

6. Harris J., Mishra P., Koehler M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed // *Journal of Research on Technology in Education*. – 2009. – № 41(4). – P. 393–416.

7. Koehler M.J., Mishra P. Introducing TPCK // *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.

8. Miller S.M., Miller K.L. Using instructional theory to facilitate communication in web-based courses // *Educational Technology & Society*. – 1999. – № 2(3). – P. 106–114.

9. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // *Teachers College Record*. – 2006. – № 108(6). – P. 1017–1054.

10. Niess M.L. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology // *Developing a technology pedagogical content knowledge Teaching and Teacher Education*. – 2005. – № 21. – P. 509–523.

11. Olgren C.H. Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation // In C. Gibson (Ed.) *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*. – 1998. – P. 77–95.

12. Schuyler G.A. Paradigm shift from instruction to learning // *ERIC Digests* [Online], Available: <http://www.gseis.ucla.edu/ERIC/digests/dig9802.html>.

13. Tyler R.W. The five most significant curriculum events in the twentieth century // *Educational Leadership*. – 1987. – № 44(4). – P. 36–38.

**«Проблемы единого социокультурного информационного пространства»,
Чехия, 15-22 апреля 2013 г.**

Педагогические науки

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
ОПЫТ ГАРВАРДА**

Семенова Е.В., Рявкина О.Ю.

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

Перспективы образования сегодня напрямую связывают с экспоненциальным ростом научной информации, что ставит под сомнение эффективность традиционных образовательных технологий. Простая форма передачи студентам знаний становится невозможной по целому ряду причин:

- мультинаправленность научных изысканий;
- междисциплинарный характер получаемого знания;
- интенсивность процессов дифференциации и интеграции в науке;
- расширение спектра носителей научной информации;
- интенсификация педагогического процесса;
- повышение требований к методической составляющей педагогической деятельности;
- расширение спектра инновационных образовательных технологий и отсутствие научно обоснованных критериев их отбора и др.

За рубежом проблемы формирования актуальным педагогических технологий стали интенсивно разрабатываться со второй половины 1980-х годов; к началу XXI века приобрели максимальное распространение [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), pp. 393–416; Koehler M.J., Mishra P. Introducing TPCK // 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. – pp. 1–29; Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowl-

edge / P. Mishra, M.J. Koehler // *Teachers College Record*, 2006. – № 108(6), pp. 1017–1054].

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 [Tyler R.W. (December 1986/January 1987). The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership*, 44, (4), 36–38].

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

- 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.

При этом Гарвардской администрацией отмечается, что ближайшие 25 лет, предшествующих 400-летию юбилею университета предполагается посвятить проблемам реализации «реформирования высшего образования с целью более полного вовлечения студентов в процесс развития своих способностей» [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>]. Более того, эта инициатива Гар-

варда предполагает освоение финансирования в объеме 40 млн. долл.

Дерек Бок, президент Гарварда (1971–1991, 2006–2007) сформулировал интересную закономерность: крупным университетам, имеющим достаточные ресурсы для проведения соответствующих фундаментальных и прикладных исследований они малоинтересны, поскольку из-за большого количества студентов не могут иметь практического применения. Соответственно, в такого формата исследованиях в большей мере могут быть заинтересованы небольшие учебные заведения. Т.е., по сути, собственные исследования могут быть полезны в большей мере не столько самим исследователям, сколько педагогическому сообществу в целом.

Наиболее известным принципом, разработанным в Гарвардском университете является так называемый «тюнинг образования», который преподавателями может рассматриваться с нескольких позиций:

1) с позиций цели: привлечение внимание, усиление заинтересованности студентов;

2) с позиций процесса: изменение «характера» ведения и/ или содержания учебной дисциплины;

3) с позиций развития: изменение «формата» ведения образовательного процесса (от традиционных форм – к инновационным);

4) с позиций субъектности: «придание эксклюзивности», т.е. включение «личностного» педагогического воздействия в процесс реализации образовательных целей;

5) с позиций актуализации: применение новых образовательных концепций;

6) с системных позиций: гармонизация элементов образовательного процесса;

7) с позиций инновационности: в более широком смысле – доработка с целью улучшения, а также процесс и результат усовершенствования (формы и/ или содержания).

Из всего вышеназванного, наибольшую профессиональную озабоченность у педагогического сообщества вызывает снижение интереса студентов к изучению профессиональной области. Национальный научный фонд и Медицинский институт Говарда Хьюза, проведя соответствующие разработки в области процесса проведения учебных занятий, пришли к выводу о доминирующей роли индивидуального стиля педагога в решении названной проблемы. Предлагаемым вариантом является организация эффективного внутреннего бенчмаркинга, предполагающего в качестве основания для совершенствования педагогического мастерства взаимопосещения учебных занятий.

Вытекающей в этой связи проблемой является сложность в оценивании результатов обучения: решение профессиональных задач, сформированность критического мышления или продемонстрированное процессуальное про-

фессиональное мастерство [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>].

В частности, традиционный образовательный процесс ориентирован на лекционную трансляцию позиции педагога и «вывод» по результатам семинарских и практических занятий на принятие таковой. При этом желательное для формирования критическое мышление практически не задействуется. Это связано с существенным пассивным сопротивлением основного профессорско-преподавательского состава. Например, D. Smith прямо указывает на недостаточность освоения содержания только теоретического курса, которое является «важным, но не достаточным» [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>].

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 разрешения 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 требований включают: «внесение значительного вклада в науку и преподавание в своей научной области, а также в развитие и оценку инновационной педагогики в гуманитарном образовании» [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>];

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 реали-

зацию 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. Berge Z., Collins M. (1995). Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning. Computer-Mediated Communications Magazine [On-line], 2(4), 6–12. Available: <http://sunsite.unc.edu/cmc/mag/1995/apr/berge.html>
4. Diaz D.P., Bontenbal K.F. Pedagogy-based technology training // Teaching and Learning in a Network World; in P. Hoffman, D. Lemke (Eds.). – Amsterdam, Netherlands: IOS Press, 2000. – P. 50–54.
5. Gardiner L.F. (1998). Why we must change: The research evidence. The NEA Higher Education Journal. – P. 71–88.
6. Harris J., Mishra P., Koehler M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed // Journal of Research on Technology in Education. – 2009. – № 41(4). – P. 393–416.
7. Koehler M.J., Mishra P. Introducing TPACK // 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.
8. Miller S.M., Miller K.L. Using instructional theory to facilitate communication in web-based courses // Educational Technology & Society. – 1999. – № 2(3). P. 106–114.
9. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – № 108(6). – P. 1017–1054.
10. Niess M.L. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology // Developing a technology pedagogical content knowledge Teaching and Teacher Education. – 2005. – № 21. – P. 509–523.
11. Okojie M.C., Olinzock A.A., Okojie-Boulder T.C. The Pedagogy of Technology Integration / Mabel CPO Okojie, Anthony A. Olinzock, Tinukwa C. Okojie-Boulder // The Journal of Technology studies [Электронный ресурс]: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v32/v32n2/okojie.html>.
12. Olgren C.H. Improving learning outcomes: The effects of learning strategies and motivation // In C. Gibson (Ed.) Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. – 1998. – P. 77–95.
13. Schuyler G.A. Paradigm shift from instruction to learning // ERIC Digests [Online], Available: <http://www.gseis.ucla.edu/ERIC/digests/dig9802.html>.
14. Tyler R.W. The five most significant curriculum events in the twentieth century // Educational Leadership. – 1987. – № 44(4). – P. 36–38.