

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Г. П. Сикорская,
Т. В. Савельева

ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается интерактивный режим обучения студентов с использованием активных методов обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса, развитию у студентов мотивации к расширению и углублению знаний. Приводится примерный перечень технологий интерактивного обучения, обеспечивающих формирование необходимых профессиональных навыков и умений, ответственности студентов за результаты обучения, развитие у них критического мышления, рефлексивных навыков, самостоятельности в решении учебных задач, учебной мобильности и др. Дается подробное описание продуктивных и достаточно новых для предметного обучения кейс-метода и метода кросс-культурных коммуникаций и раскрываются возможности их применения.

Значительное внимание уделяется таким аспектам образовательного процесса, как самооценка и взаимная оценка достижений студентов. Авторами предложены оригинальные подходы к оцениванию результатов обучения в интерактивной образовательной среде, смещающие акцент с того, что студент не знает, не умеет и чем пока не владеет, на то, чего он добился. Четкие критерии текущего контроля помогают оптимизировать внеаудиторную самостоятельную работу студентов и дают преподавателю реальные рычаги управления этим важным видом деятельности, доля которого в современном учебном процессе значительно возросла. В качестве итогового контроля избрана защита тематического портфолио в электронной форме, позволяющего интегрировать качественную и поведенческую оценки освоенного учебного курса.

Описанное исследование проводилось в контексте компетентностной парадигмы образования. В публикации использованы материалы исследований в области сравнительной педагогики, представлен опыт реализации интерактивного режима обучения на примере вариативного курса «Окружающая среда и устойчивое развитие», предназначенного для бакалавров и магистрантов, обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным направлениям профессиональной подготовки.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, интерактивный режим обучения, кейс-метод, кросс-культурные коммуникации в предметном обучении,

самооценка и взаимная оценка достижений студентов в предметном обучении, учебное виртуальное общение, виртуальная поликультурная среда.

Abstract. The paper explores the theoretical and practical aspects of interactive mode of teaching students by using active educational methods improving the quality of educational process and increasing students' motivation for comprehensive and in-depth learning. The list of interactive teaching techniques is given providing the development of necessary professional abilities and skills, and fostering students' responsibility for training results, critical thinking, reflexive skills, self-dependency in solving educational problems, training mobility, etc. The detailed descriptions of effective, yet comparatively new in subject-based teaching, methods of case studies and cross-cultural communication are provided, the opportunities for their implementation indicated.

The paper emphasizes such aspects of educational process as self-assessment and peer-assessment of students' achievements. The authors suggest the original approach to educational results evaluation in interactive educational environment, shifting the emphasis from students' lack of knowledge and skills onto their abilities and achievements. The exact criteria of current control help optimize students' extracurricular self-dependent work, providing teaches with the feasible leverages for controlling this important activity significantly enlarged in proportion in modern education. As the final control, the authors have chosen defending the thematic portfolio in electronic form, which allows integrating qualitative and behavioral assessment of the assimilated training course.

The present research was carried out in the context of the competence paradigm of education. The paper contains the research findings in the field of comparative pedagogy and demonstrates the experience of implementing the interactive teaching mode exemplified by «Sustainability and the Environment» virtual course for bachelors and master's degree holders training in the humanities and natural sciences profiles.

Index terms: interactive educational methods, interactive training mode, case method, cross-cultural communications in subject-based training, self-assessment, peer-assessment of student's achievements, virtual educational communication, virtual multicultural environment.

Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то,
что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь.

В. О. Ключевский

...Преподавать чувствам, разуму, воле, способностям многое
и многообразно, попеременно со множеством увлекательного.

Я. А. Коменский

Переход на вузовские стандарты третьего поколения (ФГОС) предполагает повышение качества образования, развитие мобильности студентов и преподавателей, психологическое принятие педагогическим сообществом сопоставимой с европейской ступенчатой системы высшего образования, использование учебных кредитов (ECTS) как меры трудоемкости, категории содержания и ре-

зультата образования, проявляющегося в компетенциях. При осмыслении и освоении новых стандартов профессионального образования следует учитывать многие факторы, не только внутренние, имеющие непосредственное отношение к образовательному пространству, включая педагогический потенциал; но и внешние, связанные с социально-экономической сферой и перспективами развития страны. К внешним показателям освоения ФГОС относится и возможность получения российскими студентами общеевропейского приложения к диплому (Diploma Supplement) [5].

Внедрение двухуровневой модели обучения в высшей школе также требует со стороны ученых-методологов, менеджеров образования и всего преподавательского сообщества вузов критического анализа протекающих в ней процессов. Как нам представляется, такой анализ, с одной стороны, должен быть направлен на выявление и сохранение того научно-методического потенциала, который формировался, шлифовался в течение многих лет и приносил определенные успехи в фундаментальной подготовке студентов. С другой стороны, он должен учитывать новые условия работы преподавателя в компетентностной парадигме и проблемное поле социальных рисков, стать поводом для переосмысления прежней и поиска новой научно-методической системы, которая способствовала бы усвоению студентами компетенций, позволяющих ответить на социально-экономические вызовы времени [2].

Особенно актуален в новой ситуации вопрос эффективности методической системы преподавателя, включающей разнообразные формы, методы, технологии, профессиональные приемы, побуждающие студента к самообразованию, мотивирующие творческую учебную деятельность и продуктивную самостоятельную работу. Такая система реализуется в интерактивном режиме обучения.

Интерактивное обучение, на наш взгляд, должно включать:

- взаимодействие студентов с преподавателем на занятии, касающееся не только текущего учебного, но и диагностического, рефлексивного материала, связанного с достижениями обучающихся; совместное обсуждение приемов, методов обучения и самообразования;
- сотрудничество студентов между собой во время занятий при решении учебных и общих образовательных задач в индивидуальных и коллективных видах учебной деятельности;

- взаимодействие студентов с преподавателем и между собой во внеаудиторное время при создании творческих учебных продуктов как результата самостоятельной работы по данному учебному предмету;

- создание и активное использование локальной (по типу социальных сетей) сети в Интернет, в том числе в режиме он-лайн, для обмена учебной и общеобразовательной информацией по предмету;

- решение различных организационных вопросов между студентами, между преподавателем и студентами с использованием виртуальных информационных средств;

- участие студентов в процессах взаимного оценивания общих и индивидуальных достижений, самооценка освоения учебной дисциплины.

Постоянная интерактивная включенность студента в познавательную интеллектуальную теоретическую и практическую деятельность не только значительно повышает качество учения, но воспитывает у него ответственность за свои успехи, развивает мотивацию к самообразованию, самореализации. Однако для продуктивности подобного образовательного режима необходимо создание дополнительных организационно-методических условий для преподавателей, начиная от адекватного планирования затрат времени на организацию как аудиторной, так и внеаудиторной работы, совершенствования методического обеспечения учебного предмета и кончая созданием постоянно действующей коммуникативной учебной интернет-среды для самостоятельной деятельности студентов. Требуется разноплановая глубокая аналитическая и проектная рефлексия преподавателя при разработке дизайна учебного курса, отборе его содержания, методов и технологий обучения.

В контексте компетентностного подхода нами было предпринято исследование использования интерактивного режима обучения на примере вариативного курса «Окружающая среда и устойчивое развитие», предназначенного для бакалавров и магистрантов, обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным направлениям профессиональной подготовки. Исследование проводилось, в частности, с помощью эмпирического анализа сравнительной педагогики (в США и России) на основе материалов меж-

дународного студенческого «Глобального семинара по устойчивому развитию», проходившего в Интернет в режиме он-лайн. В семинаре принимали участие студенты университетов Австралии, Китая, России, Швеции, США, Гондураса, а авторы данной статьи были задействованы в качестве модераторов отдельных занятий (тем). Выполнению поставленных в исследовании задач также способствовало и наше участие в разработке курсов новой парадигмы образования («Curricula Development Competition») Центра образовательных технологий (Curricula Resource Center) Центрально-Европейского Университета в Будапеште в 2009 г.

Опытно-поисковая работа велась в течение 2009–2011 гг. на кафедре экологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького. Параллельно шла апробация методов и технологий интерактивного обучения на курсах повышения квалификации преподавателей вузов России, курируемая кафедрой акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). Слушатели курсов обучались по программам «Современные педагогические технологии», «Инновационные процессы в образовании». Экспертная критериальная самооценка и взаимная оценка интерактивной учебной деятельности по созданию тематического портфолио «Окружающая среда и устойчивое развитие» была проведена аспирантами, осваивавшими программу «Преподаватель высшей школы» при той же кафедре РГППУ в 2009–2011 гг. Отдельные фрагменты работы прошли экспертную оценку на курсах повышения квалификации преподавателей вузов и колледжей РФ при кафедре физико-химической технологии защиты биосферы Уральского государственного лесотехнического университета в 2011 г.

Построение концепции обучения студентов в интерактивном режиме и апробация вариативного курса в рамках ФГОС третьего поколения, кроме пересмотра содержания традиционных дисциплин по проблемам окружающей среды, потребовали кардинального перераспределения учебных часов между лекционными и практическими занятиями, совместной групповой аудиторной и самостоятельной внеаудиторной индивидуальной работой студентов. Понадобился поиск приемов обучения студентов для адекватной самооценки и взаимной оценки персональных образовательных дос-

тижений, овладения надпредметными и универсальными умениями кросс-культурных коммуникаций с использованием интернет-ресурсов, в том числе в режиме он-лайн, для учебных целей [5].

Каждое занятие по курсу «Окружающая среда и устойчивое развитие» имело свои особенности, так как методы и технологии обучения не повторялись. Однако структура занятий была примерно одинакова и включала следующие модули:

- вступительное слово преподавателя (теоретические основы проблемы и методические рекомендации по организации учебной самостоятельной и групповой деятельности);
- анализ самостоятельной (домашней) работы и ее оценивание различными методами, включенными в программу;
- организация самостоятельной индивидуальной или групповой работы в аудитории и ее оценивание;
- знакомство со следующей проблемой для самостоятельного изучения (домашнее задание);
- формирование индивидуального электронного портфолио по предмету.

Особое значение в этом процессе имело овладение – сначала преподавателем, а затем и студентами – интерактивными методами и технологиями получения учебной информации, самоорганизации продуктивной индивидуальной работы с учебным материалом. Такой подход позволил повысить личную ответственность за качество обучения, мотивировать стремление к самообразованию, критическому отбору и экспертной оценке многообразного научного, научно-популярного, художественного и публицистического материала, усовершенствовать рефлексию достижений общекультурных и профессиональных компетенций. Интерактивный режим обучения поддерживался и на полевой практике в особо охраняемой территории (ООПТ), где были использованы не только традиционные для естественных специальностей способы изучения природных комплексов и влияние деятельности человека на их состояние, но и социологические методы исследования поведения населения в буферных зонах ООПТ по сохранению биоразнообразия ближайшего природного окружения, а также маркетинговые методы в отношении продвижения экологического туризма.

Социально-экономическая и нравственно-этическая значимость обучения повышалась, в частности, благодаря отказу от выполнения работ в бумажном варианте и использованию вместо этого виртуальных средств обмена информацией и контроля за освоением содержания курса. В конце изучения курса «Окружающая среда и устойчивое развитие» среди прочего подводились итоги по количеству сэкономленной бумаги, а значит, и лесных массивов, что является важным элементом воспитания человека будущего, формирующим ресурсосберегающую линию его поведения.

В табл. 1 приведен примерный перечень методов, форм и технологий, применяемых в интерактивном режиме обучения и обеспечивающих достижение планируемых результатов.

Таблица 1

Методы, технологии и формы организации обучения

Методы, технологии обучения \ Формы	Полевой практикум в ООПТ	Практические занятия, семинары	Защита, экспертиза индивидуальных и групповых заданий, разработка, задач	Самостоятельная внеаудиторная работа
Кейс-метод		+	+	+
Портфолио по курсу как рефлексия достижений	+	+	+	+
Кросс-культурные коммуникации	+		+	
Разработка учебного проекта		+	+	+
Структурно-динамическая диагностика отношения людей к социальным и природным явлениям (социологические исследования)	+	+		+
Погружение в природно-историческую среду	+			+
Дебаты, дискуссии		+	+	
Эссе		+	+	+
Содержательный и контент-анализ		+		

Небольшой объем статьи не позволяет дать глубокую оценку и подробно описать все педагогические результаты использования представленных в таблице методов и технологий. Остановимся лишь на двух – кейс-методе и кросс-культурных коммуникациях, которые, на наш взгляд, наиболее адекватны современному интерактивному процессу обучения, но в меньшей степени, по сравнению с другими, распространены в российских вузах.

Как известно, кейс-метод (*case-study* – метод анализа ситуаций) пришел в предметное обучение из бизнес-образования: он начал применяться в Гарвардской школе бизнеса на юридическом факультете с 1869 г. В России этот метод также задействован прежде всего в области экономического образования. Ежегодно в нашей стране проводятся студенческие олимпиады (соревнования) по решению кейсов из различных сфер бизнес-практик. В таких олимпиадах принимает участие до 20 тыс. студентов. В последнее время кейс-метод активно осваивается также в юридическом и медицинском образовании. Однако он все же неоправданно редко используется при подготовке естественнонаучных и технических специальностей [1]. Причиной, мешающей его широкому внедрению в предметное обучение, являются определенные затруднения, возникающие у преподавателей, хотя нормативные документы ФГОС третьего поколения рассматривают кейс-метод обучения как один из наиболее продуктивных в компетентностной парадигме образования, в которой усиливается практический компонент обучения и увеличивается доля самостоятельной творческой работы учащихся.

Представители американской дидактики Роланд Кристенсен и Эбби Хансен (1987) отмечают, что данный метод позволяет более полно вовлечь студентов в процесс обучения, учит обобщать, оценивать и синтезировать информацию, а также соединять абстрактные концепции с реальной жизнью, заставляя студентов решать учебные задачи на материалах, взятых из реальной жизни, и принимать решения [10]. Кроме того, как подчеркивает Роберт Стэйк, учебные кейсы представляют исследование специфических подробностей и деталей отдельного случая [12].

Наш преподавательский опыт дисциплин естественнонаучного цикла показал, что студенты не только проявляют готовность

и активность в решении кейс-методом реальных проблемных ситуаций производственного, социального или иного содержания, но и выражают желание самостоятельно проводить отбор различных свершившихся событий, из которых можно составить кейс-задачу.

В применении данного метода студентов мы опираемся, как отмечалось выше, на имеющиеся теоретические практико-ориентированные исследования в области сравнительной педагогики высшей школы. В специальном методическом издании Центра Обучения для преподавателей Стэнфордского университета (США) (Stanford University Center for Teaching and Learning) неоднократно подчеркивалась продуктивность использования кейс-метода и одновременно необходимость продолжения дискуссии о его достоинствах и недостатках [13]. В данном издании можно обнаружить весьма любопытные и полезные для преподавателей российских университетов материалы о применении рассматриваемого метода. «...В процессе работы с кейсами мы можем наблюдать, как вовлечение студентов происходит по крайней мере в три этапа. На первом этапе студенты исследуют проблему. Делают они это посредством отбора относящихся к кейсу фактов, выработки логических заключений и презентации этой информации своим сокурсникам и преподавателю. На этом этапе студенты обсуждают чью-то проблему; их роль – это роль комментатора-наблюдателя, в ее лучших академических традициях» [10, с. 35]. На втором этапе студентам можно назначить роли из кейсовой ситуации. Пользуясь своими знаниями и интересами и согласуясь со своей ролью в кейсе, они могут аргументировать отдельные поступки с точки зрения собственного персонажа. И, наконец, на третьем этапе студенты берут инициативу в свои руки и полностью погружаются в решение ситуационной задачи. Теперь они уже не относятся к ситуации, описанной в кейсе, как к абстрактной. Она становится частью их идентификации: они выбирают решения, которые сами бы совершили в реальной жизни. Поскольку большинство рассматриваемых ситуаций комплексные, полезно начать обсуждение кейса с вопросов, которые помогут студентам собрать и организовать информацию: какие факты относятся к ситуации? как они соотносятся с более глобальными темами и вопросами? и т. д. После того как студенты

придут к консенсусу по наиболее значительной информации, преподаватель может усложнить вопросы [7, 9, 11]¹.

Мы считаем, что кейс-метод целесообразно сочетать с методом проектов, основное достоинство которого состоит в том, что в результате творческой деятельности студенты в рамках изучаемого предмета и на основе интеграции знаний из других предметных областей создают свой новый учебный продукт. Кейс же в большей степени ориентирован на исследование человеческого фактора в преодолении производственных, технологических, социальных проблем и предполагает подробный анализ уже свершившегося события, явления, проблемы; поиск причины, почему те или иные участники события поступили определенным образом; приятие или опровержение выбора участников анализируемого события. Эти два метода (кейс и метод проектов) дополняют друг друга и делают образовательный процесс более практикоориентированным, предоставляют студентам возможность включиться в реальные события, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Анализ конкретных ситуаций или событий, доказательство правильности или ошибочности решений, принятых их участниками, требуют обращения к дополнительной литературе, другим источникам информации (копиям документов, схемам, таблицам и др.). Кроме того, работа с кейс-задачами проводится, как правило, в групповой форме, т. е. студенты учатся работать в команде и принимать коллективные решения.

В кейсе, помимо описания самой ситуации или ее истории, ее участников и предпринятых ими действий, обязательно должен

¹ Student involvement [in case study] develops on at least three distinct levels: «At the first level, students explore a problem by sorting out relevant facts, developing logical conclusions, and presenting them to fellow students and the instructor. The students discuss someone else's problem; their role is that of the commentator-observer in a traditional academic sense» (Christensen, 1987, p. 35). On the second level, students can be assigned roles in the case, and take on perspectives that require them to argue for specific actions from a character's point of view, given their interests and knowledge. Finally, on the third level, students will take the initiative to become fully involved, so that topics are no longer treated as abstract ideas, but become central to the student's sense of self-of what they would choose to do in a specific real world situation. Given the complexity of many cases, it's useful to begin class discussion with questions that require students to review and organize information on the first level: what are the relevant facts and how do they translate into major themes or issues. Once students have agreed on the most significant information in the case, you can begin to pose more challenging questions.

быть обозначены конфликт и актуальная проблема в контексте содержания изучаемого учебного предмета. Желательно, чтобы преподаватель, создавая сценарий кейса, составил список необходимой информационной поддержки принятых в подлежащей разбору ситуации решений. Важно предусмотреть и многовариативность выхода из описанного в кейсе случая, причем пути решения проблемы должны носить скрытый характер [6].

Для вариативного интерактивного курса «Окружающая среда и устойчивое развитие» нами были разработаны кейс на тему «Продажа земельного участка под жилищное строительство в лесном массиве на окраине города» по материалам экологической общественной организации, размещенным в интернет-издании «НаканунеRU» и рассказывающим о реальных событиях; и кейс «Нужен ли второй цементный завод Нижнему Тагилу?» на основе статьи из местной газеты, раскрывающей проблему загрязнения городской среды, особенно воздуха, промышленными предприятиями, в том числе существующим уже почти полвека цементным заводом. Использовался также кейс Корнельского университета (США) под условным названием «Восторжествует ли справедливость?», посвященный этическим аспектам использования биологических ресурсов фармацевтическими компаниями и базирующийся на событиях, происшедших в одной из стран Латинской Америки. Апробация учебных кейсов как местной тематики, так и адаптированных из зарубежной практики на курсах повышения квалификации преподавателей профессионального образования показала эффективность их использования в предметном обучении. Слушатели курсов отмечали, что подобная работа значительно повышает мотивацию к углубленному изучению содержания учебной дисциплины, развивает критическое мышление, формирует самостоятельность в суждениях и интерес к поиску нестандартных решений.

Не менее актуальна для интерактивного режима обучения технология, основанная на межкультурном общении субъектов образовательного процесса. Эту методику обучения можно обозначить как кросс-культурные коммуникации, или кросс-культурные взаимодействия. Так, С. Кузнецова в статье «Мир, где пересекаются культуры» под кросс-культурными коммуникациями подразумевает общение и взаимодействие людей – представителей различ-

ных культур, а «кросс-культуру» (англ. – *cross culture*) называет «пересечением культур». Автор обращает внимание, что даже в названиях зарубежных источников по данной тематике часто встречаются выражения типа «на грани культур», «на пересечении культур», «столкновение культур» и т. д. [3].

Метод кросс-культурных коммуникаций логично вписывается в учебные предметы и циклы дисциплин, содержание которых предусматривает обращение к истории и культуре различных этносов мира, к глобальным аспектам развития современного мира, к социоприродной динамике, социально-экономическим вызовам современности, затрагивающим все сферы жизнедеятельности человека.

Курс «Окружающая среда и устойчивое развитие» имеет достаточно высокий содержательный потенциал для формирования коммуникативных кросс-культурных надпредметных или универсальных компетенций, которые вырабатываются в процессе обсуждения студентами различных вопросов социально-экологического характера. Во-первых, содержание курса раскрывает проблемы глобального характера, интересные для любой студенческой аудитории. Во-вторых, данный курс способствует развитию мобильности учащихся, что, согласно Болонским соглашениям и в связи с вхождением России в единое образовательное пространство Европы, является одной из задач современного профессионального образования.

Современные технические возможности позволяют расширить образовательное и коммуникативное поле в рамках одного учебного предмета или нескольких, близких по содержанию, читаемых в разных вузах, даже в разных странах. Новейшие электронные средства связи дают возможность организовать межвузовские занятия с использованием Интернет в режиме он-лайн и общаться студентам – представителям разных культур. Примером может служить международный студенческий семинар по проблемам устойчивого развития под руководством профессора Корнельского университета Джеймса Лэссоя (James Lassoie), в котором в 2010–2011 гг. принимали участие и студенты двух уральских университетов. Семинар проводится в определенное время по заранее написанному сценарию. Каждую тему курса ведет профессор одного из университетов – участников семинара. Сту-

денты выступают с эссе, сообщениями, демонстрационным материалом (электронными презентациями, схемами, таблицами, видеороликами и т. д.). Они в режиме он-лайн задают друг другу вопросы, ведут полемику, дискуссии. После каждого занятия подводятся итоги, выбирается модератор следующего занятия, уточняются темы и вопросы. Общение и обмен мнениями не прекращаются и в период между семинарами, которые проводятся не реже одного раза в месяц.

Такая форма обучения напоминает интернет-конференцию, во время которой студенты университетов разных стран регулярно встречаются в виртуальной аудитории для обсуждения общей темы социально-экологического содержания. Подобная совместная работа расширяет научный кругозор, способствует приобретению навыков общения в новом поликультурном пространстве, развивает толерантность, расширяет представление о зарубежных вузах, сближает позиции в решении экологических проблем и учит молодежь слышать и слушать других. Анализ итогов участия уральских студентов в глобальном семинаре свидетельствует о том, что метод кросс-культурных коммуникаций превращает стандартный образовательный процесс в интерактивный. Появился опыт обучения в полиэтничной среде, общение в предметной среде наполнилось новыми смыслами, повысилась мобильность студентов и в целом качество обучения, особенно вырос его воспитательный потенциал.

Организационно-методический регламент курса «Окружающая среда и устойчивое развитие» предусматривает знакомство студента с критериями оценок всех видов и форм учебной деятельности. Причем это знакомство происходит в начале изучения курса: необходимо заранее обсудить совместно со всеми участниками образовательного процесса критерии, показатели и их роль в достижении целей по данному учебному курсу. Наибольшую ценность имеют достаточно новые аспекты деятельности – самооценка и взаимная оценка, которые способствуют не только повышению качества освоения содержания учебной дисциплины, но и развитию саморефлексии, учат поиску более рационального способа получения информации. Все это создает дополнительные условия для успешного обучения.

Аудиторные и самостоятельные работы, подлежащие самооценке и взаимной оценке, определялись преподавателями и были включены в разработанную в соответствии с требованиями ФГОС программу курса. Подробную информацию о формах и методах оценки аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студенты получают также перед тем, как приступить к изучению курса. Доводится до сведения, что доля внеаудиторной самостоятельной работы составляет 60%, а при проведении семинарских занятий – до 80%.

Познавательные, контрольные, воспитательные и организационные функции семинарских занятий создают эффект эмерджентности и привлекательности совместной творческой работы, что в целом повышает продуктивность учебного процесса. Семинары (лат. *seminarium* – «рассадник знаний») в их многообразных формах, с нашей точки зрения, должны быть доминантой образовательного процесса. Имеются в виду именно те семинарские занятия, на которых применяются различные формы интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса и увеличена доля самостоятельной поисковой деятельности.

Во внеаудиторную самостоятельную работу мы, основываясь на собственном эмпирическом опыте, включили не только анализ литературных источников, международных документов по окружающей среде и ее развитию, но также написание эссе, аннотаций, отбор материала для дискуссий, презентаций, учебных кейсов, формирование тематического портфолио по предмету [4]. Все формы самостоятельной работы не только оцениваются преподавателем, но и получают обязательную самооценку и взаимную оценку самих студентов. Постоянная перекрестная диагностика достижений студента хотя и усиливает его эмоционально-волевое напряжение, а также увеличивает затраты рабочего времени преподавателя, зато повышает степень ответственности учащихся за результаты обучения и способствует росту их интереса к самосовершенствованию и увлеченности процессом получения знаний.

Специально разработанная нами оценочная шкала результатов аудиторной, внеаудиторной (собственно самостоятельной) и дополнительной (инициативной) учебной деятельности позволяет отслеживать успехи или какие-либо проблемы в достижениях студентов, а также своевременно фиксировать снижение интереса к изучаемым

темам, например, из-за перегруженности или, наоборот, из-за недостаточной интенсивности образовательного процесса. Четкие критерии текущего контроля помогают оптимизировать внеаудиторную самостоятельную работу студентов и дают преподавателю реальные рычаги управления этим видом деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Мероприятия текущего контроля	Максимальное количество баллов
Посещение лекций	1 (вводная лекция)
Посещение практических занятий	12 (каждое занятие – 1 балл)
Эссе	12, общее количество эссе по курсу – 3 (максимальное количество за одно эссе – 4 балла)
Самостоятельная работа с литературой и другими источниками информации	30
Самооценка и взаимная оценка выполненных самостоятельных работ	10 (максимальная самооценка за одну работу – 4 балла, максимальная взаимная оценка по групповой работе – 3 балла)
Разработка учебных кейсов	10, общее количество кейсов по курсу – 2 (максимальное количество баллов за кейс – 5)
Формирование тематического портфолио курса	10
Участие в социологическом и маркетинговом исследовании в ООПТ	5
Участие в дискуссии и дебатах по устойчивому развитию	2
Материалы, представленные студентом по личной инициативе	8
Итого	100

В качестве итогового контроля достижений студентов по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, после совместных обсуждений преподавателя и студентов, была выбрана защита тематического портфолио в электронной форме с максимальной оценкой в 20 баллов. Таким образом, суммарное количество баллов за портфолио (текущее и итоговое) составляет 30 баллов. Главная задача тематического портфолио – демонстрация всех сторон деятельности студента в рамках изучаемого предмета и смещение акцента с того, что студент не знает, не умеет и чем пока не владеет, на то, чего он добился. К тому

же, систематическая работа по формированию портфолио позволяет интегрировать качественную и поведенческую оценки освоения курса. Студенты не только осваивают содержание предмета, но и постигают важность самооценки собственных результатов.

Портфолио, которое мы рассматриваем как артефакт собственных достижений социально-экологических компетенций, может принести пользу, например, и в социально-экологическом просвещении населения. Просветительская же деятельность с персональным участием студентов в изменении стратегии поведения человека в окружающей природной среде, безусловно, может способствовать решению глобальных экологических проблем, в частности выполнению «Повестки дня на XXI», а также соблюдению положений «Хартии Земли» – главного международного документа по сохранению жизни на нашей планете.

Каждый студент по мере освоения курса заполняет личную таблицу рейтинга. На основе итогов по всем видам работы выводится общий рейтинговый балл студента. Студенческое творчество должно обязательно поощряться через различные оценочные формы. Зачет получают студенты, достигшие заявленного в программе уровня социально-экологических компетенций и набравшие в совокупности 80 баллов. Такой подход достаточно условен, наши оценки базируются на личном опыте апробации данного курса и его фрагментов. Преподаватель вправе разработать собственную шкалу оценивания. К этой процедуре желательно привлечь студентов.

Итак, апробация вариативного курса «Окружающая среда и устойчивое развитие» для профессиональной подготовки бакалавров и магистрантов, обучающихся по гуманитарным и естественнонаучным направлениям, позволяет утверждать, что интерактивный режим обучения в новой компетентностной парадигме образования

- повышает ответственность студентов за качество обучения;
- поддерживает высокий уровень учебной мотивации к дальнейшему освоению содержания учебной дисциплины и достижению образовательных компетенций;
- способствует развитию рефлексивных навыков самооценки собственных достижений;

- повышает активность и самостоятельность студентов в решении учебных задач;
- создает условия для конструирования индивидуальной траектории обучения;
- развивает критическое мышление;
- создает творческую атмосферу на занятиях;
- позволяет эффективно адаптировать для учебных целей социальные сети Интернет, повышая учебную мобильность у студента и организационную – у преподавателя;
- выводит взаимодействие преподавателя и студента на новый уровень, так как преподаватель становится, по сути дела, фасилитатором, а студент приобретает качества активного субъекта образовательного процесса, постоянно демонстрирующего персональные достижения, имеющего собственную позицию по самооценке своих достижений.

Кроме того, использование интерактивных методов и технологий обучения, регулярное и справедливое оценивание результатов обучения, совместное обсуждение преподавателем и студентами показателей и критериев различных видов учебной деятельности делают образовательный процесс более продуктивным, интересным, наполняют его новыми смыслами, стимулируют студентов в повышении личностного статуса в образовательном процессе.

Тем не менее пока существует достаточно много проблем в использовании интерактивных методов обучения студентов, организации рассматриваемого режима изучения дисциплин и оценивания компетентностных достижений в конкретных учебных предметах на разных образовательных уровнях. Наше исследование, проведенное в 2009–2011 гг., показало, что среди участвовавших в нем 96 преподавателей вузов и колледжей только 3% используют кейс-метод в предметном обучении; 5% включили в педагогический арсенал портфолио, обеспечивающий непрерывный процесс отслеживания и оценивания качества учебных достижений; лишь 2,5% привлекают студентов для взаимной оценки достижений самостоятельной работы в мини-группах и менее 1% организуют их для самооценки учебных достижений. Ставя перед преподавателями и студентами задачу взаимной ответственности за качество обучения, необходимо в первую очередь создать усло-

вия для методического роста преподавателей по овладению ими интерактивных методов, технологий обучения, включения Интернет в повседневное решение учебных задач, процесс общения и оценивания компетентностных достижений студентов.

Литература

1. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении // Специалист. 2010. № 4. С. 22–23.

2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 192 с.

3. Кузнецова С. Мир, где пересекаются культуры // Управление персоналом. № 22 (200), ноябрь 2008 г.

4. Полежаев В. Д., Полежаева М. В. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 3. С. 77–78. URL: www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=4616 (дата обращения: 25.10.2011)

5. Сикорская Г. П., Савельева Т. В. Разработка учебного курса для магистрантов на основе рефлексивной деятельности преподавателя // Акмеология профессионального образования: материалы 7-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. С. 95–98.

6. Сикорская Г. П., Савельева Т. В. Проектирование и конструирование учебных вузовских курсов в контексте новой парадигмы образования // Проблемы непрерывного экологического образования: материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2010. С. 75–80.

7. Boehrer J., Linsky M. Teaching with Cases: Learning to Question / In M. D. Svinicki (ed.), *The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

8. Beetham H. E. Portfolios in post-16 learning in the UK: developments, issues and opportunities // A report prepared for the JISC e-Learning and Pedagogy strand of the JISC e-Learning Programme. URL: <http://www.e-learningcentre.co.uk/eclipse/Resources/eportfolios.htm#top>.

9. Boehrer J., Linsky M. Teaching with Cases: Learning to Question // M. D. Svinicki (ed.) The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning. № 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

10. Christensen C. R., Hansen A. J. Teaching and the Case Method. Boston: Harvard Business School, 1987.

11. Christensen C. R., Garvin, D. A. Sweet A. (eds.) Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership. Boston: Harvard Business School, 1991.

12. Stake R. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage. 1995.

13. Teaching with Case Studies. Speaking of Teaching: Stanford University Newsletter on Teaching. 1994. Vol. 5, № 2.