

М. Ю. Олешков

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ

Взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон обучения приобрела в современных условиях реформирования российского образования особую актуальность. Так, в качестве одной из важных целей в «Стратегии модернизации содержания общего образования» [15] рассматривается развитие у обучаемых самостоятельности и способности к самоорганизации (другими словами, декларируется тезис *«учись учиться»*). Реализация этой цели основывается на трех концептуальных подходах: предметно-информационном, ценностно-ориентационном и деятельностном.

Предметно-информационный подход (ответ на вопрос «Чему учить?») – основной в современном образовательном пространстве – осуществляется на базе частных (предметных) методик и является по сути реализацией концепций парадигмы традиционной педагогики.

Ценностно-ориентационный подход (ответ на вопрос «Зачем учить?») определяет систему общечеловеческого культурно-исторического наследия, подлежащего передаче (в приемлемых для обучаемых объемах), и, по нашему мнению, не имеет пока адекватных технологий реализации.

Деятельностный подход (ответ на вопрос «Как учить?») основан на теории развивающего обучения и главной задачей считает требование «учить учиться».

Таким образом, на современном уровне «инновационности» образование рассматривается как деятельность, которая определяется степенью развития деятельностных структур личности и одновременно «работает» на развитие деятельностных способностей. Активно используются понятия «учебная деятельность», «рефлексия», «мыследеятельность» и т. д. Важно не столько передать обучаемому определенный объем знаний, сколько по-

мочь ему освоить виды деятельности, владея которыми он сам в любой ситуации сможет получать необходимую информацию.

При деятельностном подходе задача «учить учиться» не может быть решена в рамках традиционной педагогики без выхода на *технологический уровень*. Кроме того, образовательный процесс начинает перестраиваться в направлении развития субъектности учащегося, приоритета его самоорганизации, самостоятельности, самостоятельности.

Следует отметить, что процесс стандартизации российского образовательного пространства, происходящий в течение последних десяти лет, начался без должной методологической подготовки, без осознания роли и функций педагогической технологии как инновационного понятия при переходе учебных заведений к работе в условиях образовательного стандарта.

По мнению ряда исследователей, это привело к ситуации, когда педагог оказался неподготовленным в данной области педагогических знаний, и большинство преподавателей высшей и средней школы не осознают различий между *методикой* и *технологией* [4; 9; 17; 19].

Положение осложняется тем, что в современной педагогике термин «технология» употребляется весьма произвольно. Как отмечает В. В. Юдин, ничем, кроме моды, нельзя оправдать использование слова «технология» вместо известных терминов «педагогическая система» учебного заведения, региона, «система учебной работы педагога» и «методика предмета» [19]. Понятие «методика преподавания» семантически наиболее близко к термину «технология» в современном его понимании. В то же время следует констатировать своеобразный дуализм понятия «методика»:

1. Методика преподавания учебной дисциплины, или частная дидактика, – наука, отвечающая на вопросы «Чему учить?», «Как учить?» и «Зачем учить?». Как прикладная часть общей дидактики методика может (и должна) рекомендовать (или не рекомендовать) к внедрению в образовательный процесс различные технологии.

2. Методика преподавания – выполнение конкретных действий педагогом, совокупность приемов, реализуемых конкретным учителем в ходе занятия.

В первом значении методика предлагает преподавателю высшей школы (учителю-предметнику) неалгоритмизированную, приблизительную последовательность педагогических процедур, соблюдение которой, по мнению автора-разработчика, с большой долей вероятности приведет

к положительному результату. При этом не гарантируется достижение дидактической цели, не учитываются условия применения, часто декларируется только идея, концепция (например, методика В. Ф. Шаталова не является технологией, так как ее успешная реализация зависит от многих локальных факторов, начиная с личности самого учителя и заканчивая контингентом обучаемых).

Можно сделать вывод о том, что система правил передачи конкретного содержания обучения является методикой обучения (в первом значении), а спроектированная и теоретически обоснованная система правил образовательной деятельности, не связанная с конкретным содержанием, – педагогической технологией.

С другой стороны, именно второе значение может быть соотнесено с понятием технологии, но в то же время, это не что иное, как так называемая педагогическая техника, которую некоторые исследователи определяют как используемый в рамках данной модели комплекс методов и средств обучения, направленный на гарантированное достижение учебной цели [3]. По нашему мнению, педагогическая техника сугубо индивидуальна, и на «каркас» реализуемой технологии могут быть наложены различные индивидуальные «техники», которые являются своеобразным «вариативным компонентом» инварианта.

Таким образом, можно согласиться с рядом исследователей, которые считают, что педагогическая технология основана на закономерностях учебного процесса как результате научного познания процесса образования, а методика опирается на эмпирический опыт, мастерство и искусство педагога [4; 6; 7; 9].

Аналогично видит это различие А. М. Кушнир, говоря о том, что технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если»: если талантливый учитель, талантливые дети, богатая школа... Уже давно стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат [8].

Наиболее известная попытка классификации педагогических технологий принадлежит Г. К. Селевко [13]. В рамках групп и подгрупп он выделяет около ста самостоятельных педагогических технологий (от техно-

логии свободного труда С. Френе до агрошколы А. А. Католикова), которые зачастую представляют собой альтернативу классно-урочной организации учебного процесса. Эти «псевдотехнологии» стохастического характера используют педагогику отношений (а не требований), природосообразный учебный процесс (отличающийся от урока и по конструкции, и по расстановке образовательных и воспитывающих акцентов), всестороннее воспитание, обучение без жестких программ и учебников, метод проектов и метод погружения, безоценочную творческую деятельность учащихся и т. п. К технологиям отнесены также авторские (инновационные) школы, построенные на оригинальных (авторских) идеях (Е. А. Ямбург, Б. Бройде, А. Тубельский и др.).

Основной недостаток этой классификации – «размытость» самого понятия педагогической технологии, несоблюдение главного, на наш взгляд, требования к технологии как дидактическому феномену – гарантированности достижения результата за счет «управляемости» образовательного процесса на основе алгоритмизированной системы педагогических процедур.

В. И. Загвязинский, рассматривая проблему различения технологии и методики, предлагает использовать термин «обучающая технология» и выделяет четыре группы таких феноменов: поисково-исследовательские технологии, технологии критериально-ориентированного обучения, имитационные (моделирующие) технологии обучения и информационные технологии [5].

В системе высшего и среднего профессионального образования некоторые исследователи, выделяя так называемые деятельностные технологии и определяя их как *радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и школьной практики* [12], предлагают несколько оснований классификации (назначение, применение, цели усвоения, познавательная самостоятельность обучающихся и др.) и, соответственно, обозначают несколько видов (групп) таких технологий:

- по назначению деятельностные педагогические технологии могут быть подразделены на технологии усвоения теоретических знаний и выполнения практических заданий;
- по признаку применения выделяются индивидуальные, т. е. предназначенные для выполнения одного конкретного задания, и общие педа-

гогические технологии, пригодные для освоения любого задания, независимо от его конкретного содержания;

- в зависимости от целей усвоения и познавательной самостоятельности обучающихся, связанных с ориентацией на уровни усвоения учебного материала, деятельностные педагогические технологии подразделяются на репродуктивные, проблемно-развивающие, эвристические;

- по способам реализации целей обучения и развития, обусловленным требованиями к процессу обучения, можно выделить педагогические технологии организации проблемности усвоения и технологии формирования творческого профессионального мышления.

Кроме того, в отдельную группу выделены технологии мультимедиа.

В. В. Гузев, много лет активно занимающийся проблемами технологии образовательного процесса, неоднократно предпринимал попытки создания классификаций педагогических (образовательных) технологий. Так, им выделены четыре класса (поколения) технологий обучения в соответствии с минимальной единицей образовательного процесса (урок, учебный модуль, блок и т. п.): частные методики (первое поколение), модульно-блочные технологии (второе), цельноблочные технологии (третье), интегральная технология (четвертое поколение) [4]. Каждый последующий класс образовательных технологий обогащает «дидактический арсенал» педагога, позволяет реализовать в практике преподавания новые, недоступные ранее возможности проектирования учебно-воспитательного процесса, инновационные формы и методы обучения, способы диагностики и др. Действительно, в рамках частнометодической (традиционной) системы преподавания недоступны (или малоэффективны) такие формы организации, как практикумы, лекции или семинары, такие способы проверки, как тестирование или рейтинговый контроль, и т. п. При проектировании блочно-модульных, цельноблочных и интегральных технологий преподаватель обладает гораздо большими возможностями как творец, как личность, способная учесть не только свои сильные стороны (проектирование «для себя»), но и личностные характеристики обучаемых. Таким образом реализуются идеи личностно ориентированного образования, индивидуализация и дифференциация в обучении.

В то же время, любая педагогическая технология универсальна, воспроизводима и тиражируема. Ее основная функция – *репродукция апробированного опыта для достижения адекватных результатов*. Именно это

качество делает технологию востребованной в современных условиях обязательного достижения уровня образованности, определяемого государственным стандартом.

Исследования в области педагогической технологии привели к многочисленным определениям этого понятия известными педагогами и методистами [1; 6; 7; 9; 10]. С точки зрения В. П. Беспалько, Б. С. Блума, В. И. Журавлева, М. В. Кларина, В. М. Монахова и других ученых, педагогическая технология (или, более узко, технология обучения) является составной (процессуальной) частью системы обучения, связанной с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Именно эта часть системы обучения отвечает на традиционный вопрос «Как учить?» с одним существенным дополнением: «Как учить результативно?».

Таким образом, *педагогическая технология* есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Педагогическая технология предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом.

Обобщая взгляды современных исследователей на проблему использования термина «технология» (М. Е. Бершадский, Д. Г. Левитас, В. В. Юдин, и др.), можно выделить четыре основные области его применения:

1. Понятие применяется интуитивно к любым педагогическим процессам и явлениям, его значение либо совсем не осознается, либо осознается лишь частично и ассоциируется с модным педагогическим термином. Любая педагогическая деятельность объявляется технологией.

2. Технология как искусство, мастерство преподавания, общения с учащимися. Понятие включает множество конкретных приемов взаимодействия с учениками в самых различных ситуациях.

3. Классическая технология (алгоритмическая парадигма). Применяется для описания моделей образовательного процесса в соответствии с парадигмой производственного технологического процесса. Модель строится на теоретической основе и включает в себя: модель личности учащегося с описанием параметров, подлежащих контролю, и способов их диагностики; систему педагогических воздействий на учащегося, состоящую из известных операций, реализующих определенную теоретическую концеп-

цию научения; систему диагностично и операционально определенных целей образования. В данном значении понятие технологии обладает экологической валидностью.

4. Технология лично-центрированного образования (стохастическая парадигма). Применяется для описания стохастических моделей образовательного процесса, основанных на проектировании среды обучения, которая влияет на вероятность его протекания в различных направлениях. Термин появился недавно, в этом значении он редко воспринимается в педагогической среде.

Сравнительная характеристика значений термина «технология» в зависимости от области применения представлена ниже (таблица).

Систематизация педагогических технологий по основаниям

Основание термина	Технология
Технология как любой педагогический процесс	Все педагогические системы гуманистического и толерантного направления
Искусство педагога (педагогическая техника)	Методики учителей-новаторов (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили и др.)
Алгоритмическая парадигма	Блочно-модульные технологии, игровые технологии (деловые, ролевые, дидактические игры, имитационный тренинг и др.), алгоритмизированные групповые формы работы, технологии концентрированного обучения, новые информационные (мультимедиа) технологии, проектно-исследовательские технологии («метод проектов»), технологии обучения в глобальных информационных сетях
Стохастическая (вероятностная) парадигма	Технологии лично-ориентированного, лично-развивающего, лично-центрированного и индивидуально-личностного обучения

По нашему мнению, если строго подходить к понятию «педагогическая технология» с позиций деятельностного подхода, к технологиям обучения можно отнести только педагогические феномены третьей группы, основанные на алгоритмической парадигме. В этом случае появляется возможность выделить следующие общие характерные признаки основных технологий обучения, отличающие их от других дидактических моделей:

1) стандартизация, унификация процесса обучения и вытекающая отсюда возможность воспроизведения (и тиражирования) технологии применительно к заданным условиям;

2) результативность – гарантированное достижение запланированного уровня усвоения;

3) направленность технологии на развитие личности в учебном процессе и осуществление на основе реализации ситуационно обусловленной модели обучения разноуровневого обучения;

4) диагностическое целеполагание (таксономия); деятельностный подход, заложенный в основе любой технологии, состоит в том, что достижение каждой дидактической цели может быть проверено, и это должно быть обосновано на этапе проектирования;

5) оптимальная организация учебного материала: разрабатываются дидактические модули, блоки или циклы, включающие в себя содержание изучаемого материала, цели и уровни его изучения, способы деятельности по усвоению и оценке и т. п.;

6) организация образовательного процесса в соответствии с учебными целями, где акцент делается на дифференцированную самостоятельную работу учащихся с подготовленным учебным материалом (определенное стремление к отказу от традиционной классно-урочной системы: спаренные уроки или циклы уроков, «погружение», проектно-исследовательская деятельность и т. п.);

7) контроль образовательного процесса, включающий в себя:

- входной контроль – для информации об уровне готовности учащихся к работе и, при необходимости, для актуализации изученного ранее;
- текущий, или промежуточный, – после каждого учебного этапа с целью выявления пробелов усвоения материала и необходимой коррекции;
- итоговый – для оценки уровня усвоения материала;

8) форма оценки уровня усвоения знаний и способов деятельности: наряду с традиционными контрольными работами (в том числе разноуровневого характера) проводится тестирование и используются рейтинговые шкалы оценки.

Кроме перечисленных факторов исследователи выделяют еще несколько существенных признаков технологии обучения: экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализацию и др.

Если учитывать ряд представленных характеристик, то можно сделать вывод об отсутствии на сегодняшний день обоснованной классификации педагогических технологий в отечественной педагогике. В работах из-

вестных российских исследователей проблем современной дидактики полные классификации или отсутствуют, или в одном ряду с технологиями оказываются в итоге педагогические школы, методические системы и концепции.

В то же время, сегодня можно констатировать, что наряду с традиционными формами, методами и приемами обучения, которые могут быть эффективными и должны быть таковыми в условиях изменившейся парадигмы образования, современный преподаватель высшей школы должен разрабатывать и активно внедрять в практику методически обоснованные и ситуационно мотивированные новые образовательные системы, имеющие «технологическую» основу. Так, В. А. Сластенин и Н. Г. Руденко считают, что педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижения прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса [14].

Следовательно, основой любой педагогической технологии должна явиться последовательность процедур для преобразования обучаемого в соответствии с целями обучения. В этом контексте педагогическую технологию можно определить как некую систему организационно-педагогических процедур, представляющую собой комплекс ситуационно обусловленных моделей обучения и средств диагностики, позволяющих создать условия для максимального развития творческого потенциала обучаемых [11]. Разработке педагогической технологии предшествует создание технологического проекта.

Технологический проект – научное описание последовательности действий обучающего и обучаемых в рамках цели педагогического воздействия на уровне абстрактной технологии, содержащей основу любых ситуационно необходимых дидактических конкретизаций.

Педагогическая технология должна обладать определенной ситуационной гибкостью, должна быть тиражируема и применима в различных условиях преподавания. Поэтому педагогическая технология – это комплекс моделей обучения, применение и реализация каждой из которых могут быть ситуационно мотивированы. Исходя из уровня абстракции понятия, можно проранжировать вышеуказанные термины следующим образом: технологический проект (абстрактная технология) – педагогическая технология (комплекс моделей обучения) – модель обучения (ситуационно обу-

словленная последовательность действий обучающего и обучаемых). Именно последнее звено «триады» направлено на личность конкретного студента или на группу обучаемых. Только на уровне модели любая педагогическая технология «обретает лицо», становится реальной разработкой, руководством к действию, что позволяет использовать ее в лично ориентированном контексте.

Технологизация образовательного процесса, т. е. «наполнение» модели обучения конкретным содержанием, предполагает специальное конструирование учебного текста, подбор дидактического материала, разработку и обоснование методических рекомендаций к его использованию, построение различных типов учебного диалога, применение различных форм контроля за личностным развитием обучаемого.

Выстраивая дидактическую систему, основанную на определенной технологии обучения, педагог может идти путем первоначального ее моделирования, затем проектирования каждой темы или раздела и далее – конструирования учебной ситуации каждого отдельно взятого занятия. Возможен и «обратный» путь – от конструирования конкретной ситуации до построения целостной системы [16].

В целом профессиональную деятельность преподавателя по проектированию педагогической технологии можно представить в виде следующих этапов:

1. Конструирование системы микроцелей, т. е. системы ориентиров, задающих границы объема содержания изучаемого раздела.
2. Установление технологического механизма, фиксирующего факт достижения (или недостижения) микроцели (диагностика).
3. Выбор преподавателем (автором проекта) траектории движения студента к достижению микроцели. Можно выбрать короткую, но рискованную траекторию, можно – более длинную, но гарантирующую успешность прохождения процедур диагностики.
4. Определение механизмов развития обучаемых на материале учебного раздела (темы), а именно: создание методических программ развития таких психических процессов обучаемых, как мышление, память, внимание, что является инновационным компонентом профессиональной деятельности.
5. Разработка технологического проекта как последовательности действий обучающего и обучаемых на уровне абстрактной технологии, со-

держающей основу любых ситуационно необходимых дидактических конкретизаций.

6. Конкретизация замысла проекта в виде дидактически «оформленной» модели, которая и будет реализована [1].

Как уже отмечалось, в условиях изменившейся парадигмы образования большое значение придается апробации и внедрению в учебный процесс инновационных педагогических технологий, причем реализация тех из них, которые считались более эффективными при преподавании технических дисциплин, возможна в современных условиях и в обучении предметам гуманитарного цикла. Одной из таких технологий может считаться технология блочно-модульного обучения. Разработанная для преподавания в высшей и средней профессиональной школе физики, математики и других «технических» учебных дисциплин, она оказалась потенциально «готовой» и для такого преподаваемого в педагогическом вузе гуманитарного предмета, как русский язык. Реализуемая в лично ориентированном контексте блочно-модульная технология является эффективной и экономичной формой преподавания многих сложных и трудоемких тем вузовского курса русского языка и методики его преподавания.

В ситуации, сложившейся сегодня в педагогике, трудно обеспечить эффективность процесса обучения при помощи классических или отдельных новых технологий. Необходима взаимосвязь различных методов обучения, их взаимодополнение и взаимоусиление. Иными словами, современный этап развития дидактики наряду с разработкой новых технологий обучения требует их интеграции с уже известными, что позволяет создавать «полифонические» дидактические системы. Преимущество таких систем перед «монофоническими» заключается в том, что они аккумулируют достоинства интегрируемых теорий и образуют решения педагогических задач. Блочно-модульная технология позволяет осуществить такую интеграцию.

Весьма показательно, что в современных нормативных документах федерального уровня, в частности, в «Стратегии модернизации содержания общего образования», подчеркивается, что одним из вариантов общего описания содержания образования и одновременного задания его объема в учебном плане является выделение системы модулей с относительно завершенным, целостным содержанием [15]. Проектирование и реализация такой технологии требует от педагога определенной теоретической подготовки в области современной дидактики и инновационной педагогики.

Теоретическими вопросами модульного обучения занимались такие исследователи, как В. В. Гузеев, М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене и др. [3; 18; 20]. По их мнению, важнейшей характеристикой технологии блочно-модульного (проблемно-модульного, модульно-блочного и др.) обучения является гибкость – способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся научно-техническим и социально-экономическим условиям, к особенностям современного образовательного процесса. Ключевыми, определяющими понятиями блочно-модульной технологии являются термины «модуль» и «блок».

Дж. Рассел определяет суть модуля как построение автономных порций учебного материала. А. А. Вербицкий под обучающим модулем понимает фрагмент содержания курса вместе с методическими материалами к нему [2].

Мы остановимся на следующем определении: *модуль* – это определенный объем учебной информации (отдельная тема, раздел общего курса).

Цель разработки модулей состоит в расчленении содержания каждой темы курса на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определение для всех компонентов разнообразных форм и видов обучения, согласование их по времени и интеграция в едином комплексе [1].

Учебный модуль как самостоятельная структурная единица состоит из отдельных блоков, последовательность которых и определяет структуру технологии.

Блок – отрезок учебного времени, структурный элемент модуля, имеющий локальную цель и обладающий логической целостностью. Можно выделить несколько различных блоков: организационный, повторение, изучение нового материала, закрепление, контроль, коррекция и др.

Известно, что реализовать ту или иную педагогическую технологию в чистом виде практически невозможно; так или иначе приходится опираться на уже устоявшиеся дидактические структуры и традиционные подходы к организации учебного процесса.

Рассмотрим возможности реализации блочно-модульной технологии на факультете русского языка и литературы педагогического вуза при изучении темы «Методы обучения русскому языку». Объем учебного времени – восемь часов.

Технологический модуль по теме «Методы обучения русскому языку» состоит из нескольких блоков, последовательность «введения» которых может быть представлена следующим образом.

1. Основной дидактической функцией *блока «Вход»* является осуществление входного контроля в тестовой форме, главная особенность которого заключается в том, что его прохождение означает своего рода получение «пропуска» в модуль. Тест проверяет знания студентов по таким дидактическим темам (изучавшимся в 6-м семестре), как «Принципы обучения», «Метод и прием обучения» и «Общедидактическая классификация методов обучения». Результаты входного тестирования позволяют преподавателю акцентировать внимание на отдельных («забытых» студентами) дидактических понятиях и определениях на следующем этапе работы – в блоке актуализации.

2. *Блок актуализации* имеет целью «перевести в активное состояние» знания учащихся, необходимые для изучения новой темы («Методы обучения русскому языку»). Кроме основных понятий он включает в себя и способы действия, необходимые для усвоения учебного материала, изучаемого в рамках модуля.

3. *Исторический блок* представляет собой краткий экскурс, раскрывающий генезис понятия (история вопроса в дидактике и др.). В целом на этом этапе возможна постановка историко-научных проблем, здесь же можно рассматривать вопросы этимологии и эволюции изучаемых понятий.

4. *Теоретический блок*. Его цель – передача большой по объему учебной информации (укрупненной дидактической единицы, по П. М. Эрдниеву) в ограниченное учебное время. При изучении темы «Методы обучения русскому языку» теоретический блок может занимать три «пары» и состоять из трех мини-блоков: «Современная классификация методов обучения русскому языку»; «Традиционные методы (беседа, слово учителя, грамматический разбор и др.)»; «Инновационные методы преподавания русского языка».

5. *Блок применения (практический)* состоит из нескольких практических занятий. Основная цель – планомерное закрепление материала, усвоенного в предыдущем блоке. Особенностью данного этапа работы является то, что преподаватель может использовать такие формы занятий, как деловая игра, «пресс-конференция», лабораторная работа.

6. *Блок обобщения* выполняет функцию первичного системного представления содержания модуля. Основной учебный материал еще раз

«проговаривается» на уровне обобщения (возможно составление и использование опорного конспекта по методике В. Ф. Шаталова). На этом же занятии осуществляется так называемый этапный контроль в виде теста или небольшой контрольной работы. Полученные результаты позволяют перейти к следующему этапу работы.

7. Блок коррекции. Его цель – ликвидировать отставание отдельных студентов, а при необходимости – осуществить коррекцию в целом (вернуться на этап работы в теоретический блок для повторного объяснения какой-то части материала всему курсу). При отсутствии «массовой» коррекции основная часть обучаемых может работать с более сложным материалом (*блок углубления*).

8. Блок «Выход» служит своего рода «контролером», преграждающим путь «бракованной продукции». Студент, не выполнивший того или иного требования блока «Выход», возвращается к тому блоку (элементу) модуля, в котором он допустил «брак». Форма итогового контроля определяется преподавателем в соответствии с целями и содержанием учебного материала.

Представленный пример блочно-модульной технологии, по нашему мнению, доказывает, что технологический подход к построению образовательного процесса в высшей школе, основанный на «типологических» характеристиках педагогической технологии как дидактического феномена (диагностируемость целей, гарантированность результатов, экономичность и др.), возможен. В заключение следует отметить, что проблема классификации педагогических технологий находится в стадии решения и, вероятно, не будет решена до тех пор, пока в образовательной практике не появятся реально воплощенные практические разработки, наглядно демонстрирующие педагогическую технологию в действии.

Библиографический список

1. Башарин В. Ф. Педагогическая технология: что это такое // Специалист. 1993. № 9.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Гузев В. В. Методы и организационные формы обучения. М., 2001.

4. *Гузев В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2001.
5. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация. М., 2001.
6. *Кирикова З. З.* Педагогическая технология: теоретические аспекты. Екатеринбург, 2000.
7. *Ксензова Г. Ю.* Перспективные школьные технологии. М., 2000.
8. *Кушнир А. М.* Педагогика иностранного языка // Шк. технологии. 1998. № 6.
9. *Левитес Д. Г.* Практика обучения: Современные образовательные технологии. М.; Воронеж, 1998.
10. *Монахов В. М.* Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) // Шк. технологии. 2000. № 3.
11. *Олеииков М. Ю.* Блочно-модульная педагогическая технология на уроках русского языка // Проблемы лингвистического образования: Материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Екатеринбург, 2002. Ч. 2.
12. Профессиональная педагогика: Учеб. / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1999.
13. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
14. *Сластенин В. А., Руденко Н. Г.* О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. 1997. № 3.
15. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
16. *Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н.* Адаптивное управление педагогическими системами / Под ред. П. И. Третьякова. М., 2003.
17. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М., 2002.
18. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996.
19. *Юдин В. В.* Педагогическая технология: Учеб. пособие. Ярославль, 1997.
20. *Юцявичене П. А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.