном, на основе науки об управлении, проектировании процессов воспитания. Второе: технология - это *сам проект, разработка, описание процесса воспитания*, по которому педагог осуществляет конкретную работу. В создании воспитывающих и обучающих технологических систем проявляется тенденция автоматизировать учебно-воспитательный процесс, как это ни парадоксально звучит по отношению к тонкому делу воспитания. В век НТР, в эпоху развития высоких технологий, информатизации и компьютеризации всех сфер деятельности обучение и воспитание тоже подвергаются технологизации, как это произошло с промышленным производством, где технология - это наука об организации производства, описывающая все операции и методы обработки сырья до

получения конечного продукта.

И уже А. С. Макаренко ставил вопрос об аналогии «школьного производства» с промышленным. Образование и воспитание, естественно, не могут быть технологизированы так же, как изготовление продукта в промышленности. Но в XX в. особенно заметна эта тенденция к построению управляемых педагогических процессов, контролируемых воспитательных воздействий.

Педагогическую технологию понимают и как *систему образования, воспитания, принятую и реализуемую в школе*, — третье значение термина. Современная литература, описывающая педагогическую технологию, называет этим термином, по существу, методическую систему работы какого-либо педагога, при этом имеются в виду прежде всего методы и формы организации обучения или воспитания. И таких «технологий» в педагогической литературе сегодня описано множество, они представляют интерес чаще всего именно как опыт, система, методика работы учителя.

Технология или *педагогическая техника*. Еще одно значение слова «технология воспитания» - это совокупность научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на детей, искусство «прикосновения к личности», которым владеет педагог. Речь явно о педагогической технике, составной части педагогического мастерства.

Наконец, описание и анализ конкретных воспитательных технологий показывает очевидную их близость к тому, что традиционно называлось *методикой воспитательной работы - прикладной отраслью теории воспитания, которая изучает «направления и принципы, формы и методы организации воспитательной работы»*. Методика воспитания в традиционном понимании действительно изучает задачи и содержание конкретной воспитательной работы в школе, планирование, методы и формы работы классного руководителя с учащимися, родителями. Сегодня часто можно видеть слово «технология» там, где раньше стояло «методика».

Как же отличить технологию от методики? Сходство между ними

действительно есть: методика говорит о действиях педагога, приемах, правилах, условиях воспитания, почти том же и технология. Методика учит, рекомендует: есть такие-то приемы, правила и их можно использовать. Но технологический подход к воспитанию характеризуют отличительные черты, а именно: диагностичность целей и возможность измерить степень их достижения; пооперационное, алгоритмичное описание процесса, деятельности учителей и детей, всех участников воспитательной деятельности; воспроизводимость процедур, возможность повторить их в аналогичных условиях. Если быть точным, то технологией, как сказано выше, надо называть такой проект педагогического процесса, который описывает его от воспитательных задач до проверки результатов, и так, что им может воспользоваться любой специалист-педагог. Таким образом, выстраивается цепочка, соединяющая теорию с практикой: теория воспитания - методика воспитания - технология - техника - личность учителя.

Технология и личность... Одно из главных возражений против технологизации воспитания - утверждение о несовместимости такого тонкого личностного творческого процесса, как воспитание, с техникой, стандартом, автоматизацией. И это так, личность учителя играет решающую роль: только личность, человек выдающихся духовных качеств, может благотворно воздействовать на учеников. И традиционная педагогика предъявляет высокие требования прежде всего к морали, убеждениям, ценностям, духовным приоритетам учителя. Всегда считалось, особенно на Востоке, что учителем может быть «зрелый, любящий человек» (Э.Фромм).

Однако современная педагогика в западных странах требует от учителя в первую очередь профессиональной компетенции, владения технологией. Хотя педагогический труд слабо поддается технологизации, все же ученые правы, когда стремятся снабдить учителя орудиями труда: от простых - мела и доски, до сложных - компьютерной диагностики личности. Можно утверждать, что, несмотря на индивидуальный и творческий характер труда воспитателя, его профессиональные действия могут рассматриваться как технологические,

«производственные», что стимулирует создание технологий воспитания. Этот процесс технологизации воспитания и происходит в современной педагогике и методике воспитания, разрабатываются технологии, которые приходят на смену классическим методическим рекомендациям, которые указывают, как оптимально в определенных условиях дать такой-то урок, провести воспитательную беседу, помочь «трудному» ученику.

Технология и творчество - возможно ли это совместить? Импровизации в производстве ведут к нарушению технологии и браку. «Импровизация» в педагогической практике неизбежна, в педагогике нет точных технологий. Субъект и объект воспитания - живые люди, что требует приспособления участников, коррекции технологических предписаний и поведения учителя и ученика, при общем следовании принципам, нормам, правилам, заложенным в технологии. Личность воспитателя, равно как и ученика, является составной частью педагогического процесса, и «человеческий фактор» в социальных процессах, мастерство воспитателя часто имеют решающее значение.

Мастерство педагога - сплав знаний, профессиональных умений, личностных качеств и опыта. Опыт, педагогическая и методическая работа обеспечивают рост знаний, умений, развивают личностные свойства учителя в процессе практической деятельности. Важно осознавать структуру, составляющие педагогического мастерства и пути его формирования. Для практической работы имеет большое значение формирование комплекса умений, в которых концентрируются знания. Ученые выделяют следующие группы *педагогических умений* гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные, прикладные.

Гностические (познавательные и диагностические) умения — это, во-первых, умения работать с разными видами информации в решении педагогических задач, получать, обрабатывать и использовать информацию, умение работать с новыми информационными технологиями - словом, владеть информационной, методологической и научно-методической культурой; а во-вторых, это умения анализировать педагогическую реальность, состояние

процесса воспитания, диагностировать, т. е. изучать учащихся, выявлять проблемы в их развитии и воспитании и формулировать их как свои педагогические задачи.

Конструктивные умения: умения проектировать, планировать воспитательную и учебную работу, определять состав и порядок действий для достижения целей, разрабатывать технологию решения педагогических задач, иначе говоря, определять цели, содержание, средства, методы и формы работы с учениками.

Организаторские умения: умения вызвать интерес учащихся к деятельности, руководить разными видами их деятельности, инструктировать, распределять, использовать разные способы и формы организации, учащихся во внеурочной работе.

Коммуникативные умения: воспринимать и понимать учащихся, проявлять способность к эмпатии, умение обмениваться информацией и осуществлять взаимодействие в процессе общения, строить педагогически целесообразные отношения с учащимися, правильно разрешать конфликты в педагогической работе.

К *прикладным умениям* надо отнести очень желательные для учителя умения в области искусства, ремесла, спорта, досуга: рисовать, играть на сцене, петь, сочинять стихи, фотографировать и пр.

Особой составной частью педагогического мастерства является *педагогическая техника*, которая составляет, как было сказано, *комплекс умений учителя владеть, управлять собой и воздействовать на учащихся именно психофизическими средствами*: голосом, жестом, взглядом и, если можно так сказать, душой, своим непосредственным состоянием, чувствами. К психотехническим умениям учителя относятся техника и культура речи, мимика и пантомимика, владение своим психическим состоянием, умения психофизиологической саморегуляции, в частности с помощью системы аутотренинга.

Конечно, самое важное для воспитателя - иметь ясное представление о своих ценностях, отношении к миру, себе, людям. Это то, что называют

мировоззрением, духовно-нравственной культурой.

Как соотносится *педагогическое мастерство* и *технология воспитания*? Думается, между ними нет противоречия. Чем выше уровень педагогических умений воспитателя, чем шире и богаче его опыт, чем основательнее его профессиональная компетентность, тем более он свободен в освоении новых технологий, тем более способен пользоваться системно-технологическим подходом к организации воспитательной работы с учениками и к взаимодействию со всеми участниками воспитания. Работы А. С. Макаренко показывают, насколько он был технологичен в своем подходе к воспитанию. Он считал мастером того, кто владеет всякой «мелочью» в воспитательной работе: каким тоном учитель обращается к ученику в разных случаях, как надо организовать самоуправление и вообще всю жизнь образовательного учреждения, как «инструментировать» беседу воспитателя с учеником. Показательно, что, говоря о воспитании, он часто употреблял слова «инструмент», «производство».

Названные умения необходимы как в традиционной воспитательной работе, так и в «технологизированном» учебно-воспитательном процессе. Воспитательный процесс на основе технологии, конечно, предполагает профессионально компетентного учителя, владеющего комплексом профессиональных умений, педагогической техникой и технологией, которые и составляют основу педагогического мастерства.

Вернемся к технологии воспитания. Как сказано, *технологичный подход к воспитанию* характеризуется *такими критериями (признаками или особенностями) конкретность, диагностичность целей; алгоритмичность, пооперационность воспитательных действий, направленных на достижение целей; наличие обратной связи, средств и методов измерения результатов воспитания.*

Поясним. Для того чтобы степень достижения целей, задач воспитательной работы в каждом конкретном случае можно было проверить, надо, чтобы цели были соответственно описаны. Выяснилось, что они должны быть представлены как поведенческие реакции, действия, которые можно

закрепить. Оказалось, что не все качества личности можно одинаково успешно представить в виде поведенческих реакций: качества патриота и гражданина сложнее диагностировать, чем умение вежливо разговаривать, общаться. Ученые рекомендуют описывать цели в таких словах: человек знает нравственные и другие нормы, ценности, имеет свою систему ценностей, может объяснить их другим, хочет им следовать в своей жизни и действительно следует, осознает свои поступки, анализирует их и т. д.

Вопрос о целях тесно связан с вопросом о том, как установить их достижение, т. е. как измерить качества личности и ее поведения. В психолого-педагогических и социальных науках есть диагностические и исследовательские методики, но для практической работы преподавателя они не очень пригодны: сложные, требуют времени, затрат, квалификации. Тем не менее работа по созданию таких методик ведется, хотя имеется в этом и этическая проблема. Некоторые специалисты утверждают, что диагностика личности, изучение воспитанности школьника с помощью, например, личностных тестов, является нарушением прав человека.

Педагогическая технология требует, чтобы воспитательные действия были строго направлены на достижение целей воспитания, поэтому должны быть по возможности алгоритмизированы, т. е. описаны однозначно и в определенной последовательности. В этом случае они, эти действия и операции, могут быть точно выполнены, данная технология воспитательной работы может быть воспроизведена любым квалифицированным специалистом. Таковы черты технологического подхода к воспитанию. Внимательный их анализ, как заметил исследователь С. Д. Поляков, сталкивает нас с «обескураживающим фактом». Почти все известные в литературе методики воспитательной работы, характеризуемые авторами как технологии, не отвечают в точности названным выше критериям технологического подхода, технологичности воспитания. Да это наблюдение подтверждает сказанное ранее о проблематичности переноса технологического подхода в область воспитания. И все же специалисты стремятся

описать воспитательную работу так, чтобы она отвечала требованиям и педагогической технологии.

Глава 2. Современные технологии обучения

Новое надо создавать в поте
лица, а старое само продолжает
существовать

и твердо держится на костылях привычки.

А. И. Герцен

2.1. Понятие «педагогическая технология обучения»

Долгое время термин *«технология»* оставался за пределами понятийного аппарата педагогики, относился к технократическому языку. Хотя его буквальное значение («учение о мастерстве») не противоречит задачам педагогики: описанию, объяснению, прогнозированию, проектированию педагогических процессов.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология, традиционная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и т. д.

Первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями *«педагогическая технология»*, *«технология обучения»*, *«обучающая технология»*. Термин *«педагогическая технология»* использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают, как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Андреев В.И. считает, что *педагогическая технология* — это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов

и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.

Представляет интерес определение Педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США: *«Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний».*

Таким образом, *педагогическая технология - это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.*

Следует также обратить внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы в сфере обучения и воспитания. Поэтому, **понятие «педагогическая технология» шире, чем понятия «технология обучения» и «технология воспитания».**

При всем многообразии педагогических технологий существует два пути их появления. В одних случаях технологии возникают из теории (В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, В.К. Дьяченко, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, В.В. Шейман и др.).

Что же следует понимать под технологией обучения? Когда возникла идея технологизации обучения?

Идея технологизации обучения является не новой. Еще Я.А. Коменский ратовал за технологизацию обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т. е. «технологическим»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я.А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было

невозможно не достигнуть цели».

Со времен Коменского в педагогике было немало попыток сделать обучение похожим на хорошо налаженный механизм. Впоследствии многие представления о технологизации обучения существенно дополнялись и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности.

А.С. Макаренко в своей всемирно известной «Педагогической поэме» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х гг. XX столетия и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдиева, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др.

Но есть и противники идеи технологизации в педагогике. Они считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный педагогический процесс как технологический.

Педагогическая технология характеризуется рядом признаков. В. П. Беспалько выделяет следующие:

- четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;
- структурирование, упорядочение, уплотнение информации, подлежащей усвоению;
- комплексное применение дидактических, технических, в том числе и

компьютерных, средств обучения и контроля;

- усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;
- гарантированное достаточно высокого уровня качества обучения.

Следует отличать *педагогическую технологию* от *методики обучения*.

Отличие заключается в том, что педагогические технологии удается воспроизводить и тиражировать, и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. Методики часто не гарантируют должного качества.

Вместе с тем методика может быть доведена до уровня технологии. Например, имеется определенная методика оценки знаний. Если она отвечает объективности, надежности, валидности, то ее можно назвать педагогической технологией.

Педагогическая технология взаимосвязана с *педагогическим мастерством*. Совершенное владение педагогической технологией и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными преподавателями, но в особенностях ее реализации как раз и проявляется их педагогическое мастерство.

2.2. Обзор педагогических технологий обучения

В современной дидактике представлены самые разнообразные технологии, так как каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Однако по многочисленным сходствам и общим признакам можно выделить следующие технологии:

- *по уровню применения*: общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные);
- *по философской основе* научные и религиозные, гуманистические и авторитарные;
- *по научной концепции усвоения опыта*: ассоциативно-рефлекторные,

бихевиористические, интериоризаторские, развивающие;

- *по ориентации на личностные структуры'* информационные (формирование знаний, умений и навыков); операционные (формирование способов умственных действий); эвристические (развитие творческих способностей); прикладные (формирование действенно-практической сферы);

- *по характеру модернизации традиционной системы обучения:* технологии по активизации и интенсификации деятельности учащихся; технологии на основе гуманизации и демократизации отношений между учителем и учащимися; технологии на основе дидактической реконструкции учебного материала и др.

Это не только дает возможность варьировать содержание образования, но и меняет отношение к учебе, к себе, к окружению. Свободный выбор заставляет думать, оценивать, относиться ответственно к своему поведению.

Педагогические технологии также классифицируются *по доминированию целей и решаемых задач; по применяемой форме организации обучения; по доминирующим методам,* которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

Однако при большом разнообразии педагогических технологий в современной дидактике сложился общий план их анализа. В каждой технологии автор должен видеть:

- уровень ее применения;
- философскую основу;
- ведущую концепцию усвоения знаний;
- отличительный характер содержания образования;
- организационные формы обучения;
- преобладающий метод обучения;
- категорию обучаемых.

Подробно остановимся на рассмотрении некоторых из них.

2.2.1. Традиционная (репродуктивная) технология обучения

Технология ориентирована на передачу знаний, умений и навыков. Она обеспечивает усвоение учащимися содержания обучения, проверку и оценку его качества на репродуктивном уровне.

Это древний вид технологии, являющийся распространенным и в настоящее время (особенно в средней школе). Суть *его* состоит в обучении по схеме: изучение нового - закрепление - контроль - оценка. В основе этой технологии лежит образовательная парадигма, согласно которой можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности объем знаний и передавать его ученику. Главные методы обучения, лежащие в основе этой технологии, - объяснение в сочетании с наглядностью; ведущие виды деятельности учащихся - слушание и запоминание; главное требование и основной критерий эффективности - безошибочное воспроизведение изученного.

В рамках традиционной технологии обучаемому отведены исполнительские функции репродуктивного характера. Действия учителя связаны с объяснением, показом действий, оценкой их выполнения учащимися и корректировкой.

Данная *технология* имеет ряд важных *преимуществ*: она экономична, облегчает учащимся понимание *сложного* материала, обеспечивает достаточно эффективное управление образовательно-воспитательным процессом, в нее органически вписываются новые способы изложения знания. Вместе с тем традиционная технология имеет и определенные *недостатки*: располагает незначительными возможностями индивидуализации и дифференциации учебного процесса, слабо развивает мыслительный потенциал учащихся.

2.2.2. Технология развивающего обучения

Из всех существующих отечественных технологий обучения *технология* развивающего обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и многие другие. На становление идей технологии развивающего обучения большое влияние оказали труды Л.С.

Выготского, создателя культурно-исторической теории психического развития человека.

До Л.С. Выготского считалось, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием. Л.С. Выготский доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития. Смысл понятия «зона ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами.

Однако до исследований Л.В. Занкова идеи Л.С. Выготского были не востребованы применительно к дидактике и практике обучения. Л.В. Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения эффективности обучения.

Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности, который характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», а тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет слабо.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом однако не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

Л.В. Занков также утверждал, что в изучении программного материала следует идти вперед быстрым темпом. Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Технологию развивающего обучения также активно разрабатывали Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их многочисленные ученики. Д.Б. Эльконин с учетом возрастных особенностей школьников обосновал системно - деятельностный подход к обучению.

К дидактическим идеям технологии развивающего обучения относится также идея стимулирования рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. *Под рефлексией* понимается осознание и осмысление учащимся собственных действий, приемов, способов учебной деятельности.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурой самоконтроля и самооценки, им в обучении (согласно технологии развивающего обучения) также придается очень большое значение.

Идеи технологии развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей. Однако ряд положений этой технологии остается дискуссионным.

Исследования Института психологии РАН показали, что дети с врожденными замедленными динамическими характеристиками личности обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всего класса темпе. Поэтому требования обучать всех быстрым темпом и на высоком уровне сложности выполнимы не для всех учеников.

2.2.3. Технология поэтапного формирования умственных действий

Технология поэтапного формирования умственных действий разработана на основе соответствующей теории П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Н. Ф. Талызиной и др. Авторы данной теории установили, что знания, умения и навыки не могут быть усвоены и сохранены вне деятельности человека. В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия. То есть для безошибочного выполнения действия человек должен знать, что при этом произойдет, на какие аспекты происходящего необходимо обратить внимание, чтобы не выпустить из-под контроля главное. Эти положения составляют основу теории обучения как поэтапного формирования умственных

действий.

Согласно данной теории технология обучения строится в соответствии с ориентировочной основой выполнения действия, которое должно быть усвоено обучаемым. Цикл усвоения состоит из ряда этапов.

Первый этап – предполагает актуализацию соответствующей мотивации учащегося.

Второй этап – связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентировочных, исполнительных и контрольных действий. Уровень обобщенности действий, а значит, и возможность переноса их в другие условия зависят от полноты ориентировочной основы этих действий. Выделяют три типа ориентировок:

- конкретный образец (например, показ) или описание действия без указаний о методике его выполнения (неполная система ориентировок);
- полные и подробные указания о правильном выполнении действия;
- ориентировочная основа действия создается обучаемыми самостоятельно на основе полученного знания.

Третий этап – выполнение действия во внешней форме, материальной или материализованной, т. е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т. п. Эти действия включают исполнительные и контрольные функции, а не только ориентационные. На этом этапе от учащихся требуется рассказывать о совершаемых ими операциях и их особенностях.

Четвертый этап – внешнеречевой, когда обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. Происходит дальнейшее обобщение, автоматизация действий. Необходимость в ориентировочной основе действия (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь обучаемого.

Пятый этап – этап внутренней речи, когда действие проговаривается про себя. Установлено, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идет наиболее интенсивно.

Шестой этап – связан с переходом действия во внутренний (умственный)

план (интериоризация действия).

Управление процессом обучения согласно данной теории происходит путем смены названных этапов и осуществления контроля со стороны учителя.

Технология поэтапного формирования умственных действий имеет как позитивные, так и негативные стороны. *Достоинствами* данной технологии являются: создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе; сокращение времени формирования умений и навыков за счет показа образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации. *Недостатками* технологии поэтапного формирования умственных действий являются ограничение возможностей усвоения теоретических знаний, сложность разработки методического обеспечения, формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

2.2.4. Технология коллективного взаимодействия

Технология коллективного взаимодействия (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А.Г. Ривиным, его учениками и последователями В.В. Архиповой, В.К. Дьяченко, А.С. Соколовым и др.

Технология коллективного взаимодействия включает три компонента:

- а) подготовку учебного материала;
- б) ориентацию учащихся;
- в) технологию хода самого учебного занятия.

Подготовка учебного материала заключается в:

- отборе учебных текстов, дополнительной и справочной литературы по теме;
- разделении учебного материала на единицы усвоения (смысловые абзацы);

- разработке целевых заданий, в том числе и домашних.

Ориентация учащихся включает два этапа:

1. подготовительный, цель которого состоит в том, чтобы сформировать и отработать необходимые общеучебные умения и навыки: ориентироваться в пространстве; слушать партнера и слышать то, что он говорит; работать в шумовой среде; находить нужную информацию; использовать листки индивидуального учета; переводить образ в слова и слова в образы и др. Эти умения отрабатываются в ходе специальных тренинговых занятий;

2. ознакомительный, имеющий различные модификации, общим элементом которых является сообщение целевых установок, усвоение «правил игры», способов учета результатов учения и т. д.

Ход учебного занятия в зависимости от содержания занятия, объема учебного материала и времени, отведенного на его изучение, возраста обучаемых, избранного варианта технологии может протекать по-разному. Наиболее характерный вариант технологии коллективного взаимообучения имеет следующие этапы:

– каждый ученик прорабатывает свой абзац (это может быть предложение, часть текста, описание, характеристика, пункт или параграф учебника, статья, исторический документ и т. д.);

– обмен знаниями с партнером, происходящий по правилам ролевой игры «учитель - ученик». Обязательна смена ролей. Обучающий предлагает свой вариант заглавия абзаца, свой план, отвечает на поставленные вопросы, предлагает контрольные вопросы или задания и т. п.;

– проработка только что воспринятой информации и поиск нового партнера для взаимообучения и т. д.

Учет выполненных заданий ведется либо в групповой ведомости, в которой указаны все учебные элементы и фамилии участников организованного диалога, либо в индивидуальной карточке.

Практическая реализация этой технологии показывает целесообразность «погружения» учащихся в тему на время, необходимое для прохождения

обучающего цикла. Под *обучающим циклом* понимается совокупность действий обучающего и учащегося, которые приводят последнего к усвоению определенного фрагмента содержания с заранее заданными показателями.

В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый работает в индивидуальном темпе; повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда; формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений. У учителя отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и стимулировании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе. Обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение материала.

2.2.5. Технология полного усвоения

Авторами технологии полного усвоения являются американские ученые Дж. Кэрролл и Б. Блум. Подробное описание этой технологии в отечественной литературе дано М.В. Клариным. Технология полного усвоения отличается от традиционной технологии (классно-урочной системы) по конечному результату. При классно-урочной системе, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, на выходе получают неоднозначные результаты. Одни ученики лучше усваивают материал, другие - хуже, а некоторые вообще часть информации не усваивают, т. е. уровень овладения знаниями у учеников разный.

Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда. Определяющим в этой технологии являются планируемые результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися. Это есть *эталон полного усвоения* (критерий). Эталон задается в унифицированном виде с помощью таксономии целей, т. е. иерархически взаимосвязанной системы педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер.

Учитель должен довести до учащихся планируемые показатели полного усвоения учебного содержания. Он определяет цели предстоящей деятельности, конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся:

- *знание* (ученик запомнил, воспроизвел, узнал);
- *понимание* (ученик объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал);
- *применение* (ученик применил изученный материал в конкретных условиях и в новой ситуации);
- *обобщение и систематизация* (ученик выделил части из целого, образовал новое целое);
- *оценка* (ученик определил ценность и значение объекта изучения).

Подготовка учебного материала при данной технологии состоит в том, что все содержание учебного материала разбивается на отдельные *учебные единицы* (у разных авторов - «учебные элементы», «единицы содержания», «малые блоки» и т. д.). Учебные единицы закончены по смыслу (содержательная целостность) и небольшие по объему (3-6 уроков). По каждой из единиц усвоения готовится тест (контрольное задание) по двухбалльной шкале (зачет-незачет). К каждой учебной единице также разрабатывается коррекционный дидактический материал, рассчитанный на такую дополнительную проработку неувоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения и дает возможность ученику подобрать подходящие для него способы восприятия, осмысления и запоминания. По всей теме определяется *эталон* ее полного усвоения.

Определенным образом к предстоящей работе подготавливаются учащиеся. Ориентация учащихся имеет целью обеспечить мотивацию совместной работы класса с учителем на договорных началах и разъяснить основные принципы данного способа обучения. Отметка за усвоение темы (раздела, курса) выставляется после заключительной проверки по эталону, заранее указанному учащимся.

В ходе работы каждый ученик получает необходимую помощь, разъяснение, поддержку. В случае затруднений ученику дается возможность

выбора альтернативных процедур для их преодоления.

Деятельность учителя в рамках данной технологии предполагает следующее:

- ознакомление с учебными целями;
- разъяснение общего плана обучения;
- изложение нового материала (осуществляется традиционно);
- организацию текущей проверки;
- оценивание текущих результатов;
- коррекционную работу с учащимися, не достигшими полного усвоения;
- организацию малых подгрупп взаимопомощи;
- повторное тестирование тех учащихся, которым была оказана помощь.

Аналогично проводится работа по всем единицам усвоения, завершающаяся итоговым тестом и оценкой усвоения материала в целом каждым учеником.

2.2.6. Технология разноуровневого обучения

Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития.

Ее появление было вызвано тем, что традиционная классно-урочная система, ориентированная на обучение всех детей по унифицированным программам и методикам, не может обеспечить полноценного развития каждого ученика. Учитель в образовательном процессе имеет дело с учащимися, имеющими различные интересы, склонности, потребности, мотивы, особенности темперамента, мышления и памяти, эмоциональной сферы. При традиционной классно-урочной системе эти особенности трудно учитываются.

Технология разноуровневого обучения предусматривает уровневую дифференциацию за счет деления потоков на подвижные и относительно гомогенные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на базовом и вариативном

уровнях (базовый уровень определяется государственным стандартом, вариативный - носит творческий характер, но не ниже базового уровня).

Используются три варианта дифференцированного обучения:

1) на основе предварительной диагностики динамических характеристик личности и уровня овладения общеучебными умениями учащиеся с начала обучения распределяются по классам, работающим по программам разного уровня;

2) внутриклассная дифференциация происходит в среднем звене, в зависимости от познавательных интересов на добровольной основе создаются группы углубленного изучения отдельных предметов;

3) дифференциация за счет профильного обучения в основной школе и старших классах, организованная на основе психодиактической диагностики, экспертной оценки, рекомендаций учителей и родителей, самопознания и самоопределения школьника.

Дифференцированное разноуровневое обучение предусматривает:

- создание познавательной мотивации и стимулирование познавательной деятельности учащихся;
- добровольный выбор каждым учеником уровня усвоения учебного материала (не ниже Госстандарта);
- организацию самостоятельной работы обучаемых на различных уровнях;
- полное усвоение базового компонента содержания образования,
- парные, групповые и коллективные (работа в парах сменного состава) формы организации учебного процесса;
- текущий контроль за усвоением учебного материала;
- вводный и итоговый контроль по каждой укрупненной единице усвоения учебного материала (для учащихся, не справившихся с ключевыми заданиями, организуется коррекционная работа до полного усвоения);
- опережающее обучение учащихся по индивидуальным планам в каких-либо образовательных областях.

В условиях применения технологии разноуровневого обучения

предпочтительны такие по времени занятия, которые позволяют реализовать полный цикл обучения по укрупненной единице усвоения.

Специфика занятия, связанная с особенностями образовательной области (предмета), оказывает существенное влияние на подбор, содержательное и временное соотношение его различных этапов.

Этап подготовки к осуществлению основного вида деятельности предполагает создание целевой установки. Далее проводится вводный контроль в виде теста, диктанта, объяснения опорных определений, правил, алгоритмов и т. п. Работа завершается коррекцией выявленных пробелов и неточностей.

Для обеспечения полной ориентировочной основы деятельности обучаемым сообщается объем обязательной и сверхнормативной частей работы, критерии оценивания, домашнее задание.

На этапе усвоения новых знаний объяснение дается в емкой, компактной форме, обеспечивающей переход к самостоятельной отработке учебной информации большинством учащихся. Для остальной части предлагается повторное объяснение с использованием дополнительных дидактических средств. Каждый ученик по мере усвоения изучаемой информации включается в обсуждение, отвечает на вопросы товарищей, ставит собственные вопросы. Эта работа может проходить как в группах, так и в парах.

Этап закрепления знаний предполагает самопроверку и взаимопроверку обязательной части заданий. Сверхнормативная часть работы вначале оценивается учителем, а затем наиболее значимые результаты докладываются всем учащимся.

Подведение итогов занятия включает контрольное тестирование. После самопроверки и взаимопроверки, учащиеся оценивают свою работу на уроке.

2.2.7. Технология адаптивного обучения

Разновидностью технологии разноуровневого обучения является технология адаптивного обучения, предполагающая гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности,

качествам его личности. Особое внимание уделяется формированию у них учебных умений.

При использовании технологии адаптивного обучения учитель работает со всем классом (сообщает новое, объясняет, показывает, тренирует и т. д.) и индивидуально (управляет самостоятельной работой учащихся, осуществляет контроль и т. д.). Деятельность учащихся совершается совместно с учителем, индивидуально с учителем и самостоятельно под руководством учителя.

Учение в условиях применения технологии адаптивного обучения становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью: это чтение обязательной и дополнительной литературы, реферативная работа, решение задач различного уровня сложности, выполнение лабораторных и практических работ, индивидуальная работа с учителем, контроль знаний и т.д.

Технология адаптивного обучения предполагает осуществление контроля всех видов: контроль учителя, самоконтроль, взаимоконтроль учащихся, контроль с использованием технических средств и безмашинных контролирующих программ и т. д. В противовес традиционной одноканальной обратной связи (ученик - учитель), которая слабо выполняет обучающую функцию, вводится многоканальная (учитель - ученик, ученик - ученик, учитель - коллектив учащихся, ученик - коллектив учащихся), предполагающая совершенно иные формы взаимоотношений между ними.

Процесс обучения при рассматриваемой технологии может быть представлен тремя этапами:

- объяснение нового учебного материала (учитель обучает всех учащихся);
- индивидуальная работа учителя с учащимися на фоне самостоятельно занимающегося класса;
- самостоятельная работа учащихся.

Так как приоритет при использовании технологии адаптивного обучения отдается самостоятельной работе, то это требует оптимизации этапа объяснения

нового учебного материала. Необходимо выделить тот материал, которому учитель будет обучать фронтально школьников; разделить его на укрупненные блоки; по всему учебному курсу спланировать систему занятий обучения всех учащихся; определить необходимые и целесообразные средства наглядности.

Цель второго этапа состоит в обучении учащихся приемам самостоятельной работы, поиску знаний, решению проблемных задач, творческой деятельности. Предварительно учитель создает необходимую эмоциональную атмосферу, условия для индивидуальной работы, он настраивает учащихся на самостоятельную работу.

На фоне самостоятельно работающих учащихся учитель по специальному графику занимается с отдельными из них индивидуально по адаптивным заданиям трех уровней, требующих репродуктивной, частично-поисковой и творческой деятельности.

Самостоятельная работа учеников, которая предполагает общение «ученик - ученик», «ученик - группа учеников», осуществляется в парных группах (статических, динамических и вариационных).

Статическая пара объединяет по желанию двух учеников, которые меняются ролями «учитель-ученик». Она обеспечивает постоянное общение друг с другом. В парном общении активизируется речевая и мыслительная деятельность учащихся, каждый имеет возможность отвечать на вопросы и задавать их, объяснять, доказывать, подсказывать, проверять, оценивать, исправлять ошибки в момент их возникновения. В статической паре могут заниматься два слабых и два сильных ученика, слабый и сильный.

Динамические пары образуются в рамках микрогруппы, которую составляют более чем два ученика. Микрогруппе дается одно общее задание, имеющее несколько частей для каждого ученика. После выполнения своей части задания и его контроля со стороны учителя или самоконтроля школьник обсуждает задание с каждым партнером по микрогруппе. Причем каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и т. д., т. е. адаптироваться к индивидуальным особенностям товарищей.

При работе в вариационных парах каждый член группы получает свое задание, выполняет его, анализирует результаты вместе с учителем. После этого ученик может проводить по данному вопросу взаимообучение и взаимоконтроль, по окончании работы каждый учащийся усваивает все части содержания учебного задания, новой информации;

Таким образом, технология адаптивного обучения предполагает разнообразную, гибкую систему организации учебных занятий, учитывающих индивидуальные особенности школьников. Объяснение нового материала может занимать весь урок или его часть. То же самое относится и к самостоятельной работе учащихся. Данная технология дает возможность целенаправленно варьировать продолжительность и последовательность этапов обучения.

Организация обучения в вариационных парах создает комфортную обстановку и ситуацию успеха, которые стимулируют познавательный интерес учащихся и способствуют развитию у них учебных и коммуникативных умений и навыков.

2.2.8. Технология программированного обучения

Технология программированного обучения начала активно внедряться в образовательную практику с середины 60-х гг. XX столетия. Основная цель программированного обучения состоит в улучшении управления учебным процессом. У истоков программированного обучения стояли американские психологи и дидакты Н.Краудер, Б.Скиннер, С.Пресси. В отечественной науке технологию программированного обучения разрабатывали П.Я. Гальперин, Л.Н. Ланда, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и др.

Технология программированного обучения – это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обучения и др.).

Характерные черты технологии программированного обучения:

- разделение учебного материала на отдельные небольшие, легко усваиваемые части;
- включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части;
- проверка усвоения каждой части. При правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения; при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- фиксирование результатов выполнения контрольных заданий, которые становятся доступными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь)

Основное средство реализации технологии программированного обучения – это обучающая программа. Она предписывает последовательность действий по овладению определенной единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде программированного учебника или других видов печатных пособий (безмашинное программированное обучение) или в виде программы, подаваемой с помощью обучающей машины (машинное программированное обучение).

В основу обучающих программ кладутся три принципа программирования: *линейное, разветвленное и смешанное.*

При *линейном принципе программирования* обучаемый, работая над учебным материалом, последовательно переходит от одного шага программы к следующему. При этом все ученики последовательно выполняют предписанные шаги программы. Различия могут быть лишь в темпе проработки материала.

При использовании *разветвленного принципа программирования* работа учеников, давших верные или неверные ответы, дифференцируется. Если учащийся выбрал верный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же учащийся выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной

ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Принцип разветвленного программирования по сравнению с линейным позволяет больше индивидуализировать обучение учащихся. Ученик, дающий верные ответы, может быстрее продвигаться вперед, переходя без задержек от одной порции информации к другой. Ученики, делающие ошибки, продвигаются медленнее, но зато читают дополнительные пояснения и устраняют пробелы в знаниях.

Разработаны также *смешанные технологии программированного обучения*. В качестве таковых известны шеффилдская и блочная технологии.

Шеффилдская технология программированного обучения была разработана английскими психологами. Согласно этой технологии, учебный материал делится на различные по объему части (порции, шаги). Основанием деления является дидактическая цель, которая должна быть достигнута в результате изучения данного фрагмента программированного текста с учетом возраста учащихся и характерных особенностей темы. В зависимости от дидактической цели определяется и способ ответа учащихся: путем его выбора или заполнения пробелов, имеющих в тексте.

Основу *блочной технологии* программированного обучения составляет гибкая программа, всесторонне учитывающая разнообразие действий, определяющих процесс учения. Она обеспечивает учащимся выполнение разнообразных интеллектуальных операций и оперативное использование приобретаемых знаний при решении определенных задач.

Основным компонентом такой программы является так называемый проблемный блок, который требует от учащегося интенсивной интеллектуальной работы, например, решения задачи с неполными данными, формулировки или проверки гипотезы, планирования эксперимента и т. п. Эта работа предполагает выполнение различных умственных действий (обобщения, доказательства, объяснения, проверки), обогащающих объем их знаний.

Независимо от характера технологической системы программированного

обучения обучающая программа может быть представлена с помощью учебников или машин. Существуют учебники с линейной, разветвленной и смешанной структурами программирования материала.

Разными бывают и машины, предназначенные для представления запрограммированных текстов. Их тип зависит от реализуемой дидактической функции:

- информационные машины, предназначенные для передачи учащимся самостоятельный поиск учеником решения проблемы.

- машины-экзаменаторы, служащие для контроля и оценки знаний учащихся;

- машины-репетиторы, предназначенные для повторения с целью закрепления знаний;

- тренировочные машины, или тренажеры, используемые для формирования у учащихся необходимых практических умений, например печатания на машинке, алгоритмизации поиска повреждений в технических устройствах, обслуживания машин и т. п.

Принципиальной разницы между структурой запрограммированных учебников и программ к обучающим машинам нет. Основная разница заключается лишь в технике подачи учебной информации и заданий, получения ответа от учащегося и выдачи ему сообщения о степени правильности его действий.

2.2.9. Технология компьютерного обучения

Бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин вывел педагогов на новую технологию компьютерного обучения. Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, дают возможность решать почти все дидактические задачи. Они одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее учащиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных; за считанные секунды могут найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное и т. п. Некоторые компьютеры, называемые адаптивными, могут приспособлять темп обучения к

индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать в зависимости от уровня сложности задаваемых вопросов время, необходимое для подготовки ответа учеником.

Эффективность технологии компьютерного обучения обуславливается качеством обучающих программ и качеством вычислительной техники.

2.2.10. Технология проблемного обучения

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х - начале 70-х гг. XX столетия. Большой вклад в разработку технологии проблемного обучения внесли ученые Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмудов, В. Оконь и др.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения. Ключевым понятием проблемного обучения является *проблемная ситуация*.

Проблемная ситуация возникает в том случае, если:

- для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т.е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;
- обнаруживается несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых

практических условиях;

- имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;
- имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Проблемная ситуация в обучении имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям, способствует пробуждению у обучаемых желания выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие.

В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания и т.п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

В общем виде технология проблемного обучения состоит в том, что перед учащимися ставится проблема и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т. е. строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

По степени познавательной самостоятельности учащихся проблемное обучение осуществляется в трех основных формах: проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности.

Наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при *проблемном изложении*: сообщение нового материала осуществляется самим преподавателем. Поставив проблему, учитель вскрывает путь ее решения, демонстрирует учащимся ход научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками

научного поиска.

В условиях *частично-поисковой деятельности* работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные части проблемы.

Исследовательская деятельность представляет собой в полной мере, если учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

Технология проблемного обучения, как и другие технологии, имеет положительные и отрицательные стороны. *Преимущества* технологии проблемного обучения: способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения. *Недостатки*: большие затраты времени на достижение запланированных результатов, слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся.

2.2.11. Технология модульного обучения

Технология модульного обучения как альтернатива традиционному обучению появилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х гг. XX в. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П. Юцявичене и Т.И. Шамоной.

Сущность технологии модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль - это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им.

Состав модуля:

- целевой план действий;
- банк информации;
- методическое руководство по достижению дидактических целей.

Содержание обучения при данной технологии представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Их усвоение осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на способ и уровень его усвоения.

При применении технологии модульного обучения разрабатывается модульная программа, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. В модули входят крупные блоки учебного содержания. Для составления программы выделяются основные научные идеи курса, вокруг которых в определенные блоки структурируется содержание учебного предмета. Затем формулируется комплексная дидактическая цель, имеющая два уровня: уровень усвоения учебного содержания и уровень ориентации на его использование в практике и в ходе дальнейшего обучения. Из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели, в соответствии с которыми разрабатываются модули.

Модули подразделяются на три типа: *познавательные*, используемые при изучении основ наук; *операционные*, которые необходимы для формирования и развития способов деятельности, и *смешанные*, содержащие первые два компонента. При модульном обучении на самостоятельную работу отводится максимальное время. Ученик учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке, что дает ему возможность осознать себя в учебной деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Применение технологии модульного обучения позволяет перевести обучение на субъектно-субъектную основу. Наличие модулей с печатной основой дает возможность учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками.

Технология модульного обучения предполагает также контроль, анализ и коррекцию в сочетании с самоуправлением:

- для того чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по новому модулю, перед изучением каждого из них проводится предварительный контроль знаний и умений учащихся;
- при необходимости осуществляется соответствующая коррекция знаний учащихся;
- в конце каждого учебного элемента в виде самоконтроля, взаимоконтроля, сверки с образцом проводятся текущий и промежуточный контроль;
- заключительный контроль осуществляется после завершения работы с модулем.

Модули могут использоваться в любой организационной системе обучения и тем самым улучшать ее качество и повышать эффективность. Результативно сочетать традиционную систему обучения с модульной.

2.2.12. Технология концентрированного обучения

В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, А.Тубельским и др. Психологическое обоснование этой технологии дано Г. Ибрагимовым.

Сторонники этой технологии считают, что при традиционной классно-урочной системе организации обучения у учащихся слабо формируются знания и умения по отдельным учебным дисциплинам, так как содержание материала в учебных программах и учебниках искусственно разбито на относительно самостоятельные, логически завершенные разделы, темы, параграфы. Кроме того, интерес у обучаемых к рассматриваемому материалу теряется за счет длительности изучения проблемы (урок от урока отстоит далеко, полученная на

одном занятии информация до следующего урока большей частью забывается).

Частая смена предметов не позволяет учащимся ни в один из них по

грузиться полностью. Каждый урок - это новая доминанта для учащихся новые требования со стороны педагогов, новое содержание материала, не вы эмоциональные впечатления и т. д. На переключение с одного предмета на другой тратится много энергии, в течение дня каждый следующий урок как бы стирает предыдущий, обесценивая его значимость. Необходимо каждый раз соответствующим образом настраиваться и осуществлять учебную деятельность.

Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки; в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин. Такая форма организации учебного процесс максимально сближает учебный процесс с естественными психологически ми особенностями человеческого восприятия. Чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на уроке, следует провести работу по его закреплению в день восприятия, т.е. необходимо на какое-то время более основательно «погрузиться» в предмет.

2.2.13. Технология проектного обучения

Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации *идеи продуктивного обучения*. Продуктивное обучение (в отличие от традиционной практики обучения) характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности. В основе данной технологии лежат идеи Д.Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. Д.Дьюи отрицает необходимость стандартизированного содержания образования и фактически сводит обучение к основанному на интересах детей практицизму.

В отечественной школе в 20-е гг. XX столетия была предпринята попытка внедрения проектного обучения. На основе теоретических идей Д. Дьюи и его последователей была разработана проектная система обучения, или метод проектов, суть которого заключалась в том, что, исходя и своих интересов дети вместе с учителем проектировали решение какой-либо практической задачи. Материал различных учебных предметов группировался вокруг комплексов-проектов. И хотя такой подход обеспечивал формирование практических умений и

навыков, однако последовательность и систематичность обучения нарушалась, что снижало образовательную подготовку учащихся.

В настоящее время педагоги вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъект учебной деятельности развития его познавательных возможностей и потребностей. Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. По словам разработчиков этой технологии, каждый ребенок должен иметь возможность реальной деятельности, в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

2.2.14. Технология гарантированного обучения

Технология гарантированного обучения, предложенная В. М. Монаховым¹, представляет собой модель совместной педагогической деятельности учителя и учащихся по проектированию и осуществлению учебного процесса.

Технология гарантированного обучения в деятельности учителя предусматривает два этапа: проектирование и реализация учебного процесса. Этап проектирования связан с конструированием ***технологической карты***, которую автор называет «паспортом проекта будущего учебного процесса в данном классе».

В технологической карте представлены *целеполагание, диагностика, внеаудиторная самостоятельная работа (домашние задания), логическая структура проекта, коррекция*. Основной объект проектирования учебного процесса - учебная тема.

Целеполагание предусматривает построение учителем в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и учебной программы микроцелей изучаемой темы. Микроцель должна быть диагностируема, понятна ученику, так как в ней отражается система требований к его знаниям и умениям (что ученик должен знать, уметь, понимать, иметь представления и т.д.).

Диагностика предполагает установление факта достижения (недостижения)

конкретной микроцели. Диагностика проводится в письменном виде (не более 10 минут). Главное - не объем содержания одноразовой проверки, а ее системность и динамика. Проверочная работа состоит из 4 заданий. Успешное выполнение двух первых заданий свидетельствует о соответствии уровня усвоения требованиям государственного стандарта. Эти задания обязаны выполнять все учащиеся. Уровень усвоения «удовлетворительно». При выполнении третьего задания уровень усвоения «хорошо», а четвертого «отлично».

Проектирование *содержания самостоятельных работ* осуществляется исходя из содержания микроцелей. Очень важно дифференцировать трудность заданий по указанным трем уровням (удовлетворительно, хорошо, отлично). Ученику предоставляется право выбора будущей оценки или уровня сложности заданий, который в данный момент соответствует его ценностным установкам. Это меняет отношение учащихся к учению, оно становится осознанным. Устраняется учебная перегрузка учащихся, так как задания дифференцированы. Каждый из трех этапов конструирования технологической карты (целеполагание - диагностика - дозирование домашних заданий) вносит определенные уточнения в содержание предыдущих.

Следующий этап - *логическая структура проекта (учебного процесса)* - представляет собой систему уроков, которые разбиваются на группы по числу микроцелей. Число и содержание микроцелей определяют число зон ближайшего развития учащихся и временную продолжительность каждой зоны. Каждый временной отрезок заканчивается выполнением самостоятельной работы.

Коррекция как блок технологической карты рассчитана на учащихся, которые не получили «зачет» на этапе диагностики.

Технология гарантированного обучения, по утверждению В. М. Монахова, обеспечивает достижение целей Государственного образовательного стандарта и создает комфортные условия обучения (не допускает перегрузки учащихся).

2.2.15. Технология дистанционного обучения

Технология дистанционного обучения — это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных систем

телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, технология дистанционного обучения дает возможность его получить всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно. В настоящее время технология дистанционного обучения используется в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов. Хотя возможности ее гораздо шире, она открывает большие возможности для инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном или печатном виде, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе в любой точке России и зарубежья.

Технология дистанционного обучения дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучающегося, который может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. В этом несомненные преимущества технологии дистанционного обучения.

Данная технология предполагает использование традиционных форм обучения (лекции, консультации, лабораторные работы, контрольные работы, зачеты, экзамены и др.), но они имеют свои отличительные особенности. Лекции исключают живое общение с преподавателем. Применение новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Консультации при дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используются телефон и электронная почта. Консультации

помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение, мышление.

Лабораторные работы предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т. д. Возможности технологии дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, ГИС-технологий, имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно. Использование современной техники позволяет также проводить проверку результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала.

2.2.16. Авторские технологии обучения

Каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Поэтому, кроме перечисленных выше педагогических технологий обучения, существует большое количество авторских. Любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее значительной авторской идеи. Проиллюстрируем это на примере авторской технологии обучения В. Ф. Шаталова.

Технологии обучения В. Ф. Шаталова:

- изложение теоретического материала осуществляется в быстром темпе и крупными блоками;
- использование на доске при объяснении опорных сигналов (схем, рисунков - символов, отдельных слов);
- подробное объяснение учителем алгоритма решения определенного типа учебной задачи;
- письменное, фронтальное повторение материала по опорным конспектам;
- быстрое, обзорное повторение в течение 5 минут значительного по объему учебного материала;

- общее, фронтальное решение совместно с учащимися типовых задач;
- проверка цепочкой (у ученика, который первым решил задачу, проверяет учитель, а у каждого следующего - предыдущий ученик);
- релейная контрольная работа (учащиеся должны воспроизвести решения определенного числа типовых задач по изучаемой теме);
- активная взаимопомощь (с учеником, пропустившим занятия, занимается кто-то из учеников класса, хорошо усвоивших соответствующую тему);
- урок открытых мыслей (любой ученик может сделать небольшое сообщение, доклад, связанный с изучаемой темой);
- парный взаимоконтроль (учащиеся, которые получают за свои ответы «отлично», опрашивают поэтому же вопросу своих товарищей).

Глава 3. Должностные инструкции

3.1. Должностная инструкция преподавателя кафедры

1 ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Настоящая должностная инструкция определяет должностные обязанности (трудовые функции) преподавателя кафедры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (далее – ГАУ Северного Зауралья).

1.2. Преподаватель кафедры назначается на должность приказом ректора университета по результатам избрания по конкурсу.

1.3. Преподаватель кафедры при исполнении своих должностных обязанностей (трудовых функций) непосредственно подчиняется заведующему кафедрой.

1.4. На должность преподавателя кафедры назначается лицо, имеющее высшее профессиональное образование и стаж работы в образовательном учреждении не менее 1 года, при наличии послевузовского профессионального образования (аспирантура, магистратура) или ученой степени кандидата наук - без предъявления требований к стажу работы.

1.5. Преподаватель кафедры должен знать:

- Конституцию Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации по вопросам высшего образования;
- Устав, локальные нормативные акты ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья;
- государственные образовательные стандарты по соответствующим программам высшего профессионального образования;
- теорию и методы управления образовательными системами;
- порядок составления учебных планов;
- правила ведения документации по учебной работе;
- основы педагогики, физиологии, психологии;
- методику профессионального обучения;
- современные формы и методы обучения и воспитания;

- методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных;
- требования к работе на персональных компьютерах, иных электронно-цифровых устройствах, в том числе предназначенных для передачи информации;
- культуру общения и служебную этику;
- правила по охране труда и пожарной безопасности.

2 ДОЛЖНОСТНЫЕ ОБЯЗАННОСТИ

2.1. Организует и проводит учебную и учебно-методическую работу по всем видам учебных занятий, за исключением чтения лекций.

2.2. Участвует в научно-исследовательской работе кафедры, иного подразделения университета.

2.3. Обеспечивает выполнение учебных планов и программ.

2.4. Под руководством профессора, доцента или старшего преподавателя разрабатывает или принимает участие в разработке методических пособий по видам проводимых занятий и учебной работы, организует и планирует методическое и техническое обеспечение учебных занятий.

2.5. Создает условия для формирования у обучающихся (студентов, слушателей) основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников.

2.6. Принимает участие в воспитательной работе с обучающимися (студентами, слушателями), в организации их научно-исследовательской работы, в профессиональной ориентации школьников, в разработке и осуществлении мероприятий по укреплению, развитию, обеспечению и совершенствованию материально-технической базы учебного процесса, обеспечению учебных подразделений и лабораторий оборудованием.

2.7. Организует и занимается профессиональной ориентацией школьников по специализации кафедры. Участвует в пропаганде научно-технических, социально-гуманитарных, экономических и правовых знаний. Принимает участие в воспитательной работе студентов.

2.8. Контролирует и проверяет выполнение обучающимися (студентами,

слушателями) самостоятельной работы.

2.9. Контролирует соблюдение обучающимися (студентами, слушателями) правил по охране труда и пожарной безопасности при проведении учебных занятий, выполнении лабораторных работ и практических занятий.

2.10. Участвует в организуемых в рамках тематики направлений исследований кафедры семинарах, совещаниях и конференциях, иных мероприятиях университета.

2.11. Осуществляет выполнение мероприятий по сохранности контингента обучающихся.

2.12. Исполняет отдельные поручения заведующего кафедрой, директора института, проректоров по направлениям.

3 ПРАВА

Преподаватель кафедры имеет право:

- определять содержание учебных курсов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами;
- самостоятельно определять педагогически оправданные методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие его индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество учебного процесса;
- выбирать методы и средства проведения научных исследований, отвечающие мерам безопасности;
- вносить на рассмотрение кафедры предложения по совершенствованию учебной, учебно-методической, научно-методической, научно-исследовательской работы кафедры;
- пользоваться бесплатно услугами библиотеки, информационных фондов, учебных и научных подразделений, а также услугами социально-бытовых, лечебных и других структурных подразделений университета;
- повышение квалификации не реже чем 1 раз в три года;
- избирать и быть избранным в Ученый совет университета, института;

- в установленном порядке обжаловать приказы, распоряжения заведующего кафедрой, директора института и другие организационно-распорядительные акты администрации университета;
- осуществлять иные права, предусмотренные действующим законодательством.

4 ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Преподаватель кафедры несет персональную ответственность:

4.1. За ненадлежащее исполнение или неисполнение своих должностных обязанностей, предусмотренных настоящей должностной инструкцией — в пределах, определенных действующим трудовым законодательством Российской Федерации.

4.2. За правонарушения, совершенные в процессе осуществления своей деятельности, - в пределах, определенных действующим административным, уголовным и гражданским законодательством РФ.

4.3. За причинение материального ущерба – в пределах, определенных действующим трудовым и гражданским законодательством РФ.

4.4. За разглашение персональных данных работников и студентов университета - в пределах, определенных действующим законодательством Российской Федерации.

4.5. Низкий профессиональный уровень организации и проведения учебной и учебно-методической работы по видам учебных занятий преподаваемой дисциплины. Проведение учебных занятий в меньшем объеме, чем запланировано в рабочей программе по дисциплине.

4.6. Не обеспечение безопасных условий труда студентов при проведении учебных занятий.

3.2. Должностная инструкция ассистента кафедры

1 ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1 Настоящая должностная инструкция определяет должностные обязанности (трудовые функции) ассистента кафедры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (далее – ГАУ Северного Зауралья).

1.2. Ассистент кафедры назначается на должность приказом ректора университета по результатам избрания по конкурсу.

1.3. Ассистент кафедры при исполнении своих должностных обязанностей (трудовых функций) непосредственно подчиняется заведующему кафедрой.

1.4. На должность ассистента кафедры назначается лицо, имеющее высшее профессиональное образование и стаж работы в образовательном учреждении не менее 1 года, при наличии послевузовского образования (аспирантура, магистратура) или ученой степени кандидата наук - без предъявления требований к стажу работы.

1.5. Ассистент кафедры должен знать:

- Конституцию Российской Федерации, законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации по вопросам высшего образования;
- Устав, локальные нормативные акты ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья;
- государственные образовательные стандарты по соответствующим программам высшего профессионального образования;
- теорию и методы управления образовательными системами;
- порядок составления учебных планов;
- правила ведения документации по учебной работе;
- основы педагогики, физиологии, психологии;
- методику профессионального обучения;
- современные формы и методы обучения и воспитания;
- методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных;
- требования к работе на персональных компьютерах, иных электронно-цифровых устройствах, в том числе предназначенных для передачи информации;
- культуру общения и служебную этику;
- правила по охране труда и пожарной безопасности.

2 ДОЛЖНОСТНЫЕ ОБЯЗАННОСТИ

2.1. Организует и осуществляет учебную и учебно-методическую работу по преподаваемой дисциплине или отдельным видам учебных занятий, за исключением чтения лекций.

2.1. Участвует в научно-исследовательской работе кафедры, иного подразделения образовательного учреждения.

2.3. Под руководством профессора, доцента или старшего преподавателя (куратора дисциплины) принимает участие в разработке методических пособий, лабораторных работ, практических занятий, семинаров.

2.4. Организует и планирует методическое и техническое обеспечение учебных занятий.

2.5. Принимает участие в воспитательной работе с обучающимися (студентами, слушателями), в организации их научно-исследовательской работы, в профессиональной ориентации школьников, в разработке и осуществлении мероприятий по укреплению, развитию, обеспечению и совершенствованию материально-технической базы учебного процесса, обеспечению учебных подразделений и лабораторий оборудованием.

2.6. Организует и занимается профессиональной ориентацией школьников по специализации кафедры. Участвует в пропаганде научно-технических, социально-гуманитарных, экономических и правовых знаний. Принимает участие в воспитательной работе студентов.

2.7. Контролирует и проверяет выполнение обучающимися (студентами, слушателями) самостоятельной работы.

2.8. Контролирует соблюдение обучающимися (студентами, слушателями) правил по охране труда и пожарной безопасности при проведении учебных занятий, выполнении лабораторных работ и практических занятий.

2.9. Участвует в организуемых в рамках тематики направлений исследований кафедры семинарах, совещаниях и конференциях, иных мероприятиях образовательного учреждения.

2.10. Осуществляет выполнение мероприятий по сохранности контингента обучающихся.

2.11. Исполняет отдельные поручения заведующего кафедрой, директора института, проректоров по направлениям.

3. ПРАВА

Ассистент кафедры имеет право:

- определять содержание учебных курсов в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами;
- самостоятельно определять педагогически оправданные методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие его индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество учебного процесса;
- выбирать методы и средства проведения научных исследований, отвечающие мерам безопасности;
- вносить на рассмотрение кафедры предложения по совершенствованию учебной, учебно-методической, научно-методической, научно-исследовательской работы кафедры;
- пользоваться бесплатно услугами библиотеки, информационных фондов, учебных и научных подразделений, а также услугами социально-бытовых, лечебных и других структурных подразделений университета;
- повышение квалификации не реже чем 1 раз в три года;
- избирать и быть избранным в Ученый совет университета, института;
- в установленном порядке обжаловать приказы, распоряжения заведующего кафедрой, директора института и другие организационно-распорядительные акты администрации университета;
- осуществлять иные права, предусмотренные действующим законодательством.

4 ОТВЕТСТВЕННОСТЬ

Ассистент кафедры несет персональную ответственность:

4.1. За ненадлежащее исполнение или неисполнение своих должностных обязанностей, предусмотренных настоящей должностной инструкцией — в

пределах, определенных действующим трудовым законодательством Российской Федерации.

4.2. За правонарушения, совершенные в процессе осуществления своей деятельности, - в пределах, определенных действующим административным, уголовным и гражданским законодательством РФ.

4.3. За причинение материального ущерба – в пределах, определенных действующим трудовым и гражданским законодательством РФ.

4.4. За разглашение персональных данных работников и студентов университета - в пределах, определенных действующим законодательством Российской Федерации.

4.5. Низкий профессиональный уровень организации и проведения учебной и учебно-методической работы по видам учебных занятий преподаваемой дисциплины. Проведение учебных занятий в меньшем объеме, чем запланировано в рабочей программе по дисциплине.

4.6. Не обеспечение безопасных условий труда студентов при проведении учебных занятий.

Глава 4. Педагогическая практика в ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья

Педагогическая практика представляет собой вид практической деятельности аспирантов по осуществлению учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, включающего преподавание специальных дисциплин, организацию учебной деятельности обучающихся, научно-методическую работу по предмету, получение умений и навыков практической преподавательской деятельности.

Вид практики: производственная.

Способ проведения: стационарная - практика проводится в структурных подразделениях Университета или в иных учреждениях (организациях, предприятиях), расположенных на территории населенного пункта, в котором расположен Университет.

Форма проведения: дискретно - путем чередования в календарном учебном графике периодов учебного времени для проведения практик с периодами учебного времени для проведения теоретических занятий.

Производственная практика проводится с целью получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Педагогическая практика может проводиться: концентрированно (непрерывным циклом); рассредоточено (параллельно с теоретическим обучением или чередуясь с ним по дням, неделям); комбинированно (сочетая элементы первого и второго вариантов).

В период прохождения педагогической практики аспирант должен провести не менее трех занятий (два лекционных и одно практическое занятие), выполнить индивидуальное задание (таблица 1).

Таблица 1 «Индивидуальное задание»

№ п/п	Задание
1	Разработка фонда оценочных средств для контроля знаний студентов на проводимых занятиях.
2	Проведение одного воспитательного мероприятия (например, кураторский час)

3	Проведение одного научного мероприятия (совместно с ведущим преподавателем, подготовить студента к участию в научном конкурсе, в конференции, выставке, написании научной или обзорной статьи и т.д.).
4	На основе анализа собственного опыта преподавательской деятельности сформировать предложения по активизации творческой активности студентов и преподавателей, по совершенствованию системы самостоятельной учебной работы студентов, повышению качества образования в вузе.

По окончании практики аспирант должен предоставить дневник практики(Приложение1), отчет.

Процедура оценивания дневника

Аспирант ведет дневник практики самостоятельно, согласно индивидуального задания и рабочего графика (плана) проведения практики, с описанием видов выполненных работ и объема работы. После окончания практики дневник предоставляется для проверки руководителю практики. Руководитель оценивает дневник на одну из оценок: «Отлично», «Хорошо», «Удовлетворительно».

Критерии оценки:

- оценка «Отлично», если дневник заполняется аккуратно, своевременно, грамотно; виды и объем работ представлены в соответствии с требованиями программы практики, носят описательный характер, логически обосновываются;
- оценка «Хорошо», если дневник заполняется аккуратно, своевременно, грамотно, виды работ представлены не полно.
- оценка «Удовлетворительно», если дневник заполнен неаккуратно, не своевременно, записи краткие, не соответствуют требованиям программы.

Процедура оценивания отчета

По результатам педагогической практики составляется отчет, который защищается с использованием презентации результатов практики на методическом семинаре кафедры. Время для доклада выделяется 10 минут. Затем аспиранту могут быть заданы дополнительные вопросы. Результат прохождения педагогической практики определяется путем проведения промежуточной аттестации с выставлением оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»,

«неудовлетворительно».

Критерии оценивания:

Оценка «Отлично» выставляется при следующих условиях:

- Аккуратно и правильно оформлены все необходимые документы (дневник (оценен на «Хорошо» или «Отлично»), отчет).
- Имеется положительная характеристика работы аспиранта, которую даёт руководитель практики.
- Четкие и грамотные ответы на вопросы, задаваемые членами комиссии на этапе защиты отчета по практике.
- Отсутствие замечаний руководителя практики от профильной организации
- Отчет защищен в установленные сроки.

Оценка «хорошо» выставляется при следующих условиях:

- Аккуратно и правильно оформлены все необходимые документы (дневник (оценен на «Хорошо» или «Отлично»), отчет).
- Имеется положительная характеристика работы аспиранта, которую даёт руководитель практики
- Четкие и грамотные ответы на вопросы, задаваемые членами комиссии на этапе защиты отчета по практике.
- Имеются незначительные замечания руководителя практики от профильной организации
- Отчет защищен не в установленные сроки без уважительной причины.

Оценка «удовлетворительно» выставляется при следующих условиях:

- Оформлены все необходимые документы (дневник, отчет).
- Имеется положительная характеристика работы аспиранта, которую даёт руководитель практики.
- Нечеткие и неграмотные ответы на вопросы, задаваемые членами комиссии на этапе защиты отчета по практике.
- Наличие замечаний руководителя практики от профильной организации
- Отчет защищен не в установленные сроки.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется при следующих условиях: не

выполнены условия, позволяющие выставить оценку "удовлетворительно".

Требование к подготовке и оформлению отчета

Структура отчета по практике

1) *Титульный лист* (Приложение 2);

2) *Содержание*(Приложение 3);

3) *Введение*, в котором указывают цель, место (учебное заведение, курс, группы), дата начала и продолжительность практики; перечень выполненных в процессе практики работ и заданий; название учебной дисциплины.

4) *Основная часть* включает:

- описание нормативных документов в области высшего образования (не более 5 страниц);

- описание педагогических методов проведения занятий (лекции, семинары, тренинги и т.д.); методов активизации познавательной деятельности студентов (организация самостоятельной работы студентов на занятии, организация обратной связи с аудиторией) (конспект не более 5 стр.);

- все рабочие планы проведенных занятий, 1 конспект практического занятия и 2 конспекта лекции;

- описание фонда оценочных средств для контроля знаний студентов на проводимых занятиях;

- анализ не менее 3 учебных занятий, проводимых опытными преподавателями (Приложение 4);

- описание одного научного мероприятия (не более 3 страниц);

- описание одного воспитательного мероприятия (не более 3 страниц);

- самоанализ одного проведенного занятия. (Приложение 4).

5) *Заключение* содержит: описание навыков и умений, приобретенных на практике; предложения по совершенствованию организации учебной, методической и воспитательной работы; индивидуальные выводы о практической значимости прохождения педагогической практики.

б) *Список использованных источников*.

Основные требования, предъявляемые к оформлению отчета: отчет должен быть отпечатан на компьютере через 1,5 интервала шрифт Times New Roman, номер 14 pt: размеры полей: верхнее и нижнее – 2 см, левое – 3 см, правое – 1,5 см; рекомендуемый объем отчета 15-20 страниц; в отчет могут быть включены приложения объемом не более 20 страниц, которые не входят в общее количество страниц отчета.

ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья

Кафедра _____

ДНЕВНИК

по прохождению педагогической практики

В _____
(наименование организации)

Аспирант _____
(фамилия, имя отчество)

(научная специальность)

Календарные сроки практики

начало _____ конец _____

Руководитель практики

Кафедра _____ Уч. звание _____

Ф.И.О. _____

Преподаватель, ведущий предмет

Кафедра _____ Уч. звание _____

Ф.И.О. _____

Тюмень 20__ г.

ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья

Кафедра _____

ОТЧЕТ

о прохождении педагогической практики

В _____
(наименование организации)

Срок прохождения практики с _____ до _____

Аспиранта _____
(Ф.И.О)
научная специальность _____
_____ курса

Руководитель практики

(Ф.И.О., должность)

Тюмень 20__ г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Описание нормативных документов в области высшего образования.....	4
2. Основные педагогические методы проведения учебных занятий ..	15
3. Рабочие планы проведения занятий, конспекты.....	17
4. Критерии оценки работы студентов на занятиях	29
5. Научное мероприятие со студентом.....	31
6. Кураторский час «Кем я буду – моя профессия».....	33
Заключение.....	35
Предложения	36
Список литературы	37

ФГБОУ ВО ГАУ Северного Зауралья

ОТЗЫВ НА ЗАНЯТИЕ*(Ф.И.О., должность, название кафедры)***1. Дата, время, место проведения занятия:** _____Целевая аудитория: студенты _____ курса направления
« _____ » _____ формы обучения.**2. Цель занятия, сформулированная преподавателем:** _____**3. Тип занятия** (лекция, семинар, практическое занятие, другое (указать): _____**4. Планирование занятия:** (указать, предусмотрена ли тема занятия рабочей программой курса, соответствует ли занятие календарному плану дисциплины, графику учебного процесса и расписанию, сопровождалось ли предъявление учебного материала занятия целевой установкой, наличием плана и задач**5. Методы и средства обучения** (перечислить используемые преподавателем на занятии): _____**6. Степень оптимального управления учебным процессом** (указать режимы работы на занятии (групповой, парный, индивидуальный и пр.), оптимальность использования рабочего времени (соблюдение этапов занятия), использование средств, способствующих интенсификации учебного занятия (раздаточный материал и т.п.) _____**7. Владение преподавателем технологией занятия** (комментарии, способствующие вычленению основной информации, выводы в ходе изложения учебного материала и пр.): _____**8. Средства и способы учета, контроля и оценки владения студентами учебным материалом** (тестирование, само/взаимоконтроль и пр. (указать): _____**9. Оценка основных личностных качеств и содержания деятельности преподавателя:**

1) Знание предмета и общая эрудиция преподавателя в целом _____

2) Культура речи, дикция, интенсивность, образность, эмоциональность; общая и специфическая грамотность _____

3) Степень новизны, проблемности и привлекательности учебного материала _____

4) Оптимальность объема учебного материала, предложенного студентам для усвоения _____

5) Степень тактичности и демократичности взаимоотношений со студентами _____

6) Степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности преподавателем и студентами в ходе занятия _____

10. Оценка основных характеристик студентов на занятиях:

1) Степень познавательной активности, творчества и самостоятельности _____

2) Уровень сформированности универсальных и профессиональных компетенций _____

3) Степень, дисциплинированности, организованности и заинтересованности _____

11. Выводы и предложения: _____

Отзыв составил: _____

Ф.И.О.

Список использованных источников

1. Анисимов П. Ф., Демин В. М., Олейникова О. Н. Финансирование профессионального образования за рубежом. М.: Мастерство, 2001. — 88 с.
2. Большая советская энциклопедия. Т. 20. С. 639. [35] Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. В 2-х ч. Ч. I / Под ред. Е.И. Войленко. М.: Высшая школа, 1978. 399 с. 279.
3. Бобриков В.Н. О социальной роли непрерывного образования // Экономика высшей школы: Обзор информации / НИИ ВО РАО. – М., 1992.
4. Бодровская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»)
5. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. - М., 1978.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ с изменениями и дополнениями от 16 марта 2006 г. Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации от 30 июля 1992 г., № 30, ст. 1797.
7. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
8. Зинченко Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. 1991. № 1. С. 81–87. [37] Модернизация российского образования: документы и материалы / Под ред. Э. Д. Днепров. М.: ГУ ВШЭ, 2002. — 332 с.
9. Жбанова Ю.П. Непрерывное образование: каким ему быть? // Современная высшая школа. –1991. – № 4. – С. 191.
10. Концепция непрерывного образования. Утверждена Государственным Комитетом СССР по народному образованию 18 марта 1989 г. Бюллетень Государственно-278-го Комитета СССР по народному образованию. 1989. № 7. С. 9–20.

11. Конвенция ООН о техническом и профессиональном образовании. Принята в Париже 10 ноября 1989 г. Свод нормативных актов ЮНЕСКО. М., 1991. С. 110.

12. Методология функционального моделирования. Информационные технологии поддержки жизненного цикла продукции. Рекомендации по стандартизации. Р 50.1.028. М.: Госстандарт России, 2001. 49 с.

13. Международная Конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в арабских и европейских государствах бассейна Средиземного моря. Принята в Ницце 17 декабря 1986 г. Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных с иностранными государствами. М., 1991. Вып. XXXV. С. 68.

14. Налоговый кодекс Российской Федерации. Часть первая от 31 июля 1998 г. № 146-ФЗ и часть вторая от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ (с последующими изменениями). 275с

15. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: Сборник документов и материалов. М.: Высшая школа, 1987. — 77 с.

16. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Д. Бухарова, Л.Д. Старикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.

17. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране: Сборник документов и материалов. М.: Высшая школа, 1987. — 77 с.

18. Онушкин В.Г. К критике современных буржуазных концепций непрерывного образования. //Проблемы непрерывного образования взрослых. - Л., 1979.

19. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек. Ст. 48.

20. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 502 с. – Серия: Основы наук.

21. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров» от 13 марта 1987 г. № 327. Собрание постановлений Правительства СССР. 1987. № 24. Ст. 85.

22. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Типового положения об учреждении начального профессионального образования Российской Федерации» от 5 июня 1994 г. № 650 с изменениями и дополнениями на 23 декабря 2002 г. Собрание законодательства от 20 июня 1994 г. № 8. Ст. 864.

23. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной программе содействия занятости населения в Российской Федерации на 1995 год» от 31 мая 1995 г. № 540. Собрание законодательства Российской Федерации от 12 июня 1995 г. № 24. Ст. 2275.

24. Постановление Правительства Российской Федерации «О совершенствовании системы профессиональной подготовки медицинских и фармацевтических кадров» от 29 июля 1995 г. № 770 с изменениями от 5 апреля 1999 г. и от 12 октября 2000 г. Собрание законодательства Российской Федерации от 7 августа 1995 г. № 32. Ст. 3211.

25. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе содействия занятости населения Российской Федерации на 1996–1997 годы» от 8 мая 1996 г. № 570 в редакции от 3 января 1997 г. Собрание законодательства Российской Федерации от 13 мая 1996 г. № 20. Ст. 2357.

26. Постановление Правительства Российской Федерации «О Концепции реформирования системы начального профессионального образования» от 21 июля 1997 г. № 908 с изменениями от 20 мая 1998 г. Собрание законодательства Российской Федерации от 28 июля 1997 г. № 30. Ст. 3647.

27. Положение о мониторинге качества, безопасности пищевых продуктов и здоровья населения. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2000 г. № 883.

28. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального

образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации» от 5 апреля 2001 г. № 264 с изменениями и дополнениями на 17 января 2006 г. Собрание законодательства от 16 апреля 2001 г. № 16. Ст. 1595.

29. Положение об общероссийском мониторинге состояния и использования памятников истории и культуры, предметов Музейного фонда Российской Федерации, документов библиотечных фондов, Архивного фонда Российской Федерации, а также кинофонда. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 5 июля 2001 г. № 504.

30. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001– 2005 годы)» от 28 августа 2001 г. № 630 с изменениями и дополнениями на 6 сентября 2004 г. Собрание законодательства от 3 сентября 2001 г. № 36. Ст. 3578.

31. Положение об организации и осуществлении государственного мониторинга окружающей среды (государственного экологического мониторинга). Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2003 г. № 177.

32. Пуйман С.А. Педагогика современной школы [Электронный ресурс]: ответы на экзаменационные вопросы/ Пуйман С.А.— Электрон. текстовые данные. — Минск: ТетраСистемс, 2011. — 224 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/28182.html>. — ЭБС «IPRbooks»

33. Приказ Минздрава России «О концепции кадровой политики в здравоохранении Российской Федерации» от 3 июля 2002 г. № 210

34. Приказ Минобразования России «Об утверждении комплекса мер по развитию системы образовательных учреждений в местах компактного проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации» от 18 июня 2003 г. № 2561

35. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» от 3 сентября 2005 г. № 1340-р. Собрание законодательства Российской Федерации от 12 сентября 2005 г. № 37. Ст. 3752.

36. Резолюция Международной организации труда «О занятости молодежи». Принята в Женеве 16 июня 1998 г. Библиотечка «Российской газеты». Выпуск № 15. 2000.

37. Реформа образования в Российской Федерации: концепция и основные задачи очередного этапа. Проект. М.: Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, 1997.

38. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – М: Издательство Юрайт, 2012. 405 с. – Серия: Бакалавр.

39. Ситяева Л. П. Профессиональная этика: учебное пособие для вузов / Л. П. Ситяева, Н. Н. Остапенко, Н. М. Коржевская. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 105 с.

40. Тонконогая Е.П. Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых. //Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР.-М., 1981.-ч.П.

41. Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ // Российская газета. 13 апреля 2000 г. № 72.

42. Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ.

43. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные. — М.: Логос, 2016. — 448 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/66421.html>. — ЭБС «IPRbooks»

44. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

45. Dave R. Lifelong Education and School Curriculum. - Hamburg: VIE, 1973.

Размещается в сети Internet на сайте ГАУ Северного Зауралья
<https://www.gausz.ru/nauka/setevye-izdaniya/2024/malchukova-shemyakina.pdf>,
в научной электронной библиотеке eLIBRARY, РГБ, доступ свободный

Издательство электронного ресурса
Редакционно-издательский отдел ФГБОУ ВО «ГАУ Северного Зауралья».
Заказ № 1236 от 29.10.2024; авторская редакция
Почтовый адрес: 625003, Тюменская область, г. Тюмень, ул. Республики, 7.
Тел.: 8 (3452) 290-111, e-mail: rio2121@bk.ru

ISBN 978-5-98346-175-8



9 785983 461758 >