«Проблемы современного экономического образования», Австралия, 26 марта - 6 апреля 2013 г.

Педагогические науки

ИНСТРУКТИВИЗМ И КОНСТРУКТИВИЗМ: АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЙ

Семенова Е.В., Рявкина О.Ю.

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

Использование традиционных образовательных технологий, ориентированных на трансляцию информации сегодня перестает быть достаточным для того, чтобы результаты образовательного процесса вуза были сопоставимы с требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом.

За рубежом проблемы формирования актуальным педагогических технологий стали интенсивно разрабатываться со второй половины 1980-х годов; к началу XXI века приобрели максимальное распространение [2; 6; 7; 9; 10].

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).

При этом демонстрируется один из двух возможных вариантов реализации образовательных теорий: «инструктивизма» и «конструктивизма» [4]:

– определение цели обучения в основе инструктивизма требует, чтобы педагоги выбирали и / или адаптировали учебные технологии, основанные на потребностях студентов;

– представление инструкций использования технологий как части процесса обучения требует от педагога выбирать соответствующие методы, технологии, стиль обучения и темпы обучения;

– выбор соответствующих образовательным технологиям методов оценки;

– проектирование образовательного процесса на основе принципов последовательности, постепенности, природосообразности;

– разработка курса требует, чтобы преподаватели обеспечивали студентам возможность изучения вопросов, связанных с углублением предметной информации таким образом, чтобы расширить свои навыки решения профессиональных проблем;

– необходимость разработки дополнительных учебных материалов и расширения учебных ресурсов, направленных на углубление знаний и умений;

– вариативное проектирование динамики учебного процесса предполагает обеспечение интерактивной среды обучения.

Традиционно инструктивизм как теория обучения предполагает получение знания студентом в результате пассивной передачи информации от «знающих» (авторитетных, референтных) лиц – педагогов – к обучающемуся. Таким образом, педагог-инструктивист берет на себя ответственность за получение этих знаний и управление процессом обучения через «распределение» знаний [8].

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 [5].

Это объясняется собственным опытом обучения, полученным педагогом ранее. Хотя многие педагоги используют активизирующие методы, реализуются они способами, совместимыми с преимущественно инструктивистским мировоззрением. Например, преподаватель может использовать сократический метод, но на инструктивистской основе.

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 [13].

Эти события привели к возникновению нынешней «конструктивистской» теории, в соответствии с которой учащиеся могут формировать собственные знания под руководством педагогов. Вместо того, чтобы быть пассивными получателями информации и знаний, студенты становятся активными субъектами процесса

обучения. Конструктивистское обучение допускает возможность того, что учащийся осваивает новые знания в процессе принятия новой информации на основе предварительных знаний и опыта [11]. Конструктивистский подход трансформирует педагога в модератора обучения, а не «дозатора» знаний, придавая большее значение роли студента в учении [3; 12].

Конструктивистская теория обучения открывает путь к реализации многомерного вида связей между педагогом, студентом, студенческими группировками и группой и содержанием. Используя этот подход, педагоги могут использовать комбинированные методы обучения, которые позволяют студентам объединить усилия в решении проблемы или освоении процесса обучения. Кроме того, преподаватели взаимодействуют друг с другом по поводу содержания учебной информации в целях содействия профессиональному и личностному росту.

Для практических целей есть смысл проведения анализа инструктивизма и конструктивизма. Педагогическая самооценка уровня конструктивизма-инструктивизма косвенно определяет степень, в которой деятельность педагога ориентирована на преподавателей или студентов, что определяет выбор образовательных технологий (таблица).

Выбор учебных технологий

Инструктивизм	Конструктивизм
Доминирование интересов педагога Определение цели обучения педагогом Выбор технологий, поддерживающих цели педагога Выбор технологии педагогом	Доминирование интересов студента Ориентация на цели обучения студентов Учебная деятельность соответствует учебным предпочтениям студентов Выбор технологии в соответствии с ситуацией в студенческой группе

Так, лекции инструктивистского формата способствуют пассивному, однонаправленному обмену информацией от преподавателя к студенту; конструктивистский подход является более активным и расширяет междисциплинарные связи разнонаправленным образом (использует технологию, чтобы привлечь студентов, содействовать взаимосвязи, стимулировать интерактивнуюй среду обучения).

Этот процесс имеет важное значение для определения факторов, определяющих конструкцию учебных методов и их выбор. Такой системный подход к технологии обучения будет способствовать тому, что преподаватели гибко адаптируются к требованиям меняющегося технологического ландшафта, а также удовлетворению уникальных потребностей и ожиданий студентов в будущем.

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 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. Analisis: 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 // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. – 2009. – № 9(1). – P. 71–88.

3. Berge Z., Collins M. Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning // Computer-Mediated Communications Magazine. – 1995. – № 2(4). – P. 6–12.

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. Why we must change: The research evidence // The NEA Higher Education Journal. – 1998. – № 1. – 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 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 knowledge / 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 [Analisis: 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-летнему юбилею университета предполагается посвятить проблемам реализации «реформирования высшего образования с целью более полного вовлечения студентов в процесс развития своих способностей» [Analisis: 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-