

ОБ ОПЫТЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Семенова Е.В.

*Челябинская государственная академия культуры
и искусств, Челябинск, e-mail: selenavik@mail.ru*

Современная образовательная система столкнулась с проблемой недостаточности простой трансляционной формы ведения учебного процесса, способной сформировать знания в конкретной профессиональной области, поскольку не только желаемый рынком труда, но и нормируемый Федеральным государственным образовательным стандартом уровень профессиональной подготовки при этом не может соответствовать изменяющимся постоянно требованиям.

Этот подход делает акцент на технологических педагогических знаниях и определяет способ передачи учебной информации. Естественно реализуется в формате лекции, преподносит дуалистические знания (логический формат

«есть знания» – «нет знаний») и предполагает пассивность как перспективу обучения (зависимый или пассивный стиль обучения). Неэффективность такого обучения аксиоматична, однако от 70 до 90 % педагогов продолжают их использовать в профессиональной деятельности [3].

За рубежом проблемы формирования актуальным педагогических технологий стали интенсивно разрабатываться со второй половины 1980-х годов; к началу XXI века приобрели максимальное распространение [2; 4; 5; 6; 7].

Методологической основой использования новых образовательных технологий стала разработка педагогической технологии содержания знаний (Technological Pedagogical Content Knowledge, ТРАСК) совершенствования образовательной среды. Идея ТРАСК заключается в необходимости эффективной технологии преподавания содержания предмета на основе интеграции технологического, педагогического и содержательного компонентов (рисунок).



Интегрированная педагогическая технология

На пересечении кругов Эйлера возникает интегрированная «зона», включающая синергетически взаимодействующие элементы содержания образования, освоения методов реализации профессиональной деятельности и специфику передачи профессиональной информации. Зона предполагает систему семи ключевых областей:

1) технологии передачи знаний (Technology Knowledge (ТК) как фактор совершенствования среды обучения (материально-техническое обеспечение процесса) [4];

2) содержание учебной информации (Content Knowledge (СК)) как знание концепций, теорий, концептуальных основ, принятых путей развития знаний;

3) педагогические знания (Pedagogical Knowledge (РК)) как владение педагогом различными подходами в обучении и методами оценки [4];

4) педагогические знания содержания (Pedagogical Content Knowledge (РСК)) как способность педагога эффективно совместить содержание и способы передачи учебной информации [2];

5) технологические знания содержания (Technological Content Knowledge (ТСК)), т.е. представление педагога о том, как технологии могут быть использованы для предоставления новых способов содержания обучения (например, визуализации механизмов отдельно взятых явлений и процессов) [7];

6) технологические педагогические знания (Technological Pedagogical Knowledge (ТРК)) относятся к осведомленности о возможности снять определенные (например, ресурсные) ограничения путем использования технологий [6];

7) технологические педагогические знания контента (Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) включают в себя понимание всей сложности отношений между студентами, преподавателями, содержанием, методами и технологиями [2; 6].

Вместе с тем, в силу различных факторов педагоги вынуждены ограничивать используемые образовательные технологии. В данном контексте значимыми являются внешние факторы (независимые от педагога), которые включают материально-техническое и программно-технологическое обеспечение процесса и внутренние (зависимые от педагога), которые предполагают использование ограниченного спектра компонентов в связи с имеющимися предпочтениями, определяемыми индивидуальным стилем педагогической деятельности. Конечно, названные ограничения нивелируются при условии гибкой адаптации индивидуального стиля педагогической деятельности под имеющиеся и / или изменяющиеся условия (ситуативный индивидуальный педагогический стиль).

Важно, что рамки TPACK допускают необязательность введения новых технологий и желательность творческого ситуативного использования доступных технологий, определяемого ситуативно.

Еще Д. Дьюи, в начале 1900-х годов заметил, что заинтересованные студенты прилагают больше усилий для учебы. Эта идея сформировала концепцию «доминанты обучения студентов». Позже была разработана концепция «Передачи обучения» в реальных условиях работы [8].

Следует признать, что внимание только к технологиям обучения имеет ряд составляющих, причисленных Гарвардским университетом к приоритетным направлениям совершенствования [1]:

- преподаватели должны меньше читать лекции в традиционной форме и больше экспериментировать с активными методами обучения;

- педагоги должны участвовать в разработке надежных методов оценки успеваемости студентов в соответствии с реализуемыми формами обучения;

- администрация вузов должна ориентировать педагогов на освоение и разработку более успешных методов обучения являются для повышения заинтересованности студентов и содействию их профессиональному развитию.

Выявлено, что перспективные инициативы отдельных педагогов, реализующих в образовательном процессе авторские эффективные технологии не получают широкого распространения и внедрения в учебный процесс в связи с высоким уровнем децентрализации вузовского управления. Для решения названной проблемы предлагается:

1) форма: организовать систему постоянного профессионального развития педагогического состава с формированием и актуализацией

базы используемых образовательных технологий и методик;

2) содержание: создать и постоянно расширять инновационный портфель педагогического коллектива, в который предлагается включать как авторские материалы, методы, технологии, диагностический инструментарий, а также нормативно-инструктивная информация, связанная с образовательным процессом вуза. Минимально необходимые для реализации требования включают: «внесение значительного вклада в науку и преподавание в своей научной области, а также в развитие и оценку инновационной педагогики в гуманитарном образовании» [1];

3) материально-техническое оснащение: организовать доступное информационное пространство, позволяющее получать актуальную научную информацию профессиональной области; создать материальную базу, позволяющую использовать потенциальные ресурсы учебных аудиторий;

4) процесс: использовать ресурсы педагогического менеджмента, предполагающие реализацию процессов планирования, организации, координации, активизации и контроля как по владению материалом темы, так и ситуативно эффективному использованию педагогических методов с их критичным оцениванием и на этом основании корректировкой.

В целом, любые изменения в программе (объем аудиторных часов, последовательность курсов, соотношение лекционных и семинарских занятий и др.), новое или обновленное содержание курса, применяемые методы должны в обязательном порядке быть оценены с позиций их эффективности для поддержания заинтересованности студентов в освоении предметной области.

Список литературы

1. Analysis: Pedagogy, Practice, and Teaching Innovation at Harvard // Harvard magazine [Электронный ресурс]: <http://harvardmagazine.com/2011/10/analysis-pedagogy-practice-and-teaching-innovation-at-harvard>.
2. Archambault L., Crippen K. Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States / L. Archambault, K. Crippen // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education – 2009. – № 9(1). – P. 71–88.
3. Gardiner L.F. (1998). Why we must change: The research evidence. The NEA Higher Education Journal, P. 71–88.
4. Harris J., Mishra P., Koehler M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed / J. Harris, P. Mishra, M. Koehler // Journal of Research on Technology in Education. – 2009. – № 41(4). – P. 393–416.
5. Koehler M.J., Mishra P. Introducing TPACK / M.J. Koehler, P. Mishra // Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators; in J.A. Colbert, K.E. Boyd, K.A. Clark, S. Guan, J.B. Harris, M.A. Kelly & A.D. Thompson (Eds.). – New York : Routledge. – 2008. – P. 1–29.
6. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge / P. Mishra, M.J. Koehler // Teachers College Record. – 2006. – № 108(6). – P. 1017–1054.
7. Niess M.L. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology / M.L. Niess // Developing a technology pedagogical content knowledge Teaching and Teacher Education. – 2005. – № 21. – P. 509–523.
8. Tyler R.W. The five most significant curriculum events in the twentieth century // Educational Leadership. – 1987. – № 44(4). – P. 36–38.