



ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
УПРАВЛЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ

Кафедра «Психология образования и организационная
психология»

Учебно-методическое пособие по дисциплине

«Преподавание психологии в системе высшего образо- вания»



Авторы
Белоусова А.К.

Ростов-на-Дону, 2017

Аннотация

«В данном пособии представлены вопросы преподавания психологии, её теоретические основания. Автор рассматривает методы обучения в контексте сравнительного анализа традиционного и инновационного обучения. Раскрывается сущность инновационного обучения. В книге даётся психологическая характеристика основных методов обучения, которые в настоящее время интенсивно используются в высшей школе. Автор акцентирует внимание на активных методах обучения, способствующих развитию творческой и мыслительной деятельности обучающихся.

Пособие предназначено для студентов вузов и может быть востребовано преподавателями психологии, аспирантами, практическими психологами»

Авторы

д. п. н., профессор, заведующий кафедрой
«Психология образования и
организационная психология»
Белоусова А.К.



Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
МОДУЛЬ 1 ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
Преподавание психологии в системе наук, связь с педагогикой. Предмет, цели и задачи	6
Современные тенденции развития образования.....	7
Психологическое образование в России	8
Современные модели процесса обучения: внешние и внутренние признаки.	13
Принципы и закономерности процесса обучения.....	15
Общее понятие о научении, его уровни и виды.....	16
МОДУЛЬ 2 ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ	18
ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	18
ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИЙ И СТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ, СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА УЧЕНИЯ.....	22
ЛИТЕРАТУРА.....	23
МОДУЛЬ 3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	25
ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА	25
ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ) АКТИВНОСТИ	32
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ) АКТИВНОСТИ.....	33
ЛИТЕРАТУРА	35
МОДУЛЬ 4 СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	37
Современные образовательные технологии.....	37
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	40
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	46
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	49

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время психология стала неотъемлемой частью жизни общества, она востребована практически во всех сферах жизни общества, что предъявляет повышенные требования к психологической культуре и психологической компетентности представителей политики, производства, бизнеса, управления, образования и других сфер общественной жизни.

Такая востребованность психологического знания определяет необходимость развития системы преподавания психологии, которая включала бы в себя, как профессиональную подготовку психологов, так и подготовку специалистов высшей школы разной профессиональной ориентации, владеющих психологическими знаниями.

В таком случае перед психологами стоят большие педагогические и методические задачи, связанные с необходимостью осуществления, как учебно-воспитательной, так и культурно-просветительской деятельности, а именно: чтения лекций и проведении различного рода занятий, тренингов, направленных на формирование у аудитории основ психологических знаний и умений.

Многие психологи не всегда осознают, что знание психологии и преподавание психологии представляют собой два больших предметных поля, не всегда пересекающихся между собой в деятельности конкретного специалиста. Довольно часто возникают ситуации, когда психологи, являющиеся отличными профессионалами, выступают не очень хорошими преподавателями. Не каждый психологи может с интересом, ориентируясь на возраст, уровень и качество подготовки аудитории, провести занятия, превратив психологию в увлекательный предмет для обсуждения и понимания.

Таким образом, сложившаяся ситуация предполагает, что во время обучения происходит подготовка психолога не только как профессионала, но и как преподавателя высшей школы, владеющего методикой преподавания психологии. Данное положение отражено в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, в котором определены требования к профессиональной подготовке специалиста по психологии, среди которых выделяется также требование к педагогическим компетенциям психолога: «владеть комплексом знаний и методикой преподавания психологии в высших учебных заведе-

ниях».

Таким образом, **интегративная цель** учебно – методического пособия, подготовка психологов к преподавательской деятельности.

Как и в любой предметной области преподавания, психология имеет собственные специфические особенности, которые заключаются в умении выделить дидактические единицы предметного поля психологической науки, проводить логический анализ структуры и содержания данных единиц, иметь интегративное видение преподаваемой психологической дисциплины в целом.

Данное учебно-методическое пособие ориентирует студентов в материалах к лекционным и семинарским занятиям по дисциплине «Преподавание психологии в системе высшего образования», а также содержит методические указания для изучения данной дисциплины.

МОДУЛЬ 1 ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Преподавание психологии в системе наук, связь с педагогикой. Предмет, цели и задачи

В настоящее время психология преподаётся практически во всех вузах, колледжах и средних школах, а также на различных краткосрочных профессиональных курсах переподготовки, факультетах повышения квалификации, в системе после дипломного образования. Несмотря на существенные различия в объёме и глубине изучаемых курсов, в специфической направленности их содержания для подготовки различных специалистов, всем преподавателям психологии одинаково необходимо одно - *владение методикой её преподавания.*

Методика преподавания психологии - это наука о психологии как учебном предмете и закономерностях процесса обучения различных возрастных групп.

Рассматривая методику как педагогическую науку, мы должны ответить на вопросы: «Как соотносятся между собой дидактика и методика?» «Какова связь между методикой и педагогикой?»

Педагогика и методика соотносятся как родовое и видовое понятия. Первая определяет общие закономерности обучения и воспитания, а вторая интерпретирует их применительно к своему учебному предмету.

Разнообразны представления и о предмете методики преподавания психологии:

1) её предметом является обучение психологии, понимаемое как процесс управления, осуществляемый учителем, который использует ряд вспомогательных средств:

учебники, наглядные пособия, ТСО и др. Обучение же психологии - это обучение психологической деятельности;

2) методика имеет своим объектом психологическое образование, обучение основам психологической науки и неразрывно связанное с ним воспитание подрастающего поколения;

3) методика преподавания психологии - это наука о психологии как учебном предмете и закономерностях процесса обучения различных возрастных групп;

3) методика преподавания психологии - это наука о психологии как учебном предмете и закономерностях процесса обуче-

ния различных возрастных групп;

4) предметом дидактики психологии является психологическое образование, включая обучение и связанное с ним воспитание, а также его проблемы и перспективы развития, при этом замечает, что предмет дидактики психологии - это процесс и результат усвоения предметных программных знаний, умений и навыков;

5) методика - раздел педагогики, т.е. ученые, рассматривают предмет методики, включая в него обучение, образование и воспитание, а порой ограничивая его совокупностью средств и методов усвоения содержания образования. При этом они по-разному понимают обучение, считая его либо взаимодействием учителя и учащихся, либо процессом овладения действиями, либо познавательной деятельностью.

Методика преподавания решает следующие задачи:

1. Методика преподавания как наука рассматривает вопрос о целях, задачах обучения психологии. Без ответа на этот вопрос она не может решать другие вопросы. Определенное время целью обучения считалось вооружение студентов, учащихся психологическими знаниями, умениями и навыками. В настоящее время все больше возрастает роль науки, растет объем знаний. Поэтому важным является привитие обучаемым стремления самостоятельно приобретать знания.
2. Методика преподавания психологии как наука решает вопрос об общих закономерностях и дидактических принципах, на основе которых строиться процесс обучения психологии

Методика преподавания психологии рассматривает вопрос «Чему учить?». Какой объем знаний дать обучаемым на разных ступенях их подготовки.

Современные тенденции развития образования.

Цели, длительность, структура и содержание обучения психологии в значительной степени определяются национальными системами образования, историческими традициями, уровнем развития и статусом психологии как науки в конкретной стране, экономическими и политическими факторами.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в образовании, которые проявляются и будут проявляться в разной степени до конца XX века.

Первая тенденция – осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования.

Вторая система – индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действенно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция – переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся.

Четвертая тенденция соотносится, по А.А Вербицкому, «с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...».

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента».

Психологическое образование в России

Российское высшее образование по психологическим специальностям и направлениям дает широкую гуманитарную и социально-экономическую подготовку. В связи с этим в перечень учебных дисциплин включаются такие предметы, как философия, логика, этика, эстетика, экономика, иностранный язык, история, право, социология, политология, педагогика.

Полный курс базового высшего психологического образования дает достаточную квалификацию для того, чтобы начать самостоятельную психологическую деятельность. Министерство высшего образования и психологические организации разрабатывают определенные критерии и требования для того, чтобы обеспечить высокий уровень образования и профессиональной подготовки психологов. Базовое психологическое образование в России осуществляется в высших учебных заведениях, имеющих лицензию на данную образовательную деятельность.

В настоящее время в российском высшем образовании существуют следующие типы психологических специальностей и квалификаций:

37.03.01 Психология.

37.03.02 Конфликтология.

37.05.01 Клиническая психология.

37.05.02 Психология служебной деятельности.

44.03.01 Психолого-педагогическое образование.

44.05.01. Педагогика и психология девиантного поведения.

Ориентиром в определении содержания образования выступает государственный образовательный стандарт. **Образовательный стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержания, методы, формы, средства обучения и контроля.**

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФГОС ВПО

ФГОС ВО

ФГОС ВО 3+

ФГОС ВО 3++

Образовательная программа высшего образования (ОП ВО) представляет собой совокупность учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по определенному направлению, уровню и профилю подготовки.

Структура:

направленность (профиль),

цель ОП

квалификация

вид (виды) профессиональной деятельности

планируемые результаты

матрица соотношения компетенций и учебных дисциплин

сведения о профессорско-преподавательском составе

Базовый учебный план и календарный учебный график

Рабочая программа дисциплины/модуля

Программа практики

Программа научно-исследовательской работы
Государственная итоговая аттестация.

Базовый учебный план определяет перечень и последовательность освоения дисциплин/модулей, практик, научно-исследовательской работы, промежуточной и государственной итоговой аттестаций, их трудоемкость в зачетных единицах и академических часах, распределение лекционных, практических, лабораторных видов занятий и самостоятельной работы обучающегося.

Базовый учебный план должен иметь модульный принцип представления содержания образовательной программы.

На основе базового учебного плана ежегодно разрабатывается рабочий учебный план.

Фонд оценочных средств для проведения текущей и промежуточной аттестации обучающихся в бакалавриате, специалитете, магистратуре по дисциплине (модулю) или практике, входящий в состав соответственно рабочей программы дисциплины (модуля) или программы практики, включает в себя:

перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения программы;

описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания;

типичные контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы;

методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

Для каждого результата обучения по дисциплине (модулю) или практике разработчики определяют показатели и критерии оценивания сформированности компетенций на различных этапах их формирования, шкалы и процедуры оценивания.

Учебная программа как носитель учебного содержания

Учебная программа – это нормативный документ, в котором отчеркивается базовый круг основных знаний, навыков, умений и систему ведущих научных мировоззренческих идей, а также наиболее общие рекомендации методического характера с перечислением необходимых и достаточных средств и приёмов обучения, специфических для конкретного учебного предмета. Она

включает перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему, распределение их по годам обучения и время, отводимое для изучения всего курса. Они утверждаются Министерством общего и профессионального образования РФ и носят рекомендательный характер – **это типовые программы**.

На их основе составляются **рабочие программы**.

Учебная программа в структурном отношении состоит из трёх основных компонентов:

1) **Объяснительная записка или введение**, в которой определяются целевые направления изучения конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы; основные требования к знаниям и умениям учащихся, рекомендуемые формы и методы обучения;

2) **Собственно содержание образования**:

- тематическое содержание изучаемого материала, которое включает основную информацию, понятия, законы, теории, перечень обязательных предметных навыков и умений;
- ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса;
- перечень основных мировоззренческих вопросов;
- указания по реализации межпредметных и междисциплинарных связей;
- перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- рекомендуемую литературу.

3) **Методические указания** о путях реализации программы, касающиеся методов, организационных форм, средств обучения, а также оценки знаний, навыков и умений, приобретаемых учащимися в процессе изучения данного учебного предмета.

Рабочая программа включает в себя:

- наименование дисциплины (модуля);
- перечень планируемых результатов обучения по дисциплине (модулю), соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы;
- указание места дисциплины (модуля) в структуре образовательной программы;
- объем дисциплины (модуля) в зачетных единицах с указанием количества академических или астрономических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на само-

- стоятельную работу обучающихся;
- содержание дисциплины (модуля), структурированное по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества академических или астрономических часов и видов учебных занятий;
- перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине (модулю);
- фонд оценочных средств для проведения текущей и промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине (модулю);
- перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины (модуля);
- перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины (модуля);
- методические указания для обучающихся по освоению дисциплины (модуля);
- перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (модулю), включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем (при необходимости);
- описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине (модулю);
- иные сведения и материалы.

Базовое психологическое образование в России осуществляется в высших учебных заведениях, имеющих лицензию на данную образовательную деятельность. Лицензия выдается министерством высшего образования и дает учебному заведению право вести образовательную деятельность по программам подготовки психологов. При выдаче лицензии министерство учитывает качество разработанной программы обучения, имеющиеся преподавательские кадры, которые будут осуществлять обучение, наличие обучающих ресурсов в виде учебной литературы и других учебных материалов. Однако лицензия сама по себе еще не дает учебному заведению права выдавать диплом государственного образца. Лицензия только разрешает вести образовательную деятельность и выдавать определенный сертификат или диплом. Государственная аккредитация означает право высшего учебного

заведения выдавать диплом государственного образца.

В соответствии с Федеральным законом от 28.12.2013 N 412-ФЗ (ред. от 23.06.2014) "Об аккредитации в национальной системе аккредитации" : Ст.4. 1) аккредитация в национальной системе аккредитации (далее также - аккредитация) - подтверждение национальным органом по аккредитации соответствия юридического лица или индивидуального предпринимателя критериям аккредитации, являющееся официальным свидетельством компетентности юридического лица или индивидуального предпринимателя осуществлять деятельность в определенной области аккредитации.

Современные модели процесса обучения: внешние и внутренние признаки.

Обучение – это целенаправленное, заранее запрооектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.

В современном понимании **для обучения характерны следующие признаки:**

- 1) совместная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует, стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и оценивает её, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, отражёнными в программах обучения;
- 2) двусторонний характер обучения – содержит всегда взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы – преподавание и учение.

Преподавание – это деятельность учителя по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Целью преподавания - организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки её усвоения.

Учение – это деятельность ученика по:

- освоению, закреплению и применению знаний, умений и навыков;
- стимулированию к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознанию личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии учащегося.

- 3) руководство со стороны учителя;
- 4) специальная планомерная организация и управление;
- 5) целостность и единство;
- 6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- 7) управление развитием и воспитанием учащихся;
- 8) динамичность – выражает изменение обучения во времени, его постоянное движение, развитие, продолжительность;
- 9) целенаправленность подчёркивает нацеленность на результат;
- 10) целесообразность понимается как решение обучением задачи применения приобретённых знаний, умений, навыков, способов деятельности, убеждений и т.д. в жизни, практической деятельности;
- 11) исследовательский характер и проблемность процесса проявляются в широком использовании учебных задач, при решении которых и преодолении вызываемых ими трудностей формируются знания, умения, способы мышления;
- 12) перманентность выражает то, что процесс обучения в современных условиях – это процесс непрерывный; указывает также на единство всех ступеней обучения, преемственность навыков учебной работы;
- 13) контролируемость направлена на определение достигнутых результатов, их оценку, диагностику и прогнозирование;
- 14) продуктивность раскрывает интенсивность процесса, его количество и качество;
- 15) осуществимость процесса характеризует наличие усло-

вий для его возникновения и развития: а) мотивов, б) информации, в) времени, г) возможностей;

- 16) комплексность подчёркивает направленность на одновременное решение многих проблем и достижение ряда взаимосвязанных задач; осуществление одновременных взаимосвязанных воздействий на все сферы личности; рассмотрение продуктов обучения как комплексных образований.

Выделенные признаки учебного процесса представляют внешнюю его сторону. Основной остаётся задача за внешними, видимыми элементами вскрыть внутреннее движение, т.е. сущность обучения.

Принципы и закономерности процесса обучения.

Мостом, соединяющим теоретические представления с педагогической практикой, служат принципы обучения.

Принципы обучения всегда отражают зависимости между объективными закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении.

В современной дидактике **принципы обучения рассматриваются как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учётом закономерностей учебного процесса.**

Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса этой группы учебных заведений (например, такие как: **в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии;** сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; **наблюдается единство научного и учебного начала в деятельности преподавателя высшей школы** в отличие от учителя средней школы; идеи **профессионализации** в преподавании почти всех наук отражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе).

Выделяют **внешние и внутренние закономерности обучения.**

К внешним закономерностям процесса обучения относятся:

- социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения (зависимость обучения от общественных процессов и условий (социально-экономической, политиче-

ской ситуации, уровня культуры, потребности общества и государства в определённом типе и уровне образования);

- воспитывающий и развивающий характер последнего;
- обучение всегда осуществляется в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе;
- зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия обучающегося с окружающим миром.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся:

- зависимость его развития от способа разрешения основного противоречия между познавательными и практическими задачами и наличным уровнем необходимых для их решения знаний, умений и навыков учащихся, умственного развития;
- отношение между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения;
- подчинённость результативности обучения способами управления процессом последнего и активности самого ученика;
- задачная структура, т.е. при успешном решении одной учебной задачи и постановке следующей ученик продвигается от незнания к знанию, от знания – к умению, от умения – к навыку.

Общее понятие о научении, его уровни и виды

Имеется несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде *знаний, умений, навыков, способностей*. Это - *научение, учение, обучение*.

Наиболее общим понятием является научение. Интуитивно каждый из нас представляет, что такое научение. О научении говорят в том случае, когда человек стал знать и (или) уметь то, чего не знал и (или) не умел раньше. Эти новые знания, умения и навыки могут быть следствием деятельности, направленной на их приобретение, или выступать как побочный эффект поведения, реализующего цели, не связанные с данными знаниями и умениями.

Научение обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли). Такие привычные и распространенные понятия, как эволюция, развитие, выживание, приспособление, отбор, совершенствование, имеют некоторую общность, наиболее полно выражающуюся в понятии **научения**, которое пребывает в них или

явно, или по умолчанию. Понятие развития, или эволюции, невозможно без предположения о том, что все эти процессы происходят вследствие изменения поведения живых существ. А в настоящее время единственным научным понятием, полно охватывающим эти изменения, является понятие научения. Живые существа научаются новым видам поведения, которые обеспечивают более эффективное выживание. Все, что существует, приспособляется, выживает, приобретает новые свойства, и это происходит по законам научения. Итак, выживание в основном зависит от способности к научению.

Все типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное и интеллектуальное. Характерным для **ассоциативного научения** является образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

При **интеллектуальном научении** предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

- Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:
 - рефлекторный;
 - когнитивный.

На **рефлекторном уровне** процесс научения носит бессознательный, **автоматический** характер. Таким путем ребенок научается, например, различать цвета, звук речи, ходить, доставать и перемещать предметы. Сохраняется рефлекторный уровень научения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений.

Но для человека гораздо более характерным является высший, **когнитивный уровень** научения, который строится на усвоении новых знаний и новых способов **действия** посредством сознательного наблюдения, экспериментирования, осмысления и рассуждения, упражнения и самоконтроля. Именно наличие когнитивного уровня отличает научение человека от научения животных. Однако не только рефлекторный, но и когнитивный уровень научения не превращается в учение, если он управляется какой-либо иной целью, кроме **цели** усвоить определенные знания и действия.

МОДУЛЬ 2 ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В данном модуле представлена характеристика психологических основ инновационного обучения. Инновационное обучение рассматривается посредством сравнительного анализа с традиционным обучением. Проводится сопоставительный анализ традиционной и гуманистической парадигм обучения, анализируется изменение функций и строения знаний, социальной природы учения.

ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Под инновационностью в образовании мы подразумеваем возможности включения передовых научных разработок в образовательный процесс, причем таким образом, что он позволяет готовить специалистов, способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры.

Прежде всего, необходимо отметить, что инновационные образовательные программы – это вершина айсберга инноваций в образовании. Они были бы невозможны без общей инновационной политики вузов, выражающейся в:

- Включении инновационных моментов в процесс преподавания общих курсов уже на ступени бакалавра;
- Постоянного введения инновационных тем и технологий в курсах специализации;
- Выработке инновационных курсов.

Инновационность образования в США и Германии реализуется во многом благодаря организационным и финансовым условиям университетского преподавания, среди которых следует, в первую очередь, выделить следующие:

- механизм аккредитации, обозначающий цели, компетенции, методики для образовательной программы в целом, а не для каждого курса в ней, что позволяет быть более гибким и в отношении набора курсов, и в отношении объема и содержания каждого из них;

- большие возможности (в том числе финансовые) и жесткие требования к научной работе преподавателей университета, что позволяет им быть не только в курсе свежих научных разработок, но и включать инновативные моменты в чтение курсов уже на уровне бакалавра;

- гораздо большее внимание и жесткие механизмы контроля

самостоятельной работы студентов, что позволяет последним осваивать самые свежие результаты и технологии научной работы, а также учиться самим «процедурам» научного исследования в ходе чтения курсов;

- «индивидуальность» профессора и личная ответственность его за качество подготовки, что открывает простор для инициатив без ущерба для качества преподавания;

- связанностью образования и будущей карьеры, что заставляет студентов достаточно прагматически подходить к выбору места обучения, специальности и курсов, а системе обучения более гибко и быстро реагировать на нужды развития производства.

Инновационные процессы, осуществляемые во всех видах школ (средней, высшей), отвечают общим тенденциям гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса. До сих пор преобразование процесса обучения строилось в основном на методах монологического, авторитарного воздействия, внешних по отношению к самому процессу учения. Доминировавшее внешнее насилие (отметки, принцип отбора, страх наказания и т.д.) уступает место внутренней активной жизненной позиции, проявляющейся в познании в развитии внутренней познавательной активности, мышлению и творчеству. Доминирование администрирования, формального подхода возникает в случаях, когда преподаватель не справляется с проблемой организации учебного процесса на основе познавательных потребностей и знания всей сложности психологической организации человека.

Инновационные процессы, реализация подлинной «смысловой» педагогики возможна тогда, когда использование новых форм и методов работы педагогов будет строиться на основе учёта закономерностей управления познавательной деятельности, на основе управления развитием психических свойств и качеств будущих профессионалов.

Таким образом, современное инновационное обучение рассматривает обучение как процесс, направленный на обучаемого как на центральную фигуру этого обучения. Обучаемый является основным участником всякого образовательного процесса. В основе инновационного обучения лежит гуманистическая тенденция, предполагающая развитие личности, её творческих возможностей, её самораскрытие и самоактуализацию, превращение обучаемых из объектов влияния и воздействия педагогов в субъектов личностного и профессионального развития.

Д.Хазард даёт следующую сравнительную характеристику

двух подходов к пониманию обучения - традиционного и гуманистического.

СРАВНЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМ ОБУЧЕНИЯ

ТРАДИЦИОННАЯ	ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ
Основной упор на приобретение обучающимися «правильной» информации, раз и заданной навсегда	Основной упор - на то, чтобы «научиться учиться», быть открытым всему новому, развить потребность в знаниях
Учение - лишь результат, продукт.,	Учение - процесс, путешествие в неведомое
Продвижение вперед ограничено замкнутыми этапами, обусловленными возрастными границами. Жёсткая сегрегация по возрасту.	Гибкость и интеграция возрастных групп. Личность не ограничивается в выборе определенного содержания в связи с возрастом.
Упор на внешний мир. Внутренний опыт часто воспринимается как не соответствующий обучению.	Внутренний опыт - контекст обучения. Использование фантазии, выдумки, побуждение к выражению чувств.
Пресекаются попытки интуитивного мышления, не поощряется дивергентное мышление.	Интуитивность поощряется, рассматривается в качестве части творческого процесса.
Преимущественно аналитическое формально-логическое, «левополушарное» мышление.	Направленность на равномерное развитие обоих полушарий; сочетание рационализма и целостного, ассоциативного, интуитивного мышления.
Наклеивание ярлыков: одаренный, посредственный, с минимальными психическими отклонениями и т.д., в зависимости от формальных показателей.	Деление на категории имеет место лишь в описательном плане, не является средством оценивания личности, влияющим на весь жизненный путь

<p>Основной упор - на теоретическое, абстрактное книжное знание (имеются в виду учебные тексты).</p>	<p>Теоретические и абстрактные знания всячески дополняются и обогащаются экспериментально-опытными, полученными, как в процессе обучения, так в ходе жизни.</p>
<p>Образование реализуется лишь в определенном возрасте с целью приобретения человеком минимальных умений и подготовки его к определенной социальной роли.</p>	<p>Образование - процесс, осуществляющийся на протяжении всей жизни, связан с образовательными учреждениями лишь в относительной степени.</p>
<p>Педагог сообщает знания: «одностороннее движение».</p>	<p>Педагог не только учит, но и учится сам в процессе обучения учащихся.</p>

Можно сказать, что зафиксированный многочисленными исследователями факт неадекватности традиционного обучения требованиям современного общества требует изменения не просто отдельных составляющих, методов обучения или обобщения эмпирического передового педагогического опыта отдельных педагогов (хотя и это необходимо), но нуждается в преобразовании всего педагогического процесса как системы.

Традиционное обучение, известное с древности, строится на основе использования сенсорно-перцептивных и мнемических процессов человека, ориентировано на использование репродуктивных психических процессов, не предполагающих пробуждения креативного начала в человеке. В нем ключевую роль играет активный преподаватель, являющийся единственным источником информации, которую он наделяет значениями и собственными личностными смыслами, транслируемыми затем обучаемым. Материал, предложенный преподавателем, воспроизводится, повторяется. Цели и задачи учебной деятельности разрабатываются преподавателем. Аудитория выступает пассивным восприимчиком информации.

Как указывает В. Я. Ляудис, в процессе инновационного обучения цели и задачи разрабатываются совместно педагогом и обучаемыми, которые выступают активными субъектами учебного процесса. Инновационное обучение обладает следующими характеристиками, отличающими его от традиционного обучения:

а) педагог здесь выступает не только носителем предметно-дисциплинарных знаний, информации, хранителем норм и традиций, но и помощником в становлении и развитии ученика,

уважающим в нем личность; ученик концентрируется не на результатах усвоения знаний и получении оценок, а на активном взаимодействии с учителем и другими учащимися;

б) усвоение знаний происходит в многообразных формах поисковой, конструктивной мыслительной деятельности, в творческом, а не репродуктивном, процессе;

в) осуществляется ориентация на групповые формы учения;

г) происходит отказ от подавлений; оценки и контроль перестают играть деструктивную роль.

Тем самым В.Я.Ляудис, анализируя развитие инновационных стратегий в организации обучения, выделяет следующие компоненты, требующие трансформации:

- личность педагога;
- изменения функций и строения знаний;
- выдвигание на первый план социальной природы учения;
- изменение функций оценок.

Наша задача не сводится к анализу всех выделенных компонентов. Однако, некоторые из них, в частности представления о личности педагога, социальная природа знаний и частично изменение в строении знаний, представляют для нас научный интерес, связаны с проводимыми научными исследованиями, что и побудило нас к подбору соответствующего материала по данным проблемам, а также частично - к изложению собственных представлений.

ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИЙ И СТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ, СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА УЧЕНИЯ

Как правило, выбор форм и методов управления познавательной деятельностью осуществлялся до сих пор без анализа того, какие познавательные процессы актуализируются при их (формах и методах) реализации. В то же время анализ показывает, что традиционные методы обучения (объяснительно-иллюстративные) основываются на интеллектуальной активности репродуктивного вида, реализуемой сенсорно-перцептивными и мнемическими процессами.

Активные методы обучения предполагают иное общение преподавателей и студентов, они опираются на диалог. Следовательно, можно говорить о таком обучении, которое опирается на совместную творческую работу, об организации совместного про-

цесса познания. Таким образом, активные методы предполагают развитие и актуализацию продуктивной познавательной, интеллектуальной активности, являющуюся следствием взаимодействия людей, превращающегося в ходе управления в совместную мыслительную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом /Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М., 1997. С. 239-248.
2. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д, 2002.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Р/Д., 1997. С. 80-96.
4. Инновационное обучение : стратегия и практика / Под ред. В.Я.Ляудис. М., 1994.
5. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. М.,1994. С. 13-32.
Дополнительная литература:
6. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988. С. 449-502
7. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
8. Стоунс Э. Психопедагогика. М., 1984.

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Проанализировать и описать различия между традиционной и гуманистической парадигмой обучения.
2. Сформулировать основные принципы активного обучения.
3. Разработать схему инновационного обучения.
4. Составить таблицу характеристик инновационного и традиционного обучения.
5. Разработать характеристику, содержащую основные признаки инновационного обучения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Какое обучение называется инновационным?
2. В рамках инновационного обучения обучаемый рассматривается как объект или как субъект взаимодействия?
3. Какие компоненты обучения В.Я. Ляудис рассматривает как нуждающиеся в трансформации?

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Центральной фигурой в инновационном обучении считается. Выбрать правильный ответ:

- А) обучаемый;
- Б) преподаватель;
- В) педагогический процесс;
- Г) взаимодействие между преподавателем и обучаемым.

2. Инновационное обучение строится на развитии. Выбрать правильный ответ:

- А) рационального мышления;
- Б) интуитивного мышления;
- В) сочетание рационального и интуитивного мышления;
- Г) мнемических способностей обучаемых.

3. Основной упор делается на использовании. Выбрать правильный ответ:

- А) теоретического знания;
- Б) жизненного опыта;
- В) экспериментального знания;
- Г) теоретического и опытно-экспериментального знания.

Критерии оценки:

- 3 правильных ответа – 5 баллов;
- 2 правильных ответа – 4 балла;
- 1 правильный ответ – 3 балла.

МОДУЛЬ 3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В данном модуле представлена характеристика психологических основ инновационного обучения. Рассматривается личность педагога, особенности формирования педагогического мышления, посредством которого происходит переход к инновационному обучению. Дается анализ познавательной активности, лежащей в основе инновационного обучения. Проводится анализ видов познавательной активности, дается их характеристика.

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА

Одна из самых сложных задач заключается в преобразовании личности педагога. Многочисленными исследованиями показано, что отсутствует прямая связь между стажем работы педагога и мастерством педагога, его способностью проникать в психологический мир обучаемых. В традиционных формах обучения отсутствие педагогического профессионализма маскируется тщательной информативной подготовкой к занятиям (конспекты лекций, семинаров и т.д.), в условиях свободного общения, диалога или полилога, в дискуссиях с занимающими определенные жизненные позиции участниками педагогического процесса скрыть некомпетентность, спрятать ограниченность «знанием» парадигмы очень сложно, иногда практически невозможно.

В исследованиях В.Е.Клочко (1987), О.М.Красноярцевой (1994) показано, что важность педагогического общения состоит в том, что оно является средством реализации позиции педагога, средством реализации его профессионального мышления. Общение в ходе взаимодействия, в ходе совместной деятельности через механизмы интериоризации превращается во внутренние процессы общения и мышления обучаемых, во внутренний диалог обучаемых с самими собой.

Педагогическое общение, таким образом, выступает в качестве средства перевода обучаемых из зоны актуальных знаний в зону ближайшего развития. В связи с чем огромную актуальность приобретает формирование у педагогов адекватного профессионального образа мира, способного к формированию новых ценностей и смыслов, который оказывает влияние на профессиональ-

ное развитие педагога, его активность, стремление к творческой реализации. И все это проявляется в специфических особенностях педагогической деятельности, таких как:

- умения отражать, формулировать и решать возникающие проблемы (как в области предметных отношений, так и в области межличностных отношений);
- необходимость находиться в состоянии постоянного саморазвития, понимать ограниченность своего профессионального и жизненного опыта, стремиться к самоизменению;
- умения слушать и понимать других, сопереживать другим людям, развития эмпатии;
- умение принимать обучаемых независимо от собственного отношения к ним, то есть развитие безоценочного отношения педагога к обучаемым;
- стремление к созданию условий для изменения и трансформаций личности обучаемых, направленных не на прямое вмешательство и манипулирование человеком, а проектирование и организацию социальной ситуации развития обучаемых.

Перечисленные некоторые особенности педагогической деятельности не исчерпывают всего многообразия специфических составляющих данной профессии. Однако, они представляются нам важными в плане осуществления возможных преобразований и развития личности педагога в связи со стратегией инновационного обучения. «Гуманистическая парадигма подготовки учителя предполагает разработку личностно-ориентированных технологий, основанных на диалогическом подходе, определяющем субъект-субъектное взаимодействие, увеличение меры свободы участников педагогического процесса, самоактуализацию и самопрезентацию личности учителя» (В.А.Сластёнин).

Эти же положения вполне корректны и в отношении организации учебного, педагогического процесса, как в высшей, так и в средней школе. Формально всем этим критериям отвечают групповые методы обучения, основанные на диалоге и полилоге. Данные методы предоставляют достаточную свободу и активность участникам и направлены на развитие мышления, понимания других участников, умения становиться на позицию другого, а следовательно, развития рефлексии, стремления к творческой самореализации. В ходе групповых методов развиваются процессы рефлексии, означающие развитие процессов осознания собственного профессионального поведения, в ходе которого (осознания) возникают условия для понижения необходимости профес-

сиональной или личностной трансформации, то есть педагог становится субъектом самоизменения, развития мышления и личности.

Ю.Н.Кулюткин (1990) определяет творческий характер педагогической деятельности следующими обстоятельствами:

- высокой социальной значимостью и неповторяемостью её продукта - сформированной личности обучаемого;
процесс педагогической деятельности, основанный на взаимодействии педагога
- и обучаемых, не терпит стандарта и шаблона, начиная от внесения принципиальных инноваций в содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса и кончая решением многообразных частных вопросов, возникающих в конкретных ситуациях деятельности и общения с обучаемыми.

Предметом деятельности педагога является деятельность обучаемых, которую ему необходимо организовать, направлять и регулировать в соответствии с целями обучения, воспитания и развития, таким образом, «сверхзадача» педагога - организовать активную деятельность самих обучаемых, направленную на решение учебных или иных задач. Роль педагога заключается в том, чтобы поставить обучаемого в активную позицию человека, не только усваивающего знания, но исследующего и открывающего эти знания для себя.

По мнению Ю.Н.Кулюткина, системообразующим отношением, лежащим в основании общего строения педагогической деятельности, является отношение педагог-обучаемый. Своеобразие деятельности педагога состоит в том, что она строится по типу общения, по типу взаимодействия и коммуникации в системе «педагог-обучаемый». С этой точки зрения, общение выступает как творческий процесс совместного поиска и действия, в результате которого, с одной стороны, развивается личность обучаемого, его интеллектуальные возможности, и с другой стороны, совершенствуется и развивается профессиональное мастерство педагога.

Более того в этом общении и взаимодействии можно выделить особую позицию педагога - позицию организатора и управляющего. Причём, речь идёт об особом управлении, не авторитарном, основанном на императиве и подавлении, а на управлении, основанном на следующих основаниях:

1. педагог ставит обучаемого в позицию активного субъекта учения, учебной деятельности;
2. педагог развивает способность обучаемых к самоуправлению (

саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю) собственной деятельностью;

3. организует процесс обучения как решение учебно-познавательных проблем и на основе творческого взаимодействия и диалога с обучаемыми.

Важная роль в процессах педагогической деятельности отводится рефлексивному управлению деятельностью обучаемых. Главный момент - рефлексивного управления - это постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитие у него способности к самоуправлению.

К наиболее общим управленческим функциям педагога относятся: мотивация обучаемых, регуляция учебной деятельностью, контроль и оценка её результатов.

В учебной деятельности в ходе взаимодействия с педагогом осуществляются процессы формирования самоуправления и саморегуляции обучаемых. Внешние функции управления в процессе интериоризации переходят внутрь, формируя самоуправление. В таком случае человек выступает для себя и как объект управления (я-исполнитель), и как субъект управления (я-контролёр), который планирует, организует и анализирует собственные действия.

В процессе педагогической деятельности обучаемые усваивают управляющие функции педагога и обращают их на себя. Это один аспект развития самоуправления. Второй заключается в том, что важно также учитывать экстериоризацию этих функций во внешней деятельности, во взаимодействии с другими людьми, когда внутренние процессы самоуправления как бы выносятся вовне. Когда человек осуществляет планирование, организацию и исполнение в совместной деятельности с другими (в ходе групповых форм обучения), он сможет оценить себя и получить оценку от других.

Педагог в процессе руководства деятельностью обучаемых осуществляет два рода функций:

1. строит предметное содержание деятельности учащихся;
2. строит формы их совместной деятельности.

В процессе педагогической деятельности, осуществляя функции управления, педагог использует различные способы воздействия на обучаемых в зависимости от конкретных педагогических ситуаций.

Практически всякая педагогическая ситуация содержит ту или иную степень (проблемности), а снятие этой проблемности и

представляет собой процесс решения педагогом определенной педагогической задачи. Ведь задача, возникшая в некоторой ситуации, и есть цель, данная в определённых условиях.

Процесс решения педагогической задачи включает в себя следующие основные этапы:

1. проектирование предметного содержания и форм деятельности, которые могли бы привести к решению поставленной задачи;
2. реализация намеченного проекта в непосредственном взаимодействии с обучаемыми;
3. итоговая оценка достигнутых результатов.

Совокупность конкретных условий учебно-воспитательной работы педагога принято называть педагогической ситуацией.

Рассогласования, лежащие в основе ситуаций педагогической деятельности могут быть порождены различными обстоятельствами. Е.К. Осипова (1997) выделяет следующие основания:

1. ситуации, порожденные неизвестностью структурных компонентов педагогической деятельности (цели, содержания, способности педагогического воздействия, условия);
2. ситуации, порождаемые личностными особенностями объекта воспитания;
3. ситуации, порождаемые личностными особенностями субъекта педагогической деятельности;
4. ситуации, порождаемые ролевыми статусами сторон взаимодействия;
5. ситуации, порождаемые межличностными отношениями сторон взаимодействия;
6. ситуации, порождаемые условиями труда.

Решение задач традиционно считается функцией мышления. В связи с этим нам представляется важным рассмотреть такую важную составляющую педагогической деятельности как процесс педагогического мышления.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Педагогическое мышление не получило интенсивного исследования в качестве самостоятельного предмета. Однако, данной проблемы касались практически все, кто изучал педагогическую деятельность.

Н.В.Кузьмина рассматривает педагогическую деятельность как процесс решения бесконечного ряда задач. Творческий характер мышления педагога и проявляется в решении нестандартных задач, алгоритмы решения которых не найдены, в конструи-

ровании новых методов педагогического воздействия, проектировании педагогических систем.

Н.В.Кузьмина выделяет несколько уровней владения знанием:

1. репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам и так, как знает сам);
2. адаптивный (педагог передаёт и трансформирует информацию);
3. локально-моделирующий (педагог передаёт, трансформирует информацию, но также моделирует систему знаний по отдельным вопросам);
4. системно-моделирующий знания (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующую систему знаний по своему предмету);
5. системно-моделирующий деятельность (педагог умеет моделировать систему деятельности, которая формирует у обучающихся культуру поведения).

Е.К. Осипова определяет следующие теоретические основания изучения педагогического мышления:

- мышление педагога включено в педагогическую деятельность и направлено на решение свойственных ей задач;
- цели, задачи педагогической деятельности характеризуются незаданностью, вариативностью, иерархизированностью;
- в качестве объекта педагогической деятельности выступают личности, коллективы, сам педагог, его деятельность, педагогические задачи;
- педагогическое мышление рождается в проблемных педагогических ситуациях, которые характеризуются многообразием, чрезвычайной вариативностью;
- педагогическое мышление направлено на решение социально-заданных педагогических задач и тех, которые педагог отыскивает и формулирует сам;
- процесс мышления в решении задач характеризуется этапностью;
- педагогическое мышление опирается на совокупность специальных и приобретенных в опыте знаний и умений;

Ею выделяются следующие черты педагогического мышления, характеризующие его прежде всего как определённый вид практического мышления:

1. Направленность на реализацию.
2. Преобразующая позиция.
3. Познание взаимодействующих систем.

4. Действенная природа мышления.
5. Неотделимость мышления от измерения и оценки.
6. Индивидуализированность знаний и мышления.

Педагогическое мышление начинается с анализа условий в проблемно-педагогических ситуациях, постановке и поиску решения педагогических задач, задач, затем переходят к практическому их воплощению, в ходе которого проводится корректирование и оценка результатов решения.

О.М.Красноярцева представляет педагогическое мышление как явление, связанное с постановкой и решением педагогических мыслительных задач, логика возникновения, решения и использования результатов которых определяется системой субъект-субъектных отношений в общей структуре управления педагогическим процессом. Уровень развития интеллектуальной педагогической активности педагога проявляется не столько в настоятельности решения задач, сколько в возможности самостоятельной постановки и решения педагогических мыслительных задач. Одним из определяющих показателей педагогического мышления является целеобразующая деятельность педагога, а именно умение соотнести социальные задачи с содержанием конкретных занятий и особенностями конкретных обучаемых.

Рассматривая процессы преобразования деятельности из рутинной в творческую на предмете педагогического мышления, О.М.Красноярцева (1994) выделяет два уровня творческой деятельности, реализуемой процессами мышления:

1. мышление возникает как реакция на меняющиеся условия труда и возникновение расхождений в нём. При этом само отклонение от рутины можно понимать как творчество (в нём есть психологические новообразования и новые продукты интеллектуальной деятельности). На этом уровне продукты творческой деятельности включаются в реальную деятельность, направленную на внешний мир, для преодоления противоречий и препятствий в ней;
2. ценности человека, вписываясь в его образ мира, определяют новые возможности человека, и в качестве возможности, приобретающей побудительную силу, выступают как источник новой деятельности, как её мотив. В данном случае представлен механизм творческой деятельности, направленный на созидание, преобразование себя, в котором личность реализует свою сверхнормативную природу.

Мышление, реализующее творческую деятельность первого уровня, получило название природосообразное, в отношении пе-

дагогического мышления можно охарактеризовать его как мышление, относящееся к обучаемому как объекту.

Мышление, реализующее творческую деятельность второго уровня, относится к человекообразному, то есть когда педагог благодаря ценностям оказывается способным сообразовываться с самим собой и с другими людьми. Это мышление, сообразованное с истинной природой человека как сверхнормативного явления.

ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ) АКТИВНОСТИ

Отечественными психологами (Ш.А.Амонашвили, А.М.Матюшкин, Д.Б.Богоявленская и др.) выделяются следующие особенности продуктивной познавательной активности:

1. Познавательные потребности и интеллектуальная активность определяются как ненасыщаемые, стимулирующие дальнейшее развитие мышления и личности.
2. Мотив, связанный с познанием, делает учебную деятельность познавательной.
3. Познавательная активность не терпит принуждения, насилия и обнаруживается в процессе педагогического общения, предполагающего и включающего в себя личность студента.
4. Эффективным для развития интеллектуальной активности является педагогический процесс, в котором отношения с обучаемыми строятся на диалогической основе.
5. Сама познавательная активность имеет диалогическую природу, которая формируется в условиях диалогического обучения.

Развитие интеллектуальной активности, мышления в обучении предполагают в качестве одного из психологических условий необходимость взаимной активности обучаемых и педагога, развития у них активной жизненной позиции, направленной на творческое освоение окружающей действительности. Развитие мышления, интеллектуальной активности участников педагогического процесса достигается при создании взаимной диалогичности процессов мышления.

Педагогический процесс можно представить как совместную деятельность педагога и обучаемых, когда педагог выступает не только организатором совместной деятельности, но и как человек, посредник между миром культуры и участниками педагогического процесса. Передавая студентам часть самого себя, своё отношение к миру, свою способ-

к действительности и оценивать её, педагог помогает тем самым «вписаться» культуре в развивающуюся личность студентов.

Познавательная активность развивается в процессе сотрудничества педагога и студентов. Сотрудничество предполагает организацию такого общения, при котором студент чувствует себя не только как обучающийся, но и как самостоятельно действующая личность. Организация совместного процесса познания предполагает переход на другую позицию по отношению к обучаемому. Обучаемый выступает не просто «приемником», «слушателем» педагогического монолога, а «сомыслителем», то есть полноправным участником совместной мыслительной деятельности. Это означает, что педагогов необходимо заставить считаться с мнением обучаемого, его оценками, его правом вступать в диалог с педагогом, отстаивать свое мнение, свои убеждения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ) АКТИВНОСТИ

Основным условием формирования и развития продуктивной познавательной активности является создание и организация мыслительной деятельности. Для выполнения данного условия необходимо создавать ситуации межличностного взаимодействия, которые стимулируют совместную мыслительную деятельность. Условия диалога, общения создают необходимые предпосылки и возможности для развития каждого участника обсуждения.

Диалог или полилог, в форме которых осуществляется совместное мышление, предполагает использование вербальных (словесных) и невербальных средств общения. Вербальное общение выступает той средой, посредством которой участники педагогического процесса передают друг другу сформированные гипотезы, планы, намерения, цели и др. Благодаря вербальному общению осуществляются содержательные изменения в решении задач, развивается мышление участников через накопление и открытие для себя новых знаний.

Невербальные средства общения выполняют в диалоге и полилоге важную функцию: благодаря им происходит развитие мышления, формирование интеллектуальной активности, повышается эффективность учебной деятельности за счёт передачи смысла порождаемых участниками идей. Доказано, что ограничен-

ние или прекращение использования участниками невербальных средств приводит к разрушению диалога, совместного мышления.

В связи с этим для организация педагогического процесса чрезвычайно важным является организация не только вербального, информационного взаимодействия в педагогическом процессе, но и создание определенной эмоциональной атмосферы, которая позволила бы участникам совместной деятельности понимать друг друга, стимулировать развитие интеллектуальной активности.

В процессе общения, передавая друг другу информацию о решении задач, участники изменяют представления друг друга о ходе решения, об изучаемом предмете, а вместе с тем изменяют и корректируют представления о педагоге, партнёрах по общению и решению, представления о себе. Происходит, таким образом, расширение кругозора, детализация образа мира, ситуации, трансформации собственных позиций и позиций партнёров.

Диалогизация обучения, использование общения в качестве основной среды развития, предполагает построение содержания обучения как совокупности проблем (обнаружение, непонятного, неизвестного или даже парадоксального для обучаемых). В процессе решения этих проблем происходит столкновение различных точек зрения. Педагог в данном случае осуществляет функции постановки проблем перед обучаемыми и в то же время является активным участником диалога, помогает каждому человеку высказать перед другими свои мысли, гипотезы, даже если они ошибочные и странные.

Данный момент представляется чрезвычайно важным уже в силу того, что, согласно теории Л.С.Выготского, обучаемый усваивает (интериоризирует) понятия в процессе развернутого внешнего диалога с другими, который постепенно становится диалогом внутренним, то есть дискуссией и спором человека с самим собой. Во внутреннем плане речевые высказывания сокращаются, свёртываются и становятся понятными только самому человеку. Довольно часто эти индивидуализированные представления бывают неправильными. Чтобы их перестроить, прежде всего необходимо их вынести наружу, экстериоризировать их. Внешне развёрнутый диалог и является основным условием экстериоризации внутренних схематизмов мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д, 2002.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1997. С.173-216.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985
6. Краснорядцева О.М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую. Караганда, 1994.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
9. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. 1990.
- 10.Осипова Е.К. Психолого-педагогические основы развития мышления учителя. Тула, 1997.
- 11.Рееан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Проанализируйте способы преобразования личности педагога.

2. Составьте таблицу, включающую перечень специфических особенностей педагогической деятельности.

3. Рассмотрите особенности продуктивной, познавательной (интеллектуальной) активности.

4. Проведите анализ, психологических условий формирования познавательной (интеллектуальной) активности.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Существует ли прямая связь между мастерством педагога и его стажем?

2. Каковы специфические особенности педагогической деятельности?

3. Определите черты педагогического мышления.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Педагогическое общение выступает средством реализации. Выберите правильный ответ:

- А) отношения педагога;
- Б) личности педагога;
- В) позиции педагога;
- Г) установок педагога.

2. Своеобразие деятельности педагога, по Ю.Н. Кулюткину, заключается в следующем. Выберите правильный ответ:

- А) строится по типу взаимодействия и коммуникации;
- Б) строится по типу взаимодействия;
- В) строится по типу коммуникации;
- Г) строится по типу манипулирования.

3. Рефлексивное управление заключается в следующем. Выберите правильный ответ:

- А) в действиях манипулирования обучаемым;
- Б) в постановке обучаемого в позицию активного субъекта;
- В) в воздействии на обучаемого;
- Г) в трансляции обучаемому образцов поведения и деятельности.

Критерии оценки:

3 правильных ответа – 5 баллов;

2 правильных ответа – 4 балла;

1 правильный ответ – 3 балла.

МОДУЛЬ 4 СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Современные образовательные технологии

Педагогическая технология – это педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений путём раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе НОТ и поэтапного тестирования.

Понятие педагогической технологии может быть представлено тремя аспектами:

- 1) **научно-технологическим**: здесь ПТ - часть педагогической науки, которая изучает и разрабатывает цели, содержание, методы обучения и воспитания, проектирует педагогические процессы;
- 2) **процессуально-технологическим**: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания методов и средств для достижения планируемых результатов воспитания, обучения и развития;
- 3) **процессуально-действенным**: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических средств.

Педагогическая технология – многоаспектное понятие, которому уделяется большое внимание. Педагогическая технология – определяет наиболее рациональные пути, способы, принципы, методы и приемы реализации образовательного процесса.

Структура педагогической технологии определяется: концептуальной основой; содержанием обучения; процессуальной частью – технологическим процессом.

Критериями технологичности педагогическая технология выступают: концептуальность, системность, управляемость, корректируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость, визуализация.

Монотехнологий, которые использовали бы только какой-либо единственный фактор, метод, принцип нет. Педагогическая технология всегда комплексна. Своим акцентом на ту или иную сторону процесса обучения технология становится характерной и

получает от этого свое название.

Основными признаками образовательной технологии в ее современном понимании являются:

- детальное описание образовательных целей;
- поэтапное описание (проектирование) способов достижения заданных результатов-целей;
- использование обратной связи с целью корректировки образовательного процесса;
- гарантированность достигаемых результатов;
- воспроизводимость образовательного процесса вне зависимости от мастерства педагога;
- оптимальность затрачиваемых ресурсов и усилий.

В связи с этим для проектирования и достижения результата с помощью применения образовательной технологии необходимо представление о педагогическом процессе как целостности. Это подчеркивают и зарубежные дидакты: С. Гибсон, М. Жилетт (США), П.Д. Митчелл, Ф. Персиваль, С. Сполдинг, Г. Эллингтон (Великобритания), Х. Платте, Г. Гатгерман (ФРГ) и др. Преподаватель в этом случае рассматривает слушателей как субъектов образовательного процесса, передавая им часть собственной ответственности за обучение и контроль.

Особенностью образовательной технологии является то, что она опирается на «способ систематического планирования, применения и оценивания всего процесса обучения».

Отличительными признаками современных образовательных технологий является также акцент на характере деятельности преподавателя, который выступает в них в роли организатора различных видов деятельности обучаемых, педагога-менеджера и режиссера обучения, а не транслятора учебной информации. Обучаемый же является субъектом деятельности наряду с преподавателями, а его личностное и профессиональное развитие выступает как одна из главных образовательных целей. Информация в технологиях используется как средство организации деятельности, а не как цель обучения.

В связи с возрастанием потребностей на инновационные образовательные технологии их количество и разнообразие в последние годы заметно возросло. Особенно сильно на данный процесс повлияло развитие информационно-коммуникационных технологий и технологий активного или интерактивного (то есть создаваемого преподавателем совместно со студентами) обучения.

Портфолио (от франц. *porter* — носить + лат. *in folio* — в размер листа) представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, используемую для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности. Портфолио — это коллекция работ за определенный период времени (обычно за семестр или учебный год), которая оценивается либо с точки зрения прогресса обучающегося, либо с точки зрения соответствия учебной программе. Использование портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков работы с различными видами учебной и профессиональной информации, формированию профессиональной рефлексии, а также профессиональных и общекультурных компетенций.

Портфолио документов - Систематизированный набор аттестационных работ студента по определенной дисциплине. Создается в течение всего периода ее изучения и представляется преподавателю перед итоговым оцениванием. Итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга студента. Дает представление только о результатах, но не описывает процесса индивидуального развития студента, разнообразия его творческой активности, учебного стиля, интересов и т.п. Портфолио процесса - Отражает все фазы и этапы обучения, включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания. Способствует развитию навыков профессиональной рефлексии. Сложность в выработке объективных критериев оценивания предоставляемых работ.

Можно выделить несколько **функций портфолио** в образовательном процессе:

- диагностическая — позволяет показать те аспекты социокультурного, психологического и профессионального развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

- целеполагания — развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;

- мотивационная — способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий;

- информационная — помогает обобщить и систематизиро-

вать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;

- оценивания — получение обратной связи на основе достигнутого результата, а также характеристика самого процесса достижения студентом этого результата;

- контролирующая — позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

В данном модуле представлена характеристика психологических особенностей активных методов обучения. Рассматриваются групповые формы обучения, метод анализа конкретных ситуаций, ролевые игры, деловые игры. Дается анализ их психологических особенностей, видов, лежащих в их основе психологических механизмов и закономерностей.

Классификация методов активного обучения в ВУЗе (А.М.Смолкин).

Неимитационные – Проблемные, Групповые, Исследовательские, Лекции вдвоем; Лекции с запланированными ошибками; Лекции-конференции; Учебные дискуссии .

Имитационные. Игровые – Тренинг, Ролевая игра, Деловая игра, Метод позиционного обучения (Н.Е.Веракса), Анализ конкретных ситуаций.

Интерактивные методы (от англ. interaction — взаимодействие, воздействие друг на друга) — методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой. Интерактивное обучение — это:

- «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;

- «обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;

- «обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог» [там же, с. 17].

Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного

процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта.

Лекция как форма обучения психологии в вузе

Ведущей формой организации процесса обучения в вузе является лекция.

Требования к лекции:

- высокий научный уровень излагаемой информации, имеющей, как правило, мировоззренческое значение;
- большой объем четко и плотно систематизированной и методически переработанной современной научной информации;
- доказательность и аргументированность высказываемых суждений;
- достаточное количество приводимых убедительных фактов, примеров, текстов и документов;
- ясность изложения мыслей и активизация мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам;
- анализ разных точек зрения на решение поставленных проблем;
- выведение главных мыслей и положений, формулировка выводов;
- разъяснение вводимых терминов и названий; предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;
- умение установить педагогический контакт с аудиторией; использование дидактических материалов и технических средств;
- применение основных материалов текста, конспекта, блок-схем, чертежей, таблиц, графиков.

Виды лекций:

1. Вводная
2. Лекция-информация
3. Обзорная лекция
4. Проблемная лекция
5. Лекция-визуализация
6. Бинарная лекция
7. Лекция с заранее запланированными ошибками
8. Лекция-конференция
9. Лекция-консультация

Функции лекции

1. Информационная.
2. Ориентирующая.
3. Разъясняющая, объясняющая.
4. Убеждающая.
5. Увлекающая или воодушевляющая.

Практические занятия как форма обучения психологии в вузе

Практические, семинарские и лабораторные занятия в учебных группах – эти формы учебных занятий являются практическими и могут быть объединены под общим названием «групповые занятия», потому что на них моделируются и обсуждаются практические ситуации, встречающиеся в деятельности любого профессионала.

Все формы практических занятий служат тому, чтобы студенты отрабатывали на них практические действия по психологическому анализу и оценке действий и поступков (поведения) людей в разнообразных ситуациях, складывающихся в реальной действительности.

Функции групповых занятий могут быть разными в зависимости от формы занятия. К основным формам относятся:

Семинары-практикумы, на которых студенты обсуждают различные варианты решения практических ситуационных задач, выдвигая в качестве аргументов психологические положения. Оценка правильности решения вырабатывается коллективно под руководством преподавателя.

Семинары-дискуссии посвящаются обычно обсуждению различных методик психологического исследования применительно к нуждам практики, в процессе чего студенты уясняют для себя приёмы и методы изучения психологических особенностей конкретных людей (детей и взрослых), с которыми им придётся работать.

Собственно **практические занятия** проводятся в стенах самого учебного заведения или в местах практики студентов и их цель - обучить решению специфических задач по профилю своей специальности.

Лабораторные занятия помогают студентам выявлять те или иные психические явления, особенности социально-психологических механизмов взаимоотношений людей в группе и т.п.

В качестве методического руководства начинающему пре-

подавателю можно указать на два общих принципа подхода к разработке учебных задач для практических занятий.

Первый из них – это принцип «от теории – к практике»,

Второй принцип: «от жизни – к теории».

Требования к проведению практических занятий

Первое требование: занятия не должны быть громоздкими.

Второе важное требование к методике лабораторного занятия – это обязательная для преподавателя теоретическая интерпретация полученных студентами тестовых и других фактов, а также качественных и количественных данных анкетирования, эксперимента.

Третье требование выводы из анализа преподаватель должен делать не только относительно возможностей самих исследовательских процедур, но и по содержанию самих психологических феноменов, которые стали объектом исследования.

Самостоятельная работа как часть учебной работы студентов

Самостоятельная работа студентов (СРС) – это активные формы индивидуальной и коллективной деятельности, направленные на закрепление пройденного материала, формирование умений и навыков быстро решать поставленные задачи. СРС предполагает не пассивное «поглощение» готовой информации, а ее поиск и творческое усвоение. Самостоятельная работа призвана подготовить студента к самостоятельной деятельности в будущем.

- ***изучение литературы*** по проблемам курса;
- ***подготовку к семинарским и практическим занятиям;***
- ***подготовку доклада*** для выступления на заседании «Круглого стола» –отрабатываются навыки публичного выступления, умение грамотно излагать материал, рассуждать;
- ***написание реферата;***
- ***написание срезовой контрольной работы*** – проверяется знание изученных тем,
- ***работу с примерными тестами*** – способствует усвоению основных понятий курса, закреплению лекционного материала;
- ***проведение зачета*** (экзамена) по дисциплине – вопросы служат для систематизации пройденного материала и подготовки к итоговой аттестации.

Итоги самостоятельной работы студентов подводятся на консультациях согласно графику контроля за СРС. Каждый вид

самостоятельной работы (реферат, доклад, выступление, конспект, тест, контрольная работа) оценивается отдельно.

Методические особенности контроля за уровнем усвоения знаний по психологии

В педагогической психологии понятие «контроль» употребляется в несколько ином смысле – как учебное действие, входящее в ткань самого процесса учебной деятельности учащегося в качестве его составного элемента. Контроль как учебное действие осуществляется не как проверка качества усвоения по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу и выполняемое самим учащимся действие активного прослеживания безошибочности своих мыслительных операций, их соответствия существу и содержанию изучаемой теории, служащей ориентировочной основой для правильного решения учебной задачи.

Текущим педагогическим контролем можно назвать все повседневные действия преподавателя, когда он на основе получаемых по каналам «обратной связи» сведений вносит те или иные коррективы в учебный процесс.

Это могут быть корректирующие действия преподавателя в ходе лекции на основе любых сигналов из аудитории, начиная с той или иной, даже малейшей, степени спада ее внимания к излагаемой лекции и заканчивая демонстративным игнорированием студентами лекторской речи.

Контроль за степенью усвоения учебного материала студентами преподаватель, конечно, осуществляет на различных групповых занятиях.

Групповые занятия позволяют контролировать общий уровень и ход усвоения программного материала студентами, выявить наиболее трудные для усвоения проблемы, чтобы на последующих занятиях, в том числе в лекциях и при организации самостоятельной работы студентов, внести те или иные коррективы принципиального характера, принять такие меры, которые, возможно, потребуют от преподавателя усилий, выходящих за пределы данного конкретного занятия.

Лектор может использовать призывы позитивного, мобилизующего, стимулирующего характера, способные немедленно переключить внимание аудитории.

К формам текущего педагогического контроля относятся и некоторые виды письменных работ студентов. Это могут быть маленькие по объему тексты выполненных практических занятий, представляющих психологический анализ отдельных фактов, психологическую характеристику отдельных свойств конкретной лич-

ности.

Желательно, чтоб письменные работы чаще проводились на жизненном материале из будущей профессиональной деятельности студентов

Виды и формы контроля знаний в учебном процессе обучения психологии

Понятие контроля и его функции

Контроль - это проверка качества усвоения учебного материала, установление обратной связи между преподавателем и учащимися.

Функции контроля:

а) для учащихся - контроль обеспечивает качество усвоения знаний, дает возможность понять ошибки, неточности, вовремя их исправить и лучше понимать последующий учебный материал, а также формировать способность к самоконтролю;

б) для преподавателя - контроль дает информацию о ходе и качестве усвоения материала, типичных ошибках, внимании и интересе учащихся, что позволяет видеть свои дидактические промахи и своевременно вносить коррективы в процесс преподавания.

Виды и формы контроля

В зависимости от объема и характера контроля различают 2 вида:

- 1) контроль промежуточных результатов усвоения;
- 2) итоговый контроль.

Промежуточный контроль не имеет каких-либо формальных ограничений. Он осуществляется по замыслу преподавателя и является его творчеством. В качестве форм такого контроля можно предложить:

а) оперативный контроль (на лекции).

За 5 минут до конца лекции преподаватель задает студентам 2-3 вопроса по прочитанному материалу. Ответ предлагается дать в письменном виде. Замечания преподаватель делает на следующем занятии;

б) блицконтроль.

По завершении темы, за 5 минут до окончания занятия, сту-

дентам предлагается написать слова, которые они запомнили из этой темы. Преподаватель проверяет (количество слов, их соответствие теме, ошибки) и на следующем занятии проводит анализ;

в) контрольное задание с письменным отчетом.

Это может быть любое задание (перечислить.., сравнить.., составить или заполнить таблицу.., решить психологические задачи... и др.).

Все предложенные формы контроля - групповые.

Итоговый контроль - это проверка конечного результата.

К такому виду контроля относятся семестровые или курсовые зачеты и экзамены. Они имеют разные дидактические функции.

Зачет проводится после окончания темы или раздела. Его основные функции - обучающая и контрольная.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Формирование, развитие и динамика интеллектуальной активности зависят от комплекса методов, используемых преподавателем. Инновационное обучение предполагает развитие не просто информационного подхода как передачи определенной суммы знаний, а выработку к ним активного отношения, изменения посредством их восприятия, присвоения самой познающей личности. Это становится возможным в условиях интенсификации обучения с помощью разнообразных активных методов.

В основе активного обучения лежит принцип непосредственного участия, который позволяет сделать каждого учащегося действующим участником педагогического процесса, ведущим поиск путей и способов решения изучаемых проблем.

Активные методы позволяют формировать знания, профессиональную компетентность путем вовлечения обучаемых в активную учебную познавательную деятельность, давая им возможность выйти за пределы индивидуального опыта и мобилизуя готовность воспринимать и создавать новую информацию.

Педагогический процесс с использованием активных методов опирается на совокупность основных принципов обучения, сложившихся в педагогической науке. В то же время применение таких методов требует учёта специфических психолого-педагогических принципов (по А.А.Вербицкому, 1987):

- принцип имитационного моделирования;
- принцип проблемности;
- принцип совместной деятельности;
- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости.

Активные методы обучения, реализуя принцип совместной деятельности, создают наиболее благоприятные условия для развития творческого потенциала каждого участника.

Г.А.Китайгородская (1986) выделяет следующие условия, способствующие развитию творческой индивидуальности:

1. доверительные отношения между преподавателем и обучаемыми, которые освобождают участников от скованности и чувства неуверенности в себе;
2. поощрения со стороны преподавателя и остальных членов группы, помогающие обучаемому поверить свои силы;
3. организация учебной деятельности как групповой и совместной;
4. идентификация обучаемых с группой;
5. учебная деятельность в форме серии заданий, интересных для обучаемых и предполагающая их активное взаимодействие.

Понятие «активные методы обучения» распространяется на достаточно обширную группу приёмов и способов проведения теоретических и практических занятий. Однако, все это разнообразие методов можно разделить на две частично пересекающиеся области, являющиеся также и формами активных методов: групповые дискуссии и многие виды игрового обучения под общим названием - деловые игры.

Преподаватель может использовать активные методы с равной эффективностью в следующих случаях:

1. в качестве введения в занятие - постановкой проблемы, которую предстоит решить;
2. для иллюстрации положений, разбираемых в ходе занятия;
3. в заключении занятия - как практическое обоснование актуальности рассмотренного вопроса;
4. вместо занятия - вся тема занятия раскрывается при помощи активных методов.

Л.М.Попов (1990) предлагает вести занятия в вузе методом диалоговой вовлеченности. Метод реализуется во время лекционных занятий. Эффективность диалога во время занятия определяется этапами последовательного вовлечения в диалог. Данные этапы выступают и как ступени диалоговой вовлеченности, об-

разующие его многоуровневую структуру.

1. первый этап строится по типу проблемных лекций. Лектор предлагает проблемы, выдвигает гипотезы, ведёт поиск. Лектор общается с самим собой, а студенты вовлекаются во внутренний диалог лектора.
2. второй этап проходит по типу круглого стола, в виде совместно последовательного изложения мнений двух и более преподавателей. Преподаватели один за другим через 10-15 минут вступают в общение. Методика подготовки такой лекции представляет собой последовательное прохождение следующих стадий:
 - совместного интуитивного поиска решения, в котором лекторы уточняют тему, формулируют проблемы, выстраивают индивидуальные планы решения с учётом предполагаемых действий партнёра или партнёров;
 - взаимного проговаривания, в котором происходит вербальное общение партнёров по отдельным фрагментам лекции, оговариваются примеры;
 - генеральной репетиции, согласовывается каждый блок лекции, прогнозируется возможная реакция аудитории;
 - опробования и коррекции на основе конкретной лекции, представленной аудитории;
 - доводки и последующего тиражирования.
3. третий этап - полемическое общение, на котором создаются условия для проведения групповой дискуссии.
4. четвёртый этап - это деловое общение единомышленников, построенное по образцу деловой игры. Вступление в деловые отношения заранее облегчается тем, что все участники делятся на группы с заранее оговоренной программой, определённой направленностью действий группы.

Эффективность активных методов обучения определяется тем, что в ходе учебного процесса они создают особые межличностные отношения, необходимые для реализации возможностей человека. Эти отношения являются основой совместной творческой учебной и познавательной деятельности обучаемых. Складывающаяся в процессе учебной деятельности система взаимодействия и общения создаёт фон, на котором у обучаемых формируются новые интересы, потребности, развиваются способности, возникает новое отношение к предмету деятельности.

А.А.Балаев (1986) считает, что помимо познавательных новообразований при использовании активных методов обучения

формируются весьма важные личностные и профессиональные качества:

- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией и формировать необходимые точки зрения;
- способность устанавливать контакты с людьми, правильно распределять и организовывать работу;
- умение преодолевать сопротивление окружающих, предупреждать столкновения и разногласия;
- готовность принять на себя ответственность за деятельность группы.

К групповым дискуссиям принято относить:

- анализ конкретных ситуаций;
- решение практических задач;
- методы «круглого стола».

В то же время некоторые исследователи дифференцируют имитационные методы игрового обучения и деловые игры (В.Я.Платов, 1991):

1. Имитационные методы игрового обучения:

- ролевые игры;
- имитационные игры;
- организационно-деятельностные игры.

2. Деловые игры.

В данном пособии мы не ставим задачи анализировать особенности всех активных методов. Представляется важным выделить некоторые основные принципы и технологии активных методов, имеющие особую ценность в связи с преобразованием системы образования и обучения в соответствии с инновационными парадигмами.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Одной из перспективных форм организации педагогического процесса является групповая форма работы. В.К.Дьяченко (1991) предлагает следующую классификацию организационных форм обучения. В её основе лежит представление о процессе обучения как особым образом организованного общения. Посредством общения и осуществляется управляемое познание. В связи с этим выделяются следующие формы общения и соответствующие им общие формы организации обучения:

- индивидуальная форма обучения - осуществляется через опосредованное общение, через чтение, письменную речь и пр.,

- исключающих непосредственный контакт с педагогом;
- парная форма обучения - парное общение;
 - групповая форма обучения - групповое общение;
 - коллективная форма обучения - общение в парах сменного состава.

Представляется, что групповые формы обучения выступают наиболее адекватными формами организации педагогического процесса, отвечающими социальной природе познания и несут в себе огромный потенциал развития личности и управления её познавательной деятельностью.

Групповые формы организации занятий позволяют создать атмосферу совместного мышления, диалога, взаимной активности,, развивают умения понимать, слушать, излагать позиции других участников. Групповое общение помогает в наибольшей мере развить у обучаемых критичность мышления, терпимость к мнению других, умение встать на чужую точку зрения, согласовать своё мнение с мнением партнёров по диалогу.

В психологической литературе можно найти много исследований по совместной деятельности, лежащей в основе и групповых форм обучения. Многими исследователями были выделены различные функции-роли, которые начинают занимать участники в процессах совместного обсуждения. Нами были выделены следующие функции: генерации, критики, координации, реализации.

В своих исследованиях мы опирались на концепцию Л.С.Выготского о превращении социальных отношений в психологические функции: « развитие идёт не к социализации, а к индивидуализации общественных функций» (1986, с.56). В индивидуальном мышлении человека соединены несколько функций (и генерация, и критика, и координация, и реализация), которые индивидуализировались и интериоризировались конкретным человеком. Причем, каждому человеку в силу наличия определенных личностных качеств свойственно более успешное выполнение отдельных функций, что проявляется в том, какой тип индивидуального мышления у него формируется и с которым он идёт по жизни: мышление критика, генератора или исполнителя.

В групповой совместной деятельности происходит противоположный процесс - ресоциализация и экстериоризация индивидуального. В группе выделенные функции выполняются различными участниками, причём, преимущественное выполнение участником определенной функции означает факт принятия на себя соответствующей роли. Было показано, что совместная

мыслительная деятельность существует только в виде функциональной представленности, она сохраняет свою целостность и представленность за счёт общения участников, реализующих различные функции.

Взаимодействие в совместной мыслительной деятельности требует более сложной координации между участниками, в индивидуальном мышлении такая задача не ставится. Это проявляется в том, что выделяется специальная функция -координации (смыслопередачи) и соответствующая ей роль - координатора, осуществляющая самоорганизацию совместной мыслительной деятельности или совместного мышления группы. Именно они выполняют функцию передачи смыслов предлагаемых идей остальным участникам группы. Благодаря их существованию и функционированию деятельность отдельных участников группы превращается в совместную мыслительную деятельность.

Обладая эмоциональностью, повышенной чувствительностью к восприятию смыслов, переводу их на общедоступный язык, координаторы обладают способностью вербальными и невербальными средствами передавать смыслы, а значит, влиять на процессы мотивообразования и совпадение мотивов. Осуществляя интеграцию деятельности на базе организации совпадения мотивов координаторы создают основания для формирования совместной мыслительной деятельности.

Анализ экспериментальных исследований и опыта проведения практических занятий показывает, что для успешной совместной мыслительной деятельности во время групповой работы необходимо, чтобы участники группы взяли на себя определенные роли (генератора идей, критика, координатора, реализатора).

При отсутствии четкого распределения ролей между участниками или при отсутствии каких-либо ролей наблюдается низкий уровень успешности совместной мыслительной деятельности. Таким образом, можно говорить о том, что при осуществлении групповой мыслительной деятельности социально-психологическая саморегуляция проявляется в факте принятия на себя участниками определенных ролей и это есть закон совместной мыслительной деятельности, форма, в которой она и проявляется.

Демократические и гуманистические тенденции, лежащие в основании групповых форм обучения, создают условия для развития важных профессиональных и личностных качеств таких как: психологическая готовность и умения выслушивать оппонен-

та, учитывать противоположную точку зрения, аргументировано доказывать свою позицию, признавать свои ошибки, признание за другими права быть личностью, иметь своё собственное мнение, потребность и способность к коллективному творчеству.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ.

«Кейс» — от англ. «case» — «происшествие» или «событие». Происходит от лат. «casus» — формы латинского глагола «cadere», означающего «падать». Происшествие — это то, что «падает, сваливается на нас». К кейс-технологиям относятся:

- метод ситуационного анализа;
- ситуационные задачи и упражнения;
- анализ конкретных ситуаций (кейс-стади);
- метод кейсов;
- метод инцидента;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- метод ситуационно-ролевых игр.

В процессе решения конкретной ситуации студенты используют свой опыт и полученные знания, применяют в учебной аудитории те способы, средства и критерии анализа, которые были приобретены ими в процессе предшествующего обучения. Для анализа могут быть предложены следующие типы ситуаций: 1) ситуация — иллюстрация (демонстрирует закономерности, механизмы, следствия); 2) ситуация — проблема (описание реальной проблемной ситуации, решение которой необходимо найти, или сделать вывод о его отсутствии); 3) ситуация — оценка (описание положения, выход из которого уже найден, необходимо критически проанализировать принятое решение); 4) ситуация — упражнение (обращение к специальным источникам информации, литературе, справочникам).

МЕТОД АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

Метод анализа конкретных (проблемных) ситуаций основывается на групповых дискуссиях и способствует уяснению каждым обучаемым своей точки зрения, воспитанию инициативы, а также развивает коммуникативные качества и умения пользоваться своим интеллектом.

К числу признаков метода анализа конкретных ситуаций принято относить следующие:

1. моделируемую ситуацию;
2. коллективную выработку решений;
3. многоальтернативность решений;

4. групповое оценивание деятельности обучаемых;
5. управляемое эмоциональное состояние обучаемых.

В качестве преимуществ данного метода можно выделить следующие особенности:

- развитие умений анализировать реальность, отделять важное от второстепенного и формулировать проблемы;
- возможность наглядно увидеть преимущества коллективных решений перед индивидуальными;
- развитие умений слушать и взаимодействовать с другими участниками;
- наглядную демонстрацию факта, что большинство проблем имеют многозначное решение.

Педагогическая ценность метода состоит в том, что он основывается на использовании в процессе обсуждения различных проблемных ситуаций. Особенностью групповых дискуссий является то, что процесс её осуществления представляет собой переход из одной проблемной ситуации в другую. Формируется потребность в получении новых знаний, являющаяся основой возникновения мышления. Возникающее психическое состояние и представляет собой проблемную ситуацию.

В связи с тем, что основное содержание активных методов обучения определяется развитием и постановкой проблем, их динамикой, принятием проблем и их личностным преобразованием в проблемные ситуации, возникает необходимость в анализе особенностей проблемного обучения. Оно составляет как бы содержательный стержень активных методов.

Теория и практика проблемного обучения развивалась в работах известных отечественных психологов А.В.Брушлинского, А.М.Матюшкина, И.М.Махмутов и др. А.М.Матюшкин (1971) выделяет следующую структуру проблемной ситуации:

1. потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия;
2. неизвестное знание, которое должно быть открыто;
3. возможности обучаемых, включая интеллектуальные способности и достигнутый ими уровень знаний.

Проблемную ситуацию можно ещё представить и как некоторую неформальную, ценностно-смысловую ситуацию задачи, в основе которой лежит сформированное участником познавательное противоречие, тем самым проблемная ситуация выступает как своеобразное «знание о незнании», когда участники знают *что* именно они не знают. Иначе проблемная ситуация становится лишь смутным ощущением познавательного затрудне-

ния. Совместное мышление по поводу решения проблем в ходе групповой дискуссии представляет взаимодействие таких неформальных структур о задаче, проблеме. Различия в пределах неформальных структур представляют собой определенные «зоны ближайшего развития» в нахождении решения и формировании мышления участников.

Таким образом, для проблемной ситуации характерно:

- объективно возникающее рассогласование или противоречие между целью, отвечающей актуально действующей потребности, и средствами её достижения (эмоционально это противоречие переживается как состояние внутреннего конфликта);
- возникновение собственно познавательного отношения к ситуации, а именно: у человека появляется ориентировочная реакция, потребность понять, что произошло.

И.М.Махмутов (1984) выделяет различные уровни проблемности, возможные в педагогическом процессе, в зависимости от характера действий по разрешению породивших противоречий:

1 уровень - определяется наличием в учебном материале объективного противоречия и его выражением в форме проблемы: преподаватель создаёт проблемную ситуацию и показывает выход из неё;

2 уровень - связан с процессом коллективного поиска способов решения проблемы: в возникшей ситуации обучаемые совместно с преподавателем выдвигают и обосновывают различные гипотезы;

3 уровень - предполагает самостоятельное выдвижение и обоснование гипотез обучаемыми, однако процесс доказательства гипотез осуществляется вместе с педагогом;

4 уровень - обучаемые самостоятельно ставят проблемы, самостоятельно выдвигают и обосновывают гипотезы, доказывают их и проверяют правильность решения проблем.

В ходе занятия преподаватель предлагает обучаемым различные проблемы, которые вызывают у них интеллектуальную активность, проявляющуюся в дискуссии. В ходе групповой дискуссии преподавателю следует:

- анализировать высказывания всех участников;
- обсуждать все предложенные гипотезы, точки зрения;
- контролировать ход дискуссии, направляя её путём постановки проблемных вопросов;
- подводить обучаемых к групповому решению предложенной проблемы.

При анализе проблемных ситуаций, возникающих по ходу

занятия, необходимо:

1. чтобы участники активно и интенсивно общались друг с другом, обмениваясь учебной информацией, за счёт чего происходит расширение объёма знаний, повышение компетентности;
2. создавать доброжелательные отношения между участниками, служащие средством и условием повышения эффективности обучения;
3. создавать условия для возникновения эмоционального заражения, когда эмоциональные состояния каждого участника, взаимно отражаясь, усиливаются, и приводят к эмоциональной насыщенности группового обсуждения, усилению активности участников.

Выработанные групповые решения, эмоционально закрепляясь, приобретают особую значимость для участников обсуждения, являясь основанием для дальнейшего познания различных аспектов проблемы.

Метод анализа конкретных ситуаций в основном активизирует интеллектуальную сторону личности. Однако, наибольшей эффективности достигает обучение, захватывающее личность обучаемых в наиболее полной степени, не только как мыслящего, но и как чувствующего и активно действующего участника событий. Этим методам отвечает другая группа методов - игровые.

ИГРА

Игра — это форма деятельности (чаще — совместной деятельности) людей, воссоздающая те или иные практические ситуации и систему взаимоотношений, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования. Игра как метод обучения дает возможность: • сформировать мотивацию на обучение, и поэтому может быть эффективна на начальной стадии обучения; • оценить уровень подготовленности обучающихся (может быть использована как на начальной стадии обучения — для входного контроля, так и на стадии завершения — для итогового контроля эффективности обучения); • оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния — знания — в активное — умение, и поэтому может быть эффективна в качестве метода практической отработки навыка сразу после обсуждения теоретического материала.

Выделяют три основные категории игр:

- **деловые игры** В наиболее общем виде деловую игру можно определить как метод имитации (подражания, изображе-

ния, отражения), принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам. Основные характеристики деловой игры, отличающие ее от других интерактивных обучающих технологий: • моделирование процесса труда (деятельности) руководителей и специалистов по выработке профессиональных решений; • наличие общей цели у всей группы; • распределение ролей между участниками игры; • различие ролевых целей при выработке решений; • взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли; • групповая выработка решений участниками игры; • реализация цепочки решений в игровом процессе; • многоальтернативность решений; • наличие управляемого эмоционального напряжения. •

- **ролевые игры** Ролевая игра — это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся (например, аттестация, защита или презентация какой-либо разработки, конфликт с однокурсниками и др.). Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры. •

- **организационно-деятельностные игры.** Являются формами коллективной деятельности, в процессе которой происходит обучение и проектирование новых деятельностных образцов. Такие игры проводятся с целью внедрения новой практики в некоторой профессиональной сфере.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ

Ролевые (учебно-ролевые) игры представляют собой воспроизведение обучаемыми реальной практической деятельности людей. Этот метод используется для тренировки, развития творческого мышления, формирования практических умений и навыков. Но самое ценное заключается в том, что в ситуации моделирования практической ситуации в условиях практической деятельности(познавательной или другой) происходит трансформации определённых качеств, черт личности, изменение его позиции, развивается стремление к саморазвитию.

В.Я.Платов (1991) выделяет следующие характеристики ролевых игр:

1. Наличие игрового комплекса, служащего моделью в ролевой игре.
2. Наличие ролей.

3. Различие ролевых целей участников, исполняющих различные роли.
4. Наличие общей цели.
5. Многоальтернативность решений.
6. Система группового или индивидуального оценивания деятельности участников.
7. Управляемое эмоциональное напряжение.

Ролевая игра в человеческом обществе представляет собой одно из средств формирования и развития личности человека, поскольку позволяет воспроизводить и усваивать общественный опыт, овладевать собственным поведением. Одной из наиболее интересных особенностей игры является её условный характер, благодаря которому играющие могут отстраниться от реальности жизни. Вследствие этого игра таит в себе такие возможности, которых не имеет ни один другой вид деятельности. Прежде всего, в игре, воспроизводя действительность, можно изменить её. В результате в игре можно преодолеть то, что кажется непреодолимым в реальной жизни. Полученный таким образом в игре опыт затем можно перенести в реальную жизнь.

Игра дает возможность встать на точку зрения другого человека, войти в его роль, что ведет к более полному пониманию эмоционального состояния, смыслов и мотивов другого, а в результате - к анализу и перестройке собственного поведения в соответствии с новым знанием о партнёрах.

В игре человек получает новую информацию и о себе, а условный характер игры смягчает действие данной информации, если она противоречит представлениям личности о себе и воспринимается ею негативно.

Перечисленные особенности делают игру ценным средством обучения. Следует отметить, что не только эффекты самой игровой деятельности обуславливают продуктивность обучения. Использование игры как метода создает особую учебно-экспериментальную обстановку. В зависимости от целей педагог, проводящий игру, разнообразными способами может акцентировать внимание участников на тех или иных моментах игрового взаимодействия, провоцировать проявление определенных особенностей личности, демонстрировать возможности различных средств, ориентировать участников не на конечный результат, а на поиск новых способов и форм его достижения. Учебный характер ситуации благоприятствует этому, поскольку позволяет прерывать ход игры, изменять линии поведения участников, неодно-

кратно воспроизводить некоторые фрагменты, одну и ту же ситуацию проигрывать в разных вариантах и привлекать для этого разных участников.

Таким образом, подобная форма обучения обнажает механизмы межличностного взаимодействия, облегчает обучающимся в группе понимание того, какие процессы развертываются в ходе общения, каким образом каждый влияет на другого, как ситуация в целом обуславливает исход взаимодействия, какие личностные особенности являются наиболее значимыми для правильного построения отношений и т.д., создаёт возможности для коррекции негативного опыта взаимодействия.

Для проведения ролевых игр материалом могут служить различные конкретные ситуации межличностного общения, взятые из педагогической практики. Эти ситуации целесообразно обрабатывать таким образом, чтобы взаимодействие происходило между двумя-тремя лицами. Причём, формулировать лишь начало ситуации, дающее повод предполагать наличие определенных отношений между участниками. Дальнейшее развитие событий обучаемые устанавливают самостоятельно и затем разыгрывают их в драматизированной форме перед аудиторией.

Такого рода ситуации с нежестко заданным сюжетом требуют от участников большей активности, обладают большими проективными возможностями, которые в случае необходимости могут быть использованы педагогом и позволяют более гибко вести обучение. Это очень ценно для предлагаемой формы обучения, поскольку за ограниченное время удается решать много разнообразных задач.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ

Среди многообразия активных методов обучения особое место занимают групповые методы организации совместной деятельности, к числу которых принадлежат и деловые игры.

Деловая игра состоит из трёх основных этапов:

1. разработка и подготовка игры;
2. проведение игры;
3. анализ игры и её результатов.

Деловые игры призваны разрешить противоречия между:

- абстрактным характером предмета учебной деятельности и реальным предметом будущей профессиональной деятельности;
- системным использованием знаний в профессиональной деятельности и «разнесённостью» их усвоения по разным учеб-

ным предметам;

- индивидуальным характером усвоения знаний и социальным характером обучения и профессионального труда;
- опорой в традиционном обучении на интеллект студента и вовлеченностью в процессы труда всей личности студента.

Чаще всего деловая игра используется для решения деловых, профессиональных задач, когда проигрываются как ситуации, встречающиеся в обычной деятельности, так и ситуации критические, предполагающие другую организацию и обеспечение, другие роли, опробуются новые методы, позиции, анализируются слабые места в существующих или новых системах, выявляются конфликты и проблемы, которые могут возникнуть, пути их решения.

Можно выделить некоторые особенности деловых игр как метода обучения действием:

1. В игре воспроизводятся реальные процессы, ситуации, возникающие в деятельности специалиста.
2. Участники игры начинают по-новому видеть и понимать интересующие их и организаторов игры проблемы и затруднения, способы и пути их решения, отношения с другими профессионалами.
3. Игра даёт возможность каждому участнику получить доступ к недоступной информации, по-новому её осознать, расширить границы профессионального сознания.
4. Сама необычная обстановка игры, которая не позволяет расслабиться, заставляет думать, работать творчески, даёт возможности участникам игры приобрести профессиональные умения и навыки в несколько раз (4 - 5) быстрее, чем при обучении их традиционными методами.

Таким образом, можно отметить, что деловая игра - это условный вид деятельности, особая знаковая система, события которой регулируются правилами и сценариями. Но одновременно это серьёзная игра, сближающаяся по природе с делом. Для играющего игра должна быть привлекательна и как сама по себе, и как возможность по-новому увидеть дело, определённые его аспекты.

Деловая игра служит инструментом развития теоретического и практического мышления специалиста, что достигается организацией взаимодействия участников игры с познаваемым содержанием, заданной в виде системы проблемных заданий или конкретных производственных ситуаций, организацией совместной мыслительной деятельности по постановке и решению игро-

вых задач.

Создание в игре проблемных ситуаций, включение партнёров в совместную деятельность, инициирование мышления участников осуществляется с помощью диалогического общения, которое обеспечивает возможность формулирования, постановки и решения учебной проблемы в ходе игры.

МЕТОД ПРОЕКТОВ

Метод проектов — система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов. Проект — это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Цель проектного обучения – создать условия, при которых студенты:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

В целом структуру и этапы проекта можно определить как «5 П»: проблема — планирование (проектирование) — поиск решения — продукт — презентация. В качестве шестого «П» может быть добавлен портфолио — папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта (черновики, дневные планы, отчеты и др.). В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», — его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Для достижения такого результата необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные послед-

ствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Основные требования к использованию метода проектов :

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов. Результаты выполненных проектов должны быть «осозаемыми», т. е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к использованию.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез решения задач;

- обсуждение методов исследования (статистических и экспериментальных методов, наблюдений и пр.);

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентации, защиты, творческие отчеты и пр.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом /Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М., 1997. С. 239-248.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. М., 1986.
3. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов на/Д, 2003
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология Ростов на/Д, 1997. С. 80-96.
5. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред.

- В.Я.Ляудис. М., 1994.
6. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988. С. 449-502
 7. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991.
 8. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.
 9. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
 10. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
 11. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М., 1975.
 12. Мышление учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. М., 1990.
 13. Попов Л.М. Психология самостоятельного творчества студентов. Казань, 1990.
 14. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М., 1991. С. 9-45.
 15. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Р/Д., 1995. С. 362-371.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Перечислите признаки метода анализа конкретных ситуаций.
2. В чем состоит специфика метода диалоговой вовлечённости?
3. Какие психолого-педагогические принципы использования активных методов обучения предлагает А.А. Вербицкий?

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Дайте сравнительный анализ активных методов обучения.
2. Охарактеризуйте признаки проблемной ситуации.
3. Разработать программу деловой игры для решения профессиональных задач педагога.
4. Дать сравнительный анализ ролевой и деловой игры, проанализировать и схематично изобразить полученные результаты.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

1. К традиционным методам относятся. Выберите (зачеркните) неправильный ответ.
 - А) проблемный метод;
 - Б) репродуктивный метод»
 - В) метод программного обучения;
 - Г) групповые методы.

2. К методам активного обучения относятся. Выберите (зачеркните) лишнее.
 - А) дискуссия;
 - Б) метод синектики;
 - В) словесный (традиционно-монологический);
 - Г) метод мозгового штурма;

3. Проблемная ситуация включает в себя следующие компоненты.
 - А) познавательная потребность, неизвестные знания, интеллектуальные возможности.
 - Б) объективные условия, конкретная задача, проблема.
 - В) проблема, искомое, данное, учебные действия.
 - Г) условия, требования, проблема.

Критерии оценки:

- 3 правильных ответа – 5 баллов;
- 2 правильных ответа – 4 балла;
- 1 правильный ответ – 3 балла.