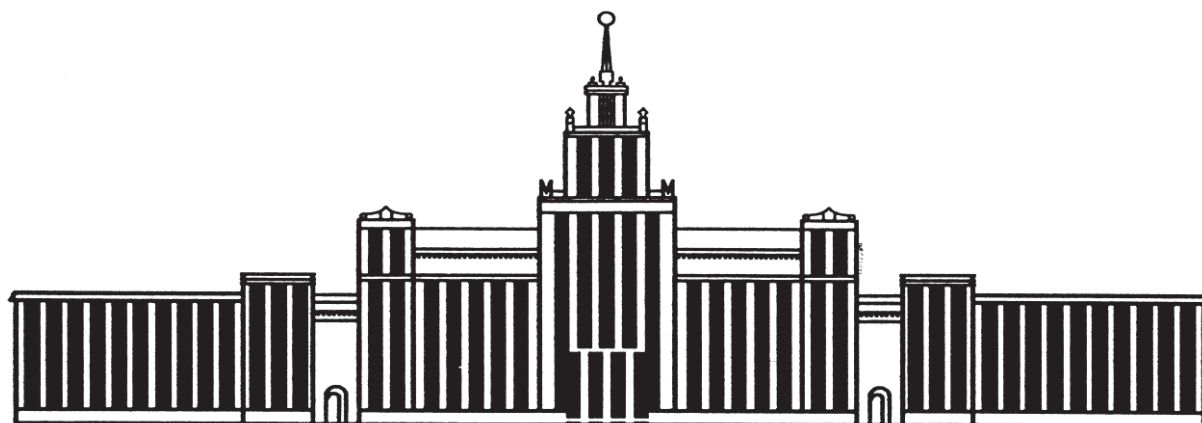


---

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

---



---

ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

Ч448.я7  
Ф864

И.А. Фрейнкина, Ю.А. Сыромятникова

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

Учебное пособие

---

Челябинск  
2019

---



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Южно-Уральский государственный университет  
Кафедра туризма и социально-культурного сервиса

Ч448.я7  
Ф864

И.А. Фрейнкина, Ю.А. Сыромятникова

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

Учебное пособие

Челябинск  
Издательский центр ЮУрГУ  
2019

ББК Ч448.44.я7 + Ч518.14.я7  
Ф864

*Одобрено  
учебно-методической комиссией  
Института спорта, туризма и сервиса*

*Рецензенты:  
Т.В. Максимова, Е.К. Шибанова*

**Фрейнкина, И.А.**  
Ф864 Теория и методика преподавания профессиональных дисциплин в сфере туризма: учебное пособие / И.А. Фрейнкина, Ю.А. Сыромят-никова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2019. – 79 с.

Целью учебного пособия является оказание помощи магистрам Института спорта, туризма и сервиса при изучении дисциплин, связанных с преподаванием профессиональных туристских дисциплин. В учебном пособии отражены основные тематические разделы, связанные с методикой преподавания профессиональных туристских дисциплин по направлению «Туризм». Может быть использовано в качестве вспомогательного источника литературы по дисциплине «Педагогика высшей школы».

Учебное пособие предназначено для магистров 1-го курса очной и заочной форм обучения по направлению «Туризм».

ББК Ч448.44.я7 + Ч518.14.я7

© Издательский центр ЮУрГУ, 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Цели и задачи высшего образования, требования работодателей в области подготовки выпускников по направлению туризм .....	4
2. Состояние профессиональной подготовки студентов в вузах туристского профиля .....	10
3. Педагогика как наука. Объект и предмет педагогической науки .....	16
4. Методы и формы преподавания профильных дисциплин по направлению подготовки .....	30
5. Инновационные методы преподавания профильных дисциплин по направлению подготовки туризм .....	46
6. Современные технологии в преподавании профильных дисциплин по направлению подготовки туризм .....	57
7. Средства преподавания профильных дисциплин по направлению подготовки туризм .....	64
8. Методические подходы к созданию учебно-методического комплекса .....	71
9. Контрольно-оценочная деятельность при преподавании профильных дисциплин .....	74
Библиографический список .....	78

# 1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ТРЕБОВАНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ТУРИЗМ

Значение индустрии туризма в развитии экономики трудно переоценить. Здесь создается каждое десятое рабочее место, причем значительно дешевле, чем в других отраслях промышленности. В последние годы в России внутренний и въездной туризм бурно развивается, но он серьезно отстает от международного уровня, в первую очередь, по развитию инфраструктуры, по продвижению туристического продукта и собственно по качеству обслуживания. Соответственно, также резко возросла потребность в высококвалифицированных кадрах для отрасли. Именно недостаток кадров является одной из основных проблем развития туризма в России. Практически в России система профессионального непрерывного образования находится в стадии становления. И здесь роль государственного участия очень важна. Сейчас отсутствует правовое регулирование участия работодателей в системе профессионального обучения кадров, не предусмотрено государственное стимулирование участия бизнеса в подготовке специалистов туристского бизнеса. Поэтому в настоящее время подготовка специалистов происходит больше на уровне теории. Студентам не хватает именно практических навыков. Сегодня произошел переход на бакалавриат. Разработаны и внедряются ФГОС третьего поколения, в ближайшей перспективе – внедрение ФГОС три +. Как показал анализ программ, объем практик не будет по-прежнему превышать 7–9 %. Поставлена задача разработки компетентностной модели выпускника-бакалавра. Но в этом подходе есть ряд проблем. Первая проблема – роль и форма участия работодателей в формировании компетентностной модели выпускника, их собственная компетентность в данной области. Вторая проблема – компетенции надо не только прописать, но и уметь оценивать степень их достижения. Третья проблема – проектирование компетентностно-ориентированного учебного процесса, владении педагогами методикой такого проектирования. Необходимо обязательное участие представителей бизнеса через создание объединений с представителями профессиональных участников индустрии туризма (гостиниц, ресторанов, турагентств и т. д.), организаторов систем обучения, специалистов вузов, осуществляющих подготовку специалистов. На российском рынке труда высок спрос на специалистов туристической отрасли. Чаще всего менеджеры по персоналу ищут специалистов по работе с автоматическими системами бронирования билетов, гостиниц и т. д. Очень востребованы сотрудники обслуживающего персонала гостиничного комплекса (портье, бармены, метрдотели и официанты). Для сравнения

можно привести результаты анализа вакансий и резюме, которые были опубликованы на сайте по подбору персонала [www.SuperJob.ru](http://www.SuperJob.ru). Эта база содержит данные о 1,5 млн специалистов различных областей, что позволяет провести объективную оценку спроса и предложения на рынке труда, а именно в сфере индустрии гостеприимства. В разделе «Туризм, гостиничный бизнес» представлены следующие вакансии: директор, менеджер по туризму, гид (экскурсовод), водитель, специалист по бронированию гостиниц, специалист по бронированию билетов. К группе «Другие специальности» относятся профессии визового менеджера, менеджера по приему гостей, переводчика, администратора, помощника менеджера, курьера, экспедитора и т. д.

Проблема развития всех ступеней образования в сфере туризма становится все более актуальной в свете востребованности на рынке вакансий специалистов. Основные составляющие системы профессионального непрерывного образования следующие:

- довузовское образование;
- начальное профессиональное образование;
- среднее профессиональное образование;
- высшее профессиональное образование;
- дополнительное профессиональное образование (программы профессиональной переподготовки всех уровней, повышения квалификации специалистов в индустрии туризма и работников администраций, курирующих туристско-рекреационную деятельность);
- послевузовское профессиональное образование (аспирантура, докторантура).

Причем высшее профессиональное образование в этой цепочке имеет важнейшее значение. Специфика туристского образования заключается в его многогранности. Оно готовит кадры разных направлений и специальностей со знаниями и умениями управленческого, экономического, технологического, технического, научного и другого характера. Поэтому туристское образование является сложным, постоянно совершенствующимся механизмом, позволяющим активно внедрять инновационные программы для подготовки кадров, в том числе и с использованием зарубежного опыта. На наш взгляд, в России существует сегодня много проблем в процессе обучения и подготовки кадров в сфере туризма. Достаточно отметить, что до начала 1990-х годов в нашей стране не функционировало ни одного вуза, готовящего профильные кадры для туристской отрасли. Поэтому одной из основных проблем развития туризма в стране можно считать недостаток квалифицированно подготовленных кадров, способных поднять российский туризм до международного уровня. А ведь задачей профессионально-

го образования является не только реагирование на нужды рынка внутреннего туроперейтинга, но и подготовка кадров для него в опережающем режиме. Конечно, необходимо более внимательное отношение со стороны государства к проблемам подготовки кадров именно для сферы туризма. Например, в федеральном законе от 24 ноября 1996 года № 132-ФЗ (с изменениями и дополнениями от 3 мая 2012 года) «Об основах туристической деятельности в Российской Федерации» нормы, касающиеся подготовки кадров для сферы туризма носят просто декларативный характер. Статья 4 Закона только устанавливает, что «государственное регулирование туристской деятельности в Российской Федерации осуществляется путем содействия кадровому обеспечению в сфере туризма». Отсутствие системного подхода к регулированию кадровых вопросов развития туристской индустрии на федеральном уровне соответственно отражается и на законодательстве о туризме в субъектах Федерации. До сих пор отсутствует правовое регулирование участия работодателей в системе профессионального обучения кадров, не предусмотрено государственное стимулирование участия бизнеса в финансировании подготовки высококвалифицированных специалистов туристского бизнеса. Несомненно, это оказало влияние на становление системы профессионального туристского образования. Обучение по туристским специальностям часто проводится только на уровне теории, хотя она имеет далеко не решающее значение в данной профессии. Студентам катастрофически не хватает навыков, которые могут дать практики, обучающие стажировки и тренинги. Между тем профессиональная подготовка менеджеров, специалистов по туризму, должна основываться на особенностях предпринимательской деятельности в сфере туроперейтинга и опираться на принципы педагогической дидактики. В ней также большое значение должно уделяться практическим навыкам. Повышение эффективности подготовки кадров для туристской индустрии в значительной степени обусловлено взаимосвязями с практической деятельностью, технологическими процессами современного туроперейтинга. Программа обучения и проектирование учебников должны учитывать особенности туристского рынка, реагировать на динамику туристского рынка и должны быть сориентированы на функции туристской организации на рынке туристских услуг. Как отмечает К.М. Малышенко, «главной проблемой подготовки кадров для сферы туризма является чрезмерная академичность профильного высшего образования при явном недостатке практических навыков и знаний и нехватка среднеспециальных учебных заведений, готовящих работников сферы туризма» [14]. Можно сделать вывод, что многие проблемы туристского образования, если и не берут свое начало, то уж во всяком случае, значительно усугубляются отсутствием про-



фессиональных знаний у большинства менеджеров российского туристского рынка. Перед научно-педагогическими кадрами поставлена задача разработки компетентностной модели выпускника-бакалавра в контексте стандартов высшего образования третьего поколения. Актуальность разработки компетентностной модели выпускников в сфере туризма обусловлена процессом переориентации современного российского образования со «знаниевого» на компетентностный подход, что является главнейшим и необходимым условием модернизации и приведения его результатов в соответствие с международными нормами. По мнению экспертов, совершенствование обучения связано, прежде всего, с разработкой качественно новых подходов к решению задач управления этим процессом. Чтобы эффективно управлять процессом подготовки специалиста в вузе, нужно четко видеть ориентир и конечную цель такой подготовки. Обычно ориентиром выступает квалификационная характеристика специалиста по той или иной специальности. В настоящее время признано, что основополагающей целью непрерывного профессионального образования является профессиональная компетентность, которая включает профессионализм, право и ответственность за принятие решений, коммуникативные способности, самостоятельность, владение навыками быстрой адаптации, профессиональной мобильности. Компетентность предполагает постоянное обновление знаний для успешного применения в конкретных условиях, то есть обладание оперативными знаниями. Это не просто обладание знаниями (в таких случаях лучше говорить об эрудиции), но скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела. Важной педагогической предпосылкой решения этих задач является совершенствование содержания образования и обучения. Содержание образования – категория заданная, обусловленная целями и потребностями общества, отражается в системе требований к знаниям, умениям, навыкам, профессиональному опыту, личностным качествам, необходимым специалисту для успешного выполнения профессиональной деятельности. В собранном виде содержание образования должно быть отражено в квалификационной характеристике специалиста и профиограмме. Но, на настоящий момент, созданы пока профиограммы выпускника по направлению «Туризм» на среднее звено специалистов, а специалисты высшего образования еще не имеют профиограммы. Содержание обучения, являясь средством по отношению к содержанию образования, представляет собой содержание учебной информации, предъявляемой для изучения. В свернутом виде содержание обучения представлено в учебном плане (наименование и объем учебных предметов), учебных программах (информация об учебном материале, который необходимо изучать); в развернутом виде – в учебниках и учебных пособиях. Содержа-

ние профессионального образования в большей мере, чем содержание других видов образования должно строиться на основе модели будущей профессиональной деятельности слушателя. Это придает содержанию целостность, системную организованность и личностный смысл для обучающихся усваиваемых знаний и умений. При таком подходе содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, который последовательно трансформируется в предмет деятельности профессиональной. Используемая при таком подходе система профессионально-подобных ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике, создает возможность интеграции знаний различных предметных областей. В настоящее время основой разработки учебно-программной документации является профессионально квалификационная характеристика специалиста в области туризма, однако, их ограниченность в том, что они отражают лишь знания и навыки, необходимые менеджеру, но не учитывают перспективы развития предприятий туризма. В качестве основы для разработки образовательных программ может использоваться составленная прогностическая модель специалиста по туризму, то есть своеобразный эталон, разработанный на основе изучения опыта передовых высококвалифицированных специалистов в области туризма. Сопоставляя идеальную модель специалиста с фактически сложившейся моделью, можно определить масштабы и содержание профессиональной подготовки. Разработка такой модели позволит пересмотреть всю систему подготовки и переподготовки кадров различного уровня в сфере туризма. Для получения опережающей информации о содержании обучения необходимо прогнозирование. Оно позволит лучше увидеть завтрашний день, разработать модель специалиста в области туризма в ближайшей и дальней перспективе, наметить пути достижения эталона. Подобная модель необходима и управленческим структурам туризма для проведения диагностического контроля за деятельностью специалистов. Главными критериями отбора содержания учебного материала для программ разного уровня являются: непрерывность, экономическая целесообразность, социоморфность. Критерий непрерывности, будучи самостоятельным, имеет в своей основе принцип системности, из которого вытекает взаимообусловленность функционирования подсистем, обеспечивающая возможность непрерывного перехода от одного этапа профессионального образования к другому. Будучи системной и непрерывной, образовательная программа подготовки специалистов в туристской области является составной частью единого комплекса туристской индустрии. Критерий экономической целесообразности предполагает такую модель содержания образовательной программы подготовки специалистов, которая обеспечивает удовлетворение потреб-

ности предприятий в кадрах нужного количества и уровня профессиональной подготовки в заданные сроки с гарантированным результатом и оптимальным ресурсным обеспечением. Критерий социоморфности вытекает из действия систематических «законов адекватности» по разнообразию, по сложности, по неопределенности, по системности. Туристским предприятиям необходимы подготовленные специалисты с определенным опытом работы. Однако выпускники вузов приходят на рынок труда с большим теоретическим запасом знаний и с недостаточными профессиональными навыками. Подготовка и обучение кадров – это вложение денежных средств и времени, которые необходимо рационально использовать, поэтому следует совершенствовать систему подготовки кадров для туристских предприятий с учетом требований рынка туристских услуг и выпускать из вузов уже хорошо подготовленных к практической деятельности специалистов. Вместе с тем, в компетентностном подходе к образованию есть и ряд нерешенных, по нашему мнению, на сегодняшний день вопросов. Первый вопрос касается привлечения работодателей к формированию, уточнению и обновлению набора компетенций. Не вполне ясна сама процедура их участия, а также то, насколько сами работодатели могут быть компетентными в данной области. Другой вопрос касается измерительной процедуры оценки сформированности компетенций. Очевидно, что компетенция как интегративный результат образовательной деятельности должна выступать предметом специальной диагностики и оценки. Однако остается открытым вопрос оценки компетенций для каждого профиля или разработки единой универсальной методики диагностики для любого профиля. Аналогичная проблема возникает и с оценкой двух бинарных групп компетенций – общекультурных и профессиональных, которые дополняют друг друга, но в то же время являются независимыми. Третьим значимым является вопрос о проектировании компетентностно-ориентированного учебного процесса в направлении формирования заданного набора компетенций, владении педагогами методикой такого проектирования, определения содержания дисциплин, междисциплинарных модулей, а также применения педагогических технологий, адекватных новой модели подготовки кадров.

Таким образом, профессиональная подготовка выпускников в сфере туризма и знания, полученные в учебном заведении, должны включать в себя следующие обязательные компоненты:

- знание законодательных актов и нормативных документов, международных норм в сфере туризма;
- навыки управления человеческими ресурсами, лидерство, умение решения проблем, формулирование стратегий развития в команде;

- знание туристской отрасли, тенденций развития, географии туристских потоков, истории, культуры, экономики;
- владение одним и более иностранными языками, компьютерная грамотность;
- владение правильным русским языком и умение дать грамотный ответ на любой вопрос клиента;
- владение в полном объеме информацией о всех турах, которая может потребоваться потребителю;
- навыки личностного развития, эффективный самоменеджмент, навыки общения, проведения презентаций, использование международных стандартов.

На основании вышеизложенного следует подчеркнуть – обучение сегодня еще в большей степени, чем раньше, не может быть закончено профессиональным обучением в учебных заведениях, даже если оно и включает максимум возможностей для овладения практическими знаниями и навыками. Процесс обучения должен быть непрерывным, осуществляться в различных формах – программы адаптации и повышения квалификации работников внутри организации, самообразование и саморазвитие. Для того что бы решить ряд существующих общих проблем, необходима государственная поддержка учебных заведений в области подготовки кадров для индустрии туризма, которая должна заключаться в создании условий для результативного взаимодействия профильных учебных заведений и представителей бизнеса. Для подготовки специалистов в сфере бизнеса гостеприимства необходимо создать объединение в рамках социального партнерства, в состав которого будут входить представители профессиональных участников индустрии туризма, действующих и строящихся гостиниц, ресторанов, турагентств и т. д., организаторов систем обучения, специалистов вузов, осуществляющих подготовку персонала для индустрии гостеприимства.

Контрольные вопросы

1. Перечислите цели и задачи высшего образования
2. Перечислите составляющие системы непрерывного образования
3. Перечислите требования работодателей к подготовке специалистов туристской индустрии

## 2. СОСТОЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ

Индустрия туризма и гостеприимства пребывает в непрерывном динамичном развитии, совершенствуется, автоматизируется, но при этом весь-

ма чувствительна к воздействию внешних факторов. В связи с чем, отрасль предъявляет высокие требования к качеству подготовки кадров, как управленческих, так и занимающихся предоставлением сервиса. Сегодня многие учебные заведения предлагают образовательные услуги в сфере туризма, однако, применение большинством из них традиционных подходов и методов обучения усиливает разницу между требованиями туристского рынка и реальными компетенциями выпускников, снижает их конкурентоспособность на рынке труда.

Данная проблема носит интернациональный характер, на особенно присуща странам Восточной Европы и Азии. Хайюан Мао и Зепинг Ван отмечают, что многие учебные заведения Китая, обучающие менеджменту туризма, практикуют традиционный «школьный стиль», когда учитель говорит, большинство обучающихся записывают, класс лишен энергии, инициативность и креативность студентов подавляются. При этом остро стоит потребность в стабильном, быстром и здоровом развитии образования в туризме, идущем в соответствии с развитием отрасли [1]. Индийский ученый Сурадх Бхан делает акцент на активных методах обучения как на способе борьбы с академичностью туристского образования в Индии и сокращения разрыва между приобретаемыми студентами в стенах университета знаниями и умениями, и требованиями туристского рынка [1]. Отечественными учеными отмечается необходимость ориентации учебного процесса на становление и развитие личности студента (акмеологический подход), на мотивацию его к постоянному учебному процессу и саморазвитию, на трансформацию модели «обучаемого студента» в модель «обучающегося студента». Достижение всего этого возможно только посредством использования в преподавательской практике активных и интерактивных методов обучения [2, 3]. Под активными методами обучения (АМО) понимаются методы, характеризующиеся высокой степенью и продолжительностью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач, носящую интерактивный характер (постоянное взаимодействие обучающихся и преподавателя) [3]. Сегодня для большинства отечественных учебных заведений АМО являются своего рода инновацией. В отличие от пассивных методов обучения, активные методы предполагают наличие двух взаимодействующих субъектов: преподавателя и студента. Поэтому и результативность внедрения АМО также зависит от этих двух субъектов, от их отношения к данному методу обучения, их мотивации к применению / участию в нем, от возможности и способности получения определенного образовательного эффекта. Основной проблемой на пути интенсификации использования АМО в образовательном процессе

является приверженность большинства преподавателей и студентов к практикуемым с давних пор традиционным методам обучения. Так исследования, проведенные учеными Бенсоном, Вестбруком, Лидс, Сталлем, Маккентошем, Дж. М. Карпентером и др. показывают, что большинство студентов отдадут предпочтение традиционным занятиям, таким как лекции, но предполагающим умеренный уровень студенческой активности (прим. лекция-дискуссия) в отличие от занятий, проведенных в абсолютно активной форме [5, 6, 7]. Среди основных причин называются следующие: лекционный материал является всеобъемлющим по теме и структурированным, соответственно, удобен для восприятия, усвоения и запоминания, позволяет хорошо подготовиться к тестам и экзаменам. Студентам нравится, что лекция-дискуссия дает им возможность пребывать в тоне в течение занятия, вносить свой вклад и задавать вопросы, является не такой скучной, как классическая лекция. Среди студентов распространено убеждение: занятия, проведенные в активной форме, отнимают слишком много времени, что не позволяет охватить материал всего курса. Студенты Университета Южной Калифорнии (США) в качестве наименее эффективного метода называют метод «группового пазла», так как не получают удовольствия от работы в группах, по их мнению одноклассники не делятся в должной мере информацией, трудно научиться чему-либо от других студентов [7]. Российские студенты также отдадут предпочтение лекциям. Традиционные методы обучения более привычны и понятны для отечественного студента. За долгие годы, проведенные в средней образовательной школе, где учитель является главным действующим лицом, а учебник – единственным печатным источником истинных знаний, обучающиеся приобретают навыки письма под диктовку, заучивания материала, решения математических задач по уже известному алгоритму и с единственно правильным результатом. А оценка знаний по предметам осуществляется исходя из способности обучающегося пересказывать пройденный материал. Со всеми этими знаниями и умениями обучающиеся идут учиться дальше в вузы и ссузы. И вполне естественно их сопротивление непривычной и трудоемкой для них работы по самостоятельному поиску, сбору и анализу информации, и уж тем более по самостоятельному постижению истины. Таким образом, лекции чаще всего воспринимаются студентами как привычный, качественный и малозатратный, с точки зрения времени и энергии, способ получения знаний в рамках дисциплины, помогающий достичь главной цели – сдать экзамен. А для получения максимального образовательного эффекта и, следовательно, удовлетворения от АМО, студентам чаще всего не хватает соответствующих навыков, умений и опыта. С позиции современных педагогических технологий и эффективности усвоения

учащимися учебного материала пассивные методы считаются самыми неэффективными, но, несмотря на это, многие преподаватели, в том числе таких практикоориентированных дисциплин, как туристские, продолжают их применять. Здесь сказывается следование многолетней традиции использования пассивных методов обучения, сравнительная простота в подготовке занятий, возможность преподнести аудитории большее количество информации за ограниченное временными рамками занятие; недоверие инновационным методам, отсутствие желания и мотивации менять что-либо, отсутствие опыта и методической подготовки к разработке и применению АМО [1]. Весь международный опыт использования АМО в туристском образовании в укрупненном виде можно поделить на две части: многолетний опыт США, стран Северной и Западной Европы и современный опыт большинства стран Восточной Европы и Азии, которые также, как и Россия находятся на пути перехода от традиционной академичной системы образования к инновационной. Анализ программ по менеджменту туризма и гостеприимства, предлагаемых вузами США, Великобритании, Финляндии, Германии, Австрии, Франции, Италии позволил собрать и обобщить информацию о методах и формах проведения занятий. Среди наиболее распространенных методов обучения, характерных практически для всех перечисленных выше стран следует выделить: кейс-стади, решение практических задач, групповое проектирование, стажировка. В программах вузов США и Германии, помимо всего прочего, делается акцент на проведении полевых исследований на предприятиях туристической индустрии, деловых игр и имитаций, тренингов. В 2007 г. Американские ученые Синтия Деале, Роберт О'Халлоран, Пол Жак, и Джон Гаргер на базе международной некоммерческой профессиональной ассоциации Юго-восточного Совета по отелям, ресторанам и институциональному образованию (SE ICHRIE) провели исследование на предмет оценки стиля и методов преподавания членов данного Совета.

Из результатов исследования видно, что такие классические методы обучения, как лекции и дискуссии используются подавляющим большинством преподавателей Совета (около 82%). Среди активных методов более распространены работа в малых группах и студенческие презентации (64%). При этом следует отметить сравнительно высокий процент преподавателей, которые достаточно часто и постоянно используют в обучении интерактивные методы, такие как эксперименты и демонстрации (около 30%), дискуссии с приглашенными спикерами, ведущими представителями туристической индустрии (25%), игры и имитации (23,5%), кейсы (22,5%). Таким образом, можно сделать вывод, что большинство активных методов, применяемых в вузах США и Западной Европы, базируются на проблемно-

ориентированном подходе к обучению (социально-экономическом конструктивизме), предполагающем формирование студентом собственного понимания и знания об изучаемом предмете посредством опытных испытаний и размышлений о полученном опыте.

Потребность в развитии новой образовательной стратегии, построении учебного процесса, основанного на применении АМО, является актуальной и для отечественного туристского образования. Анализ учебных программ по туристским дисциплинам и научных публикаций преподавателей ряда российских вузов (Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, Горно-Алтайского государственного университета, Московского государственного лингвистического университета, Санкт-Петербургского государственного экономического университета, Самарского муниципального института управления, Саратовского государственного технического университета им. А.Ю. Гагарина и др.) позволило определить, что активные методы, безусловно, применяются в преподавании туристских дисциплин, но их использование пока носит ограниченный бессистемный характер. Часто это удел отдельных кафедр или наиболее креативных и самомотивированных преподавателей-новаторов. Лишь в немногих учебных заведениях работа по внедрению и применению АМО в образовательном процессе является централизованной и системной. В качестве позитивного опыта в данном направлении можно представить опыт Санкт-Петербургского государственного экономического университета (СПбГЭУ). Центром инновационных образовательных технологий, функционирующем на базе СПбГЭУ, в целях унификации представления преподавателей об АМО был составлен и распространен Справочник АМО с перечнем методов обучения и их кратким описанием, учебно-методическое пособие «Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению», а также Положение о методических разработках по игровому социальному имитационному моделированию. Наиболее часто используемыми активными методами являются проектный метод и презентация. В рамках проектного метода студентам предлагается создать и защитить перед экспертной комиссией групповой или индивидуальный проект экскурсии, новой туристской услуги, проект предложений по решению одной из насущных проблем туристской индустрии (в рамках конкретной дисциплины) или междисциплинарный бизнес-проект (на стыке взаимодополняющих друг друга экономических предметов, преподающихся в одном семестре). Также свое применение находят разбор конкретных ситуаций в сфере туризма и кейсы, но данные методы используются преподавателями несколько реже, чем первые два, особенно кейс-стади. Это связано с трудностями в поисках качественно составленных кейсов, отражающих специфику отечественного туристского бизнеса. Многие кейсы, взятые из зарубежных учебников, приходится адаптировать, дорабатывать; или же преподаватель принимает решение о разработке собственного кейса, исходя из



целей и задач преподаваемой дисциплины. Игровые педагогические упражнения в виде кроссвордов, викторин, брейн-рингов применяются с целью улучшения усвоения студентами туристской терминологии, а также в целях контроля знаний по пройденному материалу. Разыгрывание ролей: как метод используется не только в академической среде, но и турфирмами при отборе персонала, для аттестации уже работающих сотрудников, в целях выявления и решения проблем обслуживания клиентов. Наиболее часто встречающейся комбинацией ролей является «агент турфирмы – клиент», но возможны также варианты «соискатель-работодатель», «поставщик-заказчик». Деловые игры в преподавании туристских дисциплин в отечественных вузах применяются еще реже, так как требуют высокой степени информационной и методической подготовки, как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов, затратны по времени. При этом отмечается, что именно в деловых играх студенты вырабатывают у себя навыки и получают опыт решения организационных и управленческих проблем и имеют возможность проследить взаимосвязь между принимаемыми на разных этапах игры решениями и полученным в конечном итоге результатом. Среди прочих АМО, практикуемых в туристском образовании, следует выделить участие студентов в конференциях, Олимпиадах, региональных конкурсах в сфере туризма, ознакомительных экскурсиях на объектах туристской индустрии, туристских специализированных выставках. В настоящее время наблюдается интернациональный характер ряда проблем, связанных с применением АМО в учебном процессе. В российских вузах, как и в вузах США, самым распространенным методом обучения по сей день остаются лекции. Они дают всеобъемлющие теоретические знания по предмету в систематизированной форме и помогают при подготовке к итоговому испытанию: тесту или опросу. Если бы на итоговом испытании проверялись практические навыки и умения студентов, то в процессе обучения автоматически возросла бы потребность в методах, способствующих их формированию. Также как и в Китае, в России стоит проблема академичности образования и его существенного отрыва от реальных потребностей туристского рынка. При этом в обеих странах принята тактика совмещения отечественной системы образования с западным конструктивистским подходом, о чем свидетельствуют внедряемые в туристское образование АМО: кейс-стади, проектный метод, решение практических задач, игровое социально-имитационное моделирование. В целом, анализ проблем и международного опыта применения АМО позволил сформулировать ряд рекомендаций по их использованию в учебном процессе:

1. При выборе АМО преподаватель должен руководствоваться:
  - целями, задачами и принципами обучения,
  - содержанием изучаемой темы, возрастными, интеллектуальными, психологическими, национальными особенностями обучающихся, их уровнем образования,

– условиями и временем, отведенным на освоение того или иного материала и курса в целом,

– собственным опытом, мотивацией, уровнем профессионального мастерства, личностными качествами.

2. Применение АМО должно носить, по возможности, системный характер, методы должны логически дополнять друг друга.

3. В целях стимулирования заинтересованности студентов в АМО:

– внедрять данные методы следует по принципу: от более простых к сложным. С одной стороны, АМО способствуют формированию у студентов навыков анализа информации, критического мышления, с другой стороны – эффективная реализация таких методов обучения, как методы игрового социально-имитационного моделирования (игровое проектирование, деловые игры, ролевые игры) невозможна при отсутствии или низком уровне развития у студентов перечисленных навыков;

– классические методы оценки теоретических знаний (тесты, контрольные опросы) необходимо дополнить активными методами контроля (АМК), направленными на оценку умений студентов применять полученные знания на практике (деловые игры, игровое проектирование, разбор ситуаций, и т. д.).

4. Содержательная составляющая или информационная база АМО должна разрабатываться и корректироваться в соответствии с изменениями, происходящими в туристской отрасли. Для этого необходимо постоянное обучение и профессиональное развитие преподавателей. Активные методы в преподавании туристских дисциплин призваны способствовать развитию креативности студентов, умения мыслить критически, анализировать информацию; позволяют обучающимся выработать навыки решения проблем, принятия нестандартных решений, умения работать в группе и использовать ее потенциал. При грамотной разработке и реализации АМО происходит не только взаимодействие, но и взаимное развитие студентов и преподавателей.

Контрольные вопросы

1. Какие основные проблемы в подготовке специалистов туристской индустрии существуют в настоящее время?

2. Что такое активные методы обучения?

3. Какие технологии обучения применяются в университетах мира?

### 3. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА. ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Дословно «пайдагогос» (греч.) означает «детоводитель». Оно произошло от слов «пайдос» («дитя») и «ага» («вести»). В Древней Греции педагогом называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал в школу. Постепенно слово «педа-

гогика» стало употребляться в более общем смысле, то есть как способность «вести ребенка по жизни» – воспитывать, развивать и обучать. А по мере накопления знаний возникла и особая наука о воспитании детей.

Педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей. И в теории соответственно произошел переход от конкретных фактов к более общим случаям. Такой взгляд на педагогику сохранялся примерно до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение современной педагогики таково: «Педагогика – это наука о воспитании человека». Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая образование, обучение и развитие.

Педагогику можно определить как науку о закономерностях воспитания подрастающего поколения, об управлении его развитием в соответствии с потребностями общества.

Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания.

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи – освоить опыт предыдущих поколений, обогатить, приумножить и передать его следующим поколениям. И более подробное определение понятия «педагогика» звучит так: «Наука, изучающая закономерности передачи старшим поколением и активного усвоения младшими поколениями социального опыта, необходимого для жизни и труда».

Предмет педагогической психологии – процесс изучения психологических закономерностей обучения и воспитания – как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание.

Раскрывая понятие «предмет педагогики», необходимо назвать и ее категории (греч. *kategoria* – суждение) – научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности.

К этим категориям относятся воспитание в широком и узком значении, образование, обучение, формирование и развитие.

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов.

Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова – систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Образование – процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности. Образование получают в основном в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако все возрастающую роль играет и самообразование, то есть приобретение системы знаний самостоятельно.

Обучение – целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и обучающихся по передаче и усвоению знаний. Деятельность преподавателя при этом называется преподаванием, а деятельность обучающихся – учением.

Общая педагогика изучает и формирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений. Эта отрасль педагогических знаний исследует фундаментальные законы обучения и воспитания. Составными частями общей педагогики являются теория воспитания и теория обучения (дидактика).

Предметом педагогической психологии является также определение критериев умственного и других сторон развития личности.

Педагогика высшей школы разрабатывает вопросы обучения и воспитания студентов вузов. Исправительно-трудовая педагогика занимается вопросами перевоспитания осужденных.

Функции и задачи педагогики. Педагогическая система

Можно выделить две основные функции педагогической науки – теоретическую и технологическую.

Теоретическая функция:

- изучение передового и новаторского опыта (описательный уровень);
- выявление состояния педагогических явлений (диагностический уровень);
- проведение экспериментальных исследований (прогностический уровень).

Технологическая функция:

- разработка методических материалов (планов, программ, учебных пособий и др.), определяющих нормативный план педагогической деятельности (проективный уровень);
- внедрение достижений науки в педагогическую практику (преобразовательный уровень);
- анализ результатов научных исследований (рефлексивный уровень).

Функции педагогической науки осуществляются в органическом единстве.

Исходя из этого, основными задачами педагогики являются:

- анализ современного состояния и прогнозирование развития образования в будущем;
- разработка теоретико-методологических основ образования;

- выявление закономерностей обучения, воспитания личности и управления педагогическими системами;
- определение содержания образования в конкретных условиях;
- разработка образовательных стандартов;
- разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;
- изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности, научный анализ педагогических инноваций;
- внедрение результатов научных исследований в педагогическую практику;
- изучение истории развития образования и педагогической мысли.

Образование является открытой социальной системой, поэтому в педагогике как науке об образовании выделяют категорию «педагогическая система». В нее включается совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как субъекты, содержание, средства, методы, процессы, необходимые для создания организационного и целенаправленного педагогического влияния на процесс развития, обучения и воспитания личности. В каждом образовательном учреждении складывается своя педагогическая система.

Возникновение и развитие педагогики как науки. Наука о воспитании сформировалась тогда, когда уже существовали такие науки, как геометрия, астрономия, многие другие. Наступило время, когда воспитание стало играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений.

Уже в наиболее развитых государствах Древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьезные попытки обобщения теоретических начал воспитания. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны первые попытки обобщения.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460–370 гг. до н. э.) создал обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставив без внимания и воспитание. Его крылатые афоризмы, пережившие века, полны глубокого смысла: «Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу»; «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы»; «Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда». Теоретиками педагогики были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469–399 гг. до н. э.), его ученик Платон (427–347 гг. до н. э.), Аристотель (384–322 гг. до н. э.). В их трудах были глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его

личности. Доказав свою объективность и научную состоятельность на протяжении веков, эти положения выступают в качестве аксиоматических начал педагогической науки. Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа Марка Квинтилиана (35–96 гг.). Этот труд на протяжении долгого времени был основной книгой по педагогике – наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех риторических школах.

Развитие педагогики в Средневековье и эпоху Возрождения. В период Средневековья Церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии и схоластики, образование во многом потеряло прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались и закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшего в Европе почти двенадцать веков. И хотя среди деятелей Церкви были образованные люди, например, философы Тертуллиан (160–222), Августин (354–430), создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория далеко вперед не ушла.

Эпоха Возрождения подарила миру целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо». В их числе голландец Эразм Роттердамский (1466–1536), французы Франсуа Рабле (1494–1553) и Мишель Монтень (1533–1592).

Педагогика долго считалась всего лишь разделом философии. Только в XVII веке она выделилась в самостоятельную науку, оставаясь при этом связанной с философией. Педагогика неотделима от философии уже хотя бы потому, что обе эти науки занимаются человеком, изучают его бытие и развитие.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в научную систему связаны с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670) – создателя научной педагогической системы, автора труда «Великая дидактика». Коменский требовал, чтобы обучение исходило из чувственных восприятий, физического и нравственного воспитания. Чешский педагог был убежден в могучей силе воспитания и считал, что нет таких детей, которых нельзя было бы воспитать. Он разработал все основные вопросы организации учебной работы, явился основоположником классно-урочной системы обучения. Необходимо учить «на основании доказательств посредством внешних чувств и разума». Труды Я. А. Коменского оказали огромное влияние на педагогическую мысль и школьную практику во всех странах мира.

Джон Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци. Крупным педагогом XVII столетия был Джон Локк (1632–1704). В это время в Англии произошла буржуазная революция, которая закончилась компромиссом между буржуазией и дворянством. Д. Локк отразил этот компромисс в своей педаго-

гической теории, предложив систему воспитания «джентльмена», которая в первую очередь преследовала цели физического и нравственного воспитания, формировала «дисциплину тела» и «дисциплину духа».

Непримиримую борьбу с догматизмом и схоластикой в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII века – Дени Дидро (1713–1784), Клод Адриан Гельвеций (1715–1771) и особенно Жан-Жак Руссо (1712–1778).

Ж.-Ж. Руссо принадлежал к числу французских просветителей, глубоко веривших в силу воспитания. Он создал теорию естественного воспитания – воспитания, которое должно осуществляться в соответствии с природой человека, не мешая его естественному и свободному развитию.

Ж.-Ж. Руссо разработал своеобразную возрастную периодизацию и считал, что при воспитании детей необходимо учитывать их возрастные особенности. Он пропагандировал тесную связь обучения с жизнью и природой.

Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827). Целью воспитания И.-Г. Песталоцци считал саморазвитие природных сил, способностей человека, постоянное его совершенствование, формирование нравственного облика. На мировоззрение этого педагога оказала влияние немецкая идеалистическая философия XVII–XVIII веков. Большую роль в нравственном воспитании он отводил семье, особенно влиянию матери. Им была создана «теория элементарного образования», согласно которой главными элементами знания являются форма, число и слово. Поэтому элементарное обучение должно было научить измерять, считать и владеть речью.

Педагогическая деятельность И. Г. Песталоцци способствовала развитию народных школ. Идея развивающего и воспитывающего обучения, выдвинутая им, оказала положительное влияние на развитие передовой педагогической теории и практики.

Роль К. Д. Ушинского в истории развития педагогической мысли в России. К. Д. Ушинский (1824–1870) – великий русский педагог-демократ, основоположник русской педагогической науки и народной школы в России. Педагогические взгляды К. Д. Ушинского строились на принципах народности, самобытности русской педагогической науки, воспитания в труде.

К. Д. Ушинский понимал воспитание как целенаправленный процесс всестороннего формирования личности. Он рассматривал его как общественное, социальное явление, а также указывал на необходимость тщательного изучения педагогами законов человеческой природы. В целях достижения полноценного воспитания и развития личности К. Д. Ушинский разработал ряд важнейших принципов.

По его мнению, первое место в формировании человека должен занимать родной язык, знать который надо в совершенстве как историю своей

родины. Не менее важным принципом педагогической системы Ушинского является принцип воспитания в труде. Трудолюбие он считал основой счастья человека и требовал, чтобы учение, как и всякий труд, было не игрой и забавой, а серьезным занятием.

К. Д. Ушинский многое сделал в области дидактики в разработке содержания образования принципов, методов и форм обучения. Он выдвинул принцип воспитывающего обучения и рассматривал изучение любого предмета как единый процесс умственного и нравственного развития.

В области содержания образования К. Д. Ушинский настаивал на том, чтобы оставить в учебниках только то, что действительно полезно для человека.

Большое значение К. Д. Ушинский придавал сознательности, систематичности и прочности обучения. Особое внимание он уделял правильной организации урока, труда учителя и учеников. Он считал необходимым ставить детей в активную позицию, включая их в разнообразные формы педагогически целесообразной деятельности.

К. Д. Ушинский высоко ценил роль учителя в процессе воспитания, уверяя, что именно от педагогического мастерства наставника зависит воспитательный эффект. В связи с этим он требовал, чтобы каждый учитель относился к своей профессии с любовью.

Вклад А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского в развитие российской педагогики

Известность педагогике социалистического периода принесли работы А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

А. С. Макаренко, выдающийся советский педагог и писатель (1888–1936), выдвинул основные принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, разработал методику трудового воспитания. Он изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. Одним из главных принципов воспитания Макаренко считал гуманизм. Он подчеркивал, что в отношении к детям необходимо «чувство меры в любви и строгости, в ласке и суровости». С гуманизмом у А. С. Макаренко тесно сочетается оптимизм, умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы, «проектировать» в человеке развитие самого лучшего.

Макаренко считал, что невозможно рассматривать человека в отрыве от общества, поэтому основное место в своей педагогической системе он уделил проблеме воспитания в коллективе.

Свои воззрения выдающийся советский педагог изложил в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей». В «Педагогической поэме» Макаренко занимал вопрос, как изобразить человека в коллективе, борьбу человека с собой, борьбу коллектива за свою ценность. В книге «Флаги на башнях» Макаренко стремился изобразить счастливый детский коллектив в счастливом обществе.



А. С. Макаренко был одним из тех первых советских педагогов, кто разрабатывал вопросы семейного воспитания.

Другой советский педагог, В. А. Сухомлинский (1918–1970), исследовал моральные проблемы молодежи. Им написано более 30 книг и 300 статей. Особенно широко известны его книги «Руководство учебно-воспитательной работой в школе», «Верьте в человека», «Павлышская средняя школа» (директором которой он был), «Сердце отдаю детям». Книги В. А. Сухомлинского отличаются большой любовью к детям, глубиной и актуальностью. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение при осмыслении современных путей развития педагогической мысли.

Связь педагогики с другими науками. Для того чтобы более точно определить место педагогики в системе наук, нужно рассмотреть ее взаимосвязи с другими науками.

Наиболее длительной и продуктивной является связь педагогики с философией, которая выполняет методологическую функцию в педагогике. От системы философских взглядов исследователей (материалистических, идеологических, диалектических, прагматических, экзистенциальных и др.) зависят направление педагогического поиска и его результаты.

Традиционной является связь педагогики с психологией. В педагогической деятельности надо учитывать психические свойства, интересы, потребности, возможности личности. Одновременно педагогика обосновывает методику психического развития педагогическими средствами.

Биология изучает природные особенности человека, которые играют большую роль в образовании (принцип природосообразности обучения и воспитания).

Антропология как комплексная наука о человеке дает обширный материал о многомерности и многоликости человека, что позволяет педагогике разрабатывать способы комплексного подхода в воспитании и обучении человека.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания.

Сложными и неоднородными являются связи между педагогикой и экономическими науками. Экономический фактор оказывает большое влияние на развитие педагогических исследований.

Социология выявляет основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения. Социальная педагогика изучает закономерности социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными гуманитарными и естественными науками. Однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. В связи с повышением роли информационных технологий в образовании актуальной задачей является укрепление связей педагогики с информатикой.

Образование является частью культуры, поэтому педагогика должна рассматриваться как элемент культуры.

Общее понятие педагогического исследования. Методология педагогики. Уровни методологических знаний. Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Методология педагогики – совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности. Методология выполняет регулятивную и нормативную функции.

Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический.

1. Методологические функции на философском уровне выполняет вся система философского знания: философские категории, законы, закономерности, подходы.

2. Общенаучная методология представляет собой теоретические положения, которые можно применить ко всем или к большинству научных дисциплин.

3. Конкретно-научная методология – совокупность методов и принципов, применяемых в той или иной науке.

4. Технологическая методология основывается на методике и технике исследования.

Основными признаками методологической культуры являются:

– представление о методологии как системе принципов и способов построения не только теоретической, но и практической (продуктивной) деятельности;

– овладение принципами диалектической логики;

– понимание сущности педагогики как науки об образовании и основных категорий педагогики;

– установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;

– освоение принципов единства образования и социальной политики, системного и целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета развивающих и воспитательных целей в целостном педагогическом процессе;

– направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и методов;

– потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;

– стремление выявлять единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

– критическое отношение к аргументам и положениям, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

– рефлексия по поводу собственной познавательной деятельности;

– понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Методы и методика исследования в педагогике. Метод (от греч. *methodos* – «путь») – «путь познания, способ построения и обоснования научного знания, способ, посредством которого познается предмет науки».

Методы исследований – это те пути, способы и средства, с помощью которых добываются новые знания и факты. Эти знания и факты применяются для доказательства положений, из которых, в свою очередь, складывается научная теория.

Действенность науки во многом зависит от разработанности методов исследования, от того, насколько быстро и эффективно используется все то новое, что появляется в методах других наук. Там, где это удается сделать, наблюдается прорыв вперед, к постижению новых знаний.

Традиционно педагогические методы исследования подразделяются на теоретические и эмпирические.

К теоретическим методам исследования относятся: анализ педагогической литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности; праксимические методы (анализ процесса практической деятельности; хронометрия, профессиография, метод независимых характеристик); анализ и синтез; индукция и дедукция; классификация; аналогия; сравнение; построение гипотез; прогнозирование, проектирование, моделирование и другие.

К эмпирическим методам исследования относятся: педагогический эксперимент, наблюдение, самонаблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, ранжирование, тестирование, педагогический консилиум; шкалирование, экспертные оценки, индексирование, изучение, обобщение и распространение массового и передового педагогического опыта и др.

Методика исследования – это как бы модель научного поиска, причем развернутого во времени.

Методики должны отвечать главным критериям качества.

Валидность означает пригодность методики для измерения именно того качества, на которое она направлена. Валидность методики предполагает ответы на вопросы: «Для какой цели применяется методика?»; «Что она изменяет?»

Надежность методики означает точность психологических измерений.

Научность методики означает ее связь с фундаментальными исследованиями, ее научную обоснованность.

Методы исследования в возрастной психологии

В возрастной психологии выделяются четыре группы методов. К первой группе методов, которые можно назвать организационными, относятся: сравнительный, лонгитюдный и комплексный. В детской психологии и психологии взрослых сравнительный метод выступает в виде метода воз-

растных, или «поперечных», срезов. Параллельно со сравнительным методом в возрастной психологии разрабатывался лонгитюдный метод. Он предполагает многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении достаточно длительного отрезка времени. В современных условиях психологические исследования все чаще включаются в комплексные исследовательские программы, в которых участвуют представители других наук. Такого рода исследование позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода.

Вторую, самую обширную, группу методов составляют эмпирические методы добывания научных данных. К этой группе методов относятся: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы; психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, интервью и беседы); анализ процессов и продуктов деятельности (ученических работ разного рода); биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.).

Третью группу составляют методы обработки данных. К этим методам относятся количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями) анализы.

Четвертая группа – интерпретационные методы. К ним относятся генетический и структурный методы. Генетический метод позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Он устанавливает «вертикальные» генетические связи между уровнями развития. Структурный метод устанавливает «горизонтальные» структурные связи между всеми изученными характеристиками личности.

Педагогическая антропология как комплексная наука. Педагогическая антропология является комплексной наукой. На воспитание большое влияние оказывают не только «преднамеренные» воспитатели (семья, школа и др.), но и «непреднамеренные»: природа, народ, общество, религия. Все эти факторы необходимо учитывать; нельзя концентрироваться исключительно на рекомендациях педагогической науки в узком смысле этого слова. Основным принципом педагогической антропологии является природосообразность: учет природы человека при формировании его личности и воспитании. Комплексность подхода заключается в том, что человек изучается во всех проявлениях его природы и воспитания. Только потом на него можно воздействовать теми или иными педагогическими методами. Ушинский, который развивал идеи антропологического подхода и даже настаивал на создании не педагогических, а именно антропологических факультетов, считал, что только таким образом воспитание сможет в дальнейшем широко раздвинуть пределы человеческих сил – как духовных, так

и физических. Он также делал особый акцент на том, что нельзя сводить воспитание к обучению, чтению и письму, иначе действительным воспитателем будет сама жизнь, со всеми своими «безобразными случайностями». В обязанности педагога входит извлечение из массы фактов каждой науки тех данных, которые могут быть использованы в процессе воспитания. Различные науки помогают педагогу воздействовать на душевные качества, характер и волю человека.

Знание психологии и физиологии необходимо для того, чтобы избежать грубых ошибок в процессе воспитания. Педагог-историк сможет объяснить процессы взаимного влияния воспитания и общества друг на друга, педагог-филолог может сказать, как слово влияет на развитие души и как человеческая душа влияет на слово. Знания по анатомии и физиологии, изучение процессов памяти помогут педагогу максимально использовать ресурсы человека.

При этом от педагога не требуется глубоких познаний во всех антропологических науках, но он должен иметь популярные знания. Ни одна из этих наук не должна быть ему чуждой.

#### Методы педагогических исследований

К традиционным методам педагогических исследований относятся наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ школьной документации, изучение ученического творчества, беседы. Все эти методы достались современной педагогике в наследство от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки.

Наблюдение – наиболее распространенный и доступный метод изучения педагогической практики. Для повышения эффективности наблюдения оно должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым.

Изучение опыта – еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле означает организованную, познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах.

Изучение школьной документации дает массу объективных данных, помогающих устанавливать причинно-следственные зависимости, взаимосвязи между изучаемыми явлениями. Изучение документации дает, например, ценные статистические данные для установления связи между состоянием здоровья и успеваемостью.

Изучение ученического творчества опытному преподавателю скажет о многом. Индивидуальные особенности учеников, склонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности – это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод.

Беседа также относится к традиционным методам педагогических исследований. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков.

Все вышеперечисленные традиционные методы дополняют друг друга и применяются в комплексе.

**Педагогический эксперимент.** Одним из современных методов педагогического исследования является педагогический эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Эксперимент – это, по сути, строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам же и организует.

В педагогический эксперимент могут быть вовлечены: группа учеников, класс, школа или несколько школ. Исследования могут быть длительными и краткосрочными – в зависимости от темы и цели. Эксперимент проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу.

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от соблюдения условий эксперимента. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми как в экспериментальном, так и в контрольном классе.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам – направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т. д.

Пользуется популярностью в педагогической среде метод тестирования. Педагогическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой и доступностью.

Наиболее часто применяемые методы изучения – массовые опросы участников данных процессов, проводимые по определенному плану. Эти опросы могут быть устными (интервью) или письменными (анкетирование).

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами.

Апробация и оформление результатов исследования. Апробация – слово латинского происхождения. Дословно оно означает «одобрение», «утверждение», «установление качеств». В современном понимании апробация – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов исследования.

Официальная апробация может проходить в форме докладов, обсуждений, дискуссий, устного или письменного рецензирования работы. В роли судей, критиков и оппонентов выступают компетентные ученые и практики, научные и педагогические коллективы и аудитории.

Неофициальная апробация может проходить в форме бесед и споров со специалистами и коллегами.

Любое педагогическое исследование проводится на основе специальной программы, которая включает в себя два раздела:

- обоснование актуальности темы, формулировка научной проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования;
- разработка стратегического плана исследования.

Результаты исследования должны обладать научной новизной и практической значимостью.

Логика исследования предполагает реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, теоретического, прогностического.

Результаты исследования должны быть оформлены соответствующим образом. Основными видами изложения результатов исследования являются:

- научный отчет (сообщение) – зачитывание оформленного письменного изложения существа и результатов исследования;
- статья – системное письменное изложение научных результатов;
- рецензия – критическое рассмотрение результатов исследования;
- монография, книга, брошюра – подробное изложение хода и результатов исследования, выводов, рекомендаций, библиографического списка литературы;
- методические рекомендации по практическому использованию результатов исследования;
- диссертация – научная работа, подготовленная для публичной защиты на соискание академической степени магистра или ученой степени кандидата или доктора наук.

По результатам исследования пишутся также учебники и учебные пособия.

Контрольные вопросы

1. Что такое педагогика? Что она изучает?
2. Что является предметом педагогики?
3. Перечислите функции и задачи педагогики.

4. Перечислите основные этапы развития педагогики как науки.
5. Что такое методология педагогики?
6. Перечислите основные признаки методологической культуры.
7. Перечислите теоретические и эмпирические методы исследования в педагогике.
8. Что такое педагогический эксперимент?

#### 4. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ

Термин «метод» (от греческого *methodos*) означает «путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату».

Понятие «метод обучения» отражает:

- 1) способы обучающей работы учителя и способы учебной работы обучающихся в их взаимосвязи;
- 2) специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Методы обучения – это способы совместной деятельности учителя и обучающихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач.

Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы обучающихся (упражнения, самостоятельная работа).

Распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний. В соответствии с таким подходом выделяют:

- а) словесные методы (источником знаний является устное или печатное слово);
- б) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);
- в) практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Остановимся на этой классификации более подробно.

Словесные методы. Они занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги – Я. А. Коменский, К.Д. Ушинский и др. – выступали против абсолютизации значения словесных методов, доказывали необходимость дополнения их наглядными и практическими методами. В настоящее время словесные методы нередко называют устаревшими, «неактивными». Между тем словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства обучающихся.



Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Рассказ. Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах обучения. Меняются лишь характер рассказа, его объем, продолжительность.

Объяснение. Под объяснением следует понимать истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение – это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем, при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни.

Беседа. Это дидактический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. В зависимости от конкретных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности обучающихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные типы бесед: вводные, или вступительные, организующие беседы; беседы-сообщения или выявления и формирования новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, систематизирующие, или закрепляющие, беседы.

Успех проведения беседы во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будили мысль ученика. Не следует ставить двойные, подсказывающие вопросы или наталкивающие на угадывание ответа, а также формулировать альтернативные вопросы, требующие однозначных ответов типа «да» или «нет».

Дискуссия. Значительное место среди словесных методов обучения отводится учебной дискуссии. Главное ее назначение в процессе обучения – стимулировать познавательный интерес, вовлекать обучающихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждать их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиций.

Учебная дискуссия частично может применяться в старших классах основной школы и в полную меру в классах полной средней школы, колледжах, вузах. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Лекция. Это монологический способ изложения объемного материала. Лекция используется, как правило, в старших классах, колледжах, вузах и занимает весь или почти весь урок, учебное занятие. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность

восприятия обучающимися учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам.

Лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются обзорными. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Применение лекции как метода обучения в условиях современной школы позволяет значительно активизировать познавательную деятельность обучающихся, вовлечь их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью. Именно этим объясняется тот факт, что в старших классах удельный вес лекции в последнее время стал возрастать.

Работа с книгой. Это важнейший метод обучения. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

- конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;

- составление плана текста. План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть;

- тезирование – краткое изложение основных мыслей прочтенного;

- цитирование – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);

- аннотирование – краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;

- рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном;

- составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т.д.;

- составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного;

- составление тематического тезауруса - упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме;

– составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Наглядные методы. Под наглядными методами обучения понимаются такие, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления обучающихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде или в символическом изображении с помощью всевозможных рисунков, репродукций, схем и т. п. В современной школе с этой целью широко используются экранные технические средства.

Внедрение новых технических средств в учебный процесс расширяет возможности наглядных методов обучения.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, как компьютер индивидуального пользования. В настоящее время решается задача создания в школах кабинетов электронно-вычислительной техники, внедрения в учебный процесс компьютеров. Компьютеры позволяют учащимся наглядно увидеть в динамике многие процессы, которые раньше усваивались из текста учебника, дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

Практические методы. Эти методы обучения основаны на практической деятельности обучающихся. К ним относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависят от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста обучающихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу.

По степени самостоятельности обучающихся при выполнении упражнений выделяют:

- а) упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – воспроизводящие упражнения;
- б) упражнения по применению знаний в новых условиях – тренировочные упражнения.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют комментированными. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

Лабораторные работы. Это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения обучающихся за отдельными явлениями, как-то: рост растений и развитие животных, погода, ветер, облачность, изменение рек и озер в зависимости от погоды и т. п. В некоторых школах в порядке лабораторной работы практикуются сбор предметов старины и пополнение ими экспозиций местных краеведческих или школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц.

Практические работы. Они проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Практические работы могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке). Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами.

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности. Дидактическая игра – это такая коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Игру, организованную в целях обучения, можно назвать учебной игрой. Ее основными структурными элементами являются:

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников игры;
- правила игры;
- принятие решения в изменяющихся условиях;
- эффективность применяемого решения.

Технология дидактической игры – это конкретная технология проблемного обучения. При этом игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность учеников представляет со-

бой самодвижение, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Полученная, таким образом, информация порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения.

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Этот процесс условно расчленяется на следующие этапы:

- подготовка к самостоятельным занятиям;
- постановка главной задачи;
- выбор имитационной модели объекта;
- решение задачи на ее основе;
- проверка, коррекция;
- реализация принятого решения;
- оценка его результатов;
- анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом;
- обратная связь по замкнутому технологическому циклу.

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Вместе с тем школьная практика и результаты проведенных экспериментов показали, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль только тогда, когда они используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

Распространенной является классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности обучающихся, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Согласно этой классификации методы обучения подразделяются на объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые (эвристические) и исследовательские.

Суть объяснительно-иллюстративного метода обучения состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Объяснительно-иллюстративный метод – один из наиболее экономных способов передачи информации. Однако при использовании этого метода обучения не формируются умения и навыки пользоваться полученными знаниями.

Для приобретения учащимися этих умений и навыков используется репродуктивный метод обучения. Суть его состоит в повторении (многokратном) способа деятельности по заданию учителя. Деятельность учителя состоит в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика - в выполнении действий по образцу.

Суть проблемного метода изложения заключается в том, что учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в

том, чтобы показать образцы научного познания, научного решения проблем. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, получая эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий.

В целях постепенного приближения обучающихся к самостоятельному решению познавательных проблем используется частично-поисковый, или эвристический, метод обучения. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

Этой цели служит исследовательский метод обучения. Он призван обеспечить творческое применение знаний. Учащиеся овладевают методами научного познания, формируется опыт исследовательской деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Содержание деятельности педагога и обучающихся при использовании различных методов обучения

<i>Краткое содержание метода</i>	<i>Деятельность обучающего</i>	<i>Деятельность обучаемого</i>
<b>1. Объяснительно-иллюстративный метод (информационно-рецептивный).</b> Основное назначение метода – организация усвоения информации обучаемыми путем сообщения им учебного материала и обеспечения его успешного восприятия. Объяснительно- иллюстративный метод – один из наиболее экономных способов передачи обучаемым обобщенного и систематизированного опыта человечества	1. Сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств: слова, пособий, в том числе кино- и диафильмов и т.д. Обучающий широко использует беседу, демонстрацию опытов и т.д.	1. Деятельность обучаемых заключается в восприятии, осмыслении и запоминании сообщаемой информации
<b>2. Репродуктивный метод.</b> Основное назначение метода – формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний	2. Разработка и применение различных упражнений и задач, использование различных инструкций (алгоритмов) и программированного обучения	2. Деятельность обучаемых заключается в овладении приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач, овладении алгоритмом практических действий

<i>Краткое содержание метода</i>	<i>Деятельность обучающего</i>	<i>Деятельность обучаемого</i>
<b>3. Проблемный метод</b> (проблемное изложение). Основное назначение метода – раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и показ способов их решения	3. Выявление и классификация проблем, которые можно ставить перед обучаемым, формулировка гипотез и показ способов их проверки. Постановка проблем в процессе проведения опыта, наблюдений в природе, логического умозаключения. При этом обучаемый может пользоваться словом, логическим рассуждением, демонстрацией опыта, анализом наблюдений и т. д.	3. Деятельность обучаемых заключается не только в восприятии, осмыслении и запоминании готовых научных выводов, но и в прослеживании за логикой доказательств, за движением мыслей обучающего (проблема, гипотеза, доказательство и т.д.)
<b>4. Частично-поисковый, или эвристический метод.</b> Основное назначение метода – постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем	4. Подведение обучаемых к постановке проблемы, показ им, как необходимо находить доказательства, делать выводы из приведенных фактов, строить план проверки фактов и т.д. Обучающий широко применяет эвристическую беседу, в процессе которой ставит систему взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом к решению проблемы	4. Деятельность обучаемого заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее решения и т.д.
<b>5. Исследовательский метод.</b> Основное содержание метода – обеспечить овладение обучаемыми методами научного познания, развить и сформировать у них основы творческой деятельности, обеспечить условия успешного формирования мотивов творческой деятельности, способствовать формированию осознанных, оперативно и гибко используемых знаний. Сущность метода - обеспечение организации поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем	5. Предъявление обучаемым новых для них проблем, постановка и разработка исследовательских заданий и т. д.	5. Деятельность обучаемых заключается в освоении ими приемов самостоятельной постановки проблем, нахождении способов их решения и т.д.

Эта дидактическая система методов обучения, являясь частью целостной дидактической теории, охватывает все цели воспитывающего и развивающего обучения, все формы методов обучения, отражает системное рассмотрение всех аспектов методов обучения, соотношения каждого акта обучения с потребностями и мотивами обучающихся.

Таким образом, согласно этой классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися при усвоении различных видов содержания материала, и характером деятельности учителя, организующего эту разнообразную деятельность учеников.

Существуют и другие классификации методов обучения. Большое количество подходов к классификации методов обучения объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой.

Выбор методов обучения зависит от следующих факторов:

- от общих целей образования, обучения, воспитания и развития обучающихся и ведущих установок современной дидактики;
- особенностей содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- цели, задач и содержания материала конкретного учебного занятия;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- возрастных особенностей обучающихся, уровня их реальных познавательных возможностей;
- уровня подготовленности обучающихся (образованности, воспитанности и развития);
- материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- возможностей и особенности преподавателя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

При использовании комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает в той или иной последовательности ряд решений: о выборе словесных, наглядных или практических методов, репродуктивных или поисковых методов управления самостоятельной работой, методов контроля и самоконтроля.

Методы обучения органически связаны и взаимно обусловлены формами организации учебной деятельности обучающихся на уроке или любой другой формой обучения. Применительно к обучению форма – специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами,



видами деятельности обучающихся. Выделяют 3 основные формы организации учебной деятельности обучающихся:

1) индивидуальная работа (работа по карточкам, работа с картой, работа у доски, заполнение таблиц, написание рефератов, докладов, работа с учебниками и т. д.).

2) фронтальная работа (беседа, обсуждение, сравнение, диктант и т. д.).

3) групповая форма работы (деление класса на группы, которые получают либо одинаковое, либо дифференцированное задание и выполняют его совместно; количественный состав групп зависит, прежде всего, от величины класса (примерно от трех до шести человек); при этом члены группы должны выбираться учителем таким образом, чтобы в каждой находились ученики разного уровня подготовки).

Фронтальной формой организации учебной деятельности обучающихся называется такой вид деятельности учителя и обучающихся, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее. Учитель ведет работу со всеми одновременно, общается с учащимися непосредственно в ходе своего рассказа, объяснения, показа, вовлечения обучающихся в обсуждение рассматриваемых вопросов и т.д. Это способствует установлению особенно доверительных отношений и общения между учителем и обучающимися, а также обучающихся между собой, воспитывает в детях чувство коллективизма, позволяет учить их рассуждать и находить ошибки в рассуждениях своих товарищей по классу, группе, курсу обучения, формировать устойчивые познавательные интересы, активизировать их деятельность.

От учителя, естественно, требуется большое умение найти посильную работу мысли для всех обучающихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам учебного занятия; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддерживать и в то же время внести необходимые коррективы в ходе обсуждения. В силу своих реальных возможностей ученики, конечно, могут в одно и то же время делать обобщения и выводы, рассуждать по ходу урока или другой формы занятия на разном уровне глубины. Это учитель должен учитывать и опрашивать их соответственно их возможностям. Такой подход учителя при фронтальной работе позволяет учащимся и активно слушать, и делиться своими мнениями, знаниями с другими, с вниманием выслушивать чужие мнения, сравнивать их со своими, находить ошибки в чужом мнении, вскрывать его неполноту. В этом случае на уроке царит дух коллективного думания. Учащиеся работают не просто рядом, когда каждый в одиночку решает учебную задачу, а совместно активно участвуют в коллективном обсуждении. Что же касается учителя, то он, применяя фронтальную форму организации работы обучающихся, получает возможность свободно влиять на весь коллектив класса, учебной группы, излагать учебный материал всему классу, достигая определенной ритмичности в дея-

тельности обучающихся на основе учета их индивидуальных особенностей. Все это – несомненные достоинства фронтальной формы организации учебной деятельности обучающихся на уроке. Вот почему в условиях массового обучения эта форма организации учебной работы обучающихся является незаменимой и наиболее распространенной в работе современной школы.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть расчленено на ряд относительно простых заданий, что позволит привлечь всех обучающихся к активной работе. Учителю это дает возможность соотносить сложность заданий с реальными учебными возможностями каждого ученика, учитывать индивидуальные возможности обучающихся, создавать на занятии атмосферу дружественных отношений между учителем и учащимися, вызывать у них чувство сопричастности к общим достижениям класса, группы.

Фронтальная форма учебной работы, как отмечают ученые-педагоги И.М. Чередов, Ю.Б. Зотов и др., имеет ряд существенных недостатков. Она по своей природе нацелена на некоего абстрактного ученика, в силу чего в практике работы школы весьма часто проявляются тенденции к нивелированию обучающихся, побуждению их к единому темпу работы, к чему ученики в силу своей разноуровневой работоспособности, подготовленности, реального фонда знаний, умений и навыков не готовы. Ученики с низкими учебными возможностями работают медленно, хуже усваивают материал, им требуется больше внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, больше различных упражнений, чем ученикам с высокими учебными возможностями. Сильные же ученики нуждаются не в увеличении количества заданий, а в усложнении их содержания, заданиях поискового, творческого типа, работа над которыми способствует развитию обучающихся и усвоению знаний на более высоком уровне. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности обучающихся необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной деятельности на уроке и другие формы учебной работы. Так, при изучении нового материала и его закреплении, отмечает Ю.Б. Зотов, наиболее эффективна фронтальная форма организации учебной деятельности, а вот применение полученных знаний в измененных ситуациях лучше всего организовать, максимально используя индивидуальную работу. Лабораторные работы организуют фронтально, однако и здесь надо искать возможности максимального развития каждого ученика. Можно, например, работу заканчивать ответом на вопросы-задания различной степени сложности. Таким образом удастся оптимально сочетать на одном уроке лучшие стороны разных форм обучения.

Индивидуальная форма организации работы обучающихся предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, другой учебной и научной литературой, разнообразными источниками (справочники, словари, энциклопедии, хрестоматии и т.д.); решение задач, примеров; написание изложений, сочинений, рефератов, докладов; проведение всевозможных наблюдений и т.д. Широко используется индивидуальная работа в программированном обучении.

Таким образом, один из наиболее эффективных путей реализации индивидуальной формы организации учебной деятельности – дифференцированные индивидуальные задания, особенно задания с печатной основой, которые освобождают обучающихся от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Однако этого недостаточно. Не менее важны контроль учителя за ходом выполнения заданий, его своевременная помощь в разрешении возникающих у обучающихся затруднений. Причем для слабоуспевающих учеников дифференциация должна проявляться не столько в дифференциации заданий, сколько в мере оказываемой учителем помощи. Он наблюдает за работой, следит, чтобы ученики пользовались правильными приемами, дает советы, ставит наводящие вопросы, а если многие ученики не справляются с заданием, учитель может прервать индивидуальную работу и дать всему классу дополнительное разъяснение.

Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах учебного занятия, при решении различных дидактических задач, для усвоения новых знаний и их закрепления, для формирования и закрепления умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и т.д. Конечно, проще всего использовать эту форму организации учебной работы при закреплении, повторении, организации различных упражнений. Однако она не менее эффективна и при самостоятельном изучении нового материала, особенно при его предварительной домашней проработке. Например, при изучении литературного произведения можно дать заблаговременно индивидуальные задания каждому или группе обучающихся. Общим для всех обучающихся прочтение художественного произведения, но в процессе чтения учащиеся готовят ответ на «свой» вопрос или «свои» вопросы. Здесь важны два обстоятельства: 1) каждый работает на пределе своих возможностей; 2) каждый выполняет необходимую часть анализа литературного произведения. На занятии учащиеся объясняют свою часть нового материала.

Степень самостоятельности индивидуальной работы обучающихся в этих случаях является разной. «Первоначально учащиеся выполняют задания с предварительным и фронтальным разбором, подражая образцу, или

по подробным инструкционным карточкам. По мере овладения учебными умениями степень самостоятельности возрастает: ученики могут работать по более общим, недетализированным заданиям, без непосредственного вмешательства учителя.

Для слабоуспевающих обучающихся необходимо составлять систему заданий, которые содержали бы в себе: образцы решений и задачи, подлежащие решению на основе изучения образца; различные алгоритмические предписания, позволяющие ученику шаг за шагом решить определенную задачу, различные теоретические сведения, поясняющие теорию, явление, процесс, механизм процессов и т.д., позволяющие ответить на ряд вопросов, а также всевозможные требования сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и т. п. Такая организация учебной работы обучающихся на уроке дает возможность каждому ученику в силу своих возможностей, способностей, собранности постепенно, но неуклонно углублять и закреплять полученные и получаемые знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать потребности в самообразовании. В этом – достоинства индивидуальной формы организации учебной работы обучающихся, в этом - ее сильные стороны. Но эта форма организации содержит и серьезный недостаток. Способствуя воспитанию самостоятельности обучающихся, организованности, настойчивости в достижении цели, индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает их общение между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях. Этот недостаток можно компенсировать в практической работе учителя сочетанием индивидуальной формы организации учебной работы обучающихся с такими формами коллективной работы, как фронтальная и групповая.

Главные признаки групповой работы обучающихся на уроке:

- класс делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы.

Величина групп различна. Она колеблется в пределах 3–6 человек. Состав группы непостоянный. Он меняется в зависимости от содержания и характера предстоящей работы. При этом не менее половины должны составлять ученики, способные успешно заниматься самостоятельной работой. Руководители групп и их состав могут быть разными на разных учебных предметах – они подбираются по принципу объединения обучающихся разного уровня обученности, внеурочной информированности по дан-

ному предмету, совместимости обучающихся, что позволяет взаимно дополнять и компенсировать достоинства и недостатки друг друга. В группе не должно быть негативно настроенных друг к другу обучающихся.

Однородная групповая работа предполагает выполнение небольшими группами обучающихся одинакового для всех задания, а дифференцированная – выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу.

Результаты совместной работы обучающихся в группах, как правило, всегда значительно выше по сравнению с выполнением того же задания каждым учащимся индивидуально. И это потому, что члены группы помогают друг другу, несут коллективную ответственность за результаты отдельных членов группы, а также потому, что работа каждого ученика в группе особенно индивидуализируется при регулировании темпа продвижения при изучении какого-либо вопроса.

При групповой форме работы обучающихся на уроке в значительной степени возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику как со стороны учителя, так и обучающихся-консультантов. Это объясняется тем, что при фронтальной и индивидуальной формах урока учителю труднее помогать всем ученикам. Пока он работает с одним-двумя школьниками, остальные нуждающиеся в помощи вынуждены дожидаться своей очереди. Совсем иное положение таких обучающихся в группе. Они получают помощь и от учителя, и со стороны сильных учеников-консультантов в своей группе, и от других групп. Причем помогающий ученик получает при этом не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, конкретизируются, приобретают гибкость, закрепляются именно при объяснении своему однокласснику. Консультант руководит работой группы по определенному предмету. Он является рядовым членом группы, работает под руководством своего более подготовленного, знающего, информированного одноклассника-консультанта. Сменяемость консультантов предупреждает опасность появления зазнайства у отдельных обучающихся.

Групповая форма работы обучающихся наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественно-научным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах); на занятиях трудового, производственного обучения при решении конструктивно-технических задач; при изучении текстов, копий исторических документов и т. п. В ходе такой работы максимально используются обсуждение результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, при изучении исторических документов и т. п. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Исключительно эффективна групповая организация учебной деятельности обучающихся при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы, выходящих за рамки учебных программ, за рамки урока. В этих условиях, как и в условиях урока, степень эффективности зависит, конечно, от самой организации работы внутри группы (звена). Такая организация предполагает, что все члены группы активно участвуют в работе, слабые не прячутся за спины более сильных, а сильные не подавляют инициативу и самостоятельность более слабых учеников. Правильно организованная групповая работа представляет собой вид коллективной деятельности, она успешно может протекать при четком распределении работы между всеми членами группы, взаимной проверке результатов работы каждого, постоянной поддержке учителя, его оперативной помощи. Без тщательной направляющей деятельности учителя группы не могут эффективно работать. Содержание этой деятельности сводится, прежде всего, к обучению обучающихся умению работать самостоятельно, советоваться с одноклассниками.

Успех групповой работы обучающихся зависит, прежде всего, от мастерства учителя, от его умения распределять свое внимание таким образом, чтобы каждая группа и каждый ее участник в отдельности ощущали заботу учителя, его заинтересованность в их успехе, в нормальных, плодотворных межличностных отношениях. Всем своим поведением учитель выражает заинтересованность в успехе как сильных, так и слабых обучающихся, вселяет в них уверенность в успехе, проявляет уважительное отношение к слабым ученикам.

Итак, достоинства групповой организации учебной деятельности обучающихся на уроке очевидны. Результаты совместной работы обучающихся весьма ощутимы как в приучении их к коллективным методам работы, так и в формировании положительных нравственных качеств личности. Однако это не говорит о том, что данная форма организации учебной работы идеальна. Ее нельзя абсолютизировать и противопоставлять другим формам: каждая из рассмотренных форм организации обучения решает свои специфические учебно-воспитательные задачи и они взаимно дополняют друг друга.

Групповая форма несет в себе и ряд недостатков. Назовем наиболее существенные: во-первых, трудно правильно скомплектовать группу и организовать работу в ней; во-вторых, учащиеся в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения, в результате слабые ученики с трудом усваивают материал, а сильные нуждаются в более трудных, оригинальных заданиях, задачах. Только в сочетании с другими формами обучения обучающихся на уроке – фронтальной и индивидуальной – групповая форма организации работы обучающихся приносит ожидаемые положительные результаты.

С формами и методами обучения сочетаются средства обучения, однако если методы отвечают на вопрос «как учить?», то средства – «чем учить?», «с помощью чего учить?». Средства обучения используются учителем и учащимися как орудия познавательной (учебной) деятельности. В обучении они участвуют дважды: вначале как предмет усвоения, а затем как средство усвоения новых знаний.

Средства обучения представляют собой материальные или духовные ценности, избранные для достижения учебно-воспитательных целей. Педагогические средства – это инструменты, с помощью которых достигаются педагогические цели.

Традиционно в учебном процессе используются следующие средства обучения:

а) идеальные: языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и др.), учебные компьютерные программы; организующе-координирующая деятельность учителя; формы учебной деятельности на занятиях;

б) материальные: отдельные тексты из учебников, пособий и книг, отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; текстовый материал; средства наглядности (предметы, действующие макеты, экспонаты); технические средства обучения; лабораторное оборудование.

Материальные и идеальные средства не противостоят, а дополняют друг друга. Влияние всех средств обучения на качество знаний обучающихся многосторонне: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенных новых знаний; идеальные средства - с пониманием материала, логикой рассуждений, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта.

Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто они влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности обучающихся.

При подготовке к урокам необходимо тщательно продумывать формы и методы организации работы на уроке, уделяя особое внимание средствам обучения для активизации познавательной деятельности ученика, для привития интереса к учебе.

При грамотном подходе к организации процесса обучения учащиеся овладевают навыками отбора информации, постановки цели и решения задач, которые пригодятся им не только в учебной деятельности, но и в жизни.

Контрольные вопросы

1. Что такое метод обучения?
2. Дайте классификацию методов обучения?

3. В чем заключается суть объяснительно-иллюстративного метода?
4. В чем заключается суть репродуктивного метода?
5. В чем заключается суть проблемного метода?
6. В чем заключается суть частично-поискового метода?
7. В чем заключается суть исследовательского метода?
8. От каких факторов зависит выбор методов обучения?
9. Перечислите формы организации учебной деятельности

## 5. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ТУРИЗМ

Своеобразный инновационный взрыв, определивший мощный импульс развития, в первую очередь, технической, экономической и социальной сфер деятельности ведущих стран мира, привлёк внимание как к теоретическим основаниям исследования инноваций, формирующихся в рамках макросоциологии, так и существенному росту эмпирического анализа инновационных процессов с точки зрения логики и механизмов инновации, степени их влияния на различные компоненты организации социальной среды.

Одним из распространённых и, одновременно, неотработанных в понятийном смысле определений и стало понятие «инновация». По сути дела, прямой перевод ни у кого не вызывает сомнения (от латинского *in-* в и *novus* – новое), а вот содержательное применение и смысловая интерпретация безбрежно широка. Здесь наиболее распространены «новшество», «нововведение» не говоря о массе понятийных новообразований: «инновационный фон», «инновационный потенциал», «инновационная технология» и т.д.

Контент-анализ работ по инновационной проблематике помогает выделить в качестве своеобразных стержневых понятий такие как «новшество», «нововведение» и «инновация». Причём, как отмечают некоторые исследователи, первоначально появился термин «инновация», который достаточно плотно вошел в «разговорное пространство» ещё в XIII веке, обозначая при этом «придумывание чего-нибудь нового, опережающего своё время» [10]. Затем, уже в XIX столетии он приходит в сферу научного знания и в разных областях научного знания начинает играть достаточно различающиеся роли. Так в лингвистике за этим термином скрывалось явление изменения грамматических форм при их переносе из одного культурного ареала в другой. Его ассимиляция и обретаемые при этом новые качества, структурные отношения, трактуемые «как естественный механизм развития организованностей культуры» получил обозначение культурной (языковой) инновации [11]. Таким же образом обозначались и аналогичные процессы (переноса из культуры в культуру) в этнографии. В юриспруденции под инновацией понимался акт замены существующего обяза-



тельства на другое. В естествознании термин использовался для обозначения изменений, обретаемых в процессе роста.

Как видим, уже на этой стадии зрелости понятия «инновация» в её трактовке вырисовывается как нечто общее, так и особенное. В частности, в той или иной мере, но речь идёт о возникновении некоторого нового качества, не присущего ранее объекту инновации. Пусть это происходит либо путём переноса уже известного в новые социокультурные условия, либо освоением ранее не реализованной возможности, либо эволюционированием всего объекта инновации, но во всех случаях фиксированным отличием состояния объекта «после того» от «до того» и является некоторое его новое качество. Пожалуй, это и может служить одним из критериев сущностной стороны инновации.

Другим общим моментом выступает то, что инновация – это своеобразный переход (а может быть перевод) объекта из одного состояния в другое. Это достаточно банальное утверждение необходимо для того, чтобы определиться по отношению к существующим в теории полярным позициям относительно формы инновации: то ли это процесс, то ли результат.

Инновация – это «...результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т.д.» [13]. «...Прогрессивный результат творческой деятельности – уточняет Ю.А. Карпова, – который находит широкое применение и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека, общества, природы» [13].

Через процессуальность определяет сущность инновации другая группа авторов. К примеру, в ходе выяснения взаимоотношений между понятиями «новшество» и «инновация» устанавливается следующий порядок вещей. «Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – это процесс освоения этого средства» [14]. Обратимся к пониманию инновации как процесса. В прошлом веке это понятие использовалось, в частности в биологии, для обозначения изменений, связанных с ростом, что само по себе означает процесс. Естественно это ещё не достаточное условие для определения некоторой критерияльной черты явления. Однако, если обратиться к дальнейшей судьбе понятия инновации, то в ходе его экспансии практически на все сферы жизнедеятельности человека и общества, за счёт социальной диффузии, при которой сам феномен обретает новые качественные характеристики, инновация, на наш взгляд, всё более полно понимается в качестве процесса. Более того, отдельные авторы, исследующие инновационные явления в сфере образования, достаточно справедливо утверждают, что «...сама концепция перманентности образования подразумевает перманентность пре-

образований» [11] и рассматривают инновацию как органическую часть повседневной работы, то есть как непрерывный процесс.

Здесь следует отметить ещё один крайне необходимый критерий феномена инновации. Речь идёт о том, что в отличие от естественного, стихийно протекающего процесса, инновация носит характер «...инициируемых и контролируемых изменений, изменений, происходящих на основе рационально-волевого действия» [15]. Другими словами, это искусственно организованный процесс, направленный и управляемый для достижения определённого результата. Другое дело, насколько достоверно может быть предсказан и насколько полно и точно описан конечный результат. Подчеркнём пока, что обозначена крайне важная, существенная характеристика, свидетельствующая о необходимости рассмотрения адекватности систем или моделей управления сущностью инновационных процессов.

В отечественной социологической литературе наиболее часто приводится процессуальный цикл инноваций из созданного учёными Международного института системных исследований «Инновационного глоссария». Он определяется следующим образом:

- восприятие проблемы или возможности;
- первая концепция оригинальной идеи;
- исследование и разработка;
- первый выход в производство и на рынок;
- усовершенствования и изменения, приносящие доход [15].

В современном обществе потребления инновация — это создание новых источников удовлетворения покупателей. Инновация поставляется и применяется на практике различные идеи, причем не только внутри какой-нибудь организации, но и в окружающей ее среде.

Сегодня понятие инновация в широком смысле слова определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое [15].

В экономике понятия инновация обозначает конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Инновация совсем не обязательно должна быть чем-то техническим, да и вообще чем-то вещественным. Она может быть экономической, социальной, культурной, педагогической [2].

Первыми крупнейшими теоретиками инновационных процессов считаются Йозеф Шумпетер и Н.Д. Кондратьев. Шумпетер выделил четыре основные разновидности нововведения:

- новое, еще не известное в сфере потребления благо, либо новое качество известного блага;

- новый, более эффективный метод производства известной продукции, не связанный с научным открытием;
- открытие новых возможностей сбыта известной продукции;
- реорганизация производства, ведущая к прорыву установившейся монополии.

Цель инновации — повысить отдачу на вложенные ресурсы.

В США уже в 30-е годы XX века утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс», где под термином «инновационная политика» понималась динамичная система продуктивных нововведений, обеспечивающих рынок в соответствии с его конъюнктурой. Инновационная политика оказалась весьма перспективным изобретением, причем отнюдь не только экономического, но и широкого социального свойства. Дело тут в том, что опираясь на гибкий механизм нововведений, фирмы получили возможность перехватить у рынка инициативу в формировании спроса. Задача оказалась уже не в том, чтобы поспевать за его изменчивостью, опережая конкурентов, сколько в том, чтобы создавать, даже провоцировать потребности, прежде всего массового покупателя, в новых предметах быта, развлечениях и т.д., периодически выбрасывая в магазины такие новинки, о которых потребитель еще не имел представления, но охотно их «заглатывал». Собственно говоря, становление так называемого «потребительского общества» и началось с активного проникновения новшеств в условия и образ жизни населения. В известном смысле спрос пошел за предложением.

Таким образом, первоначально предметом изучения инноватики были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Однако скоро инноватика стала охватывать социальные новшества, и, прежде всего, нововведения в организациях и на предприятиях. Инновация стала рассматриваться как средство управления и развития. В этом ключе инновация впервые стала изучаться в рамках индустриальной социологии и в концепции менеджмента.

В настоящее время в социологии (американской) можно выделить два основных подхода в изучении инновации:

- 1) организационно-ориентированный;
- 2) индивидуально-ориентированный.

Суть первого состоит в том, что инновация выступает как комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и практическое применение нового явления (Дж. Хэйдж, М.Айкен, Х.Шепард, Р.Данка и др.). Реализация инновационных концепций связана с использованием стандартных ресурсов, применяемых в других видах социальной деятельности людей — это ресурсы экономические: капитал (финансовые ресурсы, изъятые из текущего потребления и отведенные под будущие результаты); материальные ресурсы (сырье и оборудование); труд, управление и время. Акцент

делается на программируемом характере изменений, связанных с появлением новых товаров и услуг. Новизна измеряется не по отношению к обществу, а по отношению к исследуемой организации. В этом плане инновация — это первое, самое раннее использование идеи одной или несколькими организациями, имеющими сходные цели [3].

Другие варианты данного подхода рассматривают инновацию как идею, практический опыт, который был открыт или рассматривается как новый, независимо от качества его восприятия индивидами. Мнение экспертов связано с представлениями о том, что значительный круг инноваций имеет, прежде всего, формулу идеи или же конstellации идей и по своей природе должен оставаться только ментальной конструкцией, в то время как другие виды инновации могут получить осязаемое «вещное» воплощение — в виде некой материальной структуры, определенной интеллектуальной или эстетической концепции, либо определенной формы взаимосвязи индивидов. С этим вариантом исследования связано изучение Дж. Гроссманом инструментальных и принципиальных инноваций. Принципиальные инновации представляют собой «ценность-в-себе», тогда как инструментальные инновации замышляются с целью создания условий для более легкого внедрения принципиальных инноваций.

Индивидуально-ориентированный подход к инновации означает рассмотрение ее как изобретательской деятельности, в ходе которой соединяются индивид и инновация (Н. Лин, Дж. Залтмен, Т. Робертсон, У. Белл, Э.М. Роджерс и др.). Сама же модель, таким образом, понимаемого инновационного процесса включает в себя:

- разработку новшества (создание концепции и документальное описание новшества);
- принятие решения (выработка альтернатив; прогнозирование последствий каждой альтернативы; уточнение критериев отбора альтернативы; выбор альтернативы, в наибольшей степени удовлетворяющей минимальным стандартам эффективности, среди других альтернатив);
- реализацию решения (преодоление сопротивления и рутинизация нововведения).

Формирование российской школы специалистов по инноватике связано с деятельностью Н.И. Лапина, Г.П. Щедровицкого, А.И. Пригожина, И.В. Бестужева-Лада, В.С. Дудченко и др.

В частности, работы В.С. Дудченко в основном посвящены технологии инновационных игр. Выделяя суть инновационных процессов, он отмечает, что «это обновление, перестройка, развитие всех аспектов нашей жизни», и что ростки нового рождаются в противоречиях, преодолении тупиков и разрывов в процессе всей человеческой жизни» [4]. Так как в центре социальных инноваций находится не только процесс, но и сам человек с его способностью и развитием мыслительных процессов, то технологии инновационных игр направлены на формирование у людей новых подхо-

дов в ситуации тупиковой, рискованной и неопределенной, на изменение, развитие и порождение нового во многих сферах человеческой жизнедеятельности, то есть на порождение инноваций.

Наиболее часто используемой классификацией инноваций является классификация А.И. Пригожина. В частности, он предлагает выделить три наиболее общих основания для систематизации инноваций:

- по типу новшества;
- по механизму осуществления;
- по особенностям инновационного процесса.

По типу новшества нововведения можно разбить на две основные группы: материально-технические и социальные. К материально-техническим нововведениям относятся: техника, технология, промышленные материалы; к социальным — экономические, организационно-управленческие, социально-управленческие, правовые, педагогические [6].

Предметом нашего дальнейшего рассмотрения будут в большей степени социальные нововведения, поэтому на их особенностях остановимся более подробно.

Считается, что социальные нововведения осуществляются особенно трудно, поскольку неопределенность их параметров и результатов позволяет имитировать требуемые изменения без фактической реализации. У социальных нововведений в сравнении с материально-техническими:

- более тесная связь с конкретными общественными отношениями, деловой культурой. В частности, одни и те же инновации могут иметь прямо противоположный эффект не только в странах с различными культурами, но и в очень близких по своей культурной направленности;

- большая сфера применения, так как внедрение технических новшеств часто сопровождается необходимыми управленческими, экономическими и другими изменениями, но сами по себе, эти нововведения далеко не всегда требуют нового технического оснащения. Поэтому, осваивая новое оборудование, приходится нередко одновременно планировать соответствующие организационные перестройки. И чем радикальнее эти технические нововведения, тем больших изменений в организационных связях и нормах они требуют;

- сильнее зависимость использования новшества от групповых и личных качеств пользователей. Поскольку суть таких новшеств состоит во введении или ожидании новых образцов служебного поведения работников, то известные колебания, разнообразие этого поведения (пусть даже в определенных общих рамках) сказываются на воплощении новшества;

- сложнее подсчитывается эффективность, чем в случае с техническими нововведениями. Дело в том, что эксперименты, испытания здесь приходится проводить не в лабораторных условиях, а на действующем объекте. Отсюда и трудности выделения в общем результате вклада данного

новшества, особенно, когда речь идет о новом образце поведения или форме отношений.

Если упорядочить взаимодействие выше обозначенных нами стержневых понятий, то, на наш взгляд, наиболее полно отражает сущностную сторону инновации как явления такое представление, которое связывает её с «целенаправленным изменением, вносящим в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [7]. При этом новшество заключает в себе то содержание (сущность), которое предполагает возможность качественного изменения, а нововведение – обеспечивает технологию имплантации или выращивания содержания новшества в условиях конкретного объекта, изменение которого и составляет предмет инновации.

Ближе к нашему пониманию находится позиция, изложенная французским исследователем Э. Брансуиком, который, анализируя новшества, существующие в образовательной сфере, предлагает различать как минимум три их возможных вида:

- во-первых, новшества, основанием которых служат образовательные идеи и действия полностью новые, ранее неизвестные (т.е. открытия). Таких полностью новых, оригинальных идей, замечает автор, очень мало;
- во-вторых, новшества, основание которых составляют адаптированные, расширенные или переоформленные идеи и действия, приобретающие особую актуальность в данной среде и в данное время;
- в-третьих, новшества, возникающие в связи с повторной постановкой целей в изменённых условиях, при которых возобновляются ранее существовавшие действия по реализации уже применявшихся идей, поскольку новые условия делают возможным их реализацию с помощью новых механизмов [6].

Опираясь на вышеизложенные понятия, перейдем к описанию сущности инновационной практической подготовки.

Традиционно практическая подготовка студентов в вузе включает в себя: практические занятия по предметам и производственную практику. В условиях глобализации и интеграции мирового сообщества современный рынок труда требует высококвалифицированного специалиста, имеющего не только теоретическое представление о предмете своей профессиональной деятельности, но и большой опыт практической деятельности. В соответствии с образовательным стандартом второго поколения по направлению «Туризм», на практическую подготовку отводится не менее 14 недель, что составляет 8% от всего времени, затрачиваемого на обучение в вузе. В то время как в высшей школе, например Испании, на практическую подготовку отводится 50% учебного времени, что оказывает заметное влияние на формирование профессиональных ценностей у будущих специалистов туристской индустрии. Отсюда, возникает необходимость в организации такой практической подготовки, которая в рамках государственного обра-

зовательного стандарта позволила бы повысить удельный вес практических действий будущего специалиста туристской индустрии.

Для повышения удельного веса практической подготовки в структуре всего периода обучения нами предлагается организация и проведение выездных практических занятий.

Выездное практическое занятие – интегрированное практическое занятие, включающее в себя задания по дисциплинам текущего семестра и проводимого в ходе реализации учебного тура. Проведение выездных практических занятий позволяет увеличить удельный вес практической подготовки с 8 до 20%.

Задание по дисциплинам текущего семестра строится на основе принципа межпредметных и интеграционных основ содержания обучения. В процессе познания осуществляется не только расчленение познаваемого объекта на произвольные части, но и их синтез. Интеграция ведет к обобщению и уплотнению информационной емкости знаний. Под обобщением в философской литературе понимается «логический процесс перехода от единичного к общему, от менее общего к более общему. Получение обобщенного знания означает более глубокое отражение действительности». Как процесс обобщения может быть отождествлено с интеграцией, но при этом мы будем учитывать, что интеграция предполагает всегда появление нового качества. В связи с этим «интеграция приобретает неопределимое значение для более экономного выражения научного знания, равно как и для более быстрого усвоения и компактного хранения, а также передачи и дальнейшего практического использования» Интеграция – это объединение, выявление единой линии мышления и проведение ее через многообразие содержания. Предметом интеграции является единое мировоззрение, которое позволяет внести целостность в познание мира. Именно целостность образовательного процесса задается отношением человека к миру. Система знаний, которая должна быть сформирована у обучающихся, понималась Д.К.Ушинским не как арифметическая сумма абстрактных представлений, а как органически связанные между собой единые знания об объективно существующем мире. «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, и дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [5].

Реализация выездных практических занятий происходит в форме учебного тура, организуемого студентами, что является одним из видов педагогической ситуации.

В самом общем виде ситуацию понимают как совокупность внешних обстоятельств, условий, детерминирующих тот или иной характер деятельности; как определенный этап жизненного пути человека; как отображение цикла сплетений всей ситуации его деятельности, поведения, обще-

ния; как способ организации субъектами явлений внутреннего мира; как единицу анализа образа жизни человека (Н.В. Бочкина, С. В. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.В. Филиппов и др.).

Под педагогической ситуацией понимается «совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного... педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [7].

По определению В.М. Монахова, ситуация — это «своего рода микро-модель достижения прогнозируемых параметров и результатов развития обучения и воспитания. Факт достижения промежуточного результата является условием перехода к построению следующей технологической ситуации и т.д.» [9].

В.С. Ильин отмечает, что «ситуации позволяют раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности и тем самым объединить средства обучения и воспитания в более целостные комплексы влияний на личность школьника для обеспечения более разностороннего его развития» [9, с.86].

В.В. Сериков утверждает, что в понятии «ситуация» заложена идея событийности, что это понятие фиксирует некое событие и в смысле перерыва постепенности личностного времени, и в смысле события с другими людьми.

Проблемная ситуация — это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него сделать выбор, принимать решения, — «начало мышления — в проблемной ситуации» (С.Л. Рубинштейн).

Создание ситуаций свободного выбора «... ориентирует обучающихся на непосредственное участие в разработке ближайших и перспективных задач, перебор возможных вариантов развертывания учебного материала и обоснование каждого из них». (В.В. Зайцев, 1999) Характерная черта — обязательная необходимость совершать свободный выбор, возложить на себя ответственность за его правильность.

Е.А. Крюкова рассматривает ситуацию как «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествуют рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации [8, с.61].

«Ситуация-средство распадается на множество событий и факторов, одни из которых зависят от личности, субъективно принадлежат ей, другие существуют в виде внешней данности, необходимости. В личностно-развивающей ситуации они взаимодействуют, создавая своеобразное пространство развития» [11].

В исследованиях Е.А. Крюковой рассматриваются следующие базовые личностно-развивающие ситуации:



- избирательности – проявляется и формируется в результате выбора ценностей обучающимся;
- рефлексии и самооценки – поиска смысла, самообоснование собственных действий, значимости жизненных перспектив;
- ответственного решения – внутренняя ответственность, дело внутренней совестливости, система внутренних запретов;
- волевого усилия при постановке и достижении целей – самоорганизация, накопление опыта собственной личной деятельности, целеустремленность;
- креативности – создание себя в режиме творчества;
- свободы и автономности – свобода выступает как важнейшее условие нормального личностного развития человека, становления любой личностной структуры (В.В. Зайцев).

Все эти ситуации являются гранями, аспектами единой целостной ситуации развития личности. Признаком того, что ситуация состоялась, является личностное участие студентов в процессе поиска и выбора смыслов, проявление личностных функций.

В.В. Сериков отмечает, что педагогическая ситуация не возникает случайно, а создается целенаправленно. Реализовать личностный подход в обучении – значит сделать обучение сферой самоутверждения личности. Такая ситуация может содержать в своей основе: нравственный выбор, самостоятельную постановку цели и ее достижение под контролем собственного сознания и воли; реализацию роли соавтора учебного процесса; препятствие, требующее проявления воли и переживания радости собственного открытия; ощущение собственной значимости для других людей; самоанализ и самооценку своих достижений; отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание своей ответственности за явления природной и социальной действительности и др. [7].

Главным условием проявления личностных способностей в образовательном процессе В.В. Сериков считает «создание личностно-ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной)» [7]. «Это такие ситуации, которые актуализируют в учебно-воспитательном процессе коллизии, требующие проявления личностных функций обучаемого. Всякая ценность будет иметь значимость для субъекта образовательного процесса лишь через представление ее в виде задачи-коллизии, требующей сопоставления этой ценности с другими ценностями; в форме диалога, предполагающего исследование смысла; через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми, сравнить с другими ценностями» [7].

Итак, на основе вышеизложенного, личностно-ориентированные ситуации создаются таким образом, что обучаемые все время ощущают себя субъектами этих ситуаций. Обучающий воспринимается ими как партнер. При проектировании таких ситуаций нельзя заранее разработать сценарий,

но можно продумать ориентиры, схему узловых моментов; нельзя заранее четко определить содержание, но можно приближенно очертить круг проблем, которые будут рассмотрены. Все это требует знания личностных особенностей студентов, открытости, интуиции, преодоления стереотипов, внутреннего согласия, взаимопонимания.

Выявленные на основе анализа литературы закономерности педагогических ситуаций, а также особенности создания личностно-ориентированных ситуаций позволили нам представить ситуацию формирования профессиональных ценностей в учебно-познавательной деятельности.

Мы рассматриваем ситуацию формирования профессиональных ценностей как комплексное многогранное явление, обуславливающее нацеленность на результат усвоения материала в учебно-познавательной деятельности и развития сформированности в профессиональных ценностях. Сформированность профессиональных ценностей выступает как своеобразное единство содержательной и процессуальной сторон обучения с одной стороны, выступает как некое задание, несущее аспект выявления и раскрытия собственных возможностей и способностей по проявлению инициативности; с другой – предстает как система действий студентов, выходящих в итоге на реализацию и опредмечивание сущностных сил личности, формирование более высокого уровня сформированности профессиональных ценностей.

Логика развития учебной ситуации, обуславливающей формирование профессиональных ценностей, связана с возрастанием активности и самостоятельности обучаемых, рефлексии смыслов проявления инициативности, перехода от безынициативных действий, пассивности, зависимости действий педагога, от внешнего взаимодействия активности и самостоятельности, от действий под внешним воздействием к проявлению заинтересованности и осознанию потребности в сформированности профессиональных ценностей.

Помимо выездных практических занятий в состав инновационной практической подготовки входит производственная практика и факультативы, которые по своей содержательной части сопряжены с производственной практикой.

Практика производственная – вид учебных занятий, в процессе которых студент самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определенные учебной программой.

Производственная практика является интегрирующим видом подготовки будущего специалиста, при ее прохождении студенты изучают в действии средства производства и технологические процессы, организацию труда, экономику предприятия и т.д.

Опираясь на вышесказанное, можно дать определение инновационной практической подготовки.

Инновационная практическая подготовка – процесс приобщения личности к ценностям профессии, ее погружения в эти ценности на основе формирования установок, развития мотивационно-потребностной сферы, духовных потребностей, ценностных ориентаций, включающий в себя систему выездных практических занятий, факультативов и производственных практик как неразрывное целое.

В нашем исследовании инновационная практическая подготовка выступает как форма организации процесса формирования профессиональных ценностей у будущих специалистов туристской индустрии.

Таким образом, инновационную практическую подготовку можно охарактеризовать со следующих позиций:

Инновационная практическая подготовка – это интегрированное понятие, включающее в себя выездные практические занятия, факультативы и производственные практики.

Инновационная практическая подготовка – это новшество, основание которого составляют адаптированные и расширенные идеи педагогических ситуаций, приобретающие особую актуальность в данной среде и в данное время.

Контрольные вопросы

1. Что такое инновация?
2. Что такое педагогическая инновация?
3. Какие виды педагогических инноваций вы знаете?
4. Кто является теоретиками инновационных процессов?
5. Что включает в себя модель инновационного процесса?

## 6. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ТУРИЗМ

Современные тенденции развития высшего профессионального образования требуют принципиально новых подходов к формированию его технологий. Особенно это касается такой сравнительно новой специальности и направления подготовки как туризм.

Главным из них является переход от прежней схемы предметно-информационного типа образования к образованию профессионально-деловому, от образования констатирующего к образованию опережающему, от образования репродуктивного к образованию креативному, направленному на повышение профессионализации специальной подготовки. Вышеуказанный подход анализируют в своих работах такие авторы как Э.М. Коротков, Т.И. Шамова, Р.А. Фатхутдинов [1, 2, 3].

Такая задача ставит принципиально новые проблемы в технологии туристического образования и позволяет не просто давать выпускникам набор знаний, умений и навыков, а формировать профессиональное мышле-

ние, основанное на понимании отличительных особенностей туристической деятельности. Целью исследования является анализ современных технологий туристического образования.

Можно сформулировать ряд принципов построения современных технологий образования:

1. Ценностная ориентация знаний. Образование должно быть не передачей информации, а мотивированием интеллекта. Полученные знания должны оформляться и преобразовываться в профессиональное сознание.

2. Неформальность образования. Принцип определяет воздействие образования на развитие индивидуальности и творческого мышления студента через его способности, интересы, отношение к профессии, процессу обучения, отношения к вузу и преподавателям.

3. Регулирование качества образования. В процессе обучения не следует ограничиваться только проверкой полученных студентами знаний, умений и навыков. Контролирование качества предполагает многокритериальную оценку последовательного формирования профессионализма: характер знаний, тип мышления, целевые установки, развитие творческого потенциала и др.

В технологии туристического образования целесообразно выделить следующие основные характеристики:

1. Цель и результат образования. Стратегия образования.

2. Общий объем знаний и практических навыков.

3. Структура и соотношение знаний по областям, ролевой нагрузке, функциональной определенности, методологической особенности.

4. Комплекс учебных дисциплин, реализующих объемные и структурные характеристики знаний (дифференциация и интеграция в презентации знаний).

5. Объемные характеристики дисциплин (мелкие, крупные, средние).

6. Параллельно-последовательное сопряжение дисциплин.

7. Распределение времени в образовательной программе (аудиторное, консультационное, самостоятельной работы, индивидуальной работы с преподавателем и пр.).

8. Процессуальное разнообразие методических средств и приемов освоения знаний и навыков.

9. Ритмичность и интенсивность образовательного процесса.

10. Контроль качества образования: поэтапное распределение методов и видов.

11. Индивидуально-квалификационное сочетание преподавателей: принцип команды.

12. Использование технических средств образования (визуализация, компьютерные программы, видеофильмы и пр.).

13. Мотивационная нагрузка процесса образования, устойчивость мотиваций.

14. Индивидуализация использования времени. Выбор дисциплин, форм заданий.

15. Непрерывность образовательного процесса.

Сегодня технологии туристического образования находятся в стадии бурного развития. Этому способствуют и этого требуют условия рыночной экономики, использование компьютерной техники, изменение цели образования и многое другое.

Развитие технологий образования предполагает не только обеспечение непрерывности образовательного процесса как в вузе, так и в практической деятельности в форме самообразования, но главное трансформацию знаний в новое качество профессионального и общественного сознания. Изменения в технологиях образования происходят в следующих их характеристиках:

- сочетание видов аудиторных занятий;
- последовательность дисциплин, рассчитанная по критериям достижения необходимого результата образовательного процесса;
- точки, моменты, частотность, формы и методы контроля формирования профессионализма;
- обеспечение определенного статуса дисциплин и технологических особенностей ее презентации;
- совершенствование методов образования.

При этом можно выделить ряд факторов, определяющих динамику технологических особенностей образовательного процесса:

1. Уровни, виды и формы образования, состав и продолжительность циклов дисциплин, предусмотренных Государственным стандартом. Определяют основу и ограничения технологий образования, нормативную базу их использования.

2. Дифференциация дисциплин учебного плана, их объемные характеристики, содержание, методические особенности.

3. Статус и роль дисциплины в формировании профессионального сознания, этапами которого являются общекультурный уровень, методологический, общепрофессиональный, специальный и функционально-ориентированный.

4. Трудоемкость образовательного процесса. Малая недельная нагрузка при плохой организации самостоятельной работы снижает качество образования. Непомерная загрузка студента и преподавателя ведет к поиску облегченных, поверхностных вариантов образовательной деятельности.

5. Потребность в ритмичности образовательного процесса. Проявляется в распределении нагрузок, форм занятий, периодичности контроля, видов учебных дисциплин, объемов самостоятельной работы.

6. Социально-психологические установки на достижение определенного результата, общая цель образования. Характеризуют мотивационную

основу образовательного процесса, заинтересованность в использовании тех или иных приемов обучения.

7. Методические возможности использования различных технологий образования - компьютерных, групповых действий, и т. д.

Оценивая сложившиеся схемы и новые потребности, можно составить перечень технологий, наиболее часто встречающихся в современном туристическом образовании.

1. Технологии презентации знаний. Главная задача – дать знания. Не отражает современные приоритеты – научить учиться, воспитать необходимые профессиональные качества, навыки групповой работы. Это простейшая технологическая схема, изживающая себя даже в заочном и дистанционном образовании.

2. Технология обогащения получаемых знаний навыками практической деятельности. Здесь все знания и по содержанию, и по методикам подчинены навыкам решения типовых практических задач.

3. Технологии фундаментализации образования, развития стратегического мышления, навыков анализа и исследования проблем, выбора вариантов деятельности.

4. Технологии самообразования. Ориентированы на развитие навыков самообразования, формирование установок на непрерывное образование, его продолжение и после окончания вуза. Это технологии приоритета самостоятельной работы.

5. Технологии интенсивного тренинга, худшим вариантом которых является «натаскивание» для успешной сдачи экзамена. Проверка остаточных знаний, ориентирует как раз на такие технологии. Знания не могут быть остаточными, они должны трансформироваться в новое.

6. Технологии предметно-информационного образования, предметной профессионализации, профессионально-делового и целевого образования. Первая предполагает схему ограниченного технологического процесса, получение знаний о предмете и ограниченного предметом, вторая – деловую активность в определенной области деятельности, третья – возможности поиска будущего и траекторию карьеры в широком диапазоне деятельности.

7. Технологии широкопрофильного, профессионального образования. Наиболее заметно они представлены в подготовке бакалавров и магистров.

Разнообразие технологических схем проявляется и в их дифференциации по использованию различных методических приемов и организации учебного процесса.

1. Технологии социально-психологического приоритета. В них главное внимание уделяется личности преподавателя, проявлению его индивидуальности, определенной свободе в приемах методической работы, воспитательной деятельности.

2. Технологии жестких организационных ограничений всего учебного процесса. Это технологии обязательной типичности, детальной регламентации, повышенных дисциплинарных требований, усиленного контроля.

3. Технологии адаптивного типа. Допускают корректировку обучения по стилю, сложности, использованию современных методик и методов обучения, учета особенностей учебной группы и группы преподавателей.

4. Технократические технологии, при которых преувеличивается роль техники относительно человека.

5. Технология креативного образования построена на развитии творческого потенциала личности, его способностей к неординарному мышлению, развитию самостоятельности.

Таким образом, в используемых вузами технологических схемах сочетаются в той или иной мере типологические черты различных технологий. В этом проявляется технологическая диверсификация образования.

Однако при выборе соответствующих технологий туристического образования главное значение имеет понимание того, что центральной фигурой образовательного процесса должен быть студент – его мотивы, устремления, образовательные потребности и цели, его способности, его мироощущение, его возможности с помощью преподавателя выбирать в определенных пределах содержание и технологии образования, и формы, и сроки и др.

Компетенции наиболее эффективно формируются в образовательном процессе вуза посредством технологий, способствующих вовлечению студентов в поиск и управление знаниями, приобретению опыта самостоятельного решения разнообразных задач. К таким технологиям относятся:

– технологии проблемно-модульного обучения, которые реализуются на основе учебной программы по предмету, составленной из модулей (нулевого и обучающих модулей, модуля резюме, модуля контроля): нулевой модуль, который служит введением в изучение дисциплины, определяет цели и задачи ее освоения; учебные (обучающие) модули – это модули теоретического содержания дисциплины, количество и названия которых соотносятся с основной проблемой и ведущей идеей (концепцией) дисциплины. Количество учебных модулей также зависит от объема учебного материала. Сложный компонентный состав обучающего модуля (вход в модуль, введение в модуль, учебные элементы, учебный элемент-резюме, выход из модуля) предполагает самостоятельное или частично самостоятельное освоение студентом учебного материала с организацией закрепления и применения знаний при решении задач, самоконтроля и проверки (например, с помощью тестирования) полученных результатов, самооценки и коррекцией учебно-познавательной деятельности;

– модуль-резюме, который содержит обобщение изученной дисциплины; определяет систему предметных и межпредметных понятий и связей;

– модуль контроля, который обеспечивает итоговый контроль усвоения знаний и умений (способов деятельности) [1]. Реализация проблемно-модульного обучения обеспечивает индивидуальный характер обучения, регулирование темпа работы, уровня сложности и объема учебного материала, поддерживается высокий уровень познавательной активности и самостоятельности студентов;

– технология обучения как учебного исследования, в ходе которого студенты осуществляют следующие виды деятельности: столкновение с проблемой; сбор данных – «верификация»; сбор данных – экспериментирование; построение плана исследования; анализ хода исследования; выводы, рефлексия результатов. В процессе учебного исследования студенты совершают умственные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация, проверка достоверности данных и др.), на основе чего у них формируются интеллектуальные способности и исследовательские умения [2];

– коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты и другие активные формы и методы), которые направлены на организацию работы в группе, сотрудничество; формирование у студентов универсальных умений, связанных с согласованием интересов и постановкой общих целей деятельности, анализом и представлением информации или полученных результатов, самопрезентацией, культурой доказательства собственных суждений, осмыслением и оценкой разных точек зрения, принятием решения и др. [3];

– проекты, которые носят прикладной, междисциплинарный характер, а их содержание и способы выполнения соответствуют содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности студентов. При разработке проектов студенты проводят следующие этапы исследования: анализ данных и постановка проблемы (задачи); построение проекта деятельности по разрешению проблемы; осуществление проектной деятельности; рефлексия промежуточных результатов; коррекция способов и средств достижения целей-результатов; рефлексия, проверка, оценка [4];

– игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи, осуществляют роли и функции, адекватные социальному контексту будущей профессии. Через участие в игре студенты приобретают опыт разрешения профессиональных, социальных, личностных задач и ситуаций, который и выступает основой развития у них социально-профессиональной компетентности [5];

– кейс-технологии (анализ ситуаций). Названные технологии обеспечивают: 1) проблемно-исследовательский характер учебного процесса; 2) прикладную и профессиональную направленность учебного процесса; 3) активизацию и увеличение доли самостоятельной работы; 4) вовлечение студентов в разрешение учебно-социальных задач и ситуаций, имитирую-



щих профессиональные и социальные проблемы и виды деятельности; 5) развитие индивидуального стиля учения студентов.

Более подробно остановимся на технологии развития индивидуального стиля учения студентов в условиях вуза. Согласно психологической теории деятельности (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев) и современных представлений о природе учебных способностей, структура ИСУ обучающихся включает мотивационный и исполнительский аспекты, мотивация учебной работы которых представляется как иерархически организованная система. В ней выделяются две группы активных внутренних побуждений: познавательные мотивы (любопытность, интерес к области знаний, учебному предмету) и социально-волевые мотивы (сознание необходимости, ответственности, стремление к социальному престижу, получению образования, профессии). Исполнительский аспект ИСУ можно представить как систему устойчивых индивидуальных свойств (качественных особенностей восприятия, мышления, памяти, воображения, внимания), составляющих первоначальный уровень усвоения учебного материала обучающимися. Педагогическая помощь выработки стиля учения предполагает углубленное понимание психологической структуры личности обучающегося и соотнесение активных внутренних ориентаций и потенциальных его возможностей, что позволяет выделить три основных уровня: репродуктивный, продуктивный, творческий. ИСУ определяет уровень знаний, следовательно, для достижения их более высокого уровня необходимо оказывать содействие обучающемуся в изменении его стиля учения. Оптимальные возможности для деятельности в индивидуальном стиле предоставляет самостоятельная работа и творчество на занятиях. В полной мере ИСУ развивается в условиях лично ориентированного обучения, которое означает сознательную ориентацию на максимальное объединение смысла и целей деятельности участников, на совместную учебную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности. Под совместной деятельностью понимается особый тип взаимоотношений между педагогами и обучающимися, обеспечивающий перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности с объектом освоения за счёт создания общности смыслов, целей, способов достижения результата и формирования саморегуляции индивидуальной деятельности. Целью лично ориентированного обучения является формирование личности, способной к саморазвитию в процессе обучения. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие творческой самостоятельности обучающегося будет происходить наиболее эффективно при следующих условиях: если учитываются способности и склонности обучающегося к определённому виду – профессиональной деятельности; познавательная деятельность обучающихся носит преимущественно активный, преобразовательный характер; максимально используется и стимулируется индивидуальная творческая деятельность обучающегося, интег-

рированная с его самообразованием. Всё это необходимо принимать во внимание, как указывают отечественные учёные (В.П. Беспалько, И.П. Волочков, М.В. Кларин, В.Н. Монахов и др.) при выборе и использовании технологии развития индивидуального стиля. Особый интерес представляет технология, которая предлагает помощь студентам в постижении особенностей своей индивидуальности и определения своих собственных возможностей (схема) [6]. Среди основных черт учебно-познавательной деятельности выделяются такие:

- отбрасывание несущественного и второстепенного;
- способность к синтезу и анализу явлений;
- комбинирование элементов;
- отказ от известного способа деятельности;
- учёт новых данных.

Одной из основных характеристик рассмотренной технологии является гибкость, то есть способность быстро реагировать на изменения, касающиеся индивидуального стиля учения студентов. Основной целью является переход от формирования репродуктивных умений к поисковым. Таким образом, компетенции, сформированные у выпускника в высшем учебном заведении, подлежат дальнейшему развитию в ходе профессиональной деятельности в сфере туризма.

Контрольные вопросы

1. Что такое технологии образования?
2. Каковы принципы построения современных технологий образования?
3. Перечислите этапы технологии туристского образования.
4. Какие факторы влияют на динамику технологических особенностей образовательного процесса?
5. Какие технологии современного образования вы знаете?
6. Какие методические приемы вы знаете при организации учебного процесса?

## 7. СРЕДСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ ТУРИЗМ

В данном разделе будет представлен авторский взгляд на организацию профессиональной подготовки по направлению Туризм средствами выездных интерактивных занятий.

Предлагаемый нами комплекс педагогических условий, средств и форм включает в себя: 1) организацию выездных практических занятий по дисциплинам; 2) график учебного процесса, ориентированный на оптимальное проведение выездных практических занятий без ущерба для занятий по другим дисциплинам; 3) программу сквозной практики, включающую в себя последовательное чередование факультативов и практик по

курсам, обеспечивающую непрерывную профессионально-практическую подготовку.

Выездные практические занятия представляют собой выезды по маршрутам, составленным соответственно тематике лекционного курса по дисциплинам. Например, дисциплина «Историко-культурное наследие региона», темы «Наследие Строгановых», «Деревянное зодчество Урала». По этим темам организуется поездка по Пермской области, включающая в себя: посещение музея деревянного зодчества «Хохловка», «Пермской художественной картинной галереи», где представлены экспонаты Пермской деревянной скульптуры, посещение городов Усолье, Соликамск, Чердынь, на территории которых можно увидеть архитектурное наследие династии Строгановых. Кроме того, в этой поездке можно рассмотреть темы по дисциплинам «Религии мира» – посетить Белогорский мужской монастырь, по дисциплине «Туристские ресурсы», тема «Ресурсы для спелеотуризма» – Кунгурская ледяная пещера. Таким образом, в одной поездке студенты могут пройти несколько тем по разным дисциплинам, непосредственно увидев предмет изучения. Это является положительным моментом содержательной стороны профессионально-практической подготовки специалиста туристской индустрии. Каждый преподаватель в рамках своей дисциплины в рабочей программе прописывает темы, требующие выездных практических занятий, составляет задание для каждого студента на выездное практическое занятие, по окончании которого студент пишет отчет. Таким образом, появляется круг тем, обосновывающих проведение выездных практических занятий. Перечень основных выездных практических занятий, в ходе которых происходит формирование профессиональных ценностей специалиста туристской индустрии, представлен в таблице 2.

График учебного процесса, позволяющий оптимально проводить выездные практические занятия предполагает, в каждом семестре выделяется неделя для проведения выездных практических занятий. В рамках этой недели студенты участвуют в нескольких выездных практических занятиях, согласно плану их проведения, утвержденных на выпускающей кафедре. По предметам, идущим в текущем семестре, студенты получают задания и потом пишут отчеты каждому преподавателю. В результате организации выездных практических занятий, применения оптимального графика учебного процесса и внедрения программы сквозной практики формируются профессионально-практические умения и присваиваются личностные качества (табл. 2).

Задание: составить перечень выездных практических занятий по направлению 43.04.02 Туризм в соответствии с дисциплинами учебного плана и задания на выездные практические занятия.

Таблица 2

## Формирование профессиональных ценностей (на примере направления подготовки Туризм)

Курс	Дисциплины теоретического цикла	Выездные практические занятия	Профессиональные ценности						
			Потенциальные профессиональные навыки	Профессионально-практические умения	Личностно-профессиональные качества				
1	2	3	4	5	6				
Первый курс	Введение в специальность	Ознакомительный тур: Каменное городище (г. Миасс) – Ильменский заповедник – оз. Тургояк – Краеведческий музей и ассортиментный кабинет оружейной фабрики г. Златоуста	Знакомство с туристскими ресурсами Челябинской области	приобретение практических навыков обслуживания клиентов (горничная, официант, рекламный агент по туризму)	Осознанность Чуткость Аккуратность				
						История тур. деятельности	Знакомство с первыми тур. предприятиями Челябинской области		
								Основы индустрии гостеприимства	Практическое ознакомление с работой служб предприятия гостеприимства
Первый курс	Первая учебная практика «Основы сервиса» – гостиницы, рестораны, кафе, турфирмы	Первая учебная практика «Основы сервиса» – гостиницы, рестораны, кафе, турфирмы	Осознанность Чуткость Аккуратность						

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Второй курс	Культурно-исторические центры	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Н. Снячиха – музей деревянного зодчества</li> <li>2. Н. Тагил – «Демидовские места»</li> <li>3. Невьянск – Демидовские заводы и Невьянская наклонная башня эпохи Просвещения</li> <li>4. Верхотурье – Николаевский и Покровский монастыри, Кремль, краеведческий музей – центры культурно-религиозного наследия</li> <li>5. Сергиевские пещеры – хранители истории и культуры эпохи палеолита</li> <li>6. Оренбург – губернский город: краеведческий музей, «караван-сарай», Оренбургский заповедник,</li> <li>7. г. Кунгур – «ледяная» пещера</li> <li>8. Коптелово – деревянное зодчество, уральский быт 17–19 вв.</li> <li>9. Екатеринбург (Демидовы, Романовы)</li> <li>10. Северная пальмира (Усолье– Соликамск–Чердынь)</li> </ol>	Знакомство с региональными культурно-историческими центрами	Вторая учебная практика «Туристские ресурсы» – студенческий учебно-научно-внедренческий туристический центр, сллав по р. Юрюзань, продолжительная поездка на Байкал, в Санкт-Петербург, по Золотому кольцу	Воспитанность, образованность, самоконтроль, исполнительность, независимость
Религии мира		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Музей «Аркаим» в Челябинске</li> <li>2. Областной краеведческий музей (в зависимости от плана экспозиции)</li> <li>3. Культурно-национальные центры в Челябинске (башкирские, татарские, грузинские, еврейские и т.д.)</li> <li>4. Купола над городом (Конфессиональный мир южноуралья)</li> <li>5. Религиозно-культурные центры Южного Урала (Кыштым, Троицк, Огнево, Беликуль, Б.Куяш, с. Булзи)</li> </ol>	Формирование практических навыков оп-ределения архитектурных особенностей культовых сооружений и формирования религиозной этики различных конфессий региона	Формирование навыков выявления туристского потенциала региона	

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Второй курс	Информационные сети и базы данных; Информационные технологии, оргтехника	1. Создание базы данных туристского потенциала региона	Формирование навыков работы с современными программами, применяемыми в социально-культурном сервисе и туризме, на региональном материале		
	Сервисная деятельность	1. ВЦ «Экспочел» – по плану выставок 2. ГМУ «Центр общественных объединений»	Формирование практических представлений об организации и предоставлении услуг клиентам; приобретение навыков анализа различных социальных феноменов, прогнозирования и управления процессом оказания услуги		
Третий курс	Экскурсоведение	1. Уральская кругосветка: Серпиевские пещеры – Завьялиха – сплав по р. Ай – Таганай – Зюраткуль 2. Мемориальные памятники г. Челябинска 3. Курорты Урала как объекты оздоровительного туризма	Формирование навыков проектирования и проведения экскурсии	Учебно-производственная практика «Инструктор по туризму» (база практики – р. Юрюзань, Зюраткуль, Таганай, Серпиевские пещеры, р. Ай, Белая)	Образованность, терпимость, твердая воля
	География туризма и отдыха	1. Реки региона как объекты спортивно-оздоровительного туризма: Ай, Сакмара, Белая, Чусовая, Кама, Зилим (сплавы) 2. Туристский потенциал Волжского водного бассейна (Уфа – Астрахань – Уфа)	Формирование навыков выявления туристских ресурсов и туристского потенциала региона		

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
	Регионалистика	3. Байкал – жемчужина экологического туризма Северная пальмира Урала: Кунгур – Белогорье – Пермь – Хохловка	Формирование концептуального подхода к проектированию турпродукта на основе регионального компонента	Формирование умений составления и проведения туристского маршрута для различных видов туризма	
	Страноведение	1. Башкирия как автономная республика России	Формирование практических навыков страноведческого подхода к разработке турпродукта		
	Организация средств размещения	Курорты Урала как специализированные средства размещения туристов и центры оздоровительного туризма: санаторий «Янгантау» (п. Межевой) – гостиница «Таганай» (г. Златоуст) – МЦ «Урал АЗ» (г. Миасс) – сан. «Еловое» – пансионат «Утес» – санаторий «Кисегач»	Знакомство с различными категориями средств размещения и формирование навыков определения категории средства размещения		
	Профессиональная этика и этикет	Выездное практическое занятие «Этикетные нормы предприятия питания»	Формирование навыков поведения за столом, анализ и выявление положительных и отрицательных методов и видов культуры обслуживания; проявления этических норм в конфликтных ситуациях в рамках своей профессии: овладение навыками проведения деловых встреч и переговоров, техники делового обеда		

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Четвертый курс	Организация питания	Выездные практические занятия на предприятиях питания г. Челябинска	Ознакомление с организацией производства и обслуживания на предприятиях питания различных категорий		
	Туристские ресурсы	1. Горнолыжные центры региона «Завьялеха», «Егоза», «Аджигардак», «Вишневогорск», «Абзаково»	Ознакомление с туристскими ресурсами региона	Производственная технологическая практика «Менеджер маршрута» – студенческий туристический центр	Образованность, эффективность в делах, рационализм
	Реклама в социально-культурном сервисе и туризме	1. Участие в выставках «Туризм, спорт, отдых», «Современные рекламные технологии»	Приобретение навыков разработки рекламы	Формирование навыков практической разработки, продажи тур. продукта и реализации навыков менеджера тура студентом	с подробным описанием технологического процесса



## 8. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

В последние несколько лет широкое распространение получили электронные учебные издания (ЭИ), которые, в основном, очень похожи на обычный учебник. В той или иной мере в них есть большой текстовый раздел, часто копирующий традиционный учебник. Отличие обычно проявляется в том, что ЭИ включают в себя большое количество рисунков и иллюстраций, иногда – определенное число интерактивных моделей, а во многих случаях, вопросы по тексту и тестирующую систему. Даже если ЭИ является практикумом, все равно оно, как правило, содержит в виде справочника текстовую часть из традиционного учебника.

Решить современные задачи образования нельзя только учебниками, пусть даже и компьютерными; обеспечить их выполнение могут перспективные компьютерные учебно-методические комплексы (УМК). Сегодня вся информация (знако-символьная, графическая, фото, видео, аудио) представляется в цифровом виде, которая посредством персонального компьютера записывается и считывается с электронных, магнитных, оптических носителей. Поэтому внимание новаторов, в первую очередь, направлено на выработку рекомендаций по улучшению, а иногда и полной переработке традиционных учебников, разработке компьютеризированных учебно-методических комплексов (УМК). УМК – это комфортная, доступная информационная среда проведения учебных и внеучебных проектов, которая сочетает теоретические и практические исследования и полностью обеспечивает учебной информацией изучение каждой конкретной дисциплины. Информация в данной среде хорошо обрабатывается, тиражируется, распространяется, представляется и воспринимается. УМК способны кардинально изменить форму и содержание учебного процесса с использованием электронных учебных материалов. Они модифицируют, в первую очередь, традиционную классно-урочную систему преподавания, т. е. дают возможность применения инновационных форм, способствующих индивидуализации обучения в рамках традиционной системы.

Представление информации на бумажной основе в виде символов, графики, фото не отражается полным мультимедиа рядом, что не позволяет в полной мере обеспечить функции современного учебно-методического комплекса.

Основные разделы комплексов могут быть помещены на вузовский, кафедральный, школьный серверы, с которых любой обучающийся сможет в любое время свободно получить необходимую информацию. УМК относятся к образовавшейся в результате интеграции группе средств обучения «описание условными средствами и отображение натуральных объектов и явлений». Внешней поддержкой УМК выступают остальные группы системы средств обучения: натуральные объекты, технические средства обу-

чения (ТСО), информационные сети, поэтому, проектируя и реализуя педагогическую технологию, преподаватель использует не какое-то конкретное средство обучения, а систему средств, поскольку все группы современной системы средств обучения тесно взаимосвязаны между собой [1]. УМК позволяет:

- преподавателю экономить аудиторное учебное время; сократить время на подготовку к занятиям; использовать различные формы и современные педагогические технологии в зависимости от уровня подготовленности обучающихся; учитывать возможности группы в целом и индивидуальные особенности каждого обучающегося;

- обучающемуся получить полный, отлично структурированный и иллюстрированный учебный материал для организации аудиторной и внеаудиторной индивидуальной самостоятельной учебной деятельности; материалы, обеспечивающие процедуры контроля усвоения приобретенных новых знаний и нового опыта деятельности и ориентирующие обучающихся на научно-исследовательскую, творческую деятельность. Эффективность работы по созданию УМК, основанных на использовании современных информационных и коммуникационных технологий, зависит от предварительной проработки технологических стандартов, формулировки системы требований и параметров оценки качества образовательных продуктов нового типа. Основное предназначение базы данных УМК заключается в том, что она обеспечивает качественно новый уровень обучения, построенный на принципах интерактивного диалога, информационной открытости и формализованности процедур оценки. Эффективность данной работы определяется также не только факторами организационного или технологического порядка, но и предварительным концептуальным обоснованием их применения.

Исходя из этого, можно выделить два основных «технологических» требования к созданию электронных баз данных УМК, имеющих учебно-методические функции: требование систематичности (выбор «правильной» логической основы для структурирования информационного материала) и требование новизны (создание и представление оригинальных ресурсов, обеспечивающих «приращение» информации по изучаемому предмету). Приняв во внимание принципы проектирования и создания учебно-информационной среды для различных уровней образования, можно сформулировать следующие характеристики современных УМК:

1. УМК интегрируют текст, графические иллюстрации, фото, видеоролики, анимации, аудиокомментарии при высоком уровне интерактивности и обратной связи с обучающимся. Текстовый компонент УМК должен быть минимизирован с учетом образного представления информации.

2. УМК опираются на современные требования к выпускнику и предполагают активное использование современных педагогических технологий, построенных на деятельностных формах обучения, широком педаго-

гически оправданном применении современных информационных и коммуникационных технологий.

3. Современные УМК должны представлять проблемы, явления или жизненные ситуации межпредметного характера, вызывающие интерес у обучающихся, соответствующие их познавательным запросам и возможностям. В УМК должны быть представлены различные точки зрения на рассматриваемый вопрос или тему. Объем представленного в УМК материала должен быть таким, чтобы большая часть информационных запросов обучающихся нашла в нем свое воплощение. При работе с УМК обучающиеся должны научиться анализировать информацию и формировать собственную точку зрения, а не слепо верить любому источнику информации.

4. УМК должны предоставлять возможности для организации педагогом и самоорганизации обучающимися исследовательской деятельности в рамках очерченной проблемы (или темы). Это относится не только к предметам естественнонаучного цикла, но и к предметам гуманитарной направленности.

5. УМК должны содержать в достаточной степени избыточный материал для проведения занятий, чтобы как преподаватель, так и обучающийся могли выбрать индивидуальную траекторию изучения конкретной темы. Индивидуализируя обучение, УМК поднимают его качество, а поэтому должны быть доступны каждому обучающемуся и педагогу.

6. УМК должны содержать различные элементы мотивации обучающихся, используя, в т. ч., принципы соревнования.

7. УМК должны обеспечивать реализацию различных педагогических технологий, в т. ч. сетевых, направленных на организацию как групповой, так и индивидуальной самостоятельной учебной деятельности обучающихся; предусматривать дополнительное использование различных внешних источников информации и средств обучения с целью приобретения опыта деятельности с различными источниками информации.

8. УМК должны быть едиными для всех форм обучения и организации занятий (очное, заочное, экстернат, групповое, индивидуальное), поскольку требования ГОС едины и не зависят от форм обучения. Современный учебно-методический комплекс по конкретной дисциплине должен полностью обеспечивать все этапы дидактического цикла ее изучения. Целеполагание и предъявление учебного материала реализуются во время лекций или уроков – объяснения учебного материала, такие этапы, как деятельность по усвоению, обратная связь и контроль – во время лабораторно-практических работ и семинарских занятий, а самостоятельная деятельность – во время организации и самоорганизации внеаудиторной самостоятельной работы.

Структура учебно-методического комплекса:

– рабочая программа по дисциплине;

- курс лекций по дисциплине (включая материал, подчеркивающий проблемность и мотивацию для лекций);
- презентации к лекциям (включая видеофрагменты демонстрационного эксперимента);
- указания к выполнению лабораторных работ;
- указания к проведению семинарских занятий;
- презентации к лабораторным и семинарским занятиям;
- задания для самостоятельной работы;
- задания на курсовое проектирование;
- указатель рекомендуемой литературы; справочных, обзорно-аналитических материалов, мультимедиа приложений
- электронный учебник по дисциплине;
- моделирующие программы;
- компьютерная тестирующая программа с базой тестовых заданий по курсу.

Контрольные вопросы

1. Что такое учебно-методический комплекс?
2. Что входит в структуру учебно-методического комплекса?

Задание: составить учебно-методический комплекс по дисциплине туристского профиля.

## 9. КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Балльно-рейтинговая система (далее БРС) представляет собой технологию оценивания результатов учебной деятельности обучающихся при изучении дисциплин при освоении образовательной программы, основанную на определении рейтинга обучающегося.

Основными задачами БРС являются:

- эффективное управление качеством образования на основе постоянного мониторинга процесса формирования компетенций обучающегося;
- индивидуализация образовательного процесса, организация и стимулирование самостоятельной работы обучающихся;
- широкое использование в учебном процессе новых средств обучения, обеспечивающих эффективную организацию образовательного процесса;
- систематический контроль соответствия содержания и условий образовательного процесса требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов;
- обеспечение объективности оценки уровня знаний и умений обучающихся и компетенций выпускников.

Балльно-рейтинговое оценивание результатов обучения осуществляется в ходе текущего и промежуточного (итогового) контроля освоения дис-

циплины. Мониторинг учебных результатов основан на использовании совокупности контрольно-рейтинговых мероприятий, определенным образом расположенных на всем интервале изучения дисциплины.

Контрольно-рейтинговое мероприятие – это мероприятие текущего контроля по дисциплине, установленное рабочей программой дисциплины и оцениваемое в баллах.

Баллы, используемые для определения индивидуального учебного рейтинга обучающегося, набираются в течение всего периода обучения за выполнение установленных рабочей программы дисциплины видов деятельности по формированию и контролю за сформированностью компетенций.

Индивидуальный рейтинг обучающегося определяется как отношение показателя его успеваемости к успеваемости идеального обучающегося (максимально возможному количеству баллов за все контрольно-рейтинговые мероприятия), который с максимальным качеством и в срок осваивает образовательную программу. Успеваемость обучающегося определяется на основе баллов, набранных в ходе контрольно-рейтинговых мероприятий по учебной деятельности, проводимых при освоении образовательной программы (формировании компетенций).

Примеры контрольно-рейтинговых мероприятий

1. Контрольно-рейтинговое мероприятие текущего контроля.

Вид контроля: Письменный опрос

Процедура проведения и оценивания: письменный опрос осуществляется на последнем занятии изучаемого раздела. Студенту задаются 3 вопроса из списка контрольных вопросов. Время, отведенное на опрос -15 минут

При оценивании результатов мероприятия используется балльно-рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности обучающихся (утверждена приказом ...).

Правильный ответ на вопрос соответствует 2 баллам. Частично правильный ответ соответствует 1 баллу. Неправильный ответ на вопрос соответствует 0 баллов. Максимальное количество баллов – 6. Весовой коэффициент мероприятия – 0,1.

Зачтено: рейтинг обучающегося за мероприятие больше или равен 60 %.

Не зачтено: рейтинг обучающегося за мероприятие менее 60 %

2. Бонус-рейтинг.

Вид контроля: Олимпиада

Процедура проведения и оценивания: студент представляет копии документов, подтверждающие победу или участие в предметных олимпиадах по темам дисциплины. При оценивании результатов мероприятия используется балльно-рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности обучающихся (утверждена приказом ректора ...).

Максимально возможная величина бонус-рейтинга +15 %.

Зачтено: +15 % за победу в олимпиаде международного уровня

+10 % за победу в олимпиаде российского уровня

+5 % за победу в олимпиаде университетского уровня

+1 % за участие в олимпиаде.

3. Контрольно-рейтинговое мероприятие промежуточной аттестации.

Вид контроля: Мероприятия промежуточной аттестации (компьютерное тестирование и решение задачи)

Процедура проведения и оценивания: промежуточная аттестация включает два мероприятия: компьютерное тестирование и решение задачи. Контрольные мероприятия промежуточной аттестации проводятся во время экзамена. При оценивании результатов мероприятия используется балльно-рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности обучающихся (утверждена приказом ректора ...) Тест состоит из 20 вопросов, позволяющих оценить сформированность компетенций. На ответы отводится 1 час. Правильный ответ на вопрос соответствует 1 баллу. Неправильный ответ на вопрос соответствует 0 баллов. Задача состоит из расчетной и графической части. На решение задачи отводится 1 час.

Критерии оценивания решения задачи:

– расчет и график выполнены верно – 20 баллов;

– расчет выполнен верно, график имеет недочеты – 16 балла;

– расчет имеет недочеты, принцип построения графика верен – 12 балла;

– расчет и график имеют недочеты – 8 балла;

– расчет и график имеют грубые замечания – 4 балл;

– задача не выполнена – 0 баллов.

Максимальное количество баллов за промежуточную аттестацию – 40.

Зачтено: рейтинг обучающегося за мероприятие больше или равен 60 %.

Не зачтено: рейтинг обучающегося за мероприятие менее 60 %.

4. Вид контроля: Экзамен Процедура оценивания: На экзамене происходит оценивание учебной деятельности обучающихся по дисциплине на основе полученных оценок за контрольно-рейтинговые мероприятия текущего контроля и промежуточной аттестации. При оценивании результатов учебной деятельности обучающегося по дисциплине используется балльно-рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности обучающихся (утверждена приказом ректора ...)

Отлично: величина рейтинга обучающегося по дисциплине 85...100 %

Хорошо: величина рейтинга обучающегося по дисциплине 75...84 %

Удовлетворительно: величина рейтинга обучающегося по дисциплине 60...74 %

Неудовлетворительно: величина рейтинга обучающегося по дисциплине 0...59 %

Требования к формулировкам тестовых заданий. Достоверность результатов тестирования в значительной степени обусловлена качеством составления тестовых заданий как с точки зрения их содержания, так и формы представления, корректности формулировок.

Специфичность формы тестовых заданий для компьютерного тестирования заключается в том, что задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а задания, сформулированные в форме утвердительных высказываний, истинных или ложных, в зависимости от ответов.

Типичные ошибки при формулировке тестовых заданий (ТЗ):

- формулировка ТЗ в вопросительной форме;
- повелительная форма формулировки ТЗ;
- лишние слова в формулировке задания, громоздкая и трудно воспринимаемая конструкция ТЗ;
- повторяющиеся слова в вариантах ответа;
- грамматическая несогласованность формулировки задания и вариантов ответа;
- правильный ответ резко отличается от остальных;
- наличие явной или скрытой подсказки в тексте задания или правильного ответа;
- варианты ответа неравнозначны;
- недостаточное количество вариантов ответа;
- отсутствие неверных вариантов ответа (правильный ответ – «все ответы верны»);
- отсутствие верных вариантов ответа (правильный ответ – «нет правильного ответа»);
- ключевое слово находится не на первом месте в формулировке задания;
- использование отрицания в формулировке ТЗ;
- начало формулировки ТЗ с предлога, вводных слов и конструкций.

Рекомендации к формулированию тестовых заданий. Лишние слова, не несущие смысловой нагрузки, должны быть из формулировки ТЗ исключены. Повторяющиеся слова и фразы из ответов желательно перенести в задание («лучше длинное задание и короткие ответы, чем наоборот»).

При этом ключевое слово, в котором состоит суть задания, рекомендуется помещать в начало формулировки ТЗ. Формулировки заданий в вопросительной или повелительной форме практически всегда оказываются длиннее их повествовательных аналогов.

Обязательным является соблюдение грамматической согласованности частей задания, а также – единого стиля оформления заданий, входящих в один тест.

При каждом предъявлении тестового задания порядок расположения элементов может изменяться, поэтому элементы группы (т.е. задания и варианты ответа) не нумеруются.

Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, мультимедийные компоненты.

Форма ТЗ должна быть узнаваемой и не требовать дополнительных пояснений по способу ввода тестируемым заключения.

Общее количество заданий в тесте (база теста) должно превышать предполагаемую длину теста (выборку) как минимум в 10 раз. Например, если для прохождения тестирования предлагается 15 ТЗ, то база теста должна быть не менее 150 ТЗ. Только в этом случае каждому тестируемому будет предъявлен индивидуальный тест.

Время для восприятия одного задания с монитора компьютера, обдумывания и выбора правильного ответа должно составлять приблизительно одну минуту.

Контрольные вопросы

1. Что такое балльно-рейтинговая система?

2. Какие виды заданий могут входить в балльно-рейтинговую систему?

Задание: составить фонд оценочных средств по дисциплине туристской направленности

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

2. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов. / Э.М. Коротков. – М.: Академический Проспект: Мир, 2006.– 320 с.

3. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006.

4. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность / В.А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. – М.: Роспедагентство, 2005.

5. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: учеб.-метод. пос./ А.А. Орлов, А.С. Агафонова. Под ред. А.А. Орлова. – М.: Академия, 2004.

6. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2005.

7. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИКЦ «МарТ», 2004.

8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2003.



9. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии: учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 2008.
11. Трусова, Н. М. Образование в сфере туризма: проблемы и пути решения / Н.М. Трусова, А.Н. Трусов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – №33–2.
12. Фатхутдинов, Р.А. Ориентация обучения на конкурентоспособность / Р.А. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 38–44.
13. Холостова, А.К. Анализ использования методов обучения в профессионально-этической подготовке будущих менеджеров туризма // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1 (4). – С. 121–124.
14. Чудинский, Р. М. Структура современного учебно-методического комплекса / Р.М. Чудинский // Вестник ТГУ. – 2010. – № 2.
15. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов / Т.И. Шамова, Т.М. Давиденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

*Учебное издание*

**Фрейнкина Ирина Александровна,  
Сыромятникова Юлия Алексеевна**

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

Учебное пособие

Техн. редактор *А.В. Миних*

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 04.12.2019. Формат 60×84 1/16. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 4,65. Тираж 50 экз. Заказ 582/288.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ.  
454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 76.