

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Т.Н.ДОБРЫНИНА

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Новосибирск

2008

УДК 378 + 37.0

ББК 74.00 + 74.58

Д 571

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор

Новосибирского государственного педагогического университета

Е.В.Андреенко;

доктор педагогических наук, профессор

Новосибирского государственного педагогического университета

В.Г.Храпченков

Д 571 **Добрынина, Т.Н.**

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ в системе высшего образования: монография / Т.Н.Добрынина. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – 183 с.

ISBN 978 – 5 – 85921 – 707 – 6

В монографии представлены результаты исследования интерактивного обучения, внедрения его в практику педагогического процесса высшего профессионального образования. Раскрываются понятие интерактивного обучения, сущность, классификация форм и методов интерактивного обучения, представляется моделирование образовательного процесса интерактивного типа, предлагаются авторские технологии и формы интерактивного обучения.

Книга предназначена для учителей, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов, работников образовательных учреждений, интересующихся инновационными технологиями обучения.

УДК 378 + 37.0

ББК 74.00 + 74.58

ISBN 978 – 5 – 85921 – 707 – 6

© Добрынина Т.Н., 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	9
1.1. Сущность, классификация интерактивных форм обучения.....	9
1.2. Особенности применения интерактивного обучения в вузе.....	42
1.3. Моделирование технологического обеспечения процесса интерактивного обучения.....	67
Глава 2. ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	95
2.1. Содержание и формы интерактивного обучения в педагогическом вузе....	95
2.2. Апробация интерактивного обучения в процессе подготовки студентов педагогического вуза.....	119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	159
ПРИЛОЖЕНИЕ	178

ВВЕДЕНИЕ

Растущие материально-технические потребности опережают сегодня процессы социальной и психологической зрелости людей, их способность к ведению диалога, культуре коммуникаций, активному самопознанию и самовыражению. В связи с этим сегодня изменяются характер и функции профессионального образования: оно должно не только передать знания, сформировать умения, но и развить способности к самоопределению, подготовить будущих специалистов к самостоятельным действиям, научить нести ответственность за себя и свои поступки. Качественно меняется и характер взаимодействия преподавателя и студентов. Студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором. Это подводит к необходимости рассмотрения содержательных процессов взаимодействия, осуществляемых в системе образования. В основе таких процессов лежат: формирование высокой психологической культуры преподавателя, развитие его способности к ведению диалога со студентами, создание открытого образовательного пространства, способного обеспечить творческий рост каждого студента. Способность преподавателя раскрыть внутренние резервы студента, используя в обучении интерактивные формы, может обеспечить конструктивные изменения в образовательном процессе, помочь молодому человеку оценить свои способности и возможности, правильно определить свое место в жизни и открыть ему пути для осуществления полноценной профессиональной карьеры.

Попытки подойти к рассмотрению процесса обучения в высшей школе более последовательно, выработать единый подход, послужили отправной точкой для создания ряда теорий и концепций обучения. В числе наиболее известных и популярных сегодня можно назвать теории: проблемного обучения (С.И.Архангельский, Д.Дьюи, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов); программированного обучения (Ч.Куписевич, Н.Ф.Талызина); развивающего обучения (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин); контекстного обучения

(А.А.Вербицкий); личностно-деятельностного и личностно-ориентированного обучения (И.А.Зимняя, И.С.Якиманская) и другие. Особое место в этом ряду занимают исследования, посвященные интерактивному обучению. Но самостоятельной теории интерактивного обучения как таковой не существует.

Теоретические подходы к интерактивному обучению, имеющие глубокие исторические корни, привлекали внимание многих ученых. Их интересовала как психологическая сторона проблемы – вопросы активности человека, активизации его учебно-познавательной деятельности: Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, Д.Дьюи, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Ж.-Ж.Руссо и другие. Так и педагогическая, - направленная на поиск наиболее эффективных форм и методов обучения: Я.А.Коменский, А.С.Макаренко, И.Г.Песталоцци, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский и другие. В разработке проблемы интеракции принимали участие: Р.Мертон, Дж.Мид, Дж.Морено, К.Фопель, Т.Шибутани, и другие.

Однако в практике обучения, их разработки не получили широкого распространения как по объективным причинам исторического развития, так и в связи с отсутствием эффективных, технологических приемов и методов практической реализации. В теоретическом плане интерактивное обучение стало рассматриваться как цель, к которой следует стремиться при разработке технологий и концепций обучения. Ситуация во многом изменилась с момента применения форм интерактивного обучения, их становление и развитие шло в основном через педагогическую практику, по пути совместного использования групповой динамики, формирования социальных и поведенческих навыков в сочетании с широким применением управленческих и имитационных игр.

Благодаря распространению игровых форм интерактивного обучения, особенно деловых игр, интерактивное обучение в 80-годах переживает новый подъем популярности. Во многих вузах проводятся мероприятия по стимулированию методических разработок с использованием игровых форм проведения занятий, рассматриваются варианты использования средств, форм и методов, направленных на активизацию учебного процесса.

Заметный толчок к расширению дидактического использования форм интерактивного обучения, положили исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов, как Н.П.Аникеева, И.Г.Абрамова, Л.Г.Борисова, А.А.Вербицкий, И.П.Иванов, В.Я.Платов, В.В.Поудиновский, В.Н.Рыбальский, А.М.Смолкин, И.М.Сыроежин, С.А.Шмаков и другие. Большую роль в распространении форм интерактивного обучения сыграли не только теоретические разработки данных авторов, но и их практическая деятельность по пропаганде игровых форм, как основы интерактивного обучения, а также личное участие большинства из них в создании и развитии игротехнического движения.

Сегодня, в процессе развития и распространения форм интерактивного обучения, наметились серьезные недостатки: слабая разработанность теоретических основ использования форм и методов интерактивного обучения; недостаточное методическое обеспечение применения интерактивного обучения в вузе; отсутствие комплексного использования различных форм, средств и методов интерактивного обучения в органическом сочетании с традиционными; слабое включение преподавателей, интерактивное обучение остается для них сферой передового педагогического опыта. Вследствие чего, создание концептуальных основ интерактивного обучения – объективная необходимость сегодняшнего дня.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической и философской литературы свидетельствует, что внедрение форм интерактивного обучения в практику деятельности вузов происходит стихийно. По-прежнему, теоретические разработки принципов активизации учебно-познавательного процесса, технологии, способы и формы их реализации, дидактические приемы и методы активизации не составляют единой, целостной психолого-педагогической концепции интерактивного обучения. По-прежнему, они используются в отрыве друг от друга и служат для построения методик, преследующих частные учебные цели. Не редко эти методики хотя и относят к интерактивному обучению, но они преследуют цели, не в полной мере

соответствующие интерактивному обучению. Таким образом, можно обозначить противоречие: с одной стороны потребность вуза в применении интерактивных форм обучения студентов, с другой стороны отсутствие теоретического обоснования модели, технологии, условий применения интерактивного обучения в педагогическом вузе.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют личностно-деятельностный подход; принцип объективности, социокультурной обусловленности учебного процесса вуза; концепции целостного педагогического процесса (С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, В.И.Загвязинский, И.А.Зимняя, А.А.Реан, В.А.Сластенин, В.А.Якунин и другие); теории активизации личности в обучении (А.А.Вербицкий, М.В.Кларин, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь, П.И.Пидкасистый, Н.Ф.Талызина, И.С.Якиманка и другие); теории игрового и интерактивного обучения (И.Г.Абрамова, Н.П.Аникеева, Н.В.Борисова, А.А.Вербицкий, Ю.Н.Емельянов, И.П.Иванов, Д.Н.Кавтарадзе, Л.А.Петровская, В.Я.Платов, В.Н.Рыбальский, А.М.Смолкин, И.М.Сыроежин, К.Фопель, Т.Л.Чепель, С.А.Шмаков и другие).

Опытно-экспериментальную базу исследования составили Новосибирский государственный педагогический университет, центр ГУИН, а также их филиалы и центры учебной, и практической деятельности студентов. Исследованием были охвачены студенты математического факультета НГПУ (отделения: математика и информатика, информатика и математика, математические методы в экономике, математика и социальная педагогика, социальная педагогика), преподаватели, учителя средних школ НСО, всего свыше 500 человек.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его основные идеи, положения, результаты могут быть использованы в системе учебно-воспитательного процесса высшего педагогического образования; в профессиональной деятельности школьных учителей и преподавателей вузов. Материалы монографии могут также использоваться при разработке концепций

психолого-педагогической подготовки учителя в системе высшего образования, психологических и педагогических программ, учебных курсов, спецкурсов, семинарских и лабораторно-практических занятий со студентами.

Основные идеи, теоретические положения, прикладные материалы внедрены в процесс ведения занятий психолого-педагогического и специального цикла на математическом факультете Новосибирского государственного педагогического университета.

Глава 1

Теоретико-методологические основы исследования интерактивного обучения

1.1. Сущность, классификация интерактивных форм обучения

В современных условиях образование выделяется в самостоятельный социальный институт и становится основным компонентом развития производственных сил, приобретая особую роль в формировании личности, ее развитии, воспитании и социализации в целом. В связи с этим изменяются характер и функции профессионального образования: оно должно не только передать знания, сформировать умения, но и развить способности к самоопределению, подготовить будущих специалистов к самостоятельным действиям и принятию решений, научить нести ответственность за себя и свои действия. Качественно меняется и диалектическая модель обучения – характер взаимодействия преподавателя и студентов. Студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – организатором последнего. «Начался переход от обучения «фактам» к овладению смыслом событий, эколого-гуманистического мировоззрения, обретению навыков применения в жизни накопленного багажа» [91, с.8].

Вместе с тем, психолого-педагогический анализ традиционно сложившихся форм, методов и средств организации и проведения занятий в учебных заведениях показывает, что в учебном процессе преобладает репродуктивность при восприятии и усвоении информации. Традиционные формы, методы, средства обучения предполагают в основном деятельность преподавателя по передаче информации. При анализе занятия, основное внимание уделяется преподавателю и нередко упускается главное, что успешное овладение учебным материалом зависит только от мыследеятельности самого учащегося. Попытки ввести элементы активизации

учащихся, например, с помощью проблемного обучения, часто сводятся к постановке преподавателем по ходу занятия определенной задачи и раскрытию им же самим поднятой проблемы [20].

Все вышесказанное определяет необходимость формирования активной жизненной позиции будущих специалистов, которая, в свою очередь, должна формироваться интерактивными формами обучения, тем новым в их развитии, что обусловлено изменением всех сфер жизни нашего общества. Рассматривая необходимость применения интерактивных форм обучения можно отметить, что современное образование открывает перед педагогом широкий выбор решений теоретических и практических задач. Новые принципы образования, выдвинутые самой жизнью – гуманизация и демократизация, - влекут за собой коренной пересмотр содержания, форм, методов и средств обучения, требуют формирования педагога нового типа [50, с.23-24].

Современное образование использует различные формы, средства, методы активной педагогики, получившие название интерактивных.

Интеракционизм (от англ. Interaction – взаимодействие) - направление в современной зарубежной психологии и социологии, для которого характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности в контексте социального взаимодействия. [176,с.373]. Интеракционизм опирался на идеи Ч.Кули, Дж.Болдуина, У.Томаса (США), Г.Зимеля (Германия), основоположник его Дж.Г.Мид.

Сущность интеракции заключается в том, что это взаимодействие (взаимное действие), обусловленное индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, доминирующими стратегиями поведения, целями участников взаимодействия и возможными противоречиями, возникающими в процессе совместной деятельности и общения.

Под социальным взаимодействием в интеракционизме понимается непосредственная межличностная коммуникация («обмен символами»), важнейшей особенностью коей признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или

группа («генерализованный другой»), и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [188, с.200].

Необходимо рассмотреть этимологию данного понятия с разных научных сторон: философии, психологии, социологии и педагогики.

В философии интеракция рассматривается как классическая форма дуализма [47, с.258]. Рене Декарт упоминается как самый сильный сторонник интерактивного дуализма, он выдвигал идею о том, что сознание и материя – отдельные, но взаимодействующие явления, его идей придерживается и Кант. Платон провозгласил, что различие существует между духом и материей. Ранние структуралисты, такие как Титчнер, были яростными защитниками параллельной позиции, которую они часто упоминали как психофизический дуализм.

Интеракционизм не представляет собой единой теории или научной школы, ряд его положений пересекается с другими концепциями, в частности с психоанализом и бихевиоризмом, поэтому данное направление психологической науки часто определяется как «интеракционистская ориентация», или «интеракционистский подход», основные представители - Г. Блумер, Э. Гофман, Г. Келли и другие. В основе их идей лежит социальная психология, однако интеракционистский подход оказывает существенное влияние на общую, а также возрастную и педагогическую психологию, что в свою очередь находит отражение в практике воспитания и обучения.

В социологии создание основ интеракционизма связано с представителями Чикагской школы.

Джеймс У. разрабатывал концепцию личностного «Я», рассматриваемого в контексте самопознания, и гипотезу о двойственной природе интегрального «Я». Кули Ч. предложил теорию «зеркального Я», которое возникает на основе символического общения индивида с разнообразными первичными группами, членом которых он является: это представление индивида о том, что думают о нем другие.

В современном интеракционизме принято выделять чикагскую (Г.Блумер,

А.Стросс, Т.Шибутани и др.) и айовскую (М.Кун, Т.Партленд и др.) школы. Для первой характерен интерес к процессуальным аспектам взаимодействия, для второй – к изучению стабильных, «ставших» символическими структур.

Для интеракционизма, особенно чикагской школы, характерно индетерминистское видение социального процесса, трактуемого как процесс выработки и изменения социальных значений, постоянного определения и переопределения ситуаций взаимодействия их участниками. В ходе этого переопределения меняется и объективная (с точки зрения взаимодействующих индивидов) среда социальной деятельности, ибо мир, по представлениям интеракционизма, имеет полностью социальное происхождение. Различные группы вырабатывают различные миры, которые меняются в процессе изменения значений в ходе социального взаимодействия [206, с.213].

Однако в первую очередь, в основе интеракции лежит теория социального взаимодействия, разработанная американским философом и социологом Дж. Мидом. Согласно этой теории, развитие личности совершается в процессе общения индивида с членами определенной социальной группы, в ходе совместной деятельности. Мид подчеркивал, что определяющим в этом процессе является общество, группа, а не личность.

Дж.Мид рассматривал поступки человека как социальное поведение, основанное на обмене информацией. Он считал, что люди реагируют не только на поступки других людей, но и на предшествующие им намерения. «Мы разгадываем мысли других, анализируя их поступки и учитывая свой прошлый опыт в подобных ситуациях» [221, с.111].

В общении с другими людьми формируется способность мыслить в абстрактных понятиях, а главное - осознавать себя в качестве особого лица, отличающегося от других. «Я» человека - продукт «социального опыта», который приобретается первоначально в детских играх. Игра выступает у Мида в двух формах: play и game. В игре человек выбирает для себя так называемого значимого другого и ориентируется на то, как он воспринимается этим «значимым другим».

Играя, ребенок как бы раздваивается: он исполняет различные роли и благодаря этому отделяет себя от других и вместе с тем становится на их позицию, учится смотреть на себя со стороны. В играх по правилам он воспринимает свою индивидуальность уже не только с точки зрения отдельных лиц, чьи роли исполняет, но и сточки зрения обобщенных установок (норм, ценностей) группы, к которой он принадлежит.

Сущность символического интеракционизма заключается в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них.

В теории Мида содержатся существенные просчеты, главными из них являются два [29, с.113]. Во-первых, непропорционально большое значение уделяется в этой концепции роли символов. В определенной мере общество действительно регулирует действия личностей при помощи символов, излишняя категоричность утверждения приводит к тому, что вся совокупность социальных отношений, культуры сводится только к символам. Отсюда вытекает и второй важный просчет концепции символического интеракционизма – интерактивный аспект общения здесь вновь отрывается от содержания деятельности, вследствие чего все богатство макросоциальных отношений личности по существу игнорируется. Единственным «представителем» социальных отношений остаются лишь отношения непосредственного взаимодействия, без привлечения широких социальных связей, в рамках которых данный акт взаимодействия имеет место.

Таким образом, внутренний мир личности зарождается в групповом действии. Однако теория Мида трактовала эти процессы односторонне. Человеческое общество рассматривалось как совокупное взаимодействие исполняющих различные роли индивидов. Процесс взаимодействия людей состоит из функциональных единиц взаимодействия – актов или действий. Акт как единицу поведения человека, впервые изучил Д.Мид. Впоследствии, предложенная им структура акта была использована в многочисленных

психологических исследованиях, при изучении фаз контакта (А.Добрович), анализе организации сознательного поведения индивида в группе (Т.Шибутани) и других проблем.

Таким образом, для интеракционизма характерно процессуальное видение социального мира: он представляет собой непрерывный процесс приспособления участниками своего поведения к поведению других на основе понимания субъективных состояний этих других.

Идеи Дж. Мида развивал американский психолог Р. Сирс. Он предложил сделать единицей психологического анализа так называемую диадическую систему, «которая описывает комбинированные действия двух и более персон». По Сирсу, действия каждого индивида всегда ориентированы на другого человека и зависят от него. Соответственно не существует строго фиксированных и неизменных личностных черт, например агрессивности или доброжелательности, поскольку соответствующее поведение всегда зависит от свойств другого члена диадической системы. Таким образом, детское развитие – зеркало практики воспитания и качеств воспитателя.

В русле интерактивности лежит так называемый социодраматический подход. Его сторонники (К.Берк, И.Гофман, Х.Данкен), рассматривают общественную жизнь как драму, каждый участник которой играет свою «роль», анализируя взаимодействия в таких терминах, как «актер», «маска», «сцена», «сценарий» и т.п. Соответственно социодрама – проигрывание жизненных ситуаций с принятием на себя некоторой роли – выступает как метод психотерапии, а также как особое средство педагогического воздействия на личность.

Психодраматическая концепция Дж. Морено центральным моментом включала в себя понятие игры как важного способа реализации внутренней сущности человека, выражения спонтанности и креативности человеческого духа. Социальная организация общества, по мнению Морено, произрастает из интеракций его членов, что формирует образ общества как «драмы», состоящей из представлений, действий участников групповых процессов, изображающей

некое событие. В своем подходе Морено соединил понятие игры как театрального действия с символическо-интеракционистским видением мира, что обусловило «нерациональный» способ постижения человеческой реальности [142].

Однако сегодня интеракционизм включает не только развитие идей Мида, (что осуществляется в двух школах: чикагской – Г.Блумером и айовской – М.Куном), но и ряд других теорий, объединенных под этим же именем, а именно теорию ролей (Т.Сарбин) и теорию референтных групп (Г.Хаймен, Р.Мертон). В русле интеракционизма развиваются идеи социальной драматургии И.Гоффмана и этнометодологии Г.Гарфинкеля, концепции, пограничные для социальной психологии и социологии.

В интеракционизме в большей мере, чем в других теоретических ориентациях, сделана попытка установить именно социальные детерминанты человеческого поведения. Для этого вводится в качестве ключевого понятие «взаимодействие», в ходе которого и осуществляется формирование личности. Широкий спектр подлинно социальных причин оказывается исключенным из анализа: индивид и здесь по существу не включен в систему общественных отношений, в социальную структуру общества. Поэтому «социологичность» интеракционистской ориентации оказывается в значительной степени внешней, коренные методологические проблемы включения «социального контекста» в исследования остаются решенными не до конца.

В психологии более позднего времени интеракция встречается в работах К.Фопеля и С. Аргириса (70-е годы), которые выделяют особую форму обучения – интерактивную игру.

«Интерактивная игра – это интервенция (вмешательство) ведущего в групповую ситуацию «здесь и теперь», которая структурирует активность членов группы в соответствии с определенной учебной целью» [207,с.9].

К.Фопель предлагает нам определение интеракции. Понятие «интеракция» включает внутриличностную (различные части моей личности

вступают в контакт друг с другом) и межличностную (я вступаю в контакт с другими людьми) коммуникацию [207].

С помощью интерактивных игр можно смоделировать, развить и усовершенствовать практически все личные и профессиональные способы поведения – коммуникативные навыки, наблюдательность, способность разбираться в своих и чужих чувствах, а также творческие способности и фантазию. Интерактивные игры могут использоваться для обучения ведению групп, процессу принятия решений, ролевому поведению, разрешению конфликтов, сотрудничеству, властно-статусным отношениям и для многого другого.

Применение интерактивных игр доказывает, что происходит уход от традиционных форм и методов обучения и выбирается в работе активный, творческий подход.

Таким образом, представителями интерактивности предпринята попытка выделить «специфически человеческое» в поведении человека, раскрыть социально-психологические механизмы формирования личности, подчеркнуть активное творческое начало в личности, что и послужило организации интерактивного обучения.

В области педагогики понятие «интерактивное обучение» уходит своими корнями в термин «активное обучение». В обобщении опыта активной педагогики соединились лучшие традиции зарубежной (Г.Гегель, А.Дистервег, Д.Дьюи, Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф.Фребель), достижения русской (Н.А.Добролюбов, К.Д.Ушинский, Н.Г.Чернышевский) и советской (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский) педагогической практики и науки.

В практику педагогического процесса в высших профессиональных учебных заведениях такие методы и организационные формы обучения вошли под названием «активные методы обучения», под которыми обычно понимается система методов, требующих от учащихся каких-либо творческих

поисковых усилий, а не чисто механической учебной работы (слушание, переписывание и т.д.) [228, с.37; 221, с.358].

Активное обучение на современном этапе развития представляет собой психолого-педагогическую концепцию организации учебного процесса и использования методов его ведения. В широком понимании активное обучение предполагает такую организацию учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов за счет комплексного использования организационных, управленческих и педагогических средств [108]. Активное обучение на дидактическом уровне может рассматриваться как обусловленная, мотивированная, направленная на достижение образовательных целей и определяемая внутренним отношением к ней деятельность субъектов учебного процесса.

Однако в современных условиях, указывая на то, что любой вид учебной деятельности требует пусть хоть небольшой, но активности, ряд ученых-педагогов признают термин «активное обучение» некорректным, и вводят понятие «интерактивное обучение» [212,с.28; 213;101].

Тем не менее, интерактивное и активное обучение это два вида обучения, причем в интерактивном обучении не только проявляется активность студентов, но и присутствует совершенно новый уровень взаимодействия преподавателей и студентов.

Само понятие интерактивного обучения в образовании не является новым для теории и практики обучения (А.А.Вербицкий, И.А.Зимняя, Г.А.Китайгородская, М.В.Кларин, В.В.Сериков, Г.П.Щедровицкий и другие), но целостная теория интерактивного обучения, тем более в отношении высшего профессионального педагогического образования, до сих пор не выстроена [213,с.93].

По мнению М.В.Кларина, интерактивное обучение представляет собой перевод англоязычного термина «interactive learning», который обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии [100,с.12].

Термин «интерактивное взаимодействие» в настоящее время все чаще используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон - обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль выполнения принятых решений и т.п. В учебном процессе этими сторонами являются педагог и обучающийся (учитель и ученик - в школе, преподаватель и студент - в вузе и т.д.), а обучение на основе интеракции получило название «интерактивное обучение». Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова interact (inter - взаимный, act - действовать). Интерактивный означает находящийся в режиме взаимодействия, беседы, диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение - это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие. Кроме этой обобщенной характеристики, интерактивное обучение включает чрезвычайно важный элемент, который позволяет нам рассматривать его в качестве одного из средств, способствующих становлению ценностей обучающихся, совершенствованию их духовного мира. Этой составляющей является внутренний диалог, под которым мы понимаем экзистенциальное переживание полученной информации, наделение ее личностным смыслом в процессе рефлексии [48]. Но не всякая информация может стать стимулом к внутреннему переосмыслению, поэтому интерактивное обучение строится, прежде всего, на опыте обучающихся. Для того чтобы интерактивные методы работали не только на активизацию познавательной деятельности студентов, но и были ориентированы на гармонизацию их внутреннего мира, необходимо большое внимание уделять подбору учебного материала, который должен обладать личностной значимостью для каждого обучающегося, отражать актуальные для него на данный момент экзистенциальные проблемы.

Сущность интерактивного обучения становится более ясной в сравнении основных форм взаимодействия педагога и обучающихся. Все методические подходы к обучению можно разделить на три группы:

- Пассивные методы.
- Активные методы.
- Интерактивные методы.

Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии обучаемых с учебным окружением, на собственном опыте участников. Традиционное обучение основано на положении педагога в качестве субъекта, а учащегося – объекта педагогического процесса. В концепции интерактивного обучения это положение заменяется представлением об учащемся как о субъекте своей учебной деятельности.

Интерактивное обучение – это один из вариантов коммуникативных технологий, обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними [48].

Лучше понять сущность интеракции помогает сравнение с экстрактивным и интроактивным режимами обучения.

В экстрактивном режиме информационные потоки направлены от субъекта (обучающей системы) к объекту обучения (обучающемуся), но не проникают внутрь объекта. Студент выступает в роли пассивного обучаемого, не проявляет субъектную активность.

В интроактивном режиме информационные потоки идут на обучающегося или группу, вызывают их активную умственную деятельность, замкнутую внутри них. Обучающиеся выступают здесь как субъекты учения для себя, учащие себя (технологии самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания).

В интерактивном режиме информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и порождают обратный информационный поток, от обучающегося к педагогу или другому обучающемуся. Информационные потоки чередуются по направлению, происходит обмен

информацией, диалог, в ходе которого осуществляется не просто обучение, а поиск смыслов, ценностных ориентиров, формирование индивидуальности обучающегося.

Режим интеракции отвечает целевым ориентациям интерактивных технологий:

- активизация индивидуальных умственных процессов обучающихся;
- возбуждение внутреннего диалога у обучающихся;
- обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена;
- индивидуализация педагогического воздействия;
- вывод обучающегося на позицию субъекта обучения;
- достижение двусторонней связи (обмена информацией) обучающего и обучающегося [48].

Интерактивные педагогические технологии отвечают таким принципам духовно-ориентированного воспитания [59], как:

- интросферный (опора на иррациональное, на интуицию, выход на систему образов, являющихся пусковым «механизмом», изначальным содержанием для становления системы экзистенциальных ценностей, на личностный смысл);
- интенциональный (соотнесение общей цели с задачей развития духовности обучающегося, а также определение общей цели воспитания через общечеловеческий смысл жизни);
- аксиосферный (содержательное гуманитарное равновесие коррелятивности различных экзистенций, различных смыслов);
- культурокреативный (разрешение экзистенциальных проблем посредством «ролевого проживания», позволяющего воспитанникам овладевать духовным смыслом бытия).

По определению педагогического энциклопедического словаря под редакцией Б.М.Бим-Бада, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным

участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащегося, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации [156,с.107].

Таким образом, необходимо рассмотреть различные подходы к понятию интерактивных форм обучения в педагогике.

«Интерактивными называется группа обучающих форм, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяющий интенсифицировать процесс обучения. К интерактивным формам относят не все формы и методы активного обучения, а лишь те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения» [213, с.96].

В исследовании Лушниковой Е.Е. под интерактивными формами обучения понимают систему правил организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующих педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной и других сфер [126, с.163].

Учитывая, что при интерактивном обучении, учащиеся взаимодействуют не только с учителем, но и между собой, приведем определение Хархановой Г.И.: «интерактивные формы обучения представляют собой систему правил организации взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных игр, гарантирующих педагогически эффективное познавательное

общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их основных сфер. Основным признаком интерактивных форм обучения является организация взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных игр, преобладание активной деятельности учащихся по изучению и усвоению новых знаний» [212, с.28].

Итак, учитывая указанные особенности трактовки отдельных понятий, обобщив вышесказанное, мы предлагаем свое определение интерактивных форм и методов обучения.

Под интерактивными формами обучения мы понимаем такую организацию учебного процесса студентов, при котором педагог находится в позиции фасилитатора, в процессе активного взаимодействия студентов с учебным материалом, между собой и с преподавателем. Педагог-фасилитатор (как на вербальном, так и на невербальном уровне) способствует повышению самооценки студента, внушает уверенность в своих силах, что в будущем поможет студенту самоопределиться и самореализоваться в социуме. Педагогическая фасилитация рассматривается нами как процесс позитивного влияния педагога на сознание и поведение студента, вследствие которого повышается продуктивность мыслительной деятельности, активизируются положительные эмоции и чувства, проявляющиеся в нравственных поступках.

Под методами интерактивного обучения понимается совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающего условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе взаимодействия и взаимообучения студентов между собой и в процессе общения с преподавателем.

Интерактивный методический подход - это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Задача педагога в интерактивном обучении заключается в направлении деятельности обучающихся. Он разрабатывает план урока как совокупность интерактивных упражнений и заданий, в ходе работы над которыми студент изучает материал. Принципиальное отличие интерактивных заданий от обычных в том, что в ходе их выполнения студент получает стимул к внутреннему переживанию, что способствует, помимо более глубокого усвоения материала, его ценностному переосмыслению и выделению из него экзистенциальных ориентиров. Другая отличительная особенность интерактивного обучения состоит в том, что в ходе него не только и не столько закрепляется уже изученный материал, сколько изучается новый [49].

Проблемы современного образования способствуют всё большему противопоставлению интерактивного обучения традиционному. Кризис традиционного образования, наличие которого признают большинство педагогов, прослеживается в следующих противоречиях обучения:

- между мотивацией и стимуляцией учения: стимуляция в традиционном обучении превосходит мотивацию, преподаватели жалуются, что студенты не хотят учиться, а студенты - на скуку, однообразии, непосильности учебы;

- между пассивно-созерцательным и активно-преобразовательным видами учебной деятельности: пассивная созерцательность в традиционном обучении занимает большую часть занятия, например, когда преподаватель объясняет новый материал, а остальные слушают или не слушают;

- между психологическим комфортом и дискомфортом: на традиционном уроке редко создаются условия для живого, непринужденного общения;

- между воспитанием и обучением: на обычном занятии воспитательное взаимовлияние студентов пресекается преподавателем, у них нет возможности беседовать, поправлять, оценивать друг друга;

- между индивидуальным развитием и стандартами обучения: в традиционном обучении редко осуществляется индивидуальный подход к каждому обучающемуся;

- между субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями: на

классическом занятии всегда действует принцип взаимоотношений «субъект-объект».

Интерактивное обучение помогает преодолеть эти противоречия. В ходе интерактивного взаимодействия происходит активизация познавательной деятельности студентов, повышение их самостоятельности и инициативности. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, ценностями. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение предполагает создание комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Интерактивное взаимодействие способствует интеллектуальной активности субъектов обучения, кроме этого, действует такой психологический феномен, как заражение, и любая высказанная партнером мысль способна непроизвольно вызвать собственную реакцию по данному вопросу.

Использование интерактивного обучения должно включать действия, которые помогают студентам развивать оценочное и критическое мышление, попрактиковаться на реальных задачах и в выработке решений, приобрести

навыки, необходимые для дальнейшей эффективной работы над аналогичными проблемами.

Интерактивное обучение в полной мере реализует воспитательную функцию образования, выходя в итоге на внутренний диалог, на душевный отклик обучающегося, без которого невозможно обретение экзистенциальных ориентиров. Внутреннее переживание полученной информации способствует соотнесению её с личным опытом обучающегося, выделению из нее личностных смыслов.

Таким образом, для более полного представления о сущности интерактивных форм обучения, необходимо представить сравнительную характеристику традиционной и интерактивной форм обучения (см. табл.1).

Таблица 1. *Сравнительная характеристика интерактивных и традиционных форм обучения.*

Традиционная форма обучения	Интерактивная форма обучения
<ol style="list-style-type: none">1. Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением.2. Планирование учебного процесса осуществляется преподавателем.3. Учебная деятельность студентов ориентирована на передачу знаний.4. Оценка деятельности студентов на занятии осуществляется преподавателем.5. Групповой и индивидуальный способ обучения.6. Не учитывается познавательная и эмоциональная сфера студента, его индивидуальные возможности.	<ol style="list-style-type: none">1. Определяется задачами по развитию личности и профессиональными умениями.2. Планирование учебной деятельности совместно со студентами.3. Ориентация на поиск новых знаний на основе опыта.4. Совместно со студентами самооценка и взаимоконтроль.5. Комбинирование коллективного, группового, парного, малыми группами и индивидуального способа обучения.6. Постоянное сочетание в практике обучения познавательной и эмоциональной сфер, ситуация диалога и открытия нового знания.

Сравнивая традиционные и интерактивные формы обучения можно выделить основное отличие: первые обращаются только к интеллекту ученика, а вторые затрагивают личность обучаемого целиком – его мысли, чувства, знания, интерес и стремление к игре. Обучение с помощью интерактивных форм сопровождается «присвоением знаний».

Интерактивные формы дают возможность использовать психологическую энергию в учебных процессах, они усиливают мотивацию обучения, способствуют пониманию сложных межличностных взаимосвязей, помогают изучить особенности индивидуального поведения. Применение интерактивных форм позволяет достичь широкого спектра учебных целей полнее, чем при традиционных формах обучения.

Говоря об эффективности интерактивных форм обучения по сравнению с традиционными, они не только могут противопоставляться, а должны дополнять друг друга. Объединяет их степень активности студентов на занятии. На лекции она одна, на практическом занятии она другая, а при выполнении курсового или дипломного проекта третья.

Оценка степени активности, вызываемой применением тех или иных форм обучения, по нашему мнению, может быть более обоснованной. Для этого выделим несколько аспектов проявления активности слушателей. В образовательном процессе в явном виде проявляется три из них: мышление, действие и речь. При этом под мышлением следует понимать творческое мышление, деятельность считается направленной на приобретение знаний, а содержание речи связанным с процессом или результатом учебной деятельности. С позиций современных взглядов на образовательный процесс и с учетом принципов интерактивного обучения, представляется необходимым добавить еще одно проявление активности – социально-психологическую адаптацию. Под этим подразумевается, что помимо традиционной триады – знаний, умений, навыков, студент должен получить в вузе и максимально приближенное к реальному эмоционально-личностное восприятие профессиональной деятельности, условий ее осуществления во всем

многообразии социально-общественных и производственных связей. Сюда же мы включаем социально-психологические факторы, связанные с обучением в вузе и, в первую очередь, мотивационные факторы всех уровней образовательного процесса. Проявление этого вида активности происходит на интраперсональном уровне и в большей степени студентом не осознается, но в учебном процессе реализуется наравне с другими.

Активность обучаемых проявляется как реализация этих четырех видов активности. В зависимости от построения на занятии может использоваться либо один из видов, либо их сочетание. В таблице приведены основные формы обучения в соответствии с нашим представлением о том, какие аспекты активности ими преимущественно реализуются. Таким образом, степень активизации может рассматриваться в зависимости от того какие и сколько из четырех видов активности обучающихся на занятии реализуется.

В большинстве случаев возможно введение дополнительных процедур или игровых приемов, которые позволят задействовать те или иные, обычно не используемые, факторы. Использование дополнительных приемов и процедур, конечно, повысит активность занятия, но не сможет коренным образом его изменить. Кроме того, необходимо учитывать, что, с одной стороны, возможность одновременного осуществления всех видов активности обычным студентом маловероятна. Реально он может выполнять не более двух дел сразу (без учета социально-психологического фактора). Например, конспектировать и размышлять. С другой стороны, полный отрыв внутренней активности от внешней затруднителен.

Таблица 2. *Проявление активности при различных интерактивных формах обучения.*

М	Д	Р	А	Интерактивные формы обучения
*	*	*	*	Дипломное проектирование, учебная деловая игра, дидактическая игра, стажировка с исполнением должностной роли.

*	*	*	-	Исследовательская лабораторно-практическая работа, дидактическая игра на условном материале.
*	*	-	*	Научно-исследовательская работа, дидактическая игра на реальном материале без дискуссии.
*	-	*	*	Игровая ситуация, ролевая игра.
-	*	*	*	Доклад результатов исследования, реферата на специальную тему.
*	*	-	-	Практическое занятие.
*	-	*	-	Дискуссия, спор.
*	-	-	*	Решение реальных задач.
-	*	*	-	Лабораторная работа с отчетом.
-	*	-	*	Педагогическая практика.
-	-	*	*	Публичное выступление.
*	-	-	-	Лекция, самостоятельная работа, решение творческих задач, игровой прием.
-	*	-	-	Работа по образцу.
-	-	*	-	Изложение, доклад, сообщение.
-	-	-	*	Экскурсия, демонстрация макета, учебного фильма.

Обозначения: **М** – мышление, **Д** – деятельность, **Р** – речь, **А** – социально-психологическая адаптация, * - проявление вида активности.

Проводя анализ интерактивных форм обучения необходимо учитывать множественность трактовок, позиций и классификаций, связанных с пониманием этой проблемы.

Исходя из этого, в данном параграфе нам необходимо рассмотреть не только различные виды и классификации интерактивных форм обучения, но также и различные принципиальные подходы в их использовании, как по форме, так и по содержанию.

Рассматривая разницу в подходах, мы условно делим возможность использования интерактивного обучения по трем направлениям:

1. методы активизации традиционных форм обучения на основе деятельностного подхода;
2. активные методы обучения, применение которых связано с использованием в учебном процессе интерактивных форм обучения;
3. использование активного социально-психологического обучения, в основе которого заложены принципы психологического тренинга.

Рассмотрим различные формы и методы использования интерактивного обучения исходя из предложенных нами направлений. В настоящее время в отечественной педагогике нет единой общепринятой классификации интерактивных форм обучения, так как ученые по-разному подходят к этой проблеме. Вместе с тем существуют и сходные позиции по этому вопросу, так ряд авторов делит интерактивные формы обучения следующим образом:

- 1) неимитационные, т.е., используемые в рамках традиционных форм учебной деятельности (лекции, занятия, курсовое и дипломное проектирование и др.);
- 2) имитационные (игровые и неигровые), применение которых связано с использованием в учебном процессе новых форм обучения.

В таблице 3 представлена классификация интерактивных форм обучения по характеру учебно-познавательной деятельности и форме взаимодействия участников, составленная В.Я.Платовым и В.В.Поддиновским [108].

Таблица 3. *Классификация интерактивных форм обучения по характеру учебно-познавательной деятельности и форме взаимодействия участников.*

Неимитационные формы обучения	Имитационные формы обучения	
	Неигровые	Игровые
Проблемная лекция	Анализ конкретных ситуаций	Игровое проектирование

Дискуссия	Решение производственных задач	Стажировка с выполнением должностной роли
Выездные занятия с тематической дискуссией	Разбор почты (документации)	Разыгрывание ролей
Программированное обучение	Действие по инструкции	Деловая игра
Выпускная работа		
Стажировка без выполнения должностной роли		

Если рассмотреть классификацию форм интерактивного обучения с точки зрения целевого назначения учебного процесса, то А.М. Смолкин функционально в нем выделяет: сообщение учебной информации, формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков, освоение передового опыта и контроль результатов обучения. Каждая функция, по его мнению, наиболее эффективно может выполняться в случае использования определенных форм интерактивного обучения [192, с.32].

Представляется, что предлагаемая классификация может быть подвергнута критике. В частности, по нашему мнению, с позиций современного представления целей и задач учебного процесса вуза нужно добавить еще одну функцию – формирование мотивации учебно-познавательной деятельности. В этом случае классификация приобретает вид, представленный в таблице 4, составленная В.И.Рыбальским и Е.А. Литвиненко [85].

Таблица 4. *Классификация интерактивных форм обучения по характеру цели и задач учебного процесса.*

Неимитационные формы обучения	Имитационные формы обучения	
	Неигровые	Игровые
Проблемная лекция	Анализ конкретных ситуаций	Игровое проектирование (разработка варианта)

		решений)
Практическое занятие	Индивидуальный тренажер	Разыгрывание ролей
Курсовое и дипломное проектирование	Имитационное упражнение	Деловая игра
Семинары и групповые консультации		
Производственная Практика		
Использование обучающих программ и машин		
Олимпиада или научно-практическая конференция		
Опытническая и исследовательская работы		

Довольно широкое распространение получило разграничение форм по типу построения деятельности участников при поиске решения, по виду творческой или практической деятельности. Тем не менее, нам не удалось найти в литературе работ, посвященных теоретической разработке такой классификации.

По численности участвующих выделяют индивидуальные, групповые, коллективные формы, а также формы, предполагающие работу участников в диадах и триадах.

В зависимости от места проведения различают аудиторные и внеаудиторные, выездные, экскурсионные.

По принципу использования вычислительной техники – ручные, т.е. без использования вычислительной техники; компьютерные – игры на ЭВМ; и игры с компьютерным обеспечением.

Применяются и другие классификации. Безусловно, использование представленных классификаций не является жестко детерминированным. Не всегда можно четко определить границу между отдельными группами и разновидностями форм. Естественно, что все формы интерактивного обучения

многофункциональны. Наибольшего эффекта от их применения можно добиться при комплексном использовании с учетом целей и задач конкретного занятия.

Приводимые классификации интерактивных форм обучения (табл. 3, 4) основаны на следующих характеристиках: наличие модели (имитация процесса или профессиональной деятельности) и наличие ролей (характер общения обучаемых).

Характерной чертой неимитационных занятий является отсутствие имитационной модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения реализуется в виде постоянно действующих прямых и обратных связей между преподавателями и студентами. Предлагая виды неимитационных занятий, В.И.Рыбальский и Е.А.Литвиненко рассматривают, практически, традиционные формы обучения, наполняя их новым содержанием за счет использования технологии проблемного обучения [85].

С этих же позиций рассматриваются и такие виды традиционных занятий, как: - семинар и тематическая дискуссии, которые приемлемы, по мнению В.И.Рыбальского и Е.А.Литвиненко, как формы обсуждения, какого-либо сложного вопроса, проблемы, по которым нет единого мнения. Дискуссия – это коллективное мышление, которое заставляет участников тщательно продумывать и обосновывать собственную точку зрения, собственное понимание материала, развивает навыки критического суждения, формирует умения выступать публично;

- выпускная или курсовая работа, которая может приобретать форму интерактивного обучения, когда активность студента выступает ведущим компонентом, преподаватель находится в позиции фасилитатора, но тем не менее обеспечен надежный контроль за самостоятельной работой учащихся (работа в стенах учебного заведения и др. способы);

- производственная практика – или стажировка являются интерактивным обучением, если выполняются все условия активизации и студенты проходят ее на конкретном рабочем месте, занимая реальную должность;

- использование обучающих и контролирующих машин и программ – обеспечивает интерактивное обучение, если гарантируется регулярный контроль пополнения знаний обучаемых и побуждение к их пополнению;

- групповая консультация может быть интерактивна, если весь учебный коллектив вовлекается в творческое обсуждение поставленных вопросов;

- олимпиада или научно-практическая конференция – являются интерактивным обучением, т.к. дают возможность активизации и креативности студентов и если обеспечивается надежный контроль самостоятельной подготовки;

- научно-исследовательская работа (НИР) – учащихся интерактивна, если при этом контролируется и гарантируется самостоятельность выполнения НИР [86].

На основе традиционного обучения в целях активизации занятий успешно применяются методы «круглого стола», «метод проектов» и метод «мозговой атаки».

Особенность метода «Круглого стола» – активный обмен мнениями участников беседы на определенную тему в процессе межличностного взаимодействия. «Круглые столы» применяются при проведении различных учебных семинаров, дискуссий, бесед и др. Периодические встречи студентов за «круглым столом» со специалистом, учеными, экономистами, деятелями культуры и искусства, представителями различных общественных и государственных учреждений и организаций особенно эффективны для студентов. При подготовке к встрече, преподаватель предлагает студентам выдвинуть для обсуждения интересующую их проблему и подготовит вопросы, которые затем предлагаются гостю «круглого стола». Задача организаторов такой встречи – психологически подготовить студентов к свободному обмену мнениями.

«Метод проектов» позволяет формировать умения студентов самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, организовывать самостоятельную деятельность, интегрировать

знания из различных областей науки. Метод проектов может быть индивидуальным или групповым и использоваться в решении задач урока и внеурочной деятельности. Выделяют исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные и др. типы проектов.

Основная идея этого метода – активизация интереса учащегося к проблемам при изучении содержания образования и закрепление полученных знаний посредством проектной деятельности.

Активизирует традиционные занятия метод «мозговой атаки». «Мозговая атака» - метод коллективного «генерирования идей». Он способствует динамичности мыслительных процессов, освобождению от инерции мышления, развитию у обучаемых способности абстрагироваться от конкретных условий, формирует умение сосредоточиться на какой-либо важной цели [19].

Далее необходимо рассмотреть особенности имитационных форм интерактивного обучения, которые, в свою очередь, делятся на игровые, и неигровые. Характерная черта имитационных занятий – имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности: производственно-хозяйственной или проектно-конструкторской. Имитация индивидуально-профессиональной деятельности практически не учитывает взаимодействие с коллегами по работе и поэтому является неигровой. Имитация коллективной профессиональной деятельности требует назначения участников занятия на роли, которые имитируют (отображают) их взаимодействие. Здесь имеется в виду, игровая имитация предстоящей профессиональной деятельности. К имитационным неигровым занятиям относят анализ конкретных ситуаций, имитационное упражнение и индивидуальный тренажер [137].

Анализ конкретных ситуаций (АКС) имеет следующие характерные признаки: наличие сложной задачи или проблемы, сообщаемой студентам преподавателями; формирование преподавателем контрольных вопросов по проблеме; разработка соревнующимися группами студентов вариантов решения проблемы; обсуждение разработанных вариантов решений с возможным

предварительным рецензированием, публичная защита и т.п.; подведение итогов и оценка результатов преподавателем, ведущим занятие. Перечисленные признаки АКС определяют область эффективного применения. Эта форма обучения наиболее целесообразна в тех случаях, когда рассматривается конкретная теоретическая, производственная, экономическая, организационная или управленческая задача.

По информационному обеспечению различают конкретные ситуации четырех уровней:

ситуация – иллюстрация, которую используют для наглядного представления какого-либо механизма действия, объекта или процесса;

ситуация – упражнение, которая позволяет научиться применять определенные правила и положения, решать типичные, часто повторяющиеся проблемы;

ситуация – оценка, которая дает понимание тех подходов, путей которые приводят к удачному (или, наоборот, к неудачному) результату;

проблемно – ориентировочная ситуация содержит естественную искусственную проблему, состоящую из элементов, которые действительно имели место, в разное время в разных местах.

В соответствии с вариантами информационного обеспечения, преподаватель, готовясь к занятию, может избрать один из выше названных вариантов, и в соответствии с ним построить методику, как своей деятельности, так и работы студентов. Выбор каждого из упомянутых случаев определяется необходимым уровнем усвоения конкретного изучаемого материала. Такой способ организации занятий способствует активизации студентов, но использование заранее построенной информационной схемы ограничивает творческие возможности студентов. Как правило, лучший вариант решения не всегда оптимальный и формируется преподавателем с учетом материалов, представленных к обсуждению студентами.

Существенным для рассматриваемой формы обучения является то, что на результатах деятельности группы на занятиях не сказываются последствия

принятого группой варианта решения, т.е. отсутствует так называемая «цепочка решений», обязательная для такой формы, как деловая игра. В методе АКС не моделируется конфликтная ситуация, так как выработка решений группой проводится без распределения участников по ролям [7, с.82].

Имитационное упражнение характеризуется признаками, сходными с признаками АКС. Специфической чертой имитационного упражнения является наличие заранее известного преподавателю правильного, наилучшего решения проблемы, т.е. результат упражнения заранее запрограммирован. К имитационным упражнениям относят: действие по инструкции, разбор почты, проверку знаний тех или иных законоположений, правил, методов и т.д.

К имитационным игровым занятиям относятся: разыгрывание ролей, игровое проектирование (конструирование, разработка методических или технологических решений) и деловые игры. Кратко рассмотрим особенности, связанные с этими интерактивными формами обучения: разыгрывание ролей – это более простая, чем деловые игры форма интерактивного обучения, она требует меньше затрат времени и сил на разработку и проведение занятий. Эта форма характеризуется: наличием сложной задачи, сообщаемой студентам; распределением ролей между участниками; различием интересов участников, выполняющих разные роли; взаимодействием участников в процессе решения задачи; противодействием со стороны руководства (преподавателя) замыслам играющих; оценением результатов, в соответствии с принятой системой и подведением итогов преподавателем [7, с.9].

Наиболее популярной и, одновременно сложной по исполнению формой интерактивного обучения, является деловая учебная игра. Деловая игра, по определению А.А.Вербицкого, «является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого» [37, с.32]. Исследованием игровой деятельности занимались многие педагоги и психологи. Деловые игры универсальны и обладают свойствами и возможностями различных форм и методов обучения.

Деловые игры – это имитационно-игровое моделирование. В ней совмещены: имитационная модель производства и игровая модель профессиональной деятельности (а также общественной деятельности). Суть деловой игры, подчеркивает М.М.Крюков, «в выполнении профессиональных действий и совершении поступков» [68].

Данная форма обучения способствует не только эффективной профессиональной подготовке, но и выработке у студентов собственных убеждений, умений их отстаивать и, значит, формированию социально активной жизненной позиции, ибо здесь достигается личное участие студентов в деятельности как учебно-теоретической, так и практической. Тесная связь преподавания с жизнью должна найти свое отражение не только в содержании знания, усваиваемого студентами, но и в их учебной деятельности, которая по своей структуре должна приближаться к реальной профессиональной и общественной деятельности [86].

В педагогической практике используются различные типологии педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. По предметной области выделяются игры по всем учебным дисциплинам [135].

Рассматривая игровые формы обучения необходимо остановиться на организационно - деятельностной игре (ОДИ), так как она наиболее часто используется в системе профессионального образования. В ОДИ осуществляется коллективная работа над проблемами, способы решения которых не известны заранее ни участниками, ни самим организаторами игры. В поиске оптимальных решений студентам оказывается необходимая методологическая помощь со стороны преподавателей. Следует отметить, что при организации ОДИ, так же как и при проведении других видов игр, должны быть учтены определенные психолого-педагогические требования.

Таким образом, подходим к рассмотрению активного социально-психологического обучения, как одного из направлений интерактивного обучения.

Отметим основные позиции, которые характеризуют именно социально-психологическое обучение. Это:

- полное принятие преподавателем студента, вступление с ним в неформальные, глубоко диалогические отношения, которые строятся на взаимном доверии, духовном обогащении и эмпатическом восприятии, порождающем обратную связь и умение видеть себя со стороны;

- постоянная рефлексия у всех участников процесса во время и после проведения занятий, результатом которой является умение отслеживать «себя» на интеллектуальном и на эмоциональном уровне;

- ориентация на внутреннюю активность учащихся, при пробуждении которой происходит взаимный энергетический обмен, сопровождающийся высокой креативностью и интеллектуальным напряжением всех его участников;

- импровизационность педагогического процесса, определяемая учетом обстановки (общий психологический настрой группы, учет индивидуальных особенностей каждого участника, характере внутригруппового взаимодействия, предшествующая данному занятию деятельность и т.д.) и динамикой протекания процессов усвоения и познания [74].

Интерес к социально-психологическому обучению вызван острой потребностью улучшить современную дидактическую систему и сделать это за счет мастерства педагога, а не за счет перегрузки студентов. На наш взгляд, активные социально-психологические формы обучения в процессе педагогического общения привносят в образовательный процесс новые нетрадиционные партнерские отношения между преподавателями и студентами, новую философию и ценности во всю систему образования. При таком обучении педагог входит в аудиторию не только с готовым планом, но и с готовностью изменить его, для наиболее полной реализации личностного

потенциала, как себя самого, так и каждого студента. При этом используются все возможные способы передачи информации, подключая к познавательному процессу все органы чувств обучаемого.

Применение таких форм в учебном процессе, в первую очередь, в условиях профессионального образования, было предложено психологом и социологом Ю.Н.Емельяновым в 80-х годах, им же был введен и новый термин для определения этих форм – социально-психологическое обучение, который определил место этих форм в педагогической практике. Смысл социально-психологического обучения он определяет следующим образом: «Социально-психологическое обучение отличается обязательным взаимодействием обучаемых между собой, т.е. сама группа (включая педагога) становится натурной моделью для изучения социально-психологических явлений и практической лабораторией для формирования коммуникативных умений, наиболее важных в том или ином виде профессиональной деятельности» [74, с.24].

Лезова Л.В. предлагает определение активного социально-психологического обучения, которое понимает как «совокупность интерактивных групповых форм обучения, направленных на получение знаний и навыков в процессе коллективного взаимодействия, на основе равноправного партнерства, через осознание собственных когнитивных и личностных процессов, их динамики и преломления через восприятие другими»[113].

Ю.Н.Емельянов выделяет основные формы социально-психологического обучения, объединяя их в три основных блока:

1. дискуссионные формы (групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуаций морального выбора);
2. игровые формы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическая коррекция), контригра (метод осознания коммуникативного поведения);
3. сенситивный тренинг [74].

Особое место среди интерактивных форм обучения занимает сенситивный тренинг (или тренировка межличностной чувствительности). В нашей стране элементы сенситивного тренинга в педагогическом процессе использовались Кан-Каликом В.А. [94,95,96], Лоосом В.Г. [121], Сухомлинским В.А. [194]. Он способствует повышению самопонимания и пониманию других, чувственному пониманию групповых процессов, познанию локальной культуры и развитию ряда поведенческих навыков.

Итак, в основе социально-психологического обучения заложены определенные принципы:

1. Принцип активности. Активность студентов при реализации социально-психологического обучения носит особый характер, отличный от активности человека, просто слушающего лекцию или читающего книгу. В этом случае студенты вовлекаются в специально разработанные действия. Особенно эффективно, когда отрабатываются ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

2. Принцип исследовательской, творческой позиции. Суть этого принципа заключается в том, что в ходе работы, участники группы осознают закономерности, или открывают идеи уже известные ранее, а также, что особенно важно, раскрывают свои личные ресурсы, возможности и особенности.

3. Принцип объективизации, осознания поведения. Универсальным средством является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе – важная задача творческой работы преподавателя.

4. Принцип партнерского, субъект-субъектного отношения, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания, признается ценность личности другого человека. У преподавателя, так же как и студентов, происходит развитие эмпатии, диалогического мышления.

Социально-психологическое обучение имеет особенности, которые накладывают определенные ограничения на использование этой интерактивной формы обучения.

1. Происходит глубокое включение студентов в образовательный процесс, высокий темп обучения при концентрации внимания и сохранении работоспособности.

2. Не все преподаватели психологически способны на партнерские отношения со студентами.

3. Не все студенты могут включиться в интенсивное взаимодействие с группой. Поэтому важна совместная работа преподавателя с психологом.

4. Эффективность такого обучения зависит от адекватности осуществляемой тренером-педагогом диагностики и количеством средств (педагогических и психологических), которыми он обладает для достижения той, или иной цели.

5. Учет того, что социально-психологическое обучение имеет пролонгированное и отсроченное действие.

Таким образом, традиционные формы обучения, применяющиеся в целях профессиональной деятельности, и опирающиеся на общепедагогические принципы, имеют ряд ограничений, которые в значительной степени преодолеваются в процессе применения интерактивных форм обучения. Поэтому так целесообразно их внедрение в практику высшего профессионального образования, но при этом необходимо учитывать ряд особенностей применения интерактивных форм обучения, что мы и рассмотрим в следующем параграфе.

1.2 Особенности применения интерактивного обучения в вузе

Подготовку специалистов принято в настоящее время рассматривать как процесс формирования профессиональной компетенции, предполагающей не только наличие профессиональных знаний, но и навыки оперирования ими, не только психологическую готовность работы с людьми, но и умения по управлению ими. Наиболее продуктивным средством в этом показали себя групповые и коллективные формы обучения, какими являются интерактивные формы обучения. Они способствуют формированию таких качеств личности будущего специалиста как ответственность, коллективизм, сотрудничество, взаимопомощь, обучают умению управлять и взаимодействовать с членами коллектива. И в целом, взаимодействие студентов в процессе обучения можно считать более продуктивным. В ряде исследований было показано, что при условии совместной деятельности в группе проблемы решаются более корректно, чем при их индивидуальном решении: особенно на ранних стадиях решения группа совершает меньше ошибок, демонстрирует более высокую скорость их решения и т.д. [29].

Многие ученые считают, что перестройка высшей школы невозможна без коллективной творческой деятельности. Значит требуется:

1. создание условий для коллективной творческой деятельности;
2. умение членов коллектива найти себе место и назначение в этих условиях;
3. создать формы и методы коллективной творческой деятельности, способные обеспечить интенсивность мышления отдельных участников и всего коллектива, в процессе которой можно было бы преодолеть имеющиеся противоречия [163].

В отличие от традиционной индивидуально-фронтальной формы организации учебного процесса, предполагающей индивидуальное усвоение

слушателями знаний, умений и навыков, интерактивное обучение опирается в основном на взаимодействие участников, на обучение в группах.

Групповая деятельность характерна для человека. С первых дней своей жизни он связан с определенными группами, причем не просто испытывает на себе их влияние, но только в них и через них получает первую информацию о внешнем мире и в дальнейшем организует свою деятельность [29]. При этом неверно было бы понимать, что в групповой деятельности осуществляется некоторое осреднение личности. Напротив, происходит детерминация каждого из участников, что является важным условием проявления и развития интериндивидуальных различий, развития личности в ее индивидуальном своеобразии [125]. В групповом, а особенно в игровом обучении, происходит разделение ролей в соответствии с возможностями и желаниями каждого. Тогда максимально учитываются индивидуальные интересы и конструируется ситуация, в которой каждый участник эффективно продвигаясь к своей собственной цели, вносит и существенно больший вклад в решение общих задач группы [64].

К началу обучения в вузе у молодых людей происходит возрастная переориентация с инструментальных ценностей (взаимопомощь), на экспрессивные [106]. Особое значение приобретает наличие «друга», который «все» понимает. Необходимость самоутверждения, самоуважения. Поэтому одной из психологических характеристик студента является с одной стороны низкий уровень самосознания, с другой, осознанная потребность в адекватном восприятии со стороны сверстников, друзей.

В.А.Якунин пишет, что характерной чертой форм интерактивного обучения являются «совместная деятельность и общение – а это решающий фактор развития самосознания студентов, благодаря тому, что при этом студенты становятся субъектами взаимного межличностного отражения, отношений и взаимодействия. В свою очередь самосознание является следствием и одновременно выступает как внутреннее личностное условие и предпосылка активного освоения студентом значимых для него сфер

деятельности, основой саморегуляции и самоуправления» [234, с.123]. Наличие положительной связи между уровнями сформированности учебного и профессионального самосознания студентов и, соответственно, эффективностью их учебной деятельности и успешностью профессионального становления, получили эмпирическое подтверждение в диссертационных исследованиях Ю.Н.Пароходова [154] и В.П.Саврасова [179].

Заслуга постановки проблемы студенчества, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит работам Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюкина, Е.М.Никиреева, П.А.Просецкого, А.А.Реана, Е.И.Степановой, а также в работах В.А.Сластенина.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Исторически эта социально-профессиональная категория сложилась со времени возникновения первых университетов в XI-XII веках. «Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, занятых, как предполагается, усердным учебным трудом. Как социальная группа оно характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствие правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии» [83, с.239].

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как к партнеру педагогического общения,

интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Основными направлениями обучения для студенчества являются контекстное (А.А.Вербицкий) и интерактивное обучение.

В социально-психологической характеристике студенчества важно также учесть, что этот этап развития его жизни соотносится с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи.

Полученные исследователями школы Б.Г.Ананьева данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [55,с.14].

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это в свою очередь означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебно-воспитательной работе.

В.Я.Кикоть и В.А.Якунин отмечают отсутствие в современной отечественной литературе однозначного, общепризнанного подхода к пониманию феномена групповой формы обучения [98]. Различия обнаруживаются, начиная с момента определения понятий «групповая» и

«коллективная», проявляются при подходе к проблеме комплектования стабильных и динамических групп, при определении роли педагога в организации учебной деятельности.

Вузовское обучение традиционно предусматривает формальную организацию слушателей в учебные группы, классы. По численности они колеблются от 15 до 35 человек, а это соответствует большинству определений, которые сформулированы в социальной психологии при оценке размера так называемых малых групп. Реальный размер малой группы определяется потребностями совместной групповой деятельности. Размер малой группы является фактором, зависящим от конкретного вида совместной деятельности и степени вовлеченности участников в ее осуществление.

Проблема малых групп является центральной для социальной психологии, и она рассмотрена в ней достаточно подробно. Не останавливаясь на теоретических аспектах классификации малых групп, отметим только, что их подразделяют на первичные и вторичные, формальные и неформальные, группы членства и референтные. С точки зрения интерактивного обучения, важным является рассмотрение процессов и явлений, характерных для групповой деятельности слушателей.

Поскольку вузовское обучение, по своей сути, является групповым, то все эффекты, которые характерны для малых групп, можно наблюдать и использовать в учебном процессе. В социологии и социальной педагогике выделяют следующие эффекты [29,30,46,65,108,141]:

1. Фацилитация. Этот эффект свидетельствует о повышении мотивации решения задач у индивида в присутствии значимых для него персон. Результаты исследований показали, что даже просто в присутствии других людей («коактная» группа) возрастает скорость действий испытуемых, хотя это может сопровождаться ухудшением качества их действий. Противоположный эффект, торможения деятельности индивида в присутствии других людей, получил название эффекта социальной ингибиции.

Наиболее ярко эффект фасилитации проявляется в группах слушателей, где присутствуют представители разного пола, но и в группах, где все студенты одного пола (специфика педагогического вуза), он также имеет место.

Иногда эффект проявляется в виде повышенной активности студентов, имеющих проблемы социальной адаптации. Игровая деятельность обычно оказывает положительное влияние на их самоопределение, становление, помогает им найти свое место в группе.

2. Синергия. Под синергией (гр. *Sinergeia* – сотрудничество, содружество) понимают совместные действия двух или нескольких человек, при котором результат этих действий превышает сумму возможных действий каждого из них в отдельности. При обучении этот метод может быть использован для коллективного решения нетривиальных задач. В игровой учебной деятельности, как элемент игровых ситуаций и дидактических игр с использованием метода мозговой атаки.

3. Эффект Рингеймана – по мере увеличения численности группы снижается средний интеллектуальный вклад членов в решение проблемы. Этот эффект объясняет невозможность вовлечения в конкретную игровую деятельность всех участников, если их численность превышает необходимый для решения проблемы суммарный интеллектуальный уровень.

4. Эффект маятника. Выражается в циклическом чередовании групповых эмоциональных состояний (стенического характера на астенический).

5. Эффект волны. В группе нормы, ценности, идеи, имеют тенденцию к распространению, причем их распространение может происходить даже в случае изолирования члена группы, положившего им начало.

6. Эффект пульсара. Групповая активность в значительной мере зависит от наличия мотивации. Однако для группы одного стимула чаще всего недостаточно, так как любой стимул оказывает различное влияние на людей. Один, даже очень сильный стимул с одинаковым успехом может зажечь всю группу, только одного из ее членов или даже никого, если он окажется неактуальным. Для обеспечения гарантированного и эффективного влияния на

уровень активности группы слушателей, преподаватель должен задействовать группу стимулов.

7.«Мы – они». Известно, что человеку свойственно стремление к групповой идентификации. С детства мы привыкаем отождествлять себя с какой-либо социальной группой, осознавать свою принадлежность к ней, свое «членство». Одновременно с идентификацией происходит и процесс «отдаления», отстраненности по отношению к членам других групп.

В практике обучения эффект имеет место при организации игровой командной деятельности. Он способствует быстрой соорганизации членов только что образованной команды для решения поставленных задач. Члены команд практически сразу же начинают проявлять свою групповую принадлежность, перенося цели личностной социальной идентификации на свою команду, стремятся к достижению личных целей через успех командной деятельности.

8.Эффект ореола (Гала-эффект). Восприятие группой на основе ранее полученной информации или по статусу, репутации, личностных качеств человека. Эффект часто проявляется в начальной стадии игровой деятельности при выборе лидеров. В процессе игры, в результате практического выявления ценности каждого участника для команды, возможно преодоление ореола, что обычно сопровождается и неформальной сменой лидера.

9.Конформность. В социально-психологической литературе, говоря о конформном поведении, имеют в виду соотношение позиции индивида относительно позиции группы, отвержение или принятие им определенного стандарта, мнения, свойственного группе, меру подчинения индивида групповому давлению. Для интерактивного обучения этот эффект приобретает особое значение при проведении дискуссий. Мнение, выработанное группой в процессе обсуждения, воспринимается каждым ее участником как личностное и имеет тенденцию к реализации.

10.Внушение. Внушение представляет собой вид воздействия, а именно целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на

другого или на группу. Часто внушение рассматривают как меру активности коммуникатора, передающего информацию. В целом различают такие способы психического воздействия как сообщение, убеждение и внушение, но некритическое восприятие осуществляется только при внушении (суггестии). Установлено, что внушению легче поддаются более молодые, а так же утомленные, больные, ослабленные физически. Важным фактором внушения является личность суггестора. Его авторитетность создает дополнительный «эффект доверия», выполняющий роль косвенной аргументации, своего рода компенсатора прямой аргументации. В связи с этим становится очевидным значение авторитета лидера в командной игровой деятельности и преподавателя среди слушателей, выступающего реальным фактором обеспечения эффективности учебного процесса [29,46,71].

Элемент внушения встречается в случае использования таких форм интерактивного обучения как обсуждение, дискуссия, диалог и при любой командной работе.

11.Заражение. Феномен заражения был известен, по-видимому, на самых ранних этапах человеческой истории и имел многообразные проявления. В общем виде заражение можно определить как бессознательную невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям [29, 46]. Оно проявляется не через более или менее осознанное принятие какой-то информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния. По мнению Г.М.Андреевой индивид здесь не испытывает организованного преднамеренного давления, но просто бессознательно усваивает образцы чьего-то поведения, лишь подчиняясь ему [29].

Специалисты в области деловых игр отмечают высокую степень вовлеченности обучающихся при использовании интерактивных форм обучения. Одной из причин этого очевидно является эффект заражения, передающий всем участникам «эмоциональный настрой, побудительный мотив

к активному участию в действии, усиливающийся при использовании групповых форм обучения за счет многократного отражения.

12. Подражание. Особенностью подражания является тот факт, что индивид не просто воспринимает, но и воспроизводит черты и образцы демонстрируемого поведения. Различают несколько видов подражания: логическое и нелогическое, внутреннее и внешнее, подражание-мода и подражание-обычай, подражание внутри одного социального класса и одного класса другому. Сформулированы законы подражания. Среди них имеются следующие: подражание осуществляется от внутреннего к внешнему, низшие подражают высшим и т.д.

Очевидно, что все подражания могут проявляться и в процессе обучения, причем, процесс подражания выступает в тесном контакте с механизмами заражения и внушения.

Применительно к любой групповой деятельности, в том числе, к деятельности учебных групп студентов вуза, одним из показателей уровня развития группы является ее сплоченность. Повышению сплоченности, формированию положительной, по отношению к учебной деятельности, направленности группы служат средства активизации как социально-психологического, так и интерперсонального уровней образовательного процесса.

Заданная внешними обстоятельствами учебная группа, являясь, по сути, малой группой, проходит длительный процесс своего становления в качестве психологической общности. Важнейшим содержанием этого процесса является развитие групповой сплоченности. В ходе этого развития группа не просто продуцирует некоторые нормы и ценности, а члены ее не просто усваивают их.

Считается очевидным, что фактор сплоченности группы непосредственным образом определяет результативность групповой деятельности, направленной на достижение групповых целей. Следовательно, деятельность не только выступает как определяющий фактор для развития групповой сплоченности, но и сама зависит от уровня групповой сплоченности.

Поэтому желательно, чтобы деятельность студентов по освоению учебной программы проходила в группах высокой степени сплоченности. К сожалению, современная организация учебного процесса в вузах не предусматривает мероприятий, направленных на формирование коллективов учебных групп. По мнению большинства педагогов, наблюдается обратная тенденция – разобщение студенческих групп. Усиливается самоизоляция студентов в вузе и направленность на референтные группы вне вуза.

В таких условиях групповое обучение приобретает особое значение. Групповые эффекты, групповая сплоченность по результатам своего воздействия являются необходимым условием успешности обучения, гарантией подготовки высококвалифицированных специалистов.

В социальной психологии и педагогике выработаны различные варианты формирования и развития групп, создания в группах положительного климата. Не вызывает сомнения необходимость использования таких средств и на уровне управления образовательным процессом и на уровне дидактического взаимодействия со студентами. Преподаватель любого вуза, стремящийся к повышению эффективности своей деятельности должен обращать внимание на этот аспект обучения и при возможности задействовать его. Средства, которыми он может при этом воспользоваться, это, в первую очередь, интерактивные формы обучения.

Интерактивные формы обучения представляют собой комплекс педагогических технологий и приемов, который располагает большим количеством вариантов активизации учебной деятельности коллектива студентов. Не трудно найти примеры их реализации при самом разнообразном количестве обучающихся. В процессе занятия могут использоваться различные интерактивные формы обучения или их сочетание. Говорить о предпочтении той или иной формы имеет смысл применительно к конкретным условиям их использования. Поэтому при разработке и проведении занятий учитывается: общая численность студентов, возможности организации, взаимодействия,

особенности используемой имитационной модели и преследуемых целей занятия.

Решение проблемы активизации учебной деятельности студентов, лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Анализ свидетельствует, что большинство из них направлено на преодоление таких проблем высшей школы, как: необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса, изменение отношений преподаватель-студент на взаимоотношения сотрудничества, введение в обучение эмоционально-личностного контекста профессиональной деятельности. При этом все они одним из средств достижения поставленных целей называют те или иные средства из числа форм интерактивного обучения.

Формы интерактивного обучения во многом реализуют позицию педагога, о которой постоянно говорили и говорят передовые ученые-педагоги. Еще К.Д.Ушинский отмечал, что «приохотить» человека к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить. Учитель обязан не просто передавать свои знания ученику, а побуждать его активно искать и приобретать знания. Педагог должен уметь управлять поведением учеников, уметь вызвать у ученика правильный ход мыслей и рассуждений [97]. Значительно позднее В.С.Мерлин указывал, что «умственные действия должны быть не вынуждены, а возникать по инициативе самого ученика. Поэтому одной логики для обучения недостаточно. Необходимо управлять мотивами приобретения знаний» [139,с.4]. Формы интерактивного обучения позволяют не только управлять деятельностью обучающихся на занятии, но и формировать познавательные мотивы, которые, в свою очередь, выполняют функции побуждения к самоуправлению обучением и в этом они тесно соприкасаются со средствами интраперсонального уровня.

Организация занятий в педагогическом вузе с использованием интерактивных форм обучения требует реализации ряда признаков интерактивного обучения, в числе которых называют: вынужденную активность, сопоставимость времени активности обучающихся и

преподавателя, прямые и обратные связи между ними, самостоятельность обучающихся при выработке решений и другие [88].

Чаще всего выделяют следующие признаки [49, 55, 88, 162, 192]:

1. Основополагающим признаком считается обеспечение *проблемности*. Путем последовательно усложняющихся задач или вопросов ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решений или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других студентов, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле.

2. Вторым признаком считается обеспечение максимально возможной *адекватности* учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучаемого. Особенно это касается вопросов личного общения, служебных и должностных взаимоотношений. Благодаря его реализации возможно обеспечение формирования эмоционально-личностного восприятия студентами профессиональной деятельности. Наиболее полно подходы к реализации этого признака изложены в теории контекстного обучения. Поэтому его можно трактовать как осуществление контекстного обучения.

3. Признак *взаимообучения*. Стержневым моментом многих форм проведения занятий интерактивного обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Этот признак не отрицает индивидуального обучения, но требует его разумного сочетания и умелого использования. Он справедлив еще на школьном уровне. По наблюдениям Л.М.Фридмана [209] многочисленные эксперименты по развитию интеллектуальных возможностей школьников показали, что использование коллективных форм обучения оказывало даже большее влияние на их развитие, чем факторы чисто интеллектуального характера.

4. Признак *индивидуализации*, который трактуется как требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных

способностей и возможностей обучающегося. Однако еще более важным является развитие у студентов механизма самоконтроля и саморегулирования, т.е. реализация самообучения на основе развития самооценки, а также активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений.

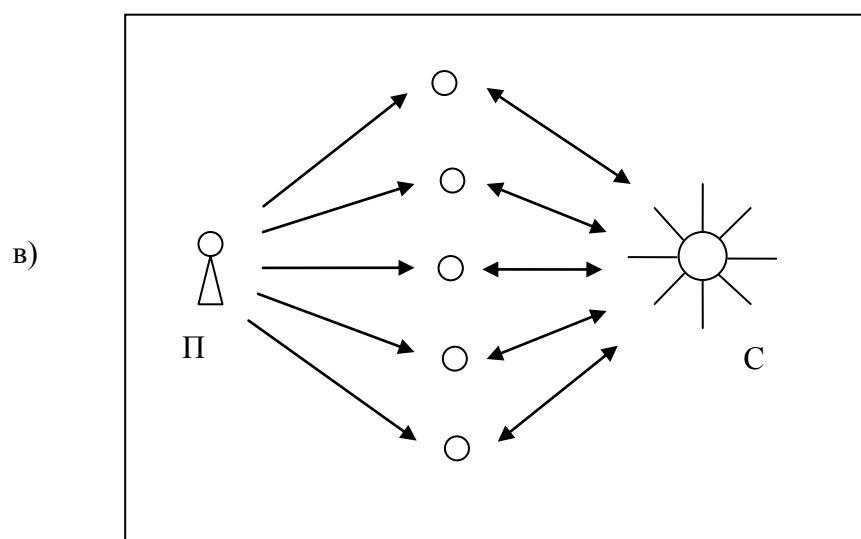
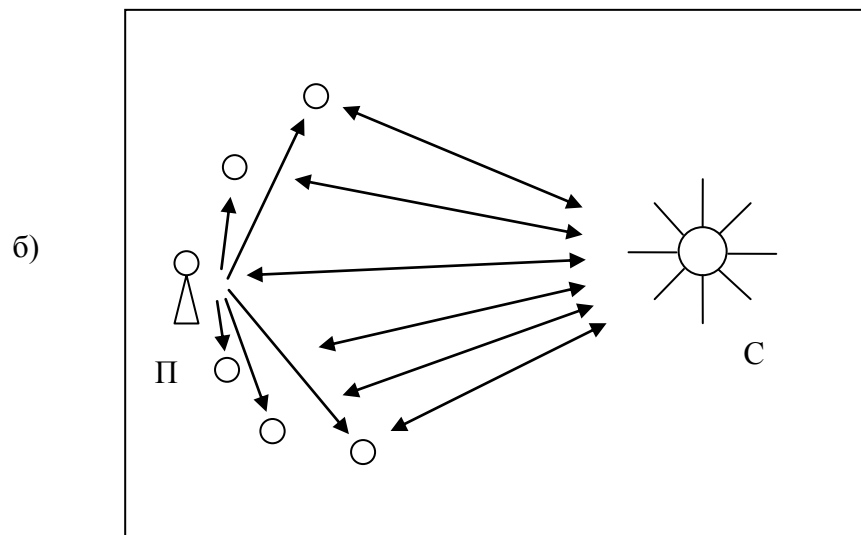
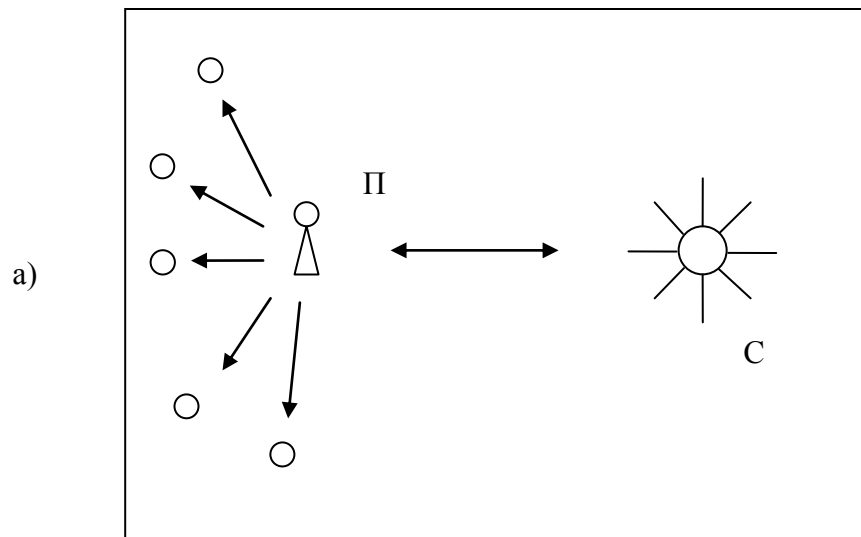
5. Одним из важнейших признаков форм интерактивного обучения является *исследование* изучаемых проблем и явлений. Только его реализация позволяет обеспечить формирование начальных навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

6. Активность, как индивидуальной, так и коллективной, как самостоятельной, так и регламентируемой учебно-познавательной деятельности обучающихся, возможна лишь при наличии мотивации. Поэтому особое значение приобретает признак *побуждения, мотивирования* к деятельности.

Приведенный перечень признаков, очевидно, не дает полного представления о применении интерактивных форм обучения. В этой связи важна трактовка, предложенная М.В.Клариным (см. рис.1) [99, с.32].

При традиционном обучении (а) педагог (равно как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При интерактивном обучении (б) – педагог выступает в роли помощника обучающихся в процессе их взаимодействия с учебным материалом, в идеале (в) – руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества.

Представленная схема весьма упрощает существо проблемы. В частности, она не учитывает тот факт, что содержание обучения формируется педагогом и именно он определяет, что в него включать, как преподнести, какой литературой воспользоваться при ее изучении. Не учитывается факт влияния организации учебного процесса, предполагаемого способа взаимодействия обучающихся с содержанием и другие факторы.



П – педагог

С – содержание обучения

Рисунок 1. Различия в системе взаимодействия педагога (П), обучающихся и содержания (С) обучения при традиционном (а) и интерактивном обучении (б,в).

Однако, главное, на что обращается внимание в данном подходе, это способ взаимодействия обучающихся с учебной информацией – опосредованный педагогом при традиционном обучении и непосредственный – при интерактивном.

Известно, что только та учебная информация, которая стала предметом деятельности обучающегося, усваивается им сразу и надолго, поэтому в процессе обучения студент должен действовать – думать, говорить, манипулировать содержанием учебного процесса. Таким образом, еще одним признаком интерактивного обучения, по нашему мнению, следует считать непосредственность, самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией. Этот признак, видимо, можно считать основным, определяющим для интерактивного обучения.

Выделим основные факторы, побуждающие и повышающие активность студентов, которые необходимо учитывать в процессе интерактивного обучения:

1.Профессиональный интерес. По данным многочисленных исследований профессиональная направленность является основной в системе мотивации студентов на протяжении всего срока обучения.

2.Творческий характер учебно-познавательной деятельности. Организация обучения с опорой на творческую деятельность обучающихся, по наблюдениям психологов и педагогов, является необходимым условием активизации познавательного интереса, который, в свою очередь, не только способствует росту привлекательности учебной деятельности, но и повышает ее эффективность. А.А.Бодалев, в связи с этим, отмечает, что сильное влияние познавательных мотивов и познавательных интересов, реализуемых при решении творческих задач, на успешность деятельности и эффективность обучения объясняется тем, что с активизацией у человека познавательного интереса происходит перестройка восприятия, памяти, мышления, воображения и других психических процессов, развивающих способности к деятельности, вызвавшей интерес к ней [45].

3.Состязательность, игровой характер проведения занятий. Привлекательность для человека игровой деятельности не вызывает сомнений. Очевидна, по мнению П.И.Пидкасистого и Ж.С.Хайдарова, и «дидактическая ценность этого признака – соревнование и состязательность побуждают к активной самостоятельной деятельности и мобилизуют весь потенциал физических, интеллектуальных и душевных сил человека» [160, с.74].

4.Эмоциональное воздействие. Эксперименты подтверждают, что в обычном состоянии человек использует свои возможности (физические и интеллектуальные) меньше чем на 10% [108]. В условиях проблемности содержания, творческого характера и состязательности деятельности происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Эмоции появляются в том случае, когда у человека возникает потребность решить задачу, достичь определенную цель, а средств для этого недостаточно. Возникающие при этом эмоции активизируют, побуждают человека, инициируют его направленность на совершение деятельности.

Из всего вышесказанного понятно, что механическое применение интерактивных форм обучения не гарантирует успешности учебного процесса. Необходим ряд дополнительных условий для достижения благоприятных результатов обучения. Каждый, кто хочет работать с интерактивными формами обучения, должен четко представлять себе, что у него в руках инструменты, которые нужно использовать осторожно, чтобы они не привели к бесполезной активности группы или даже к вредным последствиям. Чтобы лучше понять это, необходимо знать возможные преимущества и недостатки интерактивных форм обучения.

Рассмотрим подходы, предложенные Н.А.Шмелевой (таблица 5) и К.Фопелем (таблица 6).

Таблица 5. *Преимущества и недостатки интерактивных форм обучения (подход Н.А.Шмелевой).*

Преимущества	Недостатки
--------------	------------

<p>1.Активизация мыслительных процессов, побуждение к проявлению профессиональных интересов, осуществление процесса научения путем диалогового общения, анализа ошибок в многовариантных заданиях.</p> <p>2.Большая динамичность.</p> <p>3.Наличие эмоционального настроения.</p> <p>4.Наглядность и гласность результатов.</p> <p>5.Возможность более быстрого оценивания.</p> <p>6.Принятие студентами участия в оценке и фиксировании результатов занятия.</p> <p>7.Применение разнообразных интерактивных форм и методов обучения.</p> <p>8.Более организованное проведение бесед, дискуссий, дебатов и т.д.</p> <p>9.Привитие студентам навыков культуры вербального и невербального общения, в т.ч. умения аргументировать, ясно излагать свои мысли, умения внимательно выслушать.</p> <p>10.Интерактивные формы обучения более адаптированы к вузу так как позволяют решать триединую задачу с учетом уровня развития студентов, возрастных особенностей и подготовки студентов к процессу обучения.</p> <p>11.Сохранение в интерактивных формах обучения большего объема самостоятельной работы студентов, включение их в исследовательскую деятельность совместно с педагогом; установление сотрудничества на основе</p>	<p>1.Затраты большего времени на предварительную подготовку (в некоторых случаях специальных опорных дидактических конспектов, опережающих заданий, ознакомление со структурой занятия, управление деятельностью студентов по подготовке к занятию).</p> <p>2.Меньшая возможность одновременного подключения всех видов памяти: слуховой, зрительной, моторной, двигательной.</p> <p>3.Интерактивные формы обучения не всегда подходят для решения профессиональных задач в тех случаях, когда содержание материала требует спокойной и сосредоточенной работы.</p> <p>4.Затруднение широкого применения в вузе из-за отсутствия высокого уровня сформированных умений и навыков студентов по ведению диалогового общения, различного рода дискуссий, бесед, обсуждений.</p> <p>5.Необходимость детальной подготовки к занятиям со стороны преподавателя.</p> <p>6.Возможно возникновение сложностей у студентов в неадекватности восприятия нестандартных способов решения задачи или выхода из ситуации.</p> <p>7.Отсутствие критериев эффективности интерактивных форм обучения, небольшой процентный показатель их использования в вузе затрудняет повышение качества обучения в формировании конкурентоспособного</p>
--	--

деловых контактов, готовность к диалогу невербальными приемами.	специалиста.
---	--------------

Таблица 6. Преимущества и недостатки интерактивных форм обучения (подход К.Фопеля).

Преимущества	Недостатки
<p>1. Создают мотивацию к обучению.</p> <p>2. Способствуют развитию личности.</p> <p>3. Облегчают введение новых коммуникативных и поведенческих норм.</p> <p>4. Побуждают участников формировать определенные психологические навыки, а именно: дифференцированное восприятие, открытую коммуникацию, постановку требований, принятие решения, сотрудничество, личную ответственность.</p> <p>5. Способствуют появлению ценностных ориентаций.</p> <p>6. Интерактивные формы могут сбалансировать активность учащихся, так как вовлекают в работу первоначально пассивных студентов.</p> <p>7. Снимают тревогу, экономят время учебного процесса.</p> <p>8. Способствуют снятию некоторых защитных механизмов.</p> <p>9. Побуждают студентов распознавать, понимать и оценивать примененные к ним методы обучения.</p> <p>10. Интерактивные формы обучения способствуют проработке важнейших проблем, возникающих в сфере человеческих отношений.</p>	<p>1. Если преподаватель не основывается на соответствующих теоретических предпосылках организации учебного процесса и применения интерактивных форм обучения.</p> <p>2. Когда преподаватель не осознает, по каким мотивам он использует те или иные интерактивные формы обучения</p> <p>3. Если преподаватель не информирует студентов о целях интерактивных форм обучения и не приобщает их к совместному планированию задач и развития.</p> <p>4. Когда интерактивные формы обучения применяются без учета групповой ситуации.</p> <p>5. Если отдельных студентов вынуждают принимать участие в интерактивных формах обучения.</p>

Анализируя подходы Н.А.Шмелевой и К.Фопеля, можно отметить, что по мнению К.Фопеля, обучение только тогда приносит стойкие результаты, когда учащийся получает учебный опыт самостоятельно и без чужой помощи. Но мы считаем, что эта позиция однозначно преувеличена. Авторы выделяют основное преимущество интерактивных форм обучения – дифференцированная структура – может стать и потенциально крупным недостатком – вредной для обучения «сверхорганизованностью» учебной ситуации. Возможным преимуществам интерактивных форм обучения противостоит ряд возможных серьезных недостатков, которые при определенных условиях могут быть ограничены или сведены на нет. Это также отмечено авторами и представлено в таблице. В конечном счете решение об использовании или неиспользовании интерактивных форм обучения должно приниматься с учетом ряда факторов и признаков, представленных выше.

Таким образом, можно выделить несколько взаимосвязанных особенностей организации образовательного процесса интерактивного типа. По нашему мнению, он должен отличаться:

Индивидуализацией - создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и предоставляющей каждому из них возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования.

Гибкостью – сочетанием вариативности подготовки, предусматривающей деление не только на специальности и специализации, но и еще более конкретное в соответствии с запросами заказчиков и с учетом пожеланий студентов, с возможностью оперативного, в процессе обучения, изменения ее направленности. Варианты подготовки должны появляться и изменяться в процессе обучения студентов, учитывая изменения, происходящие на рынке труда, что позволяет снизить инерционность системы высшего образования, а студентам предоставляет возможность выбора профессии в широком спектре

вариантов ее направленности и в соответствии с развитием профессиональных интересов.

Элективностью – предоставлением студентам максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов, получением на этой основе уникального набора знаний или нескольких смежных специальностей, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам. Этот принцип получил свое воплощение в современных государственных образовательных стандартах.

Контекстным подходом – подчинением содержания и логики изучения учебного материала не задачам отдельных дисциплин или предметов, а исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный характер, способствуя усилению познавательного интереса, познавательной активности.

Развитием сотрудничества – практическим переходом на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности слушателя и вуза в деле подготовки специалиста. Оказание студенту помощи в организации всех аспектов его учебной деятельности и обеспечение комфортных условий должно сочетаться с сохранением требовательности к нему, развитие уважения, доверия – с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат. Требуется также повысить ответственность преподавательского состава вузов за результаты обучения, за качество подготовки специалиста – выпускника вуза.

Таким образом, основной особенностью применения форм интерактивного обучения в практике вузов является требование изменения типа взаимоотношений между преподавателем и обучающимися. Переход на паритетные начала, на принцип сотрудничества со студентами в деле освоения ими учебной программы связан, в свою очередь, с изменением психологии преподавателя, принципов и навыков ведения занятий.

Но не всякая активность студентов является показателем того, что на занятии используются интерактивные формы и методы. Есть множество приемов, с помощью которых преподаватель может поддерживать высокую активность студентов, но они при этом будут оставаться пассивными зрителями и слушателями. Для лучшего понимания особенностей интерактивного обучения можно разделить активность участников на физическую (студенты меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, пишут, слушают, рисуют и т.д.), социальную (студенты задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями и т.д.) и познавательную (вносят дополнения и поправки в изложение ведущего, выступают как один из источников профессионального опыта, сами находят решение проблемы).

В полноценном интерактивном обучении участники взаимодействуют и с физическим, и с социальным окружением (друг с другом и с ведущим), и с изучаемым содержанием. Основное правило такого обучения: все три вида активности должны быть взаимосвязаны и разнообразны. Двигательная (физическая) активность - еще не означает взаимодействия участников с изучаемым содержанием; игровые двигательные упражнения, если они изолированы от содержания, выступают как «разминки»; задания на общение, не связанные с содержанием, превращаются в отвлеченное средство оживления обстановки.

Таким образом, основными отличиями форм и методов интерактивного обучения от традиционного являются [49]:

- активизация познавательной деятельности обучающихся;
- самостоятельный (индивидуальный или групповой) поиск решения проблемы на повышенном уровне усилий;
- создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности;
- непрерывно-действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися;
- изменение роли учителя на роль менеджера, организатора учебного

процесса, консультанта;

- субъектно-субъектные отношения между учителем и учеником, как прямые, так и опосредованные (через учебную группу, учебный текст, компьютер);

- опора на личный опыт обучающихся, учет состояния их экзистенциальных проблем;

- организация внешнего взаимодействия обучающихся как стимула к внутреннему переживанию, рефлексии.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися;

- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность;

- развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих задач;

- обеспечивает решение воспитательных задач, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению, способствует обмену ценностными установками.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д. В режиме занятий происходит постоянная смена режимов деятельности: игры, дискуссии, работа в малых группах, мини-лекции (небольшие теоретические части).

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта (навыка) к его теоретическому осмыслению. Опыт и знания участников служат источником их взаимообучения и ценностного взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и

способствует большей эффективности обучения. Эффективность интерактивного обучения связана также с особенностями человеческого восприятия.

Таким образом, можно выделить следующие характерные черты интерактивного обучения:

1. Интерактивное обучение подразумевает взаимодействие учащихся между собой и преподавателем (непосредственно или опосредованно), которое позволяет реализовывать в обучении идеи взаимообучения и коллективной мыследеятельности.

2. Это процесс общения «на равных», где все участники такого общения заинтересованы в нем и готовы обмениваться информацией, высказывать свои идеи и решения, обсуждать проблемы и отстаивать свою точку зрения. Именно это отражает коммуникативную сторону интерактивного обучения, в том числе и с использованием современных информационных технологий (дистанционное обучение).

3. Это обучение реальности, или, можно сказать, обучение, основанное на опыте обучающихся, на реальных проблемах и ситуациях окружающей нас действительности. Если это так, то такое обучение нельзя в полной мере считать интерактивным, т.к. неинтересное учебное задание никогда не вызовет взаимный личностный отклик для активного общения и соответственно прироста личного опыта каждого субъекта обучения.

4. Это обучение, активизирующее внутренний диалог, способствующий обретению студентами ценностных ориентиров, что позволяет преодолеть противоречие между потребностью студентов в духовном развитии и недостаточным вниманием к этим проблемам в процессе обучения в вузе.

Все это говорит о том, что интерактивное обучение нельзя рассматривать как отдельный способ, метод обучения, это скорее тип, режим обучения, который позволяет наладить соответствующее взаимодействие в ходе учебного процесса.

Многие специалисты образования критикуют интерактивное обучение. Некоторые педагоги считают, что интерактивное взаимодействие требует много времени, и что обучающиеся сами не захотят и не смогут обучаться таким образом. И все же, как показывает опыт современных педагогов, элементы интерактивной деятельности могут быть внесены в занятия длительностью даже в один час и, при наличии необходимого опыта, стать удобными для преподавателей и эффективными для обучающихся.

Кроме этого, с точки зрения когнитивной психологии, все обучающиеся имеют свой стиль учения, то есть учатся по-разному, поэтому использование различных подходов и режимов обучения должно повысить продуктивность обучения каждого, так как позволит по-разному увидеть, услышать, осмыслить обсуждаемую проблему.

Какие условия должны способствовать организации интерактивного взаимодействия на занятии?

Можно выделить следующие обязательные условия организации интерактивного обучения:

- доверительные, по крайней мере, позитивные, отношения между преподавателем и студентами;
- демократический стиль преподавания;
- сотрудничество в процессе урока преподавателя и студентов, студентов между собой;
- опора на личный опыт студентов, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности студентов, их регулярная и целеобусловленная смена;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации студентов.

Что даёт применение интерактивного режима обучения различным субъектам учебного процесса?

Конкретному обучающемуся:

- опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;

- развитие личностной рефлексии;

- освоение нового опыта взаимодействия;

- развитие толерантности и творческого мышления;

- возможность самосовершенствования, духовного развития.

Учебной группе:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;

- формирование ценностно-ориентационного единства в группе;

- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности.

Интерактивное обучение вне зависимости от форм и способов его организации и предметного поля содержания обучения будет активно развиваться как в теоретическом плане, так и в практическом. Это методическое веление времени, которое связано с новым (или может быть хорошо забытым старым) типом взаимодействия преподавателя с обучающимся, подразумевающим активный искренний интерес друг к другу, к познанию существующих в мире проблем, противоречий и загадок, к постижению смысла, поиску истины путем общения и рефлексии в процессе учебно-познавательной деятельности.

Исходя из выделенных особенностей, характеристик и условий применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе, необходимо дать обоснование модели применения интерактивных форм обучения с ее последующей реализацией на практике, что мы и представим в следующем параграфе.

1.3 Моделирование технологического обеспечения процесса интерактивного обучения

Слово «модель» (от латинского *modulus* – мера, образец), имеет несколько смыслов. В самом широком смысле – это условный образец (изображение, схема, описание и т.п.) какого-либо объекта (или системы объектов), процесса или явления.

В научных исследованиях под моделью понимают такую мысленно представленную или материальную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [176,с.580].

Модель является специфической формой отражения действительности и рассматривается как система, которая в определенных существенных отношениях аналогична предмету изучения, подобна системе в тех или иных признаках.

Как указывает С.И.Архангельский, «модель должна помочь объяснить, каким образом некоторые стороны явления влияют друг на друга или на весь процесс в целом...Моделирование...как средство исследования способствует приведению частных знаний в систему знаний». А так же, что «...метод научного моделирования позволяет: а) по результатам опытов, расчетов, измерений, наблюдений, логического анализа, проводимых на моделях, судить о явлениях, происходящих в действительных объектах; б) по результатам изучения различных сторон оригинала создавать обобщенную, абстрактную, идеальную модель объекта; в) выступать в качестве заместителя или представителя объекта изучения; г) выступать в качестве средства комментирования определенных сведений об изучаемом объекте; д) выступать в качестве оператора, связывающего аппарат выражения модели и приводящего решение поставленных задач» [35,с.75].

Педагогические технологии интерактивного обучения проектируются исходя из принципов, целей обучения, содержания программного материала,

условий, в которых протекает образовательный процесс, контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий интерактивного обучения с опорой на его основные принципы – это сфера педагогического творчества преподавателя.

Материалом для такого комплекса могут служить как все известные формы и методы обучения – активные, программированные, традиционные и другие, - так и создаваемые самим разработчиком.

В интерактивном обучении можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов. В этом отношении методология интерактивного обучения не несет в себе отрицания других подходов, наоборот, она их как бы вбирает в свою логику, важно лишь придерживаться принципов интерактивного обучения.

Для построения модели интерактивного обучения, мы в своем исследовании, опираемся на модель контекстного обучения (А.А.Вербицкий), как наиболее приемлемого для обучения студентов.

В интерактивном обучении выделяются три основные формы деятельности студентов и множество промежуточных. К основным относятся: учебная деятельность, имитационная деятельность, социальная деятельность. В качестве промежуточных выступают конкретные формы обучения студентов, в которых проявляются черты профессиональной деятельности специалистов и которые обеспечивают переход от одной основной формы деятельности студентов к другой.

В учебной деятельности воспроизводится главным образом процедура передачи и усвоения информации. Сущностью имитационной деятельности является воссоздание в студенческой аудитории и на научном языке условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нем людей, (например деловая игра). В формах социальной деятельности студенты, принимая участие в научных исследованиях, работая на производственной практике, готовя курсовые, дипломные работы, остаются в позиции

обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам – в позиции специалистов.

На рисунке представленной модели интерактивного обучения (*приложение 1*) видно, что образовательный процесс – это взаимосвязанные деятельности преподавателя и студента, педагогическое управление здесь совместное, типа сотрудничества и диалогического общения. Студент может быть в той же мере активным, что и преподаватель: ставить цели и организовывать процесс их достижения, запрашивать информацию у преподавателя, ставить перед ним проблемные вопросы. Содержание, формы, методы и средства обучения выступают посредниками между преподавателем и студентом, причем они также взаимосвязаны: использование какого-то средства требует изменения содержания или хотя бы его структуры.

В педагогической науке принципы выводятся из закономерностей обучения как результат теоретического обобщения многолетнего образовательного опыта. Закономерности выражают существенную, необходимую связь между причинами и их следствиями, а вытекающие из этих закономерностей принципы являются основополагающими требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и организацию, т.е. проявляются во всех его звеньях. Из принципов вытекают правила обучения, отражающие частные положения того или иного принципа.

Принципы и правила обучения определяют образовательную практику двояким образом:

1. непосредственно, когда педагог обосновывает свою деятельность в каждом конкретном случае правилами того или иного принципа обучения;
2. через дидактическую систему, в которой все принципы выступают в комплексе, создавая определенную концепцию педагогической деятельности.

Принципы распространяются на весь процесс обучения, определяя всю деятельность обучающего и обучающегося, а правила – на отдельные его

стороны и звенья.

Исходя из вышеизложенного, перечислим основные принципы интерактивного обучения:

- личностное включение студентов в учебную деятельность;
- моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемность содержания обучения в образовательном процессе;
- адекватность форм учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- межличностное взаимодействие и диалогическое общение субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- единство обучения и воспитания личности профессионала.

Целью интерактивного обучения является не только усвоение студентом знаний, умений и навыков, а овладение целостной профессиональной деятельностью, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

Первая группа задач состоит в том, чтобы убедить слушателей в необходимости учиться. Для решения этой задачи используется входной контроль знаний с применением средств и методов программированного обучения.

Вторая группа задач возникает в ходе изложения лекционного курса. В их числе: возбудить интерес к предмету, убедить студентов в практической ценности изучаемого материала, активизировать их учебно-познавательную деятельность, что способствует творческому восприятию и усвоению знаний.

Третья группа задач – «снять» вопросы, выявить ошибочные представления, неверные истолкования изученного материала и тем предотвратить неправильное применение его на практике.

Четвертая группа задач – закрепить полученные знания, выработать умения и навыки их практического применения, используются инсценировки, деловые игры.

Пятая группа задач – создать условия для изучения и творческого освоения передового опыта, а также для активного обмена знаниями и опытом между студентами.

Шестая группа задач учебного процесса – сделать шаг к практическому применению полученных знаний и умений, проверить степень достижения учебных целей в практической деятельности студента.

Рассматривая содержание интерактивного обучения, необходимо создать педагогические условия для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результатов.

Для этого не нужно добиваться однозначного соответствия деятельности студента и деятельности специалиста, достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических и социальных составляющих.

Содержание интерактивного обучения отбирается в двух логиках: логике учебного предмета и в логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде дифференцированной модели специалиста.

Содержание научных знаний представлено в интерактивном обучении, как и в любом другом, в виде учебной информации. Однако за сформулированными на языке науки проблемными ситуациями, проблемами, моделями и задачами к концу обучения все более четко прорисовываются контуры профессионального будущего студента. Это наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для собственных целеобразования и целеосуществления. Теоретическое знание в

процессе интерактивного обучения становится осмысленным и продуктивным, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Определив принципы, цель, задачи и содержание интерактивного обучения, необходимо перейти к выбору адекватных форм и методов обучения.

Наибольший эффект достигается при системном подходе к выбору различных форм и методов интерактивного обучения в соответствии с теми задачами, которые ставит перед собой преподаватель при изложении определенного курса.

Системность подбора форм и методов интерактивного обучения базируется на том, что каждый из них, с одной стороны, позволяет решать вполне определенную задачу в учебном процессе, а с другой – дополняет собой другие формы и методы (*приложение 2*).

Таким образом, правильный выбор места и времени применения тех или иных форм и методов обучения, по ходу реализации учебного плана позволяет достигнуть совокупного обучающего эффекта, чего, разумеется, нельзя получить при преимущественном использовании только одной формы или одного метода обучения.

Таким образом, далее необходимо более подробно остановиться на рассмотрении интерактивных форм обучения.

Лекция. Лекция как форма обучения сложилась в средневековых университетах Западной Европы. Слово «лекция» в дословном переводе с латинского означает «чтение». Лекционная форма обучения в России впервые была введена в Московском университете, где вначале лекции читались на латинском, немецком и французском языках, а с 1767 года - и на русском. В стенах Московского университета блистали такие корифеи науки и ораторского красноречия, как Т.Н.Грановский, В.О.Ключевский, Н.А.Умов, А.Г.Столетов и многие другие.

Лекционная форма обучения требует высокого уровня педагогической компетентности, мастерства и ораторского искусства. «Лекция - это одна из форм организации обучения, в условиях которой преподаватель системно и

последовательно преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал по целой теме, а учащиеся слушают и записывают содержание лекции, а в отдельных ситуациях и задают вопросы, на которые преподаватель отвечает» [28,с.321].

О лекционной форме обучения написано много. Лекция всегда считалась основой учебного процесса. Все другие формы учебных занятий, так или иначе, «завязаны» на лекцию, чаще всего логически следуя за нею, опираясь на нее в содержательно-концептуальном отношении [146].

В.Н.Кругликовым выделено семь причин, поддерживающих внимание студентов к учебному материалу [108]: осознанная значимость материала для будущей профессиональной деятельности, примеры из жизни, новизна материала, новизна формы изложения, осознанная значимость для личного развития, наглядность пособий и выразительность речи.

Другие авторы, отмечая наличие динамики в значимости указанных факторов для слушателей на протяжении обучения в вузе [65], также выделяют эти аспекты лекции, в качестве предопределяющих успешность ее проведения, и предлагают пути их совершенствования. Большинство предлагаемых подходов в том или ином смысле направлено на активизацию учебной деятельности лектора, реже слушателей. Обобщая, мы выделили в этих разработках несколько направлений.

1. Формирование *содержания* лекционного материала. В современном прочтении, содержание лекционного материала должно носить элементы новизны, рассматривать наиболее сложные для понимания вопросы, не должно повторять учебника или опубликованного курса лекций, должно учитывать особенности контингента слушателей. По принципам осуществления этих аспектов в настоящее время лекции подразделяют на два вида: *информационные* и *проблемные*.

Сторонники проблемного обучения отстаивают позицию, в соответствии с которой, любая лекция должна быть проблемной. Реально в вузе лекции носят в основном информационный характер, направленный на изложение

учебного материала, а проблемная лекция рассматривается как нововведение. Однако, в традиционные лекции преподаватели часто вносят элементы, имеющие проблемный характер.

Основой проблемности на лекции считаются: постановка проблемных вопросов, выявление противоречий, имеющих место в реальной профессиональной деятельности, научно-исследовательский подход к проблеме и другие аспекты, направленные на развитие познавательного интереса слушателей.

При любой форме построения лекционного занятия следует помнить, что обычному человеку, не обладающему универсальными способностями, физически трудно одновременно слушать лекцию, обдумывать и записывать ее. Поэтому важно, чтобы студенты прежде всего внимательно слушали лекцию и старались понять ее основное содержание [49,106].

2. *Структурирование* занятия. Это наиболее формальная сторона лекционного занятия. При ее рассмотрении изучаются вопросы разработки и написания конспекта, составления плана лекции, нормы времени и способы их соблюдения. Активизации деятельности стараются добиться за счет ее жесткой алгоритмизации, программирования, добиваясь выполнения предписанного порядка действий и от лектора и от слушателей. Главный акцент делается на подготовку слушателей к лекции, изучение ими необходимых новых вопросов и повторение пройденного материала. Способы решения этой задачи больше относятся к сфере управления авторитарного типа, чем к интерактивному обучению.

3. *Ораторское искусство* лектора. Данный аспект часто воспринимается как основной и единственно необходимый для достижения высокого качества лекционной деятельности преподавателя. Ораторское искусство воспринимается как гарантия достижения целей занятия. Основа мастерства лектора в данном случае заключается в умении увлечь слушателей, вызывать и поддерживать их внимание, интерес на протяжении всей лекции, но за счет его личных достоинств и его активности.

4. Использование *технических средств обучения* (ТСО) и *наглядных пособий*. Техническая и особенно информационная революции способствовали тому, что в учебный процесс стали активно внедряться различные технические новшества от диапроектора до компьютеров. Анализ опыта их использования, разработка форм проведения лекционных занятий на основе широкого использования различных средств ТСО показал, что возрастающий при этом объем информации не всегда способствует повышению качества обучения, а зачастую приводит к обратному эффекту. Поэтому требуется осмысленное, умеренное и умелое введение их в учебный процесс. Эффективность использования ТСО заключается в повышении информативности лекции, ее наглядности, более высокой реалистичности наглядного материала.

5. Организация *обратной связи*. Необходимость обратной связи для лектора не вызывает сомнений. Но это направление совершенствования лекционных занятий достаточно трудно реализуемо в традиционном обучении. Исследователи отмечают, для того чтобы корректировать лекционный курс преподавания в ходе семестра, нужна обратная связь.

Это достигается главным образом через другие формы преподавания. Лектору остается лишь сокращать объем учебной информации, если оказывается, что материал студентами не понят [105].

Действительно, хотя потребность в обратной связи непосредственно на занятии, а не после него, очевидна, лекция по своей структуре ее не предусматривает. Опытный лектор обычно использует для этого различные игровые приемы и процедуры, выработанные на основе личного опыта - вопросы, «провокации», демонстративные ошибки. Исключение составляют особые формы лекций из инструментария форм интерактивного обучения, в которых наличие обратной связи предусматривается изначально.

Среди ведущих принципов и одновременно критериев эффективности лекции можно назвать следующие: научность, проблемность, системность и доказательность изложения материала, оптимальное сочетание обучающих, воспитывающих и развивающих функций лекции; учет особенностей

аудитории, сочетание теории и практики; сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя.

Иными словами лекция, проводимая с позиций интерактивного обучения должна:

- быть проблемной по содержанию и проведению;
- быть гибкой по структуре, давая возможность лектору вносить коррективы по ходу занятий, с учетом ответной реакции слушателей, получаемой на основе обратной связи;
- проводится преподавателем, стремящимся к овладению ораторским искусством, но ориентированным не столько на монолог, сколько на дискуссию, диалог со слушателями;
- обеспечиваться наглядными пособиями и ТСО, позволяющими лектору оперировать яркими образами и наглядной информацией, не останавливаясь на тривиальных, не содержательных и не принципиальных вопросах процедурного, расчетного или обеспечивающего характера;
- проводится с элементами диалога и дискуссии, осуществляя тем самым обратную связь преподавателя со студентами.

Реализация этих, принципиальных для интерактивного обучения положений, привела к созданию ряда специфических форм лекционных занятий.

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией» – наиболее распространенная и сравнительно простая форма активного вовлечения студентов в учебный процесс. В ходе лекции преподаватель задает студентам вопросы, которые предназначены для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой проблеме. Студенты отвечают с мест.

Такая лекция позволяет привлекать внимание обучаемых к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории.

Лекция – дискуссия отличается тем, что преподаватель не только использует ответы студентов на поставленные вопросы, но и организует

свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами. Это оживляет процесс обучения, активизирует познавательную деятельность аудитории, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы и использовать его в целях убеждения.

Лекция с разбором конкретных ситуаций по форме аналогична лекции – дискуссии, однако, на обсуждение преподаватель выносит не задачу, а конкретную проблемную ситуацию. Студенты анализируют и обсуждают ее всей аудиторией. Преподаватель руководит и направляет процесс обсуждения, используя дополнительные и наводящие вопросы, вопросы – провокации, стараясь подвести аудиторию к правильному коллективному выводу или обобщению. Иногда обсуждение проблемной ситуации используется в качестве пролога к последующей части лекции с целью заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных аспектах, подготовить к творческому восприятию учебного материала.

Лекция вдвоем - одна из форм лекционной деятельности, в которой принцип проблемности реализуется не только содержательно и организационно, но и наглядно. Реализация этой формы требует высокого уровня педагогического мастерства лекторов и практического опыта совместной деятельности.

Лекция представляет собой работу двух лекторов, читающих лекцию по одной теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. В диалоге лекторов и аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений. Такая лекция содержит в себе конфликтность, как по форме проведения, так и по структуре изложения материала, который строится на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании практики и теории.

Н.В. Борисова и А.А. Соловьева приводят результаты анализа опыта проведения таких лекций [49], по сравнению с традиционной лекцией их

отличает:

- более высокая степень активности восприятия, мышления и вовлеченности слушателей;
- проблемность не только содержания, но и формы;
- передача большего количества информации;
- выработка альтернативности мышления, уважения к чужой точке зрения, повышение культуры дискуссии;
- возможность использования на различных этапах внедрения интерактивного обучения.

Лекция с запланированными ошибками еще более приближена к игровой форме. Лекция строится следующим образом. После объявления темы неожиданно для студентов лектор предупреждает о том, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа: содержательные, методические, поведенческие и др. Лектор должен иметь перечень ошибок на бумаге, чтобы предъявить его в конце лекции. Количество ошибок зависит от характера лекции, подготовленности слушателей по данной теме.

Обучаемые должны перечислить в конце лекции ошибки и дать правильное решение проблемы. Для этого оставляется 10-15 мин времени.

Поведение студентов на такой лекции отличает двуплановость. С одной стороны, восприятие и осмысление учебного материала, а с другой - своеобразная «игра» с преподавателем.

Поскольку лекция предусматривает своеобразную проверку усвоения слушателями материала и тем самым носит контролирующий характер, целесообразно использовать такие лекции на завершающих этапах обучения по теме.

Ошибки, которые преподаватель закладывает в лекцию, могут быть любыми. По «закону края» лучше запоминается информация, изложенная в конце лекции, поэтому чаще всего для этого выделяются сложные, узловые моменты, обсуждение которых в конце занятия даст наибольший эффект.

Лекция - «пресс-конференция» может реализовываться и как

практическое занятие. Методика проведения такой лекции предусматривает, что лектор, назвав тему лекции, предлагает обучаемым письменно за 2-3 мин. задать ему вопросы по данной теме. Затем в течение 3-5 мин он систематизирует вопросы по их содержанию и начинает читать лекцию. Обязательным условием является ответ на все вопросы и итоговая оценка типов вопросов как отражение знаний и интересов обучающихся.

Студенты имеют право задавать также устные вопросы в процессе лекции. Для старшекурсников и слушателей курсов повышения квалификации задание подготовить вопросы к лекции может даваться заранее, до начала лекции.

Структура лекции должна быть не вопросно-ответной, а представлять собой единое целое, т.е. связное, логичное изложение проблемы.

Лекция-консультация отличается от лекции – «пресс-конференции» тем, что вначале лектор кратко излагает основные вопросы темы, а затем отвечает на вопросы обучаемых. На ответы отводится до 50% учебного времени. В конце занятия проводится краткая дискуссия, которая подытоживается преподавателем.

Подобные занятия проводятся, когда тема носит сугубо практический характер. Если объем лекции достаточно большой и нецелесообразно ее объединять с консультацией, последняя может быть проведена отдельно.

Игровые приемы и процедуры на лекции. Использование на лекции отдельных игровых приемов позволяет, не прибегая к коренному изменению структуры лекции, методики изложения материала, активизировать слушателей, повысить их функциональное и творческое состояние, получить обратную связь.

Приемы, которые при этом используются преподавателями, сугубо индивидуальны и их спектр охватывает широкое поле педагогического инструментария от, казалось бы, не связанных с темой лекции анекдотов, проблемных вопросов и задач, до уникальных авторских методик.

Помимо индивидуальных возможностей и пристрастий преподавателя по отношению к использованию того или иного приема лектору необходимо

учитывать и ситуацию, складывающуюся в аудитории. Какой прием он будет использовать на конкретной лекции предсказать можно не всегда, для определенных ситуаций подходят не все приемы, а иногда их использование будет даже противопоказано.

В.К. Тарасов в связи с этим замечает, что «Преподаватель не должен иметь твердого плана лекции или программы занятий. Только случившееся непосредственно в данной аудитории определяет, в каком направлении пойдет сегодня повествование. Главное не запоминание, а понимание и узнавание, воздействие образами, а не силлогизмами. Содержание лекций составляют: истории, притчи, случаи, принципы (около 300), приемы, акции, модели, картины мира» [199, с.333].

Проблемная лекция, являясь учебной моделью деятельности специалистов по разрешению проблемных ситуаций, обеспечивает развертку и усвоение теоретического содержания интерактивного обучения.

Следующая форма интерактивного обучения в вузе - это семинарские занятия.

Семинар. Среди разнообразных форм организации учебных занятий определенное место занимают семинары. Педагогическая эффективность применения семинарских занятий доказана и получила обоснование в трудах отечественных дидактов Б.П.Есипова, В.В.Завьялова, В.П.Стрезикозина, А.В.Усовой и других. В зарубежных источниках условиям эффективного применения семинарских занятий посвящены исследования Дж. Трампа и Д.Бейнам.

Семинарская форма обучения имеет давнюю историю, восходящую к древнегреческим и римским Школам. С 17 века она используется в западноевропейских, а в 19 веке - и в русских университетах. Семинарские занятия стали носить практический характер, представлять собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали методологию предмета и методику научного исследования.

Семинар - это один из видов занятий, главная цель которого состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможности практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих формы деятельности научных работников, предметный и социальный контексты этой деятельности [51, с.118].

Исследования педагогов-ученых показали, что наибольшие обучающие и развивающие возможности имеют **обобщающие** семинары, которые применяются с целью обобщения и систематизации знаний учащихся по какой-то изученной теме. Кроме того, дидактический эффект имеют **вводные** семинары, которые предваряют изучение темы и позволяют учащимся самостоятельно разобраться, поработать с определенной учебной литературой, поразмышлять над вопросами, проблемами, которые еще предстоит изучить.

Семинарские занятия являются гибкой формой обучения, предполагающей наряду с направляющей ролью преподавателя интенсивную самостоятельную работу будущих специалистов. Семинар связан со всеми видами учебной работы, и, прежде всего, с лекционным преподаванием и самостоятельными занятиями студентов. Поэтому эффективность семинара во многом зависит от качества лекций и самоподготовки студентов.

Семинарская форма проведения занятий развивается, более гибко реагируя на потребности формирования развитой личности специалиста. В настоящее время появилось множество разновидностей семинаров, каждый из которых предоставляет специфические условия для проявления активности студента. В вузах все более широкое распространение получают **спецсеминары** - семинары исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми столкнется будущий специалист.

Существенное влияние на эффективность достижения целей семинарского занятия оказывает расположение участников, задающее тот или иной способ их общения. Традиционно группа студентов располагается в затылок друг другу, лицом к преподавателю. В этом случае реализуется групповая форма занятий: в

каждый момент времени один человек - преподаватель - взаимодействует с группой как с целым, выполняет обучающую функцию по отношению ко всем. При выступлении на семинаре студент как бы берет эту функцию на себя, однако групповой способ общения сохраняется. Фактически на таком семинаре воспроизводится классическая форма лекционных занятий, которая, в свою очередь, напоминает форму школьного урока, возникшую исторически раньше.

Личностного включения студентов на таком семинаре не происходит, сковывается интеллектуальная инициатива, она принадлежит в основном преподавателю. Велика психологическая дистанция между ним и студентами, ставятся барьеры общения и взаимодействия. Студенты имеют возможность «спрятаться» за другого, отсидеться, отмолчаться, заниматься во время лекции или семинара другой работой.

Студент самой формой организации занятия ставится в пассивную позицию, речевая активность сводится к минимуму, каждый высказывается с особого позволения преподавателя. Основная масса студентов молча «потребляет информацию и не имеет достаточной практики формулирования мысли на профессиональном языке. Язык, речь, по сути, выключены из учебной активности, а ведь речь является средством выражения мысли, выполняет функции объективации профессионального мышления.

В работах А.А.Вербицкого [51] приводятся данные зарубежного опыта организации взаимодействия участников обсуждения на семинарских занятиях, не потерявшие актуальности и сейчас.

Если преподаватель сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом, участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, но не друг другу. Если же он сидит среди студентов или как бы со стороны наблюдает их действия, становятся более частыми обращения студентов друг к другу, но не к преподавателю.

Замечено, что принцип «круглого стола», т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию их активности, увеличению количества высказываний, к более

принципиальному характеру дискуссии. Преподаватель также располагает в кругу, что не мешает ему управлять группой. Это создает менее формальную обстановку, возможности для личностного включения каждого в общение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения: мимику, жесты, эмоциональные проявления и т.п. Принцип круглого стола присущ наиболее активной форме организации семинарского занятия - интерактивной.

Цель семинарского занятия при интерактивной работе является, с одной стороны, целью всех участников семинара, а с другой - личной целью каждого из них и отражает общественно значимую цель, заложенную преподавателем как своего рода посредником между социальным заказом общества и студентом. Это цель общего и профессионального развития личности будущего специалиста, конкретизированная в целях и задачах семинарского занятия и их системы, в целях обучения и воспитания.

Проведение семинарских занятий в интерактивной форме - непростая задача для преподавателя и студентов. Здесь нужен опыт, тщательное проектирование коммуникативных отношений, соответствующая требованиям принципа проблемности, обработка содержания семинарского занятия. На этом этапе студенты становятся союзниками с преподавателями, проявляют высокий уровень заинтересованности и активности, творчески подходят к делу.

Реализация этих, принципиальных для интерактивного обучения положений, привела к созданию ряда специфических форм семинарских занятий.

Семинар - дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем, теоретико-практического мышления будущего специалиста.

Цель семинара – дискуссии – предоставить каждому студенту возможности практического использования в речи теоретических понятий в ходе формулирования собственных точек зрения на обсуждаемые проблемы,

доказательства или опровержения истинности каких-то посылок, принятия согласованных решений и т.п.

Особенностью такого семинарского занятия является возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. Это раскрепощает интеллектуальные возможности студентов, резко снижает барьеры общения, повышает продуктивность общения.

На семинаре - дискуссии студент должен научиться точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность для целеобразования и целеосуществления, т.е. построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Показателем развития формы семинара-дискуссии может быть использование элементов **мозгового штурма** и **деловой игры**. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

По данным М.В.Кларина [99], в мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии.

1. *Круглый стол* – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.

2. *Заседание экспертной группы* («панельная дискуссия»), на которой вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (четыре-шесть участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всему классу.

3. *Форум* – обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа выступает в обмен мнениями с аудиторией (классом,

группой).

4. *Симпозиум* – более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

5. *Дебаты* – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), - и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты («британские дебаты»).

6. *Судебное заседание* – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

7. *Техника аквариума* [236] – особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

Дискуссия может использоваться и как метод и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, мероприятий, являясь их элементом. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии.

По окончании семинара-дискуссии преподаватель делает выводы, подводит итоги, оценивает вклад каждого и группы в целом в решение проблемы семинара. Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу студентов, надо создать обстановку уверенности в том, что несогласие с позицией преподавателя в дискуссии не повлечет за собой неприязни, снижения оценки на экзамене. Нужно создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общения, стремиться к власти авторитета, а не к авторитету власти, реализовать в конечном счете педагогику сотрудничества.

Семинар - исследование. В начале семинара студенты образуют несколько подгрупп по 7-9 человек, которые получают список из заранее

заготовленных проблемных вопросов. Для того чтобы ответить на эти вопросы, студенты должны обмениваться мнениями, провести дискуссию, «доисследовать» проблему, пользуясь любыми источниками информации. Подгруппа готовит выступление представителя с ответами на проблемные вопросы. Затем идут доклады других подгрупп, а на последнем этапе семинара вырабатывается позиция всей студенческой группы. Преподаватель подводит итоги, оценивает работу студентов.

Во всех представленных формах семинарского занятия и других интерактивных формах обучения студенты получают реальную практику формулирования и отстаивания своей точки зрения, осмысления системы аргументации, т.е. превращения информации в знания, а знаний в убеждения и взгляды. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Следующая самая распространенная форма интерактивного обучения в вузе – лабораторно-практические занятия.

Лабораторно-практическое занятие - разновидность практического учебного занятия. Само значение слов лаборатория, лабораторный (от латинского *labo*г - труд, работа, трудность; *labo*го -трудиться, стараться, хлопотать, заботиться, преодолевать затруднения; греческое *laboros*, означает деятельный, следовательно, имеются в виду такие виды учебных занятий, которые требуют от студентов деятельности) [212].

Различные аспекты лабораторного практикума исследовались педагогами - учеными Кондратьевым Б.А., Макаровой К.Г., Рожневым Я.А., Филатовам О.К., Чернилевским Д.В. и другими.

Цель лабораторного практикума - практическое освоение студентами научно-теоретических положений изучаемого предмета, овладение ими новейшей техникой экспериментирования в соответствующей отрасли науки, инструментализация полученных знаний, т.е. превращение их в средство для

решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач, иными словами - установление связи теории с практикой.

Одно из преимуществ лабораторного практикума в сравнении с другими видами учебной работы состоит в том, что они интегрируют теоретико-методологические знания и практические навыки и умения студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера [176, с.183].

Лабораторно – практические занятия призваны убедить студентов на собственном опыте в истинности, усвоенной на лекции и семинаре теории, возбудить исследовательский интерес.

С позиций интерактивного обучения, лабораторно-практическое занятие следует организовывать таким образом, чтобы в процессе его выполнения студенты ставились в ситуацию, когда они должны для решения поставленной задачи работать с литературой; выявлять возможные пути достижения поставленной цели; выявлять различия в применении тех или иных технологий, методик в конкретных условиях и видоизменять их для получения наилучшего результата; конструировать что-то новое, а при защите работы доказывать преподавателю, что выбранный вариант действий правильный, а полученный результат - отвечает поставленным в задании условиям.

В нормативной литературе определяется, что лабораторно-практическое занятие предназначено для закрепления теоретических знаний, обучения студентов методам экспериментальных и научных исследований, привития навыков анализа и обобщения полученных результатов.

Представляется, что приведенное определение достаточно четко представляет методику организации и проведения лабораторно-практического занятия. Предполагается, что в результате этой деятельности студент получит навыки практической деятельности, навыки обобщения и анализа результатов, произойдет практическое подкрепление теоретических знаний. В рамках лабораторно-практических занятий особую популярность получили следующие формы интерактивного обучения, которые в определенных условиях могут быть и методами.

Разыгрывание ролей направлено на получение студентами опыта социальных отношений в «должностных» позициях.

Деловая игра позволяет упорядочить знания, умения, навыки, полученные на всех предшествующих этапах обучения, и «свинтить» их в своем сознании в целостную динамическую систему. В основе деловых игр лежит имитационное моделирование. Важнейшей особенностью деловых игр является то, что в них рассматриваются проблемы социального управления, главная часть которого – участие принимающих решение людей (субъекта управления) [88]. Выделим психолого-педагогические принципы организации деловой игры: имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства; игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; совместной деятельности; диалогического общения; двуплановости; проблемности содержания.

В деловой игре моделируемая система рассматривается как динамическая. В процессе игры это проявляется в виде «цепочки решений».

Мозговая атака (мозговой штурм) – это одна из наиболее известных форм поиска оригинальных решений различных задач, продуцирования новых идей. Она была предложена американским психологом А.Осборном в 50-годы. В настоящее время считается одной из форм активизации обучения и лежит в основе многих деловых и дидактических игр. Форма тщательно разработана и предполагает реализацию требований по организации группы участников, технологии проведения и правилам поведения, может использоваться и как метод интерактивного обучения. Широкое распространение мозговой атаки привело к созданию ряда модификаций, в числе которых называют:

1. *Дельфи (Дельфийская процедура)*. Форма предложена О.Хелмером [38]. Предусматривает индивидуальное генерирование идей и их публичную защиту.

2. *Мыслерешето* [93]. В соответствии с этой формой процедура начинается с письменного оформления индивидуальных предложений, желаний, идей каждого участника. Затем следует их «просеивание» в малых

группах, т.е. фиксация и генерация предложений, представляющих общий интерес для всех членов группы, оформление сводных предложений, их представление на общее обсуждение, комментирование и дополнение, сравнительное оценивание с целью выработки наилучшего варианта и, наконец, дополнение этого варианта наиболее ценными дополнениями других групп.

Преимущество этих вариантов мозговой атаки в стопроцентной активности участников. Недостаток в большой привязанности к индивидуальным предложениям и идеям, высказанным на первом этапе.

Дидактические игры - учебные занятия, организуемые в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, интерактивного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания.

Ролевая игра – это интерактивная форма экспериментального поведения, обладающая социализирующим эффектом, который зависит от мировоззренческих позиций играющего. Главное отличие ролевых игр в том, что участники воздействуют не на модель системы, а на модель управления, и именно она выступает динамически изменяющимся объектом.

Внедрение форм интерактивного обучения в учебный процесс традиционно рассматривается с позиций системного подхода. Отправными точками берутся государственные стандарты, квалификационные характеристики, тематические планы [68]. Предполагается создание в вузе целевых предметно-методических комиссий, разработка планов внедрения. Потом переходят к выбору форм и мест в учебном процессе, где будут эти формы использоваться.

Кроме того, нужно теоретически и практически подготовить преподавателей к такой деятельности. Очевидно также, что формы интерактивного обучения не должны восприниматься как единственное возможное в современных условиях средство обучения.

Учитывая сложности, с которыми столкнется начинающий разработчик интерактивных форм обучения, а также отсутствие единой методики их

разработки и внедрения в учебный процесс, можно предложить технологию поэтапного внедрения.

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения.

«Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [147,с.411].

Беспалько В.П. трактует педагогическую технологию, как содержательную технику реализации учебного процесса. В понимании М.В.Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Предлагаемая технология внедрения форм интерактивного обучения достаточно проста и основана на постепенном освоении игровых форм интерактивного обучения, (неигровые и неимитационные формы давно и широко используются в практике вузов). Принципиально она перекликается с «эволюционирующей» (М,В.Кларин) последовательностью развития активности участников дискуссионных занятий, которая включает этапы работы: с преподавателем в роли ведущего, затем с учащимися в этой роли, а, в итоге, без ведущего.

В нашем исследовании, технология понимается как поэтапное, логически выстроенное использование форм интерактивного обучения от наиболее простых форм к наиболее сложным.

Технология поэтапного внедрения игровых форм интерактивного обучения включает:

- 1.Освоение игровых процедур и приемов посредством введения их в практику проведения занятий, реализуемых в традиционной форме.

- 2.Расширение использования на занятиях игровых ситуаций, элементов дискуссий, эволюционирующих форм дискуссий, проведение в игровой форме зачетов, защит курсовых работ, лабораторных работ.

3. Адаптация дидактических игр и введение их в учебный процесс в виде практических занятий, зачетных занятий, использование на спец. курсах.

4. Адаптация и использование учебных деловых игр.

5. Целевая разработка уникальных дидактических и деловых игр, игровых ситуаций и отдельных приемов.

Предложенный подход позволяет не ориентироваться на управленческий аппарат вуза, а последовательно активизировать учебный процесс, начиная с любых, по выбору преподавателя, занятий.

Определив цели, содержание обучения и формы организации обучения, можно перейти к выбору адекватных методов обучения, понимаемых как способы их включения в совместную с преподавателем деятельность по достижению главной цели – формированию целостной профессиональной деятельности будущих специалистов. Выбор методов интерактивного обучения определяется также предпочтениями преподавателя, конкретными условиями обучения, особенностями контингента студентов.

То же относится и к средствам обучения, будь то учебное пособие, аудиовизуальное средство или компьютер.

Технология разработки методов интерактивного обучения как единая педагогическая теория пока не разработана. В литературе представлены только варианты технологии проектирования деловых игр, а также теоретические подходы к выбору форм и методов интерактивного обучения и порядку их введения в учебный процесс.

Все авторы отмечают, что разработка полномасштабной деловой игры является весьма трудоемким и дорогостоящим процессом. По некоторым оценкам преподавателю необходимо выделять по 200-300 часов на разработку одной деловой игры [68]. Трудно ожидать в современных условиях, что все вузы смогут оплачивать такие разработки для своих нужд. Поэтому работа по разработке деловых игр или других методов интерактивного обучения ложится на плечи самих преподавателей. Но, с одной стороны, далеко не каждый преподаватель в состоянии с этим справиться, а, с другой, возникает вопрос о

необходимости использования именно деловых игр в целях учебного процесса. Как отмечалось, активизировать учебный процесс можно и в случае использования традиционных методов обучения.

Представляется, что в условиях реального вуза вопросы разработки методов интерактивного обучения и их внедрения тесно взаимосвязаны и представляют собой два этапа единого процесса активизации обучения.

Сказанное еще раз свидетельствует о важнейшей роли преподавателя на занятии. Именно от личного опыта и мастерства преподавателя зависит ход и результат занятия. Только от его понимания ситуации, его умения использовать ее в интересах достижения дидактических целей занятия зависит, будет оно эффективным или бесполезным.

При разработке методов интерактивного обучения личность автора также имеет большое значение. Хочет он того или нет, но автор всегда разрабатывает занятие «под себя», поскольку опирается на собственный опыт, на собственное видение проблемы, на личные предпочтения.

Наиболее сложное в процессе разработки – придумать ключевую, продуктивную идею. Способ решения этой проблемы у каждого свой. Обычно используется два подхода. Первый – моделирование реальной производственной деятельности или ее элементов, выявление существенных связей, определение ролевых функций и т.д. Второй – поиск прототипа и его адаптация.

Из вышесказанного следует, что основой успешной разработки занятия является личный опыт преподавателя – разработчика. Достичь этого опыта частично можно в результате повышения профессионального педагогического уровня. Но школы методов интерактивного обучения теперь проводятся редко, а специальные курсы для разработчиков интерактивного обучения реализованы только в единичных вузах. Причем оба эти варианта могут дать преподавателю только теоретическую базу, некую отправную точку. Остальное зависит от его самостоятельной научно-практической деятельности. Только постоянный эксперимент и опыт дадут положительный результат. По этому поводу можно

привести известную мысль К.Д.Ушинского о том, что в педагогической работе опыт, как таковой, передать невозможно, передается только мысль, теоретическая идея, которая вытекает из опыта [204]. Следовательно, накапливаемые в вузах методические находки и различные усовершенствования не могут успешно распространяться и внедряться без их правильного и глубокого психолого-педагогического осмысления [58].

На протяжении всего обучения должен осуществляться контроль процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную. Такой контроль должен быть деятельностным: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков студента на их основе, уровень сформированности отдельных фрагментов учебно-воспитательной деятельности. Одними из средств контроля могут служить, наряду с привычными, аттестационные производственные ситуации и деловые игры.

В условиях вуза система оценивания должна быть максимально проста, понятна участникам без дополнительных разъяснений и должна позволять преподавателю быстро оценить деятельность студентов. Преподаватель должен выбрать такие критерии оценивания, которые в наибольшей степени отвечали бы целям занятия и учебной деятельности студентов. Особое внимание следует обратить на использование времени, отведенного на прием зачетов, курсовых и лабораторных работ, рефератов. Традиционная процедура приема достаточно легко модифицируется в игровую. При этом защита становится публичной, обсуждение коллективным, с участием группы защищающихся. Слушателям предоставляется право задавать вопросы докладчику, комментировать ответы. Преподаватель, благодаря этому, имеет возможность оценить не только выполненную студентом работу, но и его способность быстро разобраться в работе товарища и задавать по ней актуальные вопросы. Опыт проведения таких занятий свидетельствует так же о некотором облегчении работы преподавателя: экономится время, нет необходимости придумывать все время новые вопросы, происходит ненавязчивое и мотивированное повторение

студентами пройденного материала, проработка трудных вопросов. Итак, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показывает, что формы интерактивного обучения могут применяться на любой стадии образовательного процесса. Хотя их назначение при этом будет конечно различным.

Таким образом, в интерактивном обучении:

- студент с самого начала находится в деятельностной позиции;
- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;
- знания усваиваются студентами в контексте моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;
- используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов, это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности.

Формы интерактивного обучения в своей основе опираются на деятельностный подход, ориентируются на высокие современные цели образования, используют инструментарий, направленный на реализацию возможностей и стремлений студентов, тем самым, практически претворяют в жизнь элементы воспитательного воздействия и способствуют решению основных воспитательных задач высшей школы и становлению профессионала.

Глава 2

Процесс реализации интерактивного обучения в педагогическом вузе

2.1. Содержание и формы интерактивного обучения в педагогическом вузе

Интерактивные технологии внедряются в учебный процесс с помощью методов и форм интерактивного обучения, диапазон которых достаточно широк. К ним относятся деловые и ролевые игры, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, беседы, проблемные лекции (лекции с элементами дискуссии), исследования, практикумы, работа в малых группах, различные формы взаимообучения и взаимоконтроля, проекты, эвристическое обучение, проблемно-поисковое обучение и т.д. Интерактивные формы обучения - это формы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Интерактивное обучение предполагает использование такой системы методов и форм, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе общения, и активной мыслительной деятельности.

Наряду с активизацией мыслительных процессов, интерактивные формы обучения создают предпосылки к духовному совершенствованию студентов, ориентируют их на поиск ответов на смысложизненные вопросы, способствуют становлению системы экзистенциальных ценностей. Несмотря на растущий интерес педагогов к интерактивным технологиям, воспитательная функция такого обучения зачастую не принимается во внимание. В условиях гуманитарного кризиса российского общества возникает необходимость в

пересмотре методов обучения, главной целью которых должен стать духовно ориентированный процесс. Потребность во внедрении духовно ориентированной модели воспитания стала для нас стимулом к рассмотрению форм интерактивного взаимодействия в учебном процессе с точки зрения их воспитательного потенциала. Поскольку содержание духовного мира человека составляют ценностные ориентиры и экзистенциальные смыслы, обучение должно быть выстроено таким образом, чтобы максимально содействовать становлению системы ценностей и обретению смысла жизни. Поэтому нами были выделены следующие этапы, которые должны быть включены в процесс интерактивного учебного взаимодействия:

- 1) проблемно-ориентировочный этап;
- 2) этап экзистенциального переживания;
- 3) этап интроспективного понимания;
- 4) этап интерактивной коммуникации;
- 5) этап духовного осмысления.

На первом этапе - проблемно-ориентировочном - обучающие выделяют проблему, которая станет основой для предстоящей игры, дискуссии или другой формы. Любая проблема актуальна, если она интересна для студентов, затрагивает их собственный жизненный опыт, то есть является экзистенциально окрашенной. Проблемно-ориентировочный этап осуществляется с помощью различных приемов: описание конкретного случая, приведение эпизода из какого-либо литературного произведения, демонстрация фильма, ролевое разыгрывание какой-либо ситуации и др.

На этапе экзистенциального переживания обучающиеся соотносят проблемную ситуацию с собственным опытом. С помощью стимулирующих вопросов преподавателя и самих студентов обучающиеся вспоминают о том, сталкивались ли они когда-либо с подобной проблемой, какие события в их жизни привели к этой проблеме, насколько успешным было ее решение, к каким последствиям она привела, описывая это посредством чувств и эмоций.

Этап интроспективного понимания - это внутренний этап, интроспективное понимание проблемы происходит в процессе внутреннего диалога, рефлексии. На этом этапе обучающиеся оценивают проблему с точки зрения личной значимости, ищут решение этой проблемы через призму собственного опыта и переживаний. На этапе интроспективного понимания осуществляется подготовка к следующему этапу - интерактивной коммуникации.

В процессе интерактивной коммуникации, которая осуществляется уже во внешнем плане - на занятии, происходит обмен информацией между участниками интерактивной взаимодействия. Студенты приходят к оптимальному решению проблемы, высказывая свою точку зрения, излагая свои мысли, к которым они пришли в процессе рефлексивного переживания. Таким образом, происходит ценностное взаимообогащение опыта обучающихся.

Интерактивная коммуникация является стимулом к духовному осмыслению - следующему этапу интерактивного учебного взаимодействия. На этом этапе студенты обобщают информацию, полученную на предыдущих этапах взаимодействия, осмысливают ее и выделяют из этой информации значимые для них экзистенциальные ориентиры.

Одной из ведущих форм интерактивного обучения является деловая игра. Учебная деловая игра - это целенаправленно сконструированная модель какого-либо реального процесса, имитирующая профессиональную деятельность и направленная на формирование и закрепление профессиональных умений и навыков [129,с.6].

Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, повышения интереса к будущей профессиональной деятельности.

Деловая игра решает ещё одну важную задачу, связанную с профессиональным самоопределением студентов - будущих педагогов. Для студентов педагогического вуза в перечень проблем входит целесообразность профессионального выбора, что связано с падением престижа педагогической

профессии. Экзистенциальное переживание студентами педагогических проблем в процессе подготовки, презентации и обсуждения деловой игры способствует формированию положительного отношения к будущей профессии и духовному осмыслению профессионального роста как одной из составляющих смысла жизни.

Как форма обучения деловая игра должна отвечать следующим требованиям:

- распределение ролей между участниками игры;
- совместная деятельность участников игры в условиях дифференциации и интеграции имитируемых функций;
- диалоговое общение партнеров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений;
- различие интересов у участников игры и появление спорных ситуаций;
- наличие общей игровой цели у всего коллектива (игровая система), которая является ведущим стержнем игры, фоном, на котором развиваются частные конфликты и противоречия;
- введение в игру импровизации (непредвиденных обстоятельств, моделирующих возможные непредвиденные обстоятельства);
- применение системы оценки результатов игровой деятельности и профессиональных знаний, способствующей созданию климата состязательности;
- наличие в игре системы стимулирования, создающей интеллектуальную и эмоциональную обстановку, т.е. побуждающей в ходе игры действовать так, как бы человек действовал в реальной жизни;
- динамичность, непрерывность и занимательность деловой игры;
- достижение единого - обучающего, развивающего и воспитывающего эффекта деловой игры.

Процесс конструирования деловой игры включает четыре этапа:

1. Определение цели игры.

Она формируется исходя из задач обучения, воспитательных задач, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обреты участниками в процессе занятия.

2. Определение содержания.

В процессе конструирования деловой игры подбирают ситуации, наиболее типичные для будущей профессиональной деятельности, что и обеспечивает профессиональный контекст игры.

3. Разработка игрового контекста.

Игровой контекст, являющийся специфическим и обязательным компонентом в конструкции деловой игры, обеспечивается: введением правил, игровых прав и обязанностей игроков и арбитров, введением персонажей, введением противоположных по интересам ролей, конструированием поведенческих противоречий, разработкой системы штрафов, поощрений и премий, визуальным представлением результатов.

4. Составление структурно-функциональной программы деловой игры.

Программа игры содержит цели и задачи, описание игровой обстановки, её организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования.

Традиционно методика проведения деловой игры включает четыре последовательных этапа: организационный, подготовительный, игровой и этап подведения итогов. Но для того, чтобы деловая игра в качестве интерактивной формы решала задачу становления ценностей, этих этапов недостаточно. Поэтому мы привели этот перечень в соответствие с логикой реализации интерактивного взаимодействия.

Итак, проведение деловой игры как одного из способов интерактивного обучения студентов - будущих учителей строится по следующей схеме:

1. Проблемно-ориентировочный этап: преподаватель обсуждает со студентами проблемы, связанные с педагогической профессией, состояние современного образования в целом и конкретные трудности, возникающие в

работе учителя.

2. Этап экзистенциального переживания: преподаватель задает студентам вопросы с целью выяснения степени их знакомства с данными проблемами. Если студенты уже прошли педагогическую практику, они могут вспомнить, с какими трудностями им пришлось столкнуться в ходе работы в школе, если нет - студенты расскажут о своей учебе в школе, о проблемах с учителями, одноклассниками и т.д. Студенты также могут поделиться своими мыслями о том, каких проблем в предстоящей педагогической практике они больше всего опасаются.

3. Этап интроспективного понимания: студенты осмысливают заявленные проблемы в процессе внутреннего диалога, работают над рекомендованной литературой.

4. Подготовительный этап: работа в группах - изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, определение режима работы, обоснование постановки проблемы и выбора ситуации, сбор дополнительной информации и т.д. При необходимости ученики обращаются к ведущему за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры.

5. Игровой этап: презентация игры - группы имитируют подготовленные задания. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. Затем выступают другие мини-группы: дополняют, уточняют или опровергают действия своих коллег, арбитры вводят импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени.

6. Этап интерактивной коммуникации: этап обсуждения проведённой игры, подведение итогов арбитрами анализируется процесс игры, поведение и активность слушателей, обращается внимание на ошибки и правильные решения, оцениваются результаты игры. Происходит обмен мнениями, защита своих решений и выводов. В заключение, преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с

соответствующей областью реального мира, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

7. Этап духовного осмысления: этот этап осуществляется во внутреннем плане, представляет собой рефлексию, осмысление различных точек зрения, представленных участниками деловой игры, выделение из этого объемного потока информации тех ориентиров, которые могут стать основой для профессионального самосознания студентов. Поскольку преподаватель не может непосредственно проследить переход к этому этапу, он должен выбирать такие проблемные ситуации, которые были бы близки студентам и актуальны для них, являлись стимулом к внутреннему диалогу. Данная структура является ориентиром для проведения любой деловой игры и может дополняться и модифицироваться в соответствии с каждой конкретной ситуацией.

В учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, деловой театр, психо- и социодрама.

В ходе имитационной игры имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность. Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов.

Операционная игра помогает отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например методики написания сочинения, решения задач и т.д. В операционных играх моделируется соответствующий рабочий процесс.

В «деловом театре» разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в этой обстановке. Здесь студент должен мобилизовать весь свой опыт, знания, навыки, суметь вжиться в образ определённого лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача этого метода - научить ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать

возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их ценностные установки, интересы, потребности и деятельность. Для этой формы составляется сценарий, где описывается конкретная ситуация, обозначаются функции и обязанности действующих лиц и их задачи.

Психодрама и социодрама близки к «деловому театру», но это уже театр социально-психологический, где отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Учебная деловая игра активизирует учебный процесс и, по сравнению с традиционной формой проведения занятий, имеет веские преимущества. Она обуславливает не только заинтересованность каждого из участников в более глубоком знании изучаемой проблемы, но и предоставляет им возможность формировать и повышать профессиональное мастерство. В то же время деловые игры способствуют выявлению таких качеств личности как дисциплинированность, ответственность, чувство долга, умение взаимодействовать с коллективом, обеспечивают большую эмоциональную включенность обучаемых в образовательный процесс.

Деловая игра позволяет задать в обучении предметный, социальный и психологический контексты будущего профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия становления профессионального самосознания студента. В деловой игре, в условиях совместной деятельности каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту. Мотивация, интерес и эмоциональная приподнятость участников деловой игры обуславливают широкие возможности для организации целенаправленной деятельности по достижению результата, продуктивного общения и взаимодействия, для развития творческого профессионального мышления.

Творческая активность личности в деловой игре обуславливается тем, что игра позволяет почувствовать значимость своего «Я», особенно в тех случаях,

когда студент находит то или иное оригинальное решение, которое сразу влияет на траекторию игры и соответствующим образом оценивается (ведущим игрой или самими участниками игры). Происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности и нарастание мобилизующей напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу. В процессе деловой игры студенты именно переживают проблемную ситуацию, обнаруживают в ней личностный смысл, игровая ситуация становится частью их личного профессионального опыта.

В качестве одной из модификаций деловой игры часто рассматривается ролевая игра. Но мы выделяем ее как самостоятельную интерактивную форму обучения, поскольку, в отличие от деловой игры, ролевая игра может быть проведена на любую тему и не обязательно привязана к профессиональной деятельности.

Основными структурными компонентами обучающей ролевой игры являются:

1) игровые и учебные цели, которые предусматривают поэтапное овладение студентами навыками и умениями, соответствующими изучаемому предмету;

2) воспитательные цели, соответствующие духовно ориентированной парадигме воспитания;

3) содержание ролевой игры, отражающее ролевые взаимодействия и взаимоотношения, которые базируются преимущественно на текущем учебном материале той или иной темы и которые приобретают определённую сюжетную организацию и развитие;

4) совокупность социальных и межличностных ролей, посредством которых студенты реализуют значительную часть содержания конкретной ролевой игры;

5) коммуникативные условия, под которыми подразумеваются, прежде всего, игровые учебно-коммуникативные ситуации, создаваемые самими студентами под руководством преподавателя;

б) реквизит, т.е. любые предметы, которые, так или иначе, включаются в ролевую игру и приобретают в игре знаковое, сообщающее значение.

Следует отметить, что под коммуникативными условиями подразумеваются не только учебно-коммуникативные ситуации, создаваемые именно для данной конкретной ролевой игры, но и благоприятный психологический климат, созданный и поддерживаемый в данной учебной группе. Благоприятная морально-психологическая атмосфера располагает людей к межличностному взаимодействию, проявлению взаимной заинтересованности и творческой инициативы. Игровые и дискуссионные методы обучения способствуют созданию такой атмосферы в группе.

Ролевые игры часто используются в учебном процессе в вузе, но их воспитательной функции преподаватели уделяют недостаточно внимания, отдавая предпочтение учебным целям. Духовно ориентированная парадигма воспитания требует нового взгляда на эту форму обучения как на один из способов интерактивного взаимодействия, целью которого является, в первую очередь, содействие студентам в обретении смысла жизненных ориентиров.

В дидактической структуре ролевой игры мы выделяем следующие элементы-этапы:

1. Проблемно-ориентировочный этап: представление преподавателем темы предстоящей игры, знакомство студентов с основными представлениями, касающимися данной темы. Тема ролевой игры должна быть отвечать интересам обучающимся, затрагивать актуальные для них на данный момент экзистенциальные проблемы (любовь, измена, дружба, предательство и т.д.).

2. Этап экзистенциального переживания: обсуждение со студентами темы ролевой игры, выяснения их точек зрения на данную проблему через призму их собственного жизненного опыта.

3. Этап интроспективного понимания: рефлексивное осмысление студентами темы ролевой игры, внутреннее осознание важности представляемых проблем и их решения.

4. Подготовительный этап: изложение преподавателем сценария, игровых

задач, правил, ролей, примерного типа решений в ходе игры; самостоятельная подготовка студентов к ролевой игре, продумывание линии ролевого поведения.

5. Проведение игры: «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении. Студенты действуют по игровым правилам, преподаватель следит за ходом игры, характером принимаемых решений, снимает неясности.

6. Этап интерактивной коммуникации: обсуждение проведенной игры, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия участниками, возникавших по ходу дела трудностей, идей, которые приходили в голову и т.д. Особое внимание при этом нередко уделяется сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, установлению связи содержания игры с жизненным опытом участников. Одним из результатов обсуждения может быть и пересмотр игры, сбор предложений по внесению в неё поправок, изменений.

7. Этап духовного осмысления: рефлексия, осмысление различных точек зрения, представленных участниками ролевой игры, и, как следствие, - обогащение жизненного опыта, обретение новых экзистенциальных ориентиров.

Помимо очевидных организационных функций, для практики проведения ролевых игр полезным является следующий условный перечень «ролей», в которых выступает преподаватель. Их можно сформулировать по аналогии со спортивными играми.

Инструктор. Необходимым для участия в игре является понимание правил, представление о результатах игровых действий. Но преподавателю не стоит стремиться к максимально подробному разъяснению всех деталей игры. Многие правила уясняются участниками лишь по ходу игры - в этом игра похожа на жизнь. Чрезмерное инструктирование может запутать студентов или привести к снижению их интереса, поэтому инструктирование лучше свести к минимуму.

Судья-рефери. Ход игры нуждается в контроле и какой-то степени руководства со стороны преподавателя. Организационная сторона его деятельности обеспечивает педагогическую результативность игры. Это сказывается, например, на характере распределения ролей, позволяющем добиться активного включения всех студентов. Учебно-игровая деятельность дает более широкие возможности для личностных проявлений по сравнению с традиционной работой. В исследованиях отмечается распространенное, но ошибочное стремление преподавателей отводить наиболее «трудные» роли лучшим студентам, а более пассивные - менее «способным». Многие педагоги отмечают, что есть смысл предоставить плохо успевающим активные, значимые для хода игры роли, чтобы тем самым дать им возможность проявить себя.

Действуя в качестве рефери, преподаватель лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил, но не вмешивается в него.

Тренер. В некотором смысле преподаватель выступает и в качестве тренера. Он может даже давать студентам подсказки, помогающие использовать потенциал игрового действия (но не напрямую вмешиваться в игру). В число тренерских действий преподавателя входит и подбадривание нерешительного участника.

Председатель-ведущий. Данная роль относится к завершающему игру обсуждению. В ходе его преподаватель не предлагает группе свои выводы и обобщения, но, скорее, ставит перед студентами такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом. Немало творческих идей и обобщений можно обнаружить в совместном обсуждении, если попросить студентов предложить свои собственные поправки и дополнения к сценарию или правилам игры.

Учебная игра может хорошо сочетаться со структурированной дискуссией, основанной на том, что преподаватель заранее выделяет в учебном материале предмет обсуждения. При этом тема обсуждения естественно вводится с

условиями игрового действия. Можно заранее продумывать и выделять в содержании учебного материала бинарные оппозиции - противоположные идеи, стороны жизненных явлений, подходы и т.д. Противопоставление, столкновение этих оппозиций в дальнейшем используется как основа для учебно-игровой деятельности.

Действенность игровых форм обучения связана с их эмоциональностью, активизацией всех учащихся, вниманием к переживаниям и мыслям каждого. На этой основе возможно создание глубоко прочувствованных прочных впечатлений, убеждений, ценностных ориентиров. Мощный инструмент, каким является игра, может использоваться для приобщения обучающихся к общечеловеческим ценностям, осмысления важных жизненных вопросов.

Среди интерактивных форм обучения одно из самых заметных мест занимает учебная дискуссия, так как она диалогична по своей сути - и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Ее применение помогает развитию критического и рефлексивного мышления, инициативности студентов, приобщению молодых людей к культуре и духовным ценностям.

Главной чертой учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины, причем все - каждый по-своему - участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии - это не подчинение её задачам, которые важны только преподавателю, но ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы), знания-оценки (фактов, явлений).

Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий

диалог играют большую роль, так как сопоставление различных мнений по одному вопросу имеет первостепенное значение для нахождения истины.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студентов по проблеме дискуссии;
- семантическая однозначность (все термины и понятия должны быть одинаково поняты всеми студентами);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию.

Общие принципы дискуссии:

- равноправные субъект-субъектные отношения;
- позиция «Я - хороший, ты - хороший» (Э. Берн);
- позиция «Поймите меня правильно»;
- истина превыше всего;
- краткость - сестра таланта;
- уважение и дружелюбие при высказываниях.

Правила проведения дискуссии:

- Я критикую идеи, а не людей.
- Моя цель не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы прийти к наилучшему решению.
- Я побуждаю каждого из участников к тому, чтобы участвовать в обсуждении.
- Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ними не согласен.
- Я сначала выясняю все идеи и факты, относящиеся к обеим позициям.
- Я стремлюсь осмыслить и понять все взгляды на проблему.
- Я изменяю свою точку зрения под воздействием фактов и убедительных аргументов.

Дискуссия, целью которой является не только более глубокое овладение учебным материалом и развитие коммуникативных навыков, но духовное

совершенствование обучающихся, обогащение их внутреннего мира, также проходит все стадии интерактивного взаимодействия:

1. Проблемно-ориентировочный этап. На этом этапе перед преподавателем ставятся следующие задачи:

- сформулировать проблему и цели дискуссии - объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение;

- создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать её значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат;

2. Этап экзистенциального переживания. Перед педагогом ставятся следующие задачи:

- выяснить степень заинтересованности студентов данной проблемой;

- определить, близка ли студентам эта проблема, сталкивались ли студенты с данной проблемой ранее.

3. Этап интроспективного понимания. Перед студентами ставятся следующие задачи:

- осмыслить проблему предстоящей дискуссии, занять определенную позицию по отношению к данной проблеме и способам ее решения; подготовиться к дискуссии, используя рекомендованную литературу.

4. Этап интерактивной коммуникации. На этой стадии перед педагогом и студентами ставятся следующие задачи:

- сформулировать правила проведения дискуссии, основное из которых - выступить должен каждый. Кроме того, необходимо: внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументировать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушивать до конца и не поняв позицию;

- создать доброжелательную атмосферу, положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов.

Следует помнить, что основой любого интерактивного метода обучения является бесконфликтность;

- начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам (преподавателю не рекомендуется брать слово первым);

- собрать максимум мнений, идей, предложений (для этого необходимо активизировать каждого студента);

- не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора - следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их к теме дискуссии;

- поддерживать высокий уровень активности всех участников - не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов;

- оперативно проводить анализ высказанных идей перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии: такой анализ, предварительные выводы целесообразно делать через определенные интервалы (10-15 минут), подводя промежуточные итоги (подведение промежуточных итогов дискуссии можно поручать студентам, предлагая им временную роль ведущего).

5. Подведение итогов дискуссии. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

- проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги: для этого нужно сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны;

- помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений;

- принять групповое решение совместно с участниками, при этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов;

6. Этап духовного осмысления: рефлексивное осмысление различных мнений, путей решения проблемы, представленных участниками дискуссии, и, как результат, - обогащение системы ценностей студентов.

При анализе такой формы обучения как дискуссия особое внимание следует уделить проблеме упорядоченности. Целенаправленность дискуссии ярче всего проявляется в достижении выводов. Однако здесь заложено известное противоречие. Дискуссия - это не псевдообсуждение, не псевдопоиск решений, которые известны преподавателю и могли бы излагаться обычным способом. Настоящая дискуссия не должна превращаться в дидактическую иллюстрацию, средство формулирования заранее заданного тезиса. В ходе настоящей дискуссии каждый участник свободно мыслит и выражает свою точку зрения, сколь бы непопулярной и неприемлемой для остальных она ни казалась.

Сложности, которые нередко подчеркиваются в рекомендациях для педагогов, - сочетание упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации, вежливость без иерархического подчинения в группе, лёгкость и непринужденность, юмор без развязности и т.д. Особые задачи стоят перед руководителем дискуссии: не столько направлять, сколько стимулировать, побуждать участников к обмену точками зрения. Обмен мнениями между участниками должен происходить свободно, - так, то для стороннего взгляда ход обсуждения может показаться даже хаотичным. Конечно, хаотичный разброс реплик - это крайность, которую следует избегать, однако другая крайность - сведение дискуссии к последовательному обмену вопросами и ответами между преподавателем и студентом - также неприемлема.

Но на практике момент самоорганизации всё же иногда оттесняется заботой преподавателя об упорядоченности. Часто преподаватели своими репликами, высказываниями, монологами фактически заменяют самоорганизацию студентов прямым управлением. Соответственно меняется взаимодействие: студенты обращаются к педагогу как к арбитру, что снижает и меру самостоятельности их познавательного поиска. Иногда преподаватель

незаметно для себя переходит к привычному управлению группой, ведомый подспудным опасением, что оживленное обсуждение с заложенным в нем потенциалом неупорядоченности может вывести учебный процесс из-под контроля. Немалую роль играет и фактор времени: чем более свободным и оживленным становится обмен мнениями, тем труднее становится преподавателю придерживаться фиксированных временных рамок. Стремление «сжать» обсуждение, сделать его «компактнее», нередко приводит к своеобразному вырождению дискуссии в обмен вопросами и ответами между преподавателем и студентами.

Проведение дискуссии связано с немалым количеством трудностей. Уже начало дискуссии может вызывать заметные затруднения. Вводная часть - существенный элемент любой дискуссии, так как учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. Важно, чтобы студенты ясно представили себе предмет и общие рамки дискуссии, порядок ее проведения. Специальное внимание нужно обратить на то, чтобы создать психологически комфортную обстановку. Например, рассадка участников должна быть такой, чтобы каждый мог видеть лицо каждого, - обычно это достигается при расположении студентов по кругу.

Существуют различные варианты организации вводной части. Типичным является введение темы через заранее поставленное перед одним или несколькими студентами задание выступить перед группой с вводным проблемным сообщением. Иногда преподаватель может использовать краткий предварительный опрос. Приемы введения в дискуссию могут быть также следующими:

- изложение проблемы или описание конкретного случая;
- ролевая игра;
- демонстрация фильма;
- демонстрация материала (объекты, иллюстративный материал);
- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди достаточно хорошо и широко осведомленные в обсуждаемых вопросах);

- использование текущих новостей;
- магнитофонные записи;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- стимулирующие вопросы.

Однако нужно избегать «застывания» на каком-либо из вводных моментов, иначе будет очень трудно перейти к самой дискуссии.

Но ходу дискуссии от преподавателя требуется, чтобы его участие не сводилось к директивным репликам или высказыванию собственных суждений. В содержательном плане основное средство в руках учителя - это вопросы, причем вопросы определённого характера. Высокой эффективностью обладают вопросы открытого типа, стимулирующие мышление, - «дивергентные» либо «оценочные». Дивергентные (открытые) вопросы, в отличие от закрытых, не предполагают единственно правильного ответа, они побуждают к поиску, творческому мышлению («как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если...?» и т.д.). Оценочные вопросы связаны с выработкой у студентов собственной оценки того или иного явления, собственного суждения.

Продуктивность генерации идей повышается, если преподаватель:

- дает время, чтобы участники дискуссии могли обдумать ответы на вопросы;
- избегает неопределенных, двусмысленных вопросов;
- обращает внимание на каждый ответ; изменяет ход рассуждений студента, - расширяет мысль или меняет ей направленность («Какие ещё факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);
- проясняет высказывания, задавая уточняющие вопросы;
- предостерегает от чрезмерных обобщений;
- побуждает участников к углублению мысли («Как Вы пришли к такому ответу?»).

Важно проявлять терпение в ожидании ответа студентов. Когда педагог в ожидании ответа на свой вопрос делает паузу, картина взаимодействия меняется:

- увеличивается продолжительность ответов;
- увеличивается число высказываний;
- повышается уверенность участников дискуссии;
- усиливается творческая направленность мышления студентов;
- суждения становятся более доказательными;
- учащиеся задают больше вопросов;
- предлагается больше идей;
- возрастает включенность менее активных студентов (что очень важно во избежание превращения дискуссии в диалог двух лидеров группы);
- расширяется диапазон учебных действий, усиливается взаимодействие между студентами, теснее становится их взаимодействие с преподавателем.

Но вопросы не единственное средство руководства дискуссией. Нередко вопрос вместо того, чтобы стимулировать обсуждение, может остановить его; и напротив, молчание преподавателя, пауза дает студентам возможность подумать. Вопросы в моменты неясности могут привести к ещё большему замешательству. Здесь обычно рекомендуется краткое разъясняющее высказывание педагога. Когда мысль сформулирована недостаточно ясно, эффективен парафраз (краткий пересказ), проясняющий высказывание студента. Если высказывание неясно и педагогу, он тактично говорит об этом («Кажется, я не очень понимаю, что Вы имеете в виду», «Я не уверен, что правильно Вас понимаю» и т.д.).

Один из самых сложных вопросов, встающих перед ведущим дискуссией, - реакция на ошибки учащихся. Безусловное правило проведения дискуссии - воздерживаться от какого бы то ни было высказывания одобрения или неодобрения. В то же время нельзя оставлять без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные высказывания. Общий подход состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством

вопросов) прояснять основания утверждений. Педагог может попросить говорящего доказать своё утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность («Что означает этот термин?», «Какой именно вопрос мы пытаемся решить?» и т.д.).

Важным элементом руководства обсуждением является и сосредоточение всего хода дискуссии на ее теме. Для фокусирования внимания участников на обсуждаемых вопросах иногда достаточно заметить, что они отошли от темы дискуссии. В некоторых случаях необходимо сделать паузу в обсуждении для промежуточного подведения итогов, чтобы группа могла лучше сориентироваться в направлениях дальнейшего обсуждения.

Требование к подведению итогов, - как по ходу, так и в конце дискуссии, - краткость, содержательность, отражение всего спектра аргументированных мнений. В конце дискуссии общий итог - это не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших рассуждениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Дискуссию, отвечающую всем вышеизложенным требованиям, провести непросто. Этот метод предполагает владение преподавателем определёнными умениями и наличие у него качеств, необходимых для использования дискуссии в учебном процессе:

- высокий профессионализм, хорошее знание материала;
- речевая культура, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;
- коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт;
- быстрота реакции;
- способность лидировать;
- умение вести диалог;
- прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала, спрогнозировать ход и результаты

педагогического воздействия;

- умение анализировать и корректировать ход дискуссии;
- умение владеть собой;
- умение быть объективным.

В учебных условиях дискуссии могут следующих видов:

Дискуссия-диспут. Ведущий объявляет тему и предоставляет слово желающим (иногда тем, кто специально подготовился). Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

Конференция. Это вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развернутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Прогрессивная дискуссия. Ее цель - групповое решение проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Этот вид дискуссии состоит из 5 этапов:

- зарождение идеи (участникам дается время на выдвижение идей о путях решения проблемы);
- все предложения выписываются на доске;
- обсуждается каждый предложенный вариант;
- рассматриваются наиболее подходящие варианты, затем они располагаются по степени значимости;
- руководитель организует дискуссию, в результате которой остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, из них выбирается окончательное.

Подобная форма дискуссии помогает вырабатывать умение быстро и эффективно принимать групповое решение.

Дискуссия-соревнование. Все участники делятся на команды. Выбирается жюри, определяющее критерии оценивания предлагаемых решений: глубина решения, его доказательность, логичность, четкость, адекватность

поставленной цели. Согласовывается тема дискуссии и система баллов. В конце проводится коллективное обсуждение предложенных вариантов решения проблемы или проблемной ситуации. Затем жюри объявляет результаты, комментирует их.

Процедура «Обсуждение вполголоса». Данная методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение всей своей микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Методика «лабиринта». Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он представляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые).

Т.к. взрослые учатся по-разному, то использование различных подходов, вероятно, будет более эффективным, чем использование одного подхода. Обучение будет наиболее успешным, если студенты имеют возможность участвовать в различных формах освоения учебного материала (что и было рассмотрено выше): слушать, получать визуальное представление, задавать вопросы, моделировать ситуации, принимать участие в деловых играх, читать, писать, работать с оборудованием и обсуждать насущные проблемы. Преподавателю необходимо также создать обстановку, благоприятствующую интерактивному обучению.

Критика интерактивного обучения в академической среде включает в себя утверждения, что они требуют слишком много времени, что преподавателям легче читать лекции, чем вести интерактивную деятельность, и что сами студенты могут не захотеть обучаться таким образом. И все же, интерактивные упражнения могут быть вставлены в занятия длительностью даже в один час и, при наличии опыта, стать удобными для преподавателей, в том числе, педагогического вуза.

Использование интерактивного обучения должно включать действия, которые помогают студентам выработать критическое мышление,

попрактиковаться на реальных задачах и в выработке решений, приобрести навыки, необходимые для дальнейшей, эффективной работы над аналогичными проблемами. Интерактивное обучение правильней всего рассматривать как один из ключевых компонентов всесторонней превентивной стратегии, сочетающей эффективное обучение с законодательской деятельностью, улучшенной инфраструктурой и планированием, прозрачной политикой и процедурами.

2.2. Апробация интерактивного обучения в процессе подготовки студентов педагогического вуза

Процесс реализации интерактивного обучения в педагогическом вузе сегодня предусматривает четыре варианта практического применения форм интерактивного обучения, по отношению к циклам обучения (по дисциплине, курсу, предмету, теме).

1. На начальном этапе обучения формы интерактивного обучения могут использоваться в качестве мотивационных средств, в рамках мотивационных занятий или в виде мотивационных игр. Цель – формирование познавательной активности посредством «погружения» студентов в проблематику дисциплины, ускорения адаптации к учебному процессу вуза, обучения навыкам учения. При этом желательно использование деловых и дидактических игр мотивационного типа, игровых процедур и приемов, в рамках традиционных форм обучения, мотивационных по содержанию.

2. В процессе обучения используются формы, предназначенные для сообщения учебной информации, формирования профессиональных навыков и умений, активизации освоения передового опыта и обмена опытом [188]. Целью их использования, в первую очередь, становится создание условий для эмоционально-оценочного восприятия обучающимися профессиональной деятельности во всем многообразии социально-общественных и служебных связей; преодоления междисциплинарного и межпредметного разобщения; опредмечивания учебной информации; выработка навыков и умений; промежуточного контроля знаний.

3. На завершающем этапе также возможно использование всего комплекса форм интерактивного обучения. При этом преследуются цели закрепления учебного материала, контроля уровня усвоения знаний, дополнительного укрепления междисциплинарных связей и обобщения учебного материала, выявления разделов и тем, слабо усвоенных обучающимися. Преимущество на

данном этапе традиционно имеют наиболее эффективные, крупные и сложные из форм – дидактические и деловые игры.

4. После завершения обучения по дисциплине формы интерактивного обучения могут использоваться для контроля освоения обучающимися учебной программы. Имеется практический опыт использования игровых методов при проведении зачетов и экзаменов [63, 126].

Иными словами, любое занятие, на любую тему, в любом этапе обучения может быть проведено с использованием элементов или форм интерактивного обучения. Кроме того, формы интерактивного обучения, по своей природе, неотрывны от так называемых традиционных форм и методов обучения.

Для выполнения этих вариантов нами была разработана экспериментальная программа внедрения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе (на основе технологии внедрения интерактивных форм обучения, представленной в параграфе 1.3 первой главы). Программа предусматривала пять этапов: подготовительный, теоретический, практический, творческий, преобразующий.

Подготовительный этап реализовался через адаптацию студентов к условиям вузовского обучения. Проблема формирования активизации учебной деятельности студентов (в основе которой лежит мотив), долгое время оставалась без должного внимания. Считалось и до сих пор считается, что студент, пришедший учиться в вуз, изначально должен иметь высокий уровень учебной мотивации. Это рассматривается как аксиома, есть у студента мотивация – будет учиться, нет мотивации – лучше его отчислить, поскольку хорошего специалиста из него все равно не получится. В случае, если у студента есть желание и способности, но недостаточно развиты волевые качества, считается, что его нужно заставить учиться или поставить в такие условия когда ему придется либо победить свою лень, либо самому бросить учебу.

В последние годы подобная позиция привела вузы к ряду серьезных проблем. Низкая учебная мотивация студента направлена исключительно на то, чтобы удержаться в вузе, явно недостаточна для подготовки из него

специалиста высокого уровня. Также нужно учитывать и мнение студентов, считающих, что для большинства преподавателей они и их учебные успехи, в общем-то, совершенно безразличны, а поэтому они так проводят занятия, что отбивают желание даже у тех, кто хочет и может учиться.

Возникла ситуация, когда традиционные формы и методы воздействия перестали давать прежний результат. Нужно искать выход – новые подходы, новые формы воздействия.

Именно в этот период многие обратили свое внимание на теорию гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества, на развивающее, игровое, интерактивное обучение. Одним из основных положений этих теорий является требование развития заинтересованности студентов в обучении. Активизация их учебной деятельности не силовыми методами, а за счет актуализации познавательных интересов, за счет изменения отношения к изучаемому материалу.

Как необходимое условие активной учебной деятельности студентов, как условие их подготовки к такой деятельности, и, следовательно, как фактор формирования учебной мотивации, особенно студентов первого курса, выступает адаптация.

Адаптация студентов сложный и многоаспектный процесс, в котором различают:

а) учебную адаптацию – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) социально – психологическую адаптацию – приспособление студентов к учебной группе, взаимоотношениям с ней, выработка общественного стиля поведения.

Иначе говоря, под адаптацией понимается способность человека приспособливаться к различным требованиям среды, как социальным, так и физическим, без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта с ней

[108]. При этом адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности [120].

Исследователи различают три формы адаптации студентов – первокурсников к условиям вузов:

- Формальная, касающаяся познавательного приспособления студента к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям.

- Социальная – процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих групп с окружением в целом.

- Дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [108].

На процесс адаптации влияют многие факторы, и от того, как вчерашний школьник пройдет этот период, зависит качество его учебы в вузе. Многие первокурсники испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли. Ю.Н.Пароходов показал, что можно добиться значительного повышения эффективности учебного процесса, если обучать студентов инструментарию рациональной научно-практической работы, самоуправлению учением [154]. Это совпадает с нашим представлением о том, что одним из направлений активизации учебно-познавательной деятельности студентов является оказание им помощи в приобретении навыков обучения и выработке индивидуального стиля учебной деятельности.

С точки зрения модели интерактивного обучения, адаптация выступает этапом введения студентов в социально-психологическую обстановку учебного процесса данного вуза. Важно сформировать у студентов целостную структуру деятельности учения во взаимосвязи всех составляющих ее компонентов.

Вопросы адаптации студентов-первокурсников решаются с помощью таких форм организации занятий (интерактивных), как экскурсии по вузу, факультету

и лабораториям, практических занятий в библиотеке, на кафедре, лекций опытных и знающих историю вуза преподавателей, игровых занятий по рациональным формам и методам учебной деятельности.

Для решения проблем адаптации в НГПУ студенты математического факультета, после зачисления на первый курс, в течение нескольких дней проходят установочно-адаптационный сбор на базе загородного детского оздоровительного лагеря. Среди организационных форм занятий на адаптационном сборе использовались: деловые и имитационные игры, тренинги, дискуссии, лекции «вопрос-ответ» с наличием обязательной обратной связи и другие формы интерактивного обучения.

Технологическая карта проведения адаптационного сбора, в реализации которой принимали участие преподаватели кафедры педагогики и психологии математического факультета, представлена в диссертационном исследовании И.И.Шульга «Подготовка социального педагога к профессионально-педагогической аниматорской деятельности» [226]. Технологическая карта содержит в себе совокупность интерактивных форм обучения. В них отражены основные содержательные, технологические, эмоционально-ценностные особенности профессиональной деятельности; формируются навыки творческой учебной деятельности, учитывающие особенности и имеющие место на всех этапах вузовского обучения; прививается культура учебно-профессионального взаимодействия; воспитываются личностные качества; создаются объективные условия, способствующие формированию и развитию мотивации познавательной деятельности студентов.

По этой же логике построена дисциплина «Введение в специальность», сориентированная на адаптацию первокурсников к вузу, подготовку к активному включению в учебный процесс. Основная задача этого курса заключается в том, чтобы дать студентам весьма общее представление о профессиональном обучении в вузе или по данной конкретной дисциплине. Целесообразным считается использование в рамках этого курса интерактивных форм обучения: игр, дискуссий, тренингов и других.

Экспериментальные исследования показывают, что, с точки зрения внешнего воздействия, в наибольшей степени мотивирующей является такая организация процесса обучения, при которой используются формы и методы интерактивного обучения – индивидуального, группового и коллективного. В частности, это объясняется тем, что они способствуют появлению широкого диапазона положительных переживаний, связанных с осознанием собственного роста, своего продвижения в содержании познаваемого; радостью овладения новыми способами учебной деятельности; удовлетворением, получаемым от процесса познавательной деятельности; ощущением собственного успеха и успеха коллективной работы; чувством собственного достоинства; гордостью за успех товарищей и другие.

Обобщая результаты изучения вышеизложенных вопросов можно сделать вывод о теоретической возможности и важности формирования всех аспектов мотивации познавательной деятельности студентов в вузе. При этом можно утверждать, что наличие у студентов высокой учебной мотивации соответствует высокому уровню активности и характеризуется: познавательным интересом, творческим подходом к учебной деятельности, самообразованием, учебной активностью, инициативностью, самосознанием и сформированностью личности, профессиональной направленностью, хорошей ориентировкой в учебном материале, адекватным представлением будущей профессии.

Приведенный перечень включает в себя такие качества обучающихся, для формирования которых необходимо решить такие задачи:

1. Ускорение адаптации студентов к условиям обучения в вузе, что включает:

- изучение структуры вуза, факультета, знакомство с профессорско-преподавательским составом, учебной базой;
- изучение системы обучения в вузе, учета и контроля успеваемости, систем материального и морального стимулирования, предлагаемых студентам;

- освоение вузовских форм и методов обучения, привитие навыков осознанной творческой работы;

- обучение навыкам конспектирования, работы с литературой, творческого изучения предметов, подготовки к экзаменам, самостоятельной и коллективной работы.

2. Развития широкого, адекватного представления студентами будущей профессии с учетом социального и эмоционального контекста, профессиональной значимости изучения отдельных дисциплин, предметов, тем вузовской программы, их взаимосвязи между собой. Развития личностного восприятия будущей профессиональной деятельности.

3. Развитие «патриотических» чувств к вузу и специальности посредством изучения истории вуза и специальных областей знаний, достижений ученых и педагогов, осознания значимости профессии и специалиста, рассмотрения прогресса и перспектив развития специальности.

4. Формирование положительных, устойчивых личностных качеств, самосознания и самоутверждения.

5. Помощь в выборе и конкретизации каждым студентом своего профессионального пути и места в жизни.

6. Формирование творческой атмосферы в учебной группе, потоке, на курсе. Развития качеств уважения личности, взаимопомощи, взаимообучения.

Решение всех этих задач сложный и не единовременный процесс, в котором успеха, по нашему мнению, можно достичь, если организовать комплекс специальных занятий, получивших название интерактивных.

Следующим этапом реализации интерактивных форм обучения в НГПУ, теоретическим, является постепенное внедрение интерактивных форм обучения в преподавание базовых психолого-педагогических дисциплин (история образования и педагогической мысли, история социальной педагогики, основы социальной работы, методика и технология работы социального педагога, психолого-педагогический практикум).

В рамках заявленных выше курсов, в экспериментальных группах, сначала проводились занятия с использованием методов интерактивного обучения, затем занятия в интерактивной форме, в контрольных группах – обучение проходило в традиционной форме.

Так, в курсы «Психолого-педагогический практикум» были включены практические занятия:

- тренинг креативности, использовались такие упражнения, как «Театр», «Кинофестиваль», «Конкурс актерского мастерства и другие, направленные на развитие творческой активности студентов, формирование диалоговой культуры;

- тренинг сензитивности: «Органы чувств», «Горячий стул», «Видение других» и другие упражнения, предназначенные для умения сопереживать, сочувствовать, содействовать другому человеку в его поступках, мыслях, что в свою очередь помогает понять истинные мотивы своих действий;

- тренинг личностного роста: отработка упражнений «Принятие себя», «Ласковое слово», «Мой герб» и других с целью принять себя таким, какой есть, со своими слабостями и недостатками, откровенно признав их и одновременно поняв свои сильные стороны;

- тренинг доверия: упражнения «Слепой и поводырь», «Восковая палочка», «Скала», «Свободное падение» и другие для умения взаимодействовать друг с другом, устанавливать контакты, находить решение в конфликтных ситуациях;

- коммуникативные тренинги и другие виды интерактивных форм обучения, направленные на развитие коммуникативных умений, формирование познавательной и личностной активности студентов.

Такая форма организации обучения, как тренинг стимулирует эмоциональное раскрытие участников группы; помогает выработать умения сопереживать, сочувствовать; позволяет научиться понимать не только другого человека, но и мотивы своих действий; способствует творческому развитию личности. Благодаря тренингу процессы обучения и работы в группе становятся

более личностно-ориентированными и продуктивными, а преподаватель может сконцентрироваться на раскрытии имеющихся у группы ресурсов.

В рамках курса «История образования и педагогической мысли», «История социальной педагогики», «Методика и технология работы социального педагога» и «Основы социальной работы» особую популярность получили ролевые игры, дискуссии, игровые приемы и процедуры, деловые игры, круглые столы.

Рассматривая вопрос эффективности дискуссии, обычно приводят в качестве примера результат эксперимента, осуществленного К.Левиним в США в годы второй мировой войны. Эксперимент предусматривал осуществление рекламной компании субпродуктов. К.Левин поставил цель сравнить эффективность воздействия традиционной формы рекламы – лекции и новой формы – выработки собственного коллективного решения на основе групповой дискуссии. Через неделю после проведения эксперимента опросом было выявлено, что в группах, слушавших лекцию, изменение мнения произошло у 3% домохозяек. В группах, где прошли групповые дискуссии, мнение изменилось у 32% домохозяек.

Тем не менее, отношение к дискуссии, к диалогу у преподавателей практиков остается недоверчивым. Исследования показывают, что вузовские преподаватели сомневаются в необходимости диалога в обучении (62% опрошенных), весьма скептически оценивают возможности его использования в учебном процессе (92%). Большинство опрошенных называют две причины такого отношения: «неподготовленность студентов к диалогу» (91%) и «дефицит учебного времени» (78%). Свою неподготовленность отмечают только 21% преподавателей. В то время как студенты, в первую очередь, отмечают неподготовленность преподавателей (86%) [82].

Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на воплощение интерактивного обучения, нацеленного на специальное использование поисковых процедур. На формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта студентов, как отправного

момента для активной коммуникативно-диалоговой деятельности, направленной на совместную разработку проблемы.

В качестве характерных признаков можно выделить: групповую работу участников; взаимодействие, активное общение участников в процессе работы; вербальное общение как основную форму взаимодействия в процессе дискуссии; упорядоченный и направляемый обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы, но на основе самоорганизации участников; направленность на достижение учебных целей.

Примеров занятий, реализующих принципы дискуссии, можно привести множество. Мы для иллюстрации выбрали дидактическую игру, построенную на основе дискуссии с использованием традиционной для интерактивного обучения процедуры формирования поля проблем – «Умники и умницы». Задача преподавателя, ведущего игру, не высказывая своего мнения добиться обсуждения студентами всех спорных вопросов с целью формирования общего мнения о составе знаний и умений специалиста.

Учитывая вузовскую специфику, преподаватели используют игровые процедуры и приемы, которые имеют продолжительность проведения менее одного академического часа, носят спонтанный характер, не требуют одновременной активности всей аудитории: «Провокация», «Профессия на букву...», «Оппоненты», «Расскажем сказку», «Проблемная цепочка».

Такая трактовка объясняется тем, что, во-первых, для вузов академический час – это стандартный интервал времени, в соответствии с которым, планируется занятие, следовательно, он может считаться нормой. Во-вторых, организация игры в рамках стандартных временных интервалов учебного занятия требует введения правил и жесткого регламента на каждом этапе. В-третьих, эти формы чаще всего применяются тогда, когда нельзя добиться активности всей аудитории или их общего непосредственного участия в игровой деятельности. Препятствовать этому могут: большая численность присутствующих, используемая форма проведения занятия, место и время проведения занятия, другие факторы.

Главная цель применения игровых приемов и процедур в изменении эмоционального отношения студентов к учебной информации или процессу обучения.

Характерными примерами игровых приемов выступают вопросы, типа «Кто может ответить на такой вопрос....?», «Кто знает почему....?», «Кто может мне возразить...?» (эти вопросы можно отнести к приемам открытого типа); «Я не помню, подскажите как...?», «Мне прислали сложный вопрос, давайте попробуем ответить все вместе...?» (варианты манипуляций); «Кто не согласен с этим мнением?» и другие.

Активность при использовании игровых приемов стимулируется личностными социальными и познавательными мотивами, естественным человеческим стремлением обучающихся к самореализации, самоутверждению. Большой интерес в этом плане представляют игры-провокации и игры-эксперименты. Первые, применяемые без предупреждения, вызывают сильную эмоциональную реакцию аудитории и, при умелом использовании, позволяют добиться заметного прорыва в рассмотрении отдельного вопроса, термина, категории. Но применение этого приема ограничено. Он не может применяться часто, а подряд только однократно. Игра-эксперимент или игра-демонстрация имеют очень большое значение в практике преподавания педагогических дисциплин как вариант наглядного доказательства многих положений. При этом испытуемыми выступают студенты, и такая демонстрация является весьма эффективной.

К этой же категории можно отнести и некоторые другие игровые формы, имеющие дискретную продолжительность. Например, в лекции с запланированными ошибками продолжительность игры можно считать как незначительную. В начале лекции преподаватель обращает внимание студентов на то, что может допустить ошибки и просит их отслеживать и фиксировать (1-2 минуты). В конце занятия он опрашивает и отмечает наиболее внимательных студентов (5-7 минут). Общая продолжительность игрового действия 6-10

минут. В то же время благодаря этой форме на протяжении всей лекции поддерживается повышенное внимание студентов.

В лекции-пресс-конференции преподаватель объясняет тему лекции и просит присутствующих задать ему вопросы в письменном виде. После чего он строит лекцию в соответствии с заданными вопросами и по ее ходу отвечает на них. Непродолжительный игровой момент – получение вопросов по теме лекции, также обеспечивает повышенное внимание студентов, ожидающих ответа на свой вопрос.

Такая интерактивная форма обучения, как деловая игра, создает условия способствующие активизации познавательной деятельности, развитию личностных качеств обучаемых, развивают коллективизм, товарищество, сотрудничество, способствуют формированию профессиональной мотивации.

Важным фактором является то, что деловые игры в своей основе несут мотивационные начала, которые регламентируются как в целях использования всех форм интерактивного обучения (мотивация активной учебной деятельности), так и в структуре самих игровых занятий. А поскольку особенностью ДИ и форм интерактивного обучения является многоплановость воздействия, то это позволяет одновременно задействовать комплекс мотивов обучающегося, что является одним из необходимых условий управления мотивацией студентов.

Проиллюстрировать сказанное можно на примере авторских деловых игр «Управление», «Педагогическая вертушка», «Анализ», «Кроссворд» и особо популярных интерактивных игр.

По структуре игра «Управление» (*приложение 3*) включает все необходимые элементы. Имеются роли, ролевые характеристики и различие ролевых целей. Имеется имитационная модель профессиональной деятельности. Среда представлена в виде реального социально-общественного строя, государственной и иных организационных структур и ситуации, сложившейся на момент проведения игры. Однако если строго подходить к оценке данной игры с точки зрения определения, то ее нельзя в полной мере

отнести к категории деловых игр, поскольку в ней слабо выражен принцип цепочки решений. Он может быть частично реализован, если игра проводится в два и более этапов. Тогда на первом этапе команды формулируют задания друг другу, на втором выявляют недостатки принятого каждой командой решения, а на третьем командам предоставляется возможность для внесения коррективов и повторного доклада. Методически такой подход также выглядит оправданным, поскольку способствует творческой работе и позволяет глубже вникнуть в рассматриваемую проблему.

Деловая игра «Анализ» широко используется в курсе «История образования и педагогической мысли» при изучении педагогических взглядов педагогов прошлого. Группа делится на сторонников и критиков педагогического творчества педагога, выбираются конкретные роли: эксперты – 2 человека и сам «герой» (Толстой Л.Н., Макаренко А.С., Коменский Я.А. и другие). Ведущий (преподаватель) следит за ходом семинара, руководит процессом, необходимо выслушать все стороны, провести грамотный анализ педагогических идей педагога, сделать выводы. Следует помнить, что исторические заслуги педагога ценятся не по тому, что нового он сделал сравнительно с современными требованиями, а что нового сделано сравнительно со своими предшественниками.

Особую популярность в преподавании дисциплин приобрела техника организации групповой работы – интерактивная игра «Междусобойчик».

Таблица 7. *Техника организации групповой работы в четверках – «Междусобойчик».*

Этап	Содержание деятельности
1. Индивидуальная работа	Педагог предлагает задание (достаточно большое по объему): изучить и составить конспект какой-либо статьи, составить перечень необходимых профессиональных компетенций выпускников, подумать вопросы к дискуссии по актуальной теме и т.д. На подготовку и выполнение данного задания дается 15-20 минут. Важно, чтобы к концу

	контрольного времени каждый член группы имел свой вариант выполненного задания.
2. Работа в парах (горизонтальные связи)	Каждый участник выбирает себе партнера. Задание по содержанию остается прежним, но цель данного этапа заключается в нахождении совместного, парного решения. Важно, чтобы найденное решение выражало общее мнение обоих участников. Время для обсуждения – 10 минут.
3. Работа в парах (вертикальные связи)	Пары меняются. Содержание работы остается прежним. Новые партнеры обмениваются своими решениями и ищут возможность обновления проблемы. Время для обсуждения – 10 минут. Таким образом, каждый участник группы имеет возможность выслушать мнение другого, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение.
4. Принятие группового решения	Члены группы собираются вместе. Поскольку все уже осведомлены о возможных способах решения, цель данного этапа заключается в выработке общих положений. При этом большое внимание уделяется не только содержанию, но и форме решения задачи (группы могут предложить решение в виде опорного конспекта, рисунка, схемы, стихов и т.д.). Время – 10 минут.

При разработке уникальных игровых форм интерактивного обучения можно ориентироваться на последовательность действий, предлагаемую для деловых игр [49, 68, 162]:

1. Выбор темы.
2. Определение целей.
3. Моделирование имитируемого объекта.
4. Разработка сценария:
 - структуры, общей схемы, последовательности этапов, их содержания,
 - состава ролей, характеристики ролевой деятельности,
 - формирование системы проблемных ситуаций,
 - определение правил игры.

5. Разработка системы оценивания и стимулирования участников игры.

6. Подготовка информационного, программного и технического обеспечения.

7. Изготовление подсобных материалов: инструкций, рабочих форм, указаний.

8. Опытное (неоднократное) проведение игры и ее корректировка.

9. Подготовка методического пособия.

10. Обучение преподавателей, которые будут проводить игру.

11. Включение игры в учебный процесс.

Разработка игры не ограничивается приведенной последовательностью, так как, в процессе эксплуатации преподаватель должен отслеживать ее прохождение, корректировать организацию игры в случае изменения внешних факторов, контингента обучаемых, их численности, в случае затруднений участников на каком-то этапе. Ему нужно постоянно экспериментировать, только в этом случае он может быть уверен, что в любой ситуации добьется успеха при проведении данной игры.

В рамках третьего этапа реализации интерактивных форм обучения в педагогическом вузе – практического, выступает моделирование профессиональной деятельности в условиях педагогической практики. На математическом факультете НГПУ педагогическая практика начинается со второго курса (специальности социальная педагогика) - пассивная педагогическая практика, студенты работают две недели с отрывом от учебы в школах города помощниками классного руководителя. На третьем курсе – летняя педагогическая практика в детских оздоровительных центрах вожатыми, но в начале выхода на практику, студентам предлагается выездной установочный сбор в загородном детском центре, в котором моделируется предстоящая профессиональная деятельность с помощью интерактивных форм обучения.

Группой преподавателей кафедры педагогики и психологии математического факультета была разработана технологическая карта

подготовки студентов к работе водителями (первый и второй уровень подготовки), описанная в диссертационном исследовании Н.С.Данилковой «Технология управления воспитательным процессом в педагогическом университете» [67]. При подготовке использовались следующие интерактивные формы обучения: КТД, деловые игры «Планирование лагерной смены» и «Технология работы с различными категориями детей в условиях ДОЦ» и другие.

На старших курсах, четвертом и пятом, студенты проходят педагогическую практику в школах города и области 1,5 и 2,5 месяца соответственно в качестве учителей математики, информатики, помощниками классного руководителя, а также проходят социально-педагогическую практику в социальных учреждениях города и работают экономистами на предприятиях и в банках города.

В процессе подготовки студентов к педагогической практике осуществлялась целенаправленная работа преподавателей в этом направлении с применением интерактивных форм обучения. Из числа представленных ранее интерактивных форм обучения, использовались дидактические игры, т.е. учебные занятия, организуемые в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, интерактивного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания.

Перед вузом встает задача подготовки специалиста, умеющего находить оптимальные решения сложных педагогических задач и творчески подходить к их обсуждению и оценке. Традиционная же школа практически дает только навыки нахождения оптимального решения. Остальные составляющие можно сформировать с использованием форм интерактивного обучения.

Одной из применяемых при этом форм является анализ конкретных ситуаций, в основе которой лежит коллективное решение обучающимися проблемной задачи. Задача может быть социальной, управленческой. Она

может требовать нахождения конкретного решения или определения совокупности действий, которые приведут к выходу из критической ситуации.

Специалисты выделяют множество модификаций данной интерактивной формы, однако мы, опираясь на исследования И.Г.Абрамовой, выделяем только три из них [2].

Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере из практики демонстрируются закономерности и механизмы тех или иных социальных процессов и поступков, действий должностных лиц, методов работы, поведения, фактов и условий. Наиболее эффективным и продуктивным способом представления ситуации при этом является ее «проигрыш» силами обучающихся.

Ситуация-оценка. Предусматривает всестороннюю оценку предлагаемой ситуации обучающимися. Для выработки оценки они могут использовать справочную литературу, конспекты, другие предусмотренные преподавателем источники.

Ситуация-упражнение. В данном случае обучающиеся должны изучить ситуацию по специальным источникам, литературе, справочникам и задавая вопросы преподавателю. После чего они вырабатывают порядок действий.

Следующая интерактивная форма: игровое проектирование – разработка технологии педагогической деятельности, проводимая в игровой форме. Выделяют характерные признаки: наличие сложной социальной задачи; групповая работа; имитация заседания научного совета, на котором авторы проекта публично его защищают. Процесс игрового проектирования и особенно итоговое обсуждение желательно проводить с функционально-ролевых позиций. Это, по мнению А.М.Смолкина позволяет формировать у студентов более полное представление об изучаемом процессе и конструируемом объекте [191].

Таким образом, с помощью интерактивных форм можно смоделировать, развить и усовершенствовать практически все личные и профессиональные способы поведения – коммуникативные навыки, наблюдательность,

способность разбираться в своих и чужих чувствах, а также творческие способности и фантазию.

Четвертый этап реализации интерактивных форм обучения в вузе - творческий, включает в себя освоение студентами специального курса «Интерактивные технологии обучения». Содержание специального курса опирается на теоретические и практические знания, умения и навыки, полученные студентами на всех этапах предшествующей подготовки. Базовыми для освоения специального курса являются теоретические представления о сущности взаимодействия, закономерностях и специфике педагогического общения, знания по теории обучения и воспитания.

В рамках специального курса «Интерактивные технологии обучения» занятия распределялись на три блока разной направленности: лекции, практические занятия, тренинги.

Лекции включали в себя теоретическое обоснование интерактивного обучения, специфику интеракции, классификацию интерактивных форм обучения, преимущества и недостатки применения интерактивных форм обучения, особенности интерактивного обучения студентов педагогического вуза.

Практические занятия предназначены для моделирования и разработки совместно со студентами интерактивных форм обучения по предметам психолого-педагогического цикла, а также апробация этих форм в реальной педагогической практике. В процессе всех занятий спецкурса, студенты были включены в творческую деятельность, проявляли активность, фантазию.

В рамках спецкурса были разработаны деловые игры «Педагогическая вертушка», «Кроссворд», которые были апробированы на предметах психолого-педагогического цикла, использовалась интерактивная игра «Мозаика».

Деловая игра «Кроссворд» проводится как итоговое занятие по теме, курсу. Группа делится на две команды, для каждой предлагается свой кроссворд. Часть слов кроссворда представлена теоретически сформулированными вопросами, а часть слов представлена творчески в исполнении команды-

соперника. Таким образом, данная форма предполагает активное творческое участие студентов, активное познавательное, закрепление знаний и умений. После разгадывания кроссворда делают обобщения и выводы, а также проводится рефлексия.

Следующую интерактивную форму обучения *«Педагогическая вертушка»* проиллюстрируем на примере темы: *«Дидактика В.А.Сухомлинского»*, апробированную в рамках курса *«История образования и педагогической мысли»*. Группа делится на 7 подгрупп. Каждая подгруппа получает маршрутный лист, в котором указан порядок посещения этапов по конкретной теме занятия.

1 этап: Уроки мысли: книга, творчество, природа.

2 этап: Детское творчество в процессе обучения.

3 этап: Домашнее задание.

4 этап: Интеллектуальный фонд класса.

5 этап: Роль отметки.

6 этап: Проблемное обучение.

7 этап: Самообразование школьников: библиотека, труд.

На каждом этапе необходимо выполнить задание по теме этапа, задание оценивается независимыми студентами группы, выбранными заранее.

Техника «Мозаика». Работа осуществляется в четыре этапа (продолжительность каждого этапа от 10 до 20 минут). Участники делятся на тройки по карточкам с буквенными индексами (А, В, С), которые заранее подготовлены и разложены на каждом столе.

1. Преподаватель предлагает тройкам задание: например, составить проблемный тезаурус какой-либо темы, определить характерные черты изучаемого явления или события, подготовить вопросы для учащихся к зачету, назвать нестандартные формы проведения занятий в учреждениях высшего образования и т.д. В итоге каждый участник триады должен иметь листок с согласованным в микрогруппе решением.

2. На втором этапе участники покидают первичные группы и образуют временные пары на основании единства буквенного индекса: А-А; В-В; и т.д. В парах происходят знакомство с другими предложениями, дополнение и уточнение своего конспекта с решением, при необходимости - определенная коррекция записей и составление нового свободного конспекта, который объединяет в себе подходы двух различных групп.

3. Следующий этап по форме практически повторяет предыдущий: работа ведется в парах «буквенного единства», но уже с новыми партнерами. Таким образом, к концу третьего этапа каждый участник имеет многовариантный конспект решений проблемы.

4. На завершающем этапе участники возвращаются в первоначальные триады, где, зная мнения всех остальных групп, имеют возможность выбрать наиболее полное решение, отшлифовать свою точку зрения.

Данная методика позволяет преподавателю показать вариативность, полифоничность решаемых задач. При этом необходимо обратить внимание участников на то, что здесь не может быть неправильных и правильных решений. В каждом из предложенных вариантов обязательно содержится рациональное зерно – нужно только уметь его вырастить.

После прохождения занятия подводятся итоги и *рефлексия*.

Сквозная и итоговая *рефлексия* занятия является важнейшей составляющей интерактивного обучения. Рефлексия может быть групповой и проводится по поводу занятия в целом, отдельного этапа или эпизода, по поводу деятельности микрогруппы или же индивидуальной (анализ своего поведения и т.д.). Рефлексия процесса образовательной деятельности и продукта (полученного результата) помогает: каждому участнику – определить его личный уровень продвижения; группе – путем рефлексии улучшить процесс повышения квалификации, сделать совместную деятельность более комфортной и продуктивной; команде преподавателей – лучше организовать собственную работу.

При рефлексивном оценивании занятия важна совместная работа слушателей (обучающихся) и преподавателей. Только при этом условии можно рассматривать рефлексию не как контроль со стороны, а как самооценку в целях профессионального роста и совершенствования.

Одна из популярных форм рефлексии в учреждениях высшего образования - рефлексия «Синквейн».

На маленьком листочке бумаги участникам предлагается заполнить 5 строчек:

1-я строка – одно имя существительное (можно написать произвольно, но чаще задается преподавателем);

2-я строка – два прилагательных (выражающих ассоциации относительно понятия, обозначенного существительным);

3-я строка – три глагола;

4-я строка – предложение;

5-я строка – заключительное слово или фраза.

Содержание 2-5 строк должно соответствовать по смыслу слову на 1-й строке, например:

1. День.

2. Плодотворный, насыщенный.

3. Увлекает, проблематизирует, заставляет задуматься.

4. За этот день я узнала много нового о себе и своих коллегах.

5. Спасибо всем (хорошо, что все дни такие разные).

Тренинги проводились с целью отработки профессиональных умений и навыков, развития профессиональных качеств личности, снятия барьеров взаимодействия, развития диалоговой культуры личности. Тренинг, реализованный на спецкурсе, представляет собой авторскую программу проведения серии, комплекса форм интерактивного обучения.

Задачами которой явились:

- формирование умений организации общения на основе самоанализа, анализа личности партнера, группы, социально-психологической ситуации;

- выработка навыков решения конфликтных ситуаций;
- выработка навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции;
- развитие профессионально значимых качеств, необходимых для плодотворного взаимодействия.

По содержанию тренинг включал различные методические формы: видеотренинг: мастер-класс Н.Е.Щурковой, ролевое обучение, групповой анализ оценок и самооценок, невербальные методики и другие.

Особенностью тренинга является не только активизация позиции обучающегося на занятии, но и направленность на изменение собственного поведения участников на основе их самопознания и самосознания. Реально это выражается в изменении самооценок, корректировке установок, решении личностных проблем социального плана.

Освоение спецкурса «Интерактивные технологии обучения» способствовало закреплению и дальнейшему развитию творческих возможностей специалиста, стимулировало высокую творческую и познавательную активность студентов. Особое место в программе спецкурса отведено формированию коммуникативной культуры будущих педагогов, развитию диалогового общения, основам взаимодействия.

Традиционное обучение, построенное по принципу передачи готовых знаний, практически лишено коммуникативных форм учебной деятельности. Общение для него является скорее помехой, чем дидактическим средством. Интерактивное обучение и в первую очередь формы интерактивного обучения, строятся на принципах обучения с помощью общения и через общение. На занятиях, построенных с использованием различных форм коммуникативной деятельности студентов, удается достичь нескольких целей.

1. Научить общению можно только в процессе общения. Поэтому организация диалогов, дискуссий, групповых форм решения учебных задач, наконец, использование деловых и дидактических игр, в которых необходимым элементом является организация совместной деятельности – все это обязательные элементы форм интерактивного обучения. В процессе

дидактически организованного общения студенты не только учатся организации своей деятельности в социуме, но и получают навыки гуманного и этического достижения целей деятельности в условиях противодействия или поддержки социальной средой.

2. Диалог, дискуссия являются одним из наиболее действенных инструментов воспитательного воздействия. В условиях дискуссии человека легче убедить, внушить ему социально значимые мотивы, привести к осознанию физических или социальных закономерностей. В дискуссиях достигаются цели обучения и формирования мотивационно-ценностной структуры личности.

3. Важным аспектом интерактивных форм обучения является возможность в процессе их использования осуществлять нравственное воспитание студентов. Обучение этике поведения, нормам и правилам общения в педагогическом коллективе, причем обучение практическое.

4. Интерактивный подход к подготовке специалистов требует реального представления в учебных моделях условий профессиональной деятельности. Одним из элементов этих условий является общение в профессиональной среде. Выпускник вуза должен не только уметь рассчитать, спроектировать или построить, но и участвовать в дискуссии, совещании, а значит должен уметь: выступать, отстаивать свое мнение, слушать оппонентов, слышать их, и аргументировано выражать свою точку зрения. Всему этому можно научиться только в том случае, если подобные формы деятельности будут использоваться в учебном процессе. В интерактивном обучении одним из принципов выступает требование адекватности учебных моделей профессиональной деятельности, поэтому в нем широко используются формы совещаний, публичных выступлений, разбора конфликтных ситуаций и т.п.

5. Немаловажно, что формы и методы интерактивного обучения реализуя на всех занятиях те или иные виды общения, позволяют студентам реализовать свои способности, самовыразиться, решить проблемы социальной

идентификации. Способствуют развитию их личностных способностей в деятельности, в общении.

6. Только в общении возможно практическое формирование и становление личных взглядов и позиций студентов. Только в процессе коллективной деятельности происходит формирование элементов активной жизненной позиции: уверенности в себе, волевых качеств характера, инициативы и самостоятельности, устойчивых взглядов и позиций. Интерактивное обучение, реализуя деятельностный подход, способствует развитию этого процесса.

Преобразующий этап эксперимента, который реализуется на протяжении всего процесса обучения – воспитательное воздействие в условиях интерактивного обучения. Границы преобразующего этапа не поддаются четкому определению, так как это процесс непрерывный.

В целостном педагогическом процессе важное место занимает процесс воспитания. Интерактивное обучение предоставляет богатые возможности вузу по реализации воспитательного воздействия на всех уровнях образовательного процесса, указывая средства, методы, приемы, позволяющие добиваться положительных результатов.

Воспитание, в современном прочтении – это процесс целенаправленного формирования личности. Это «специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной обществу» [163, с.7].

Цели воспитания и современной системы образования совпадают – в обоих случаях, вопрос стоит о всестороннем и гармоничном развитии личности. Совпадают они и с целями интерактивного обучения. Для интерактивного обучения, так же как и для воспитания, достижение цели предстает в совокупности, требующих своего решения, задач. В их числе И.П.Подласый называет [164]:

- гармоничное развитие,
- воспитание активной жизненной позиции,

- развитие склонностей, способностей, интересов,
- организация познавательной деятельности,
- организация личностной и социально важной деятельности,
- развитие важнейшей социальной функции личности – общения.

В свете выявленных нами подходов к активизации учебно-познавательной деятельности слушателей, решение этих задач для интерактивного обучения является не только возможным, но и необходимым. Гармоничное развитие, развитие склонностей и способностей студентов является и воспитательной задачей и важнейшим мотивационным фактором, от реализации которого зависит формирование ценностных ориентиров обучающегося, его познавательная и общественная активность. На это направлены средства интерактивного обучения, реализуемые на уровне управления и организации учебного процесса. При использовании комплекса дидактических средств интерактивного обучения основной задачей является развитие познавательной деятельности, познавательной активности студентов. В интерактивном обучении решаются и все остальные задачи воспитания.

Таким образом, интерактивное обучение тесным образом связано с воспитательным воздействием на студентов, оно предоставляет возможности для осуществления воспитательного воздействия, оно требует реализации подходов двойного учебного и воспитательного значения, оно обладает средствами и методами опосредованного и непосредственного влияния на внутренний мир студента. Все это делает интерактивное обучение важнейшим элементом в процессе формирования личности выпускника любого вуза.

Рассматривая вопрос эффективности форм интерактивного обучения, следует отметить, что в работах некоторых ученых-педагогов использование форм считается неэкономичным. Исследований, посвященных всестороннему изучению интерактивного обучения применительно к конкретным методикам, в литературе пока недостаточно. Попытки экспертной оценки эффективности использования деловых и ролевых игр, свидетельства о которых имеются, не всегда можно считать объективными, так как положительный результат чаще

говорит об интересе обучающихся к внешней форме проведения занятия, не вдаваясь в содержание.

В.А.Якунин, определяет эффективность обучения как производный от результативности показатель соотношения конечных или промежуточных психологических результатов обучения с произведенными затратами разного рода (временными, материальными, финансовыми, организационными, физическими, психическими и др.) [232]. Для высшей школы, являющейся школой профессиональной, психологический результат выступает, прежде всего, в форме профессионально и социально значимых качеств личности выпускаемого ею специалиста, а это все то, что определяет его профессиональные компетентность и мастерство.

Оценка эффективности использования форм интерактивного обучения по отношению к формированию отдельных качеств специалиста чаще всего встречается в работах использующих так называемые ролевые игры. Анализируя результаты эксперимента по оценке эффективности использования ролевых игр (сюжетных игр, элементов театральной педагогики, этюдов в трактовке авторов), было установлено, что наряду с повышением уровня сформированности профессионально-значимых умений возрос индекс удовлетворенности профессией, дополнительно отмечалось повышение оценки творчества в профессиональной деятельности студентов, повышение уровня самооценки, коммуникативных и организаторских умений, и навыков студентов.

Эффективность применения интерактивных форм обучения подтверждается следующими результатами:

- Повышением качества усвоения знаний и умений, что доказывается выполненными контрольными, тестовыми заданиями в контрольных и экспериментальных группах, а также проведенными зачетами и экзаменами в интерактивной форме.

- Увеличением количества студентов, опрошенных в течение занятия с использованием интерактивных форм обучения.

- Повышением количества студентов, выражающих готовность к ответу.

- Повышением количества студентов, имеющих положительную мотивацию к учению и приобретению избранной профессии.

Представляются интересными результаты специального эксперимента по сравнительной оценке эффективности традиционного обучения студентов и обучения с использованием интерактивных форм. Эффективность определялась по следующим показателям:

- количество информации, предлагаемой преподавателем за единицу времени;

- общий объем информации, предлагаемый в ходе всего обучения;

- количество информации, усвоенной учащимися;

- количество информации, используемой учащимися в дальнейшей деятельности;

- измерение динамики забывания по окончании обучения.

По итогам эксперимента были, в частности, сделаны следующие выводы.

- Худшие показатели по всем параметрам дает обучение без преподавателя.

- У студентов (при обучении с помощью интерактивных форм) сохраняется примерно на 20% больше знаний фактического материала, и на 30% больше понимания изучаемого предмета.

- При интерактивном обучении забывание идет значительно медленнее, чем при традиционных формах обучения.

В связи с этим В.Ю.Большаков отмечает, что «еще раз подтверждается старый принцип: тогда прочнее и полнее полученные знания, когда учащийся проявляет активность для их получения» [170,с.97].

Для преподавателей была предложена интегральная анкета оценки эффективности интерактивных форм обучения. В анкетировании приняли участие 15 преподавателей. Им было предложено указать, в чем изменилась эффективность занятий в интерактивной форме после систематической и целенаправленной работы (преподаватели имели право выбирать несколько вариантов ответов или предложить свой). Результаты анкетирования

подтвердили необходимость применения интерактивных форм обучения в образовательном процессе и показали, что после технологии внедрения интерактивных форм обучения изменилось профессиональное мастерство педагогов, а именно: в оценке эффективности занятий у 72%, в отборе форм обучения – у 62%, в сочетании типов и видов занятий – у 31%, в системе контроля – у 43%, в поиске новых интерактивных занятий – у 37%, в сотрудничестве со студентами – у 31%, в усилении дифференциации и индивидуализации обучения – у 18%.

Взгляды педагогов на то, в чем надо изменить систему обучения подтвердились увеличением количества интерактивных форм обучения с 3% в начале эксперимента до 15% в конце, что способствует развитию личности студента, повышению качества его профессионального образования и повышению творческого саморазвития педагога.

Для оценки эффективности интерактивных форм обучения студентами была проведена анкета. Результаты анкетирования подтвердили необходимость применения эффективной системы интерактивных форм обучения и показали, что эффективности способствует интерес – 74%, определение целей педагога – 65%, создание проблемных ситуаций и профессионализм педагога – 50%, 47% студентов считают, что необходимо уменьшить число традиционных занятий.

Данные анкетирования подтвердили, что студенты активны и деятельны на занятиях в интерактивной форме, обретают на них уверенность в себе, при их помощи меняется отношение к изучаемому курсу в лучшую сторону.

В ходе эксперимента выявлялась эффективность интерактивных форм обучения в сравнении с традиционными занятиями, причем эффективность интерактивных форм обучения в результате ее длительного применения возрастает.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы. Сегодняшний студент, обучающийся по образовательной программе, склонен к довольно активному взаимодействию с преподавателем в ходе лекции. Наиболее высокую активность на лекции проявляют студенты III и IV курсов,

стремящиеся, очевидно, полнее удовлетворить свои потребности, интересы, прояснить неясности, разрешить сомнения и несогласия в ходе восприятия материала.

Студенты высоко оценивают лекцию, оставляющую после себя многообразные формы последствия – познавательную, личностную, стимулирующую желание поделиться познанным с другими (коммуникативную). Для студентов старших курсов характерно желание поговорить о материале лекции после ее окончания с преподавателем, пообщаться с ним просто по-человечески.

Таким образом, взаимодействие студентов и преподавателей – характерная и желательная особенность интерактивной лекции, отражающая позицию студента, с одной стороны, мастерство и профессионализм преподавателя – с другой.

Полученные данные дают основание считать, что студенты испытывают трудности, прежде всего, в умениях планировать и организовывать собственную деятельность, анализировать эту деятельность. Применение форм интерактивного обучения, таких как: «Познай себя», «Что? Где? Когда?» и других позволило повысить результаты личностного развития студентов.

На основании наших наблюдений за преподавателями математического факультета, мы можем отметить заинтересованность интерактивными формами обучения, преодолением барьеров в общении со студентами, что является необходимым условием интерактивного обучения.

Многофункциональность интерактивных форм не позволяет оценить их эффективность адекватно. Оценивая возможность и необходимость использования форм и методов активизации учебного процесса, ориентируются на дидактические и психологические особенности реализуемой интерактивной деятельности. Исходя из этих соображений и учитывая опыт использования, целями использования интерактивных форм в учебном процессе считают [51,68,192]:

- повышение эффективности обучения, поскольку психологами установлено, что при лекционной подаче материала усваивается 20-30% информации, при самостоятельной работе с литературой – до 50%, при проговаривании – до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) – до 90%;

- интенсификация процесса обучения. По оценкам В.Н.Рыбальского и Н.Б.Мироносецкого внедрение и широкое использование деловых игр в вузах позволяет уменьшить отводимое на изучение некоторых дисциплин время на 30-50% при большем эффекте усвоения учебного материала [162];

- активизация процесса обучения, с целью сделать его более творческим, увлекательным, повышающим заинтересованность обучающихся.

Особенность форм интерактивного обучения в том, что студента побуждают быть активным, причем эта активность не носит кратковременный характер и вполне сопоставима с активностью преподавателя. Кроме того, она не носит авторитарного характера, а формируется как выполнение требований структуры и условий данной формы организации учебного процесса. Таким образом, не преподаватель является их формальным носителем, а сам учебный процесс; передача опыта творческой деятельности и ее эмоционально-ценностного восприятия в контексте будущих профессиональных отношений, развитие и становление самосознания, деловых и личностных качеств, обеспечение профессионального самоопределения, социально-психологической адаптации обучающихся.

На основании результатов исследования, представим сравнительную характеристику конкретных форм интерактивного обучения студентов педагогического вуза.

Таблица 8. *Преимущества и недостатки интерактивных форм обучения в педагогическом вузе.*

Форма	Преимущества	Недостатки	Достигаемые цели
-------	--------------	------------	------------------

<p>1. Лекция</p>	<p>Позволяет представить фактический материал прямым и логическим образом. Содержит опыт, вселяющий в слушателей уверенность. Стимулирует размышление, для создания дискуссий. Хорошо подходит для больших групп слушателей.</p>	<p>Специалисты не всегда могут быть хорошими преподавателями. Слушатели пассивны. Уровень усвоения материала трудно оценить. Необходимо ясное введение и резюме. Для того, чтобы лекции были эффективными, необходимо ограничивать их по времени и объему.</p>	<p>Получение знаний.</p>
<p>2. Упражнения и анкеты – опросники</p>	<p>Позволяет учащимся думать, самостоятельно, без внешнего влияния, имеющего место при обсуждении. Индивидуальные мысли могут быть позже высказаны в малых или больших группах студентов.</p>	<p>Может использоваться только в течение короткого периода времени. Упражнения и анкеты требуют от преподавателя дополнительного времени для их подготовки.</p>	<p>Получение знаний, выработка позиции.</p>
<p>3. Мозговой штурм</p>	<p>Будит творческое мышление для выработки новых идей. Поощряет участие каждого слушателя, потому что все идеи обсуждаются в равной степени.</p>	<p>Может отклониться от первоначальной темы. Необходимо, поэтому, ограничивать длительность занятия 10-15 минутами.</p>	<p>Получение знаний, выработка позиции.</p>
<p>4.</p>	<p>Может использоваться для быстрой систематизации</p>	<p>Требует планирования и создания различных</p>	<p>Получение знаний.</p>

Плановый взгляд	полученных знаний. Позволяет студентам изучать какую-либо процедуру путем выстраивания в требуемом порядке ее составные части. Опыт группового планирования.	плановых взглядов.	
5. Аудиовизуальные материалы (фильмы, слайды и т.п.)	Занимательный способ подачи учебного материала и постановки проблем. Поддерживает внимание аудитории. Эффективен для больших групп учащихся.	Часто рассматривается слишком много проблем одновременно, что мешает их детальному обсуждению. Обсуждение не носит характер полного участия студентов.	Получение знаний.
6. Упражнения на решение практических проблем	Вырабатывают у учащихся навыки по анализу и решению реальных проблем. Позволяет проводить исследование решений. Позволяет студентам применять полученные знания и навыки.	Учащийся может не видеть отношения решаемой задачи к его аналогичной проблеме. Чтобы быть эффективными для небольших групп студентов, рассматриваемые случаи и задачи должны быть ясно определены.	Получение знаний, повышение социальной активности, выработка позиции.
7. Разыгрывание ролей	Эффектно преподносит проблемную ситуацию. Вырабатывают у учащихся аналитические навыки. Предоставляет учащимся	Люди могут быть слишком застенчивы для исполнения роли. Не подходит для занятий в больших группах.	Повышение социальной активности, выработка позиции.

	возможность, побывать в роли разных людей. Позволяет проводить исследование решений.		
8. Заслушивание отчетов	Предоставляет возможность подведения итогов по разыгрыванию ролей, изучению исследований и других упражнений, выполняемых в малых группах, в больших группах. Дает учащимся возможность поделиться своим опытом.	Возможны повторы, если каждая малая группа докладывает одно и то же. Преподаватели должны готовить вопросы, чтобы сосредоточить обсуждение на нужных вопросах и тем самым, избежать повторов.	Повышение социальной активности, получение знаний.
9. Расстановка приоритетов и планирование	Гарантирует участие студентов. Дает опыт в анализе и расстановке проблем по приоритетам. Позволяет проводить активное обсуждение и дебаты.	Требует большой доски или стены для плакатов. Для того, чтобы быть эффективным, обсуждение представленных материалов должно идти в живом темпе.	Повышение социальной активности.
10. Аудиторная практика	Обеспечивает аудиторную практику по изученным типам поведения.	Требует достаточного времени, соответствующего физического пространства и оборудования.	Выработка навыков поведения.

Сравнительный педагогический эксперимент показал, что системное применение интерактивных форм обучения повышает качество профессиональных знаний и умений, воспитывает готовность вступать в диалоговое общение с преподавателем и однокурсниками. На занятиях с

применением интерактивных форм обучения, можно достичь высокого уровня межличностных контактов со студентами, для которых характерны:

- положительное воздействие на участников образовательного процесса;
- возможность раскрытия духовного, творческого и личностного потенциала студентов и педагога.

Таким образом, в ходе анализа эффективности интерактивных форм обучения были выявлены две группы педагогических условий применения интерактивных форм обучения: первая группа условий эффективного применения интерактивных форм в процессе обучения; вторая группа условий определения и применения критериев, показывающих эффективность интерактивных форм обучения.

Как необходимое условие первой группы, и, как фактор формирования учебной мотивации, особенно студентов первого курса, выступает адаптация: формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студента к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям; социальная – процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих групп с окружением в целом; дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе. Следующее условие применения интерактивных форм обучения, это активизация учебной деятельности студентов не силовыми методами, а за счет актуализации познавательных интересов, за счет изменения отношения к изучаемому материалу. Применение интерактивных форм обучения будет эффективным, если принципы социально-психологического обучения используются в учебной и внеучебной деятельности студентов, причем каждый принцип в данной ситуации имеет определенную специфику: 1. Принцип активности. В этом случае студенты вовлекаются в специально разработанные действия. Особенно эффективно, когда отрабатываются ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно. 2. Принцип исследовательской, творческой позиции. Специфика этого принципа

заключается в том, что в ходе работы, участники группы осознают закономерности, или открывают идеи уже известные ранее, а также, что особенно важно, раскрывают свои личные ресурсы, возможности и особенности. 3. Принцип объективизации, осознания поведения. Специфика в том, что универсальным средством является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе – важная задача творческой работы преподавателя. 4. Принцип партнерского, субъект-субъектного отношения, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания, признается ценность личности другого человека. У преподавателя, так же как и у студентов, происходит развитие эмпатии, диалогического мышления. Применение интерактивных форм обучения будет эффективным, если преподаватели психологически готовы уступить свою активность в процессе обучения студенту.

Вторая группа включает условия, определения и применения критериев, показывающих эффективность интерактивных форм обучения. На объективность полученных результатов влияет мониторинг личностных особенностей и познавательной активности студентов; необходимо проводить срезы в виде тестов, контрольных работ, для определения уровня усвоения знаний, обученности студентов; необходимо эмоционально-ценностное восприятие и опыт творческой деятельности студентов.

Для оценки процесса интерактивного обучения, необходимо использовать критерии эффективности: удовлетворенность профессиональной подготовкой; уровень усвоения знаний; качество профессиональных знаний, умений; обученность; познавательная активность; личностная активность; критерий индивидуально-личностного развития. Экспериментальная оценка продуктивности внедрения интерактивных форм обучения свидетельствует, в первую очередь, о сугубо положительном отношении к ним со стороны обучающихся; во вторых, о высокой результативности форм при использовании в целях повышения учебной и профессиональной мотивации, а значит эмоциональной заряженности, активности, творчестве; в третьих, об общей

эффективности форм, вне зависимости от направленности обучения и за счет реализации предыдущих моментов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное состояние профессионального образования требует совершенствования педагогической системы, процесса обучения как ее части во всех его формах и проявлениях. Качество выпускаемых специалистов зависит от уровня преподавания, от умения использовать имеющиеся резервы для организации образовательного процесса вузов. Все это делает проблему применения современных педагогических технологий через организацию интерактивных форм обучения достаточно актуальной.

На основе теоретического анализа философской, психологической, социологической, педагогической литературы определено, что внедрение интерактивных форм обучения в учебный процесс педагогического вуза позволяет существенно изменить отношение студентов к учебному труду. В

исследовании были рассмотрены понятия интерактивного обучения, форм интерактивного обучения, их классификация, особенности их применения в педагогическом вузе. Под интерактивными формами обучения мы понимаем такую организацию учебного процесса студентов, при котором педагог находится в позиции фасилитатора в процессе активного взаимодействия студентов с учебным материалом, между собой и с преподавателем. Педагог-фасилитатор (как на вербальном, так и на невербальном уровне) способствует повышению самооценки учащегося, внушает уверенность в своих силах, что в будущем поможет студенту самоопределиться и самореализоваться в социуме. Педагогическая фасилитация рассматривается нами как процесс позитивного влияния педагога на сознание и поведение студента, вследствие которого повышается продуктивность мыслительной деятельности, активизируются положительные эмоции и чувства, проявляющиеся в нравственных поступках.

Основными признаками интерактивного образовательного процесса являются:

- межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся»;
- работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;
- активно-ролевая (игровая) и тренинговая организация обучения.

При подготовке к занятию в интерактивном режиме, преподаватель должен обеспечить условия его эффективной организации:

- создание благоприятного для обучения эмоционального климата и соответствующей учебно-пространственной среды;
- руководство диалоговым взаимодействием всех участников образовательного процесса;
- организацию продуктивной внутригрупповой и межгрупповой учебной деятельности;
- осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин успехов и неудач в совместной деятельности.

Важное место в исследовании занимает моделирование интерактивных форм обучения. Апробация и внедрение интерактивных форм обучения показали правомерность выводов о широких возможностях моделирования в решении задач повышения эффективности процесса обучения в НГПУ.

Автором отмечены возможности интерактивного обучения в развитии студентов и повышении качества образования, подтверждающие приоритет интерактивного обучения для студентов по сравнению с традиционной учебной формой.

Доказано, что активизация обучения на занятиях в интерактивной форме связана с формированием позитивной мотивации к учению и определена зависимость развития студентов, качества усвоения профессиональных знаний от применяемой педагогической технологии и психологических качеств личности студента и педагога.

Эффективность интерактивных форм обучения – показатель результатов деятельности студента и преподавателя, оцениваемая по критериям, что проявляется в формировании профессионализма, развитии личности студента и качестве профессиональных знаний и умений. В качестве критериев эффективности были выбраны: удовлетворенность профессиональной подготовкой; уровень усвоения знаний; качество профессиональных знаний, умений; обученность; познавательная активность; личностная активность; критерий индивидуально-личностного развития.

В результате проведенного исследования, в ходе анализа эффективности интерактивных форм обучения были выявлены две группы педагогических условий применения интерактивных форм обучения: первая группа условий эффективного применения интерактивных форм в процессе обучения; вторая группа условий определения и применения критериев, показывающих эффективность интерактивных форм обучения. Нами выделены следующие условия: адаптация (формальная, социальная, дидактическая), изменение отношения к изучаемому материалу, использование принципов социально-психологического обучения (причем каждый принцип в данной ситуации имеет

определенную специфику), психологическая готовность преподавателей и прежде всего, снятие барьеров взаимодействия со студентами; эффективность интерактивных форм обучения выше в том случае, если проводится анализ каждого этапа занятия, его содержания и этот процесс охватывает всех студентов группы в форме самоконтроля. На объективность полученных результатов будет влиять мониторинг личностных особенностей и познавательной активности студентов; необходимо проводить срезы в виде тестов, контрольных работ, для определения уровня усвоения знаний, обученности студентов; для того, чтобы критерии были эффективны, необходимо эмоционально-ценностное восприятие и опыт творческой деятельности студентов.

Итак, результатом внедрения интерактивного обучения считаем: повышение эффективности обучения; интенсификацию процесса обучения; активизацию процесса обучения, с целью сделать его более творческим, увлекательным, повышающим заинтересованность обучающихся; передача опыта творческой деятельности и ее эмоционально-ценностного восприятия в контексте будущих профессиональных отношений, развитие и становление самосознания, деловых и личностных качеств, обеспечение профессионального самоопределения, социально-психологической адаптации обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Деловые игры: теория и организация (руководство практического психолога) / Г.С.Абрамова, В.А.Степанович - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 169 с.
2. Абрамова, И.Г. Некоторые подходы к разработке принципов управления деловой игрой. Методические разработки по деловым играм. По материалам научно-методического семинара ВСНТО «Методология деловых игр» / И.Г.Абрамова - М., 1988. – 142 с.
3. Абрамова, И.Г. Учебная имитационно-моделирующая игра «Спектр» (Соорганизация противников и единомышленников для коллективной работы). Методические указания / И.Г.Абрамова - Л., 1989. – 83 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. Психология личности. Т.2. Хрестоматия / К.А.Абульханова-Славская - Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. – 299 с.
5. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. Авалуева, Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога / Н.Б.Авалуева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. -СПб, 2003. – 22 с.
7. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю.Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. - №1.
8. Акимов, Ю.Б. Вопросы теории и методики проблемного обучения в высшей школе / Ю.Б.Акимов, А.М Данченко, В.И.Мальков – Л.: ВАС, 1981.
9. Акимова, О.М. Критерии оценки педагогической деятельности преподавателя, ведущего практические занятия в техническом вузе. Научная организация учебного процесса / О.М.Акимова - Новосибирск, 1973.

10. Активизация обучения проектированию: Учебное пособие / под ред. А.В.Горелого - Киев, УМК ВО, 1991. – 112 с.
11. Активизация различных видов учебных занятий в институте. Методическая разработка / - Л.: ИПК СП, 1987. – 78 с.
12. Активизация учебного процесса. Сб. научн. Трудов / – Челябинск: Изд. ЧГТУ, 1996. – 152 с.
13. Активизация учебного процесса. Сб. статей / – Красноярск: ГАЦМ и З, 1995. – Вып.1. – 193 с.
14. Активизация учебной деятельности. Межвузовский сборник / – Куйбышев: КГУ, 1986. – 254 с.
15. Активное обучение в профессиональной подготовке следователей и экспертов-криминалистов. Тезисы докладов / – М.: НИИВШ, 1986. – 269с.
16. Активность личности в обучении. Психолого-педагогический аспект. Сб. научных трудов / – М., 1986. – 107 с.
17. Активные методы и инновации в учебном процессе / – М., 1998. – 32 с.
18. Активные методы обучения в акмеологии / – СПб., 1996. – 116 с.
19. Активные методы обучения в учебном процессе. Метод. Рекомендации / [Министерство финансов СССР. Метод. каб. по сред. спец. образованию; составитель Т.И.Симакова] – М., 1988. – 37 с.
20. Активные методы обучения и их роль в формировании творческого мышления студентов / – Ростов-на-Дону, 1988. – 102 с.
21. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе / – Л., 1990. – 175 с.
22. Активные методы и формы обучения в системе повышения квалификации руководящих работников и специалистов АПК: Учебное пособие / – М.: Б.И., 1992. – Ч.1. – 146 с.
23. Активные методы обучения студентов вузов. Межвузовский сборник статей / – Л.: ЛТА, 1987. - 137 с.
24. Аллахвердов, В.М. Игровые приемы в обучении студентов / В.М.Аллахвердов// Прикладные психолого-педагогические исследования в

- вузе: Межвузовский сборник научных трудов// – Новосибирск, НЭТИ, 1988.
25. Аллахвердов, В.М. Композиция учебной игры. Психолого-педагогические вопросы гуманитарного образования в техническом вузе / В.М.Аллахвердов – Новосибирск, 1988.
 26. Алов, Г.Н. Пути активизации взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе современного вуза / Г.Н.Алов, В.П.Чихачев – М., 1987.
 27. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды // Б.Г.Ананьев // Педагогика. В 2-х т. – М.,1980., Т 1. – 229с., Т.2. – 287 с.
 28. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 2-е изд. - Казань, 2000. – 608 с.
 29. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М.Андреева – М., 2002. – 363 с.
 30. Андреева, Г.М., Современная социальная психология на Западе / Г.М.Андреева, Н.Н.Богомолова, Л.А.Петровская – М., 1978.
 31. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. Монография / Е.В.Андриенко – М.: Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – 266 с.
 32. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя / Н.П.Аникеева – М., Просвещение, 1987. – 144 с.
 33. Ануфриева, Д.Ю. Саморазвитие учителя в процессе подготовки к педагогической деятельности / Д.Ю.Ануфриева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1996. – 16 с.
 34. Ануфриева, Д.Ю. Теория педагогики. Ч.1 / Д.Ю.Ануфриева – Новосибирск, 2002. – 75 с.
 35. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные связи и методы / С.И.Архангельский – М., 1980.
 36. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический процесс / Ю.К.Бабанский – М., 1977. – 254 с.

37. Бакшаева, Н.А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении / Н.А.Бакшаева: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1997. – 17 с.
38. Беляева, А.П. Технология интеграции – стратегия исследования профессиональной подготовки будущих рабочих в целях обоснования педагогических технологий обучения / А.П.Беляева // Методологические основы проектирования интенсивных технологий профессионального обучения: Сб.научн. трудов – СПб., 1992. – с. 5-18.
39. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько – Воронеж, 1977. – 304 с.
40. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 150 с.
41. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э.Берн [Пер. с англ. Общ.ред. М.С.Мацковского]– СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
42. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн – М., 1996. – 106 с.
43. Бехтерев, В.Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях. Учеб. пособие / В.Ф.Бехтерев – Красноярск, 1996.
44. Богданова, О.Г. и др. Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах развитых капиталистических стран / О.Г.Богданова – М., 1989.
45. Бодалев, А.А. Об учебных способностях подростка и их проявлении / А.А.Бодалев // Проблемы способностей. – М.: АПН РСФСР, 1962.
46. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В.Бойко – М., 1983.
47. Большой толковый психологический словарь. Т.1./ – М.: Вече Аст, 2001. – 738 с.

48. Бондаренко, Н.Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения / Н.Ю.Бондаренко: дис... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 178 с.
49. Борисова, Н.В. Методика выбора форм и методов активного обучения (теоретическая модель) / Н.В.Борисова – М., 1991.
50. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) / К.Я.Вазина, Ю.Н.Петров, В.Д.Белиловский – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
51. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 148 с.
52. Вербицкий, А.А. Деловая учебная игра. Основы педагогики и психологии высшей школы / А.А.Вербицкий – М., 1986. – 32 с.
53. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А.А.Вербицкий – Жуковский, 2000. – 42 с.
54. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А.А.Вербицкий – М., «Знание», 1987. – 110 с.
55. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр / А.А.Вербицкий, А.В.Филиппов, Ю.Д.Красовский – М.: НИИВШ, 1983.
56. Видеотренинг делового общения / – Л., 1990.
57. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников / Т.И.Власова - Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1999.
58. Вузовское обучение. Проблемы активизации / под ред. Б.В.Бокуть, С.И.Сокоровой, Л.А.Шеметкова, И.Ф.Харламова – Минск: «Университетское», 1989.
59. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч., Т.3 / Л.С.Выготский; - М. 1983. – 315 с.
60. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я.Гальперин – М., 1985. – 45 с.

61. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я.Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т.1 – М., 1985.
62. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С.Гершунский – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
63. Горбаченко, И.М. Методы моделирования процесса обучения и разработки интерактивных обучающих курсов / И.М.Горбаченко: дис. канд. ... пед наук. – Красноярск, 2001. – 134 с.
64. Грановская, Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов / Ю.С.Грановская, Р.М.Крижанская – СПб.: ОМС, 1994.
65. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего учения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
66. Данилкова, Н.С. Технология управления воспитательным процессом в педагогическом университете / Н.С.Данилкова: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Новосибирск, 2002. – 19 с.
67. Данилкова, Н.С. Технология управления воспитательным процессом в педагогическом университете / Н.С.Данилкова: дис. ...канд. пед. наук. - Новосибирск, 2002. – 180 с.
68. Деловая игра, как метод активного обучения профсоюзных кадров. Учебное пособие / [Сост. Платов В.Я., Подиновский В.В.] – М., 1986. – 84с.
69. Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов / А.Н.Джурицкий – М.: «Форум» - «Инфра – М», 1998.
70. Дидактика средней школы / [Под ред. Данилова М.А., Скаткина М.Н.] – М., Просвещение, 1975. – 302 с.
71. Дискуссия в научно-технической пропаганде и активном обучении. Методическое пособие / сост. Н.Н.Борисова, А.А.Соловьева – М., 1990. – 118 с.

72. Добрынина, Т.Н. Психолого-педагогический практикум. Учебно-методическое пособие / Т.Н.Добрынина, Ю.М.Малашенко – Новосибирск, 2002. – 120 с.
73. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д.Дьюи – М.: Совершенство, 1997.
74. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
75. Ефимов, В.М. Ведение в управленческие имитационные игры / В.М.Ефимов, В.Ф.Комаров – М.: Наука, 1980.
76. Жуйкова, Л.П. Актуализация образовательно-профессиональных достижений студентов в процессе изучения педагогических дисциплин / Л.П.Жуйкова: дис.....канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 1998. – 169 с.
77. Загвязинский, В.И. Для повышения эффективности труда преподавателя / В.И.Загвязинский – М., Вестник высшей школы, 1986. - №2.
78. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании: [Сб. научн. Трудов] – Тюмень, 1990. – 98 с.
79. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений / В.И.Загвязинский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
80. Загвязинский, В.И. Школа самореализации личности: шаг за шагом / В.И.Загвязинский – Тюмень, 1998. – 122 с.
81. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов – М.: Академия, 2001. – 207с.
82. Зейгарник, Б.В. Теория личности К.Левина / Б.В.Зейгарник – М., МГУ, 1981. – 118 с.
83. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие / И.А.Зимняя – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 477 с.
84. Иванов, И.П. Энциклопедия Коллективных творческих дел / И.П.Иванов; под ред. Борисовой Л.Г. – М.: Магистр-пресс, 1999. – 178 с.

85. Игра в педагогическом процессе: Межвузовский сборник научных трудов / – Новосибирск: НГПИ, 1989.
86. Игровое моделирование: Методология и практика. Сборник статей / – Новосибирск: Наука, Сиб. Отд. 1987.
87. Игры, обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В.Петрусинского – В четырех книгах. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.
88. Игровые занятия в строительном вузе / под ред. Литвиненко Е.А., Рыбальского В.И. – Киев, 1985.
89. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И.Ильясов – М.: МГУ, 1986. – 200 с.
90. Использование интерактивных технологий обучения.
[//http://mneru.sura.ru/Text/05_06/interaktiv.htm](http://mneru.sura.ru/Text/05_06/interaktiv.htm)
91. История педагогики: Учебное пособие / М.Ф.Шатаева и др. – М.: Просвещение, 1981.
92. Кавтарадзе, Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н.Кавтарадзе - М.: Московский психолого-социальный институт, изд-во «Флинта», 1998. – 192 с.
93. Калдер, Х.Я. Развитие метода мозгового штурма в процессе коллективной мыследеятельности. Коллективные формы и методы учебно-воспитательной работы / Х.Я.Калдер, В.И.Руттас; Проблемы высшей школы. Вып.Х., - Тарту, - 1989. – 96 с.
94. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А.Кан-Калик – М., 1977.
95. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик - М., 1987.
96. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров – М.: Педагогика, 1990. – 141 с.
97. Капитонов, Э.А. Социология 20 века / Э.А.Капитнов - Ростов-на-Дону, 1996. – 509 с.

98. Кикоть, В.Я. Педагогика и психология высшего образования / В.Я.Кикоть, В.А.Якунин – СПб., 1996.
99. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 247 с.
100. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В.Кларин // Педагогика. - 2000. - №7. - с.12-19.
101. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин – М., 1994. – 224 с.
102. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В.Кларин – Рига: «Эксперимент», 1999. – 138 с.
103. Ключева, Н.В. Программа социально-психологического тренинга / Н.В.Ключева, М.А.Свистун – Ярославль, 1992.
104. Коган, И.М. Психолого-педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе в условиях перестройки высшей школы / И.М.Коган – Л., ВАС, 1990.
105. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров – М.:Академия, 2000. – 175 с.
106. Кон, И.С. Дружба / И.С.Кон – М., 1980.
107. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А.Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 527 с.
108. Кругликов, В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теоретико-методологический аспект / В.Н.Кругликов: дис. ...докт. пед. наук. – СПб, 2000. – 424 с.
109. Крюков, М.М. Парадоксы игровых методов / М.М.Крюков // Вестник Высшей школы. - 1988. - №10.
110. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики/ Ч.Куписевич, О.В.Долженко; [Пер. с польск.] – М.: Высшая школа, 1986.
111. Лассуэлл, Г. Теория политической пропаганды / Г.Лассуэлл – Нью-Йорк, 1927.

112. Левин, А.В. Метода активизации обучения / А.В.Левин // – М., Вестник высшей школы. - 1987. - №12.
113. Лезова, Л.В. Активные методы обучения как средство профессионального самоопределения студентов УСПО / Л.В.Лезова: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 221 с.
114. Лекция в вузе и развитие познавательной активности студентов / – Казань, 1975. – 132 с.
115. Леонтьев, А.Н. Педагогическое общение / А.Н.Леонтьев – М., 1979. – 172 с.
116. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев - М., 1975. – 304 с.
117. Лепин, П.В. Непрерывность образования как основа становления педагогического мастерства / П.В.Лепин, Т.Л.Чепель // Информационный вестник ГЦРО. - 2002. - №14. – 25 с.
118. Лернер, И.Я. Дидактические особенности методов обучения / И.Я.Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
119. Лернер, И.Я. Современная дидактика: Теория – практике / И.Я.Лернер, И.К.Журавлев – М., 1994.
120. Лийметс, Х.И. Групповая работа на уроке / Х.И.Лийметс – М.: Педагогика, 1975.
121. Липман, У. Общественное мнение / У.Липман – Нью-Йорк, 1926.
122. Литвиненко, Е.А. Методы активного обучения / Е.А.Литвиненко, В.И.Рыбальский – Киев. Высшая школа, 1985.
123. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж.Локк // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.:Просвещение, 1981. – 527 с.
124. Лоос, В.Г. Об активных методах в психологической подготовке руководителей и педагогов / В.Г.Лоос // Психологический журнал. - 1982. - №5.
125. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов – М., 1984.

126. Лушникова, Е.Е. Дидактические условия формирования мотивации достижения и мотивации аффилиации у старших школьников / Е.Е.Лушникова: дис. ...канд. пед. наук. – Калининград, 1995. – 163 с.
127. Макаренко, А.С. Собрание соч.: В 7т./ А.С.Макаренко – М., 1957-1958.
128. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг/ Г.И.Марасанова – М.: Совершенство, 1998.
129. Маркова, А.К., Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
130. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя / А.К.Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
131. Матюшкин, А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А.М.Матюшкин – М.: Знание, 1977.
132. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И.Махмутов – М., 1975. – 367 с.
133. Махотин, Д.А. Интерактивное обучение на уроках экономики / Д.А.Махотин // <http://som.fio.ru/getblob.asp?id=10017463>
134. Методы активного обучения. Метод. Рекомендации / – М., 1990. – 45 с.
135. Методы активного обучения и деловые игры в учебном процессе / – Челябинск, 1990. – 118 с.
136. Методы активного обучения в техническом вузе / Сост. О.А.Жучков – Владивосток: ДАПИ, 1989.
137. Методы активного социально-психологического обучения: метод. Рек. Для студентов педагогических институтов. Часть 2./ Сост. Т.С.Яценко. – Киев: РУМК, 1991.
138. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – 172 с.
139. Методы, способы и приемы активизации обучаемых. (В помощь молодому преподавателю)/ – Л.: ЛВВИУС., 1988.
140. Мид, Дж. Разум, Я и общество / Дж.Мид – Нью-Йорк, 1947.

141. Мордкович, Г.Т. Социальная активность: споры и суть / Г.Т.Мордкович – Челябинск, Социальная активность, Вып.3., 1976.
142. Морено, Дж. Театр спонтанности / Дж.Морено – Красноярск: Изд-во «Фонд ментального здоровья», 1993. – 127 с.
143. Немов, Р.С. Сверхнормативная деятельность как выражение социальной позиции коллектива и личности / Р.С.Немов // Вопросы психологии. - 1985. - № 4-6.
144. Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний / – Изд-во Мордовского университета, 1994. – 219 с.
145. Ниверкович, С.Д. Психолого-педагогические основы игровых методов подготовки кадров / С.Д.Ниверкович: дис. ... докт. пед. наук. – Л., 1989. – 478 с.
146. Низамов, Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А.Низамов – Казань, 1975. – 304 с.
147. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов – М.: «Русский язык», 1989. – 751 с.
148. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В.Оконь – М., 1975.
149. Орлов, Ю.М. Средства обучения / Ю.М.Орлов – М., Импринт-Гольфстрим, 1997.
150. Особенности взаимодействия преподавателей и студентов в многоуровневом высшем педагогическом образовании. Монография / – СПб.: изд. «Союз», 2002. – 199 с.
151. Очерки социальной антропологии / – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1995.
152. Панина, Т.С. Современные способы актуализации обучения / Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова – М.: «Академия», 2006. – 174 с.
153. Панфилова, А.П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социокультурной сферы / А.П.Панфилова: дис. ... докт. пед. наук. – СПб, 2001. – 512 с.

154. Пароходов, Ю.П. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студентов как средство самоуправления ею / Ю.П.Пароходов: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1986. – 186 с.
155. Педагогика. Учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 637 с.
156. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М.Бим-Бада. – М.: «Большая российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
157. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня / И.Г.Песталоцци // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 527 с.
158. Петровский, А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А.В.Петровский, В.М.Ковалева, А.А.Крашенинников и др. – М., МГУ, 1986.
159. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А.Петровская – М., 1989.
160. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие / П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров – М., МПУ, 1996.
161. Пидкасистый, П.И. и др. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И.Пидкасистый – М., 1999.
162. Платов, В.Я. Деловые игры по охране труда в строительстве / В.Я.Платов, В.В.Поддиновский, А.А.Бельский - М.: Стройиздат, 1987 – 154 с.
163. Плинк, Ю.Э. Организационно-деятельностная игра как форма и метод саморазвития участников / Ю.Э.Плинк // Коллективные формы и методы учебно-воспитательной работы. Проблемы высшей школы. Вып. X., - Тарту, 1989.
164. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. Вузов: в 2-х кн. Кн.2: Воспитание / И.П.Подласый – М.: « ВЛАДОС», 1999.
165. Понятийный словарь основных психолого-педагогических категорий и терминов, применяемых в социальных технологиях / – Курск, 2001. – 191 с.

166. Поташник, М.М. Демократизация управления школой / М.М.Поташник – М., 1987.
167. Практикум по социально-психологическому тренингу / СПб., 1997. – 82с.
168. Проблемное обучение. Методические материалы / Сост. А.А. Кыверялг, Х.Я.Пурье. – Таллин: Знание, 1982.
169. Проблемы развития познавательной активности студентов / под ред. Р.А.Низамова. – Казань, 1997. – 173 с.
170. Прутченков, Л.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / Л.С.Прутченков – М.: Знание, 1991. – 48 с.
171. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис.- М., 1980.
172. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / – М.: Знание, 1987. – 132 с.
173. Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф.Рабле // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 527 с.
174. Рассел, Б. История западной философии / Б.Рассел; В 3-х томах; т.3. – Новосибирск: НГУ, 1994. – 391 с.
175. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности: Учеб. Пособие / А.А.Реан - Ижевск: Изд. Удм. Ун-та, 1994. – 83 с.
176. Российская педагогическая энциклопедия. Т.1./ – М.: изд. «Большая российская энциклопедия», 1993. – 608 с.
177. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн – М., 1976.
178. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании / Ж.-Ж.Руссо // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 527 с.
179. Саранцев, Г.И. Теория, методика и технология обучения / Г.И.Саранцев // Педагогика. - 1999.- №1.
180. Сасонко, В.Е. Контроль учебной деятельности студентов в средних специальных учебных заведениях с применением рейтинговой системы:

- Учебное пособие / В.Е.Сасонко; рецензент Самойленко Л.И., Аргунова Т.Г. – М., 1998. – 149 с.
181. Семушина, Л.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г.Семушина, Н.Г.Ярошенко – М.: Высш. Шк., 1990. – 192 с.
182. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К.Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 253 с.
183. Симонов, В.П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надежность / В.П.Симонов // Педагогика. – 1994. - №4. – с.23-26.
184. Симонов, В.П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом / В.П.Симонов – М.: «Педагогика», 1987. – 160 с.
185. Скибицкий, Э.Г. Основы педагогики и психологии. Учебное пособие / Э.Г.Скибицкий, Л.И.Холина – Новосибирск, 2002. – 131 с.
186. Слостенин, В.А. Педагогика. Учебное пособие / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов – М., 2000. – 512 с.
187. Словарь иностранных слов / – М.: «Русский язык», 1989. – 622 с.
188. Словарь практического психолога / - Минск: Харверст, 1997. – 521 с.
189. Смирнов, И.П. Введение в современное обществознание. Учебное пособие / И.П.Смирнов - М., 1999. – 404 с.
190. Смирнов, И.П. Региональная модель профессионального образования / И.П.Смирнов - М., 1998.
191. Смирнов, И.П. Технология педагогического общения в профессиональной школе / И.П.Смирнов, А.Х.Хварцкая – М., 2000. – 75 с.
192. Смолкин, А.М. Методы активного обучения / А.М.Смолкин – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
193. Смолкин, А.М. Активные методы обучения при экономической подготовке руководителей производства / А.М.Смолкин – М., «Знание», 1976. – 64 с.
194. Стоунс, Э. Психопедагогика / Э.Стоуэнс [Пер. с англ. под ред. Н.Ф.Талызиной] – М.: Педагогика, 1984.- 471 с.

195. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке / В.А.Сухомлинский – М., 1978. – 93 с.
196. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А.Сухомлинский – Владивосток, 1974. – 344 с.
197. Сыроежин, И.М. Методика разработки и использования ДИ как формы активного обучения студентов / И.М.Сыроежин, А.А.Вербицкий – М., 1981.
198. Талызина, Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н.Ф.Талызина – М., МГУ, 1969.
199. Теория и практика развития новых и передовых технологий образования / – М., 1996. – 145 с.
200. Теория и практика развивающегося обучения / – Челябинск, 2000. – 99 с.
201. Технологии обучения. //http://www.tc-perspektiva.ru/pages/32
202. Титма, М.И. Выбор профессии как социальная проблема / М.И.Титма – М.: Мысль, 1975. – 268 с.
203. Ткаченко, Е.В. Приоритеты российского профессионального образования / Е.В.Ткаченко // Педагогика. - 1999. - №2.
204. Уткин, С.М. Интерактивная педагогическая технология как фактор повышения уровня обученности учащихся / С.М.Уткин: дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2000. – 167 с.
205. Ушинский, К.Д. Собр. соч. в 11т. Т.10 / К.Д.Ушинский – Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950.
206. Философский энциклопедический словарь / – М., 1983. – 840 с.
207. Фопель, К. Технология ведения тренинга / К.Фопель – М., 2003. – 267 с.
208. Фресс, П. Экспериментальная психология. Вып.5./ П.Фресс, Ж.Пиаже - М.: Прогресс, 1975.
209. Фридман, Л.М. Проблема обучения и развития в современных условиях в психологии образования / Л.М.Фридман // Проблемы психологии образования. Труды исследовательского центра - М., 1992.
210. Формы и методы активного обучения / – Челябинск, 1996. – 71 с.

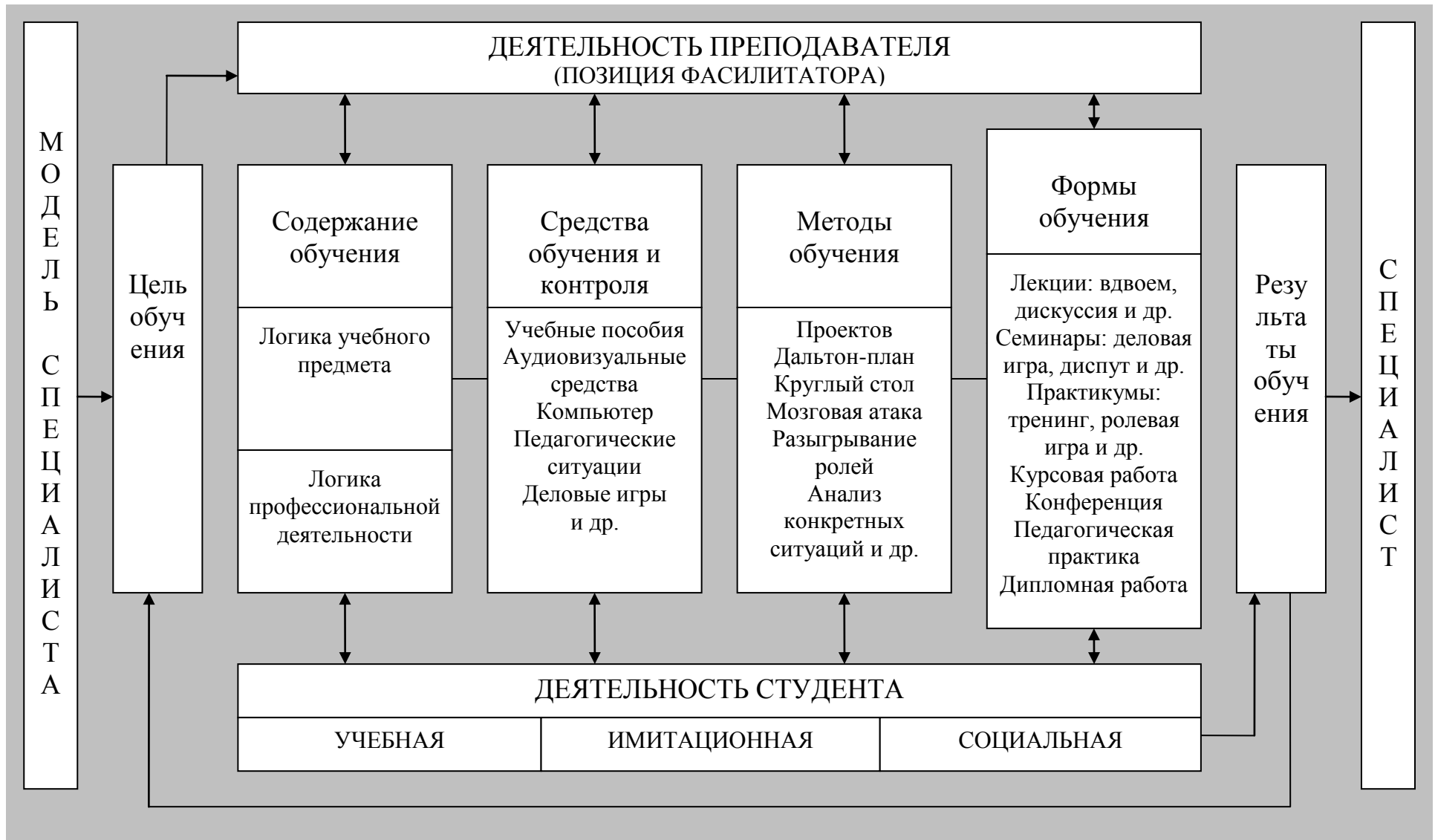
211. Формы обучения как условие развития активности и самостоятельности личности учащихся / – Омск, 2000. – 106 с.
212. Харханова, Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников / Г.С.Харханова: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – 142 с.
213. Чепель, Т.Л. Психологические механизмы интенсивного педагогического образования / Т.Л.Чепель // Педагог. -2002. - №1-2. с. 93-99
214. Чернова, Н.И. Интерактивные образовательные технологии в системе высшего профессионального образования. // http://www.transpress.ru/articles/0602/02_09.shtml
215. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
216. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И.Шамова – М., «Владос», 2001. – 319 с.
217. Шамова, Т.И. Учебная управленческая игра, как метод обучения на ФППК ОНО: Метод. реком. / Т.И.Шамова - М.: МГПИ, 1987. – 56 с.
218. Шапошников, В.А. Психолого-педагогические условия подготовки студентов педагогического вуза к воспитанию ответственности у подростков / В.А.Шапошников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002. – 19 с.
219. Шаров, Ю.В. Вопросы педагогики и психологии. Сборник статей / Ю.В.Шаров - Новосибирск, 1970. – 209 с.
220. Шаров, Ю.В. Очерки практической педагогики. Учебно-методическое пособие для студентов НГПИ / Ю.В.Шаров - Новосибирск, 1964. – 446 с.
221. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И.Шевандрин – М.: Владос, 1995. – 544 с.
222. Шибутани, Т. Социальная психология / Т.Шибутани – М.: изд. Прогресс, 1969. – 534 с.

223. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова – М.: Академия, 2000. – 287 с.
224. Шмаков, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А.Шмаков – М.: Новая школа, 1994.
225. Шмелева, Н.А. Эффективность нетрадиционных форм обучения в учреждениях среднего профессионального образования / Н.А.Шмелева: дис. ...канд. пед. наук. – М., 2000. – 246 с.
226. Шульга, И.И. Педагогическая анимация: теория и практика подготовки социального педагога-организатора досуга. Монография / И.И.Шульга – Новосибирск, 2003. – 126 с.
227. Щуркова, Н.Е. Воспитание на уроке / Н.Е.Щуркова - М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 160 с.
228. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин - М.: Педагогика, 1987.
229. Энциклопедия профессионального образования. Т.1./ – М., 1998. – 512 с.
230. Якиманская, И.С. Принцип активности в педагогической психологии / И.С.Якиманская – М.: Педагогика, Вопросы психологии, 1989. №6.
231. Якиманская, И.С. Развивающееся обучение / И.С.Якиманская – М.: Педагогика, 1979.
232. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления / В.А.Якунин – Л., 1988. – 221 с.
233. Якунин, В.А. Современные методы обучения в высшей школе / В.А.Якунин - Л., 1991. – 137 с.
234. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов: Учебное пособие / В.А.Якунин – М.: Иссл. Центр проблем качества подг. Спец., «Логос», 1994.
235. Яценко, Т.С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися: Метод. рек. / Т.С.Яценко – Киев, 1988. – 112 с.
236. Carroll, J.B. A model of school learning / J.B.Carroll // Teachers college record. – 1963. - Vol 64.

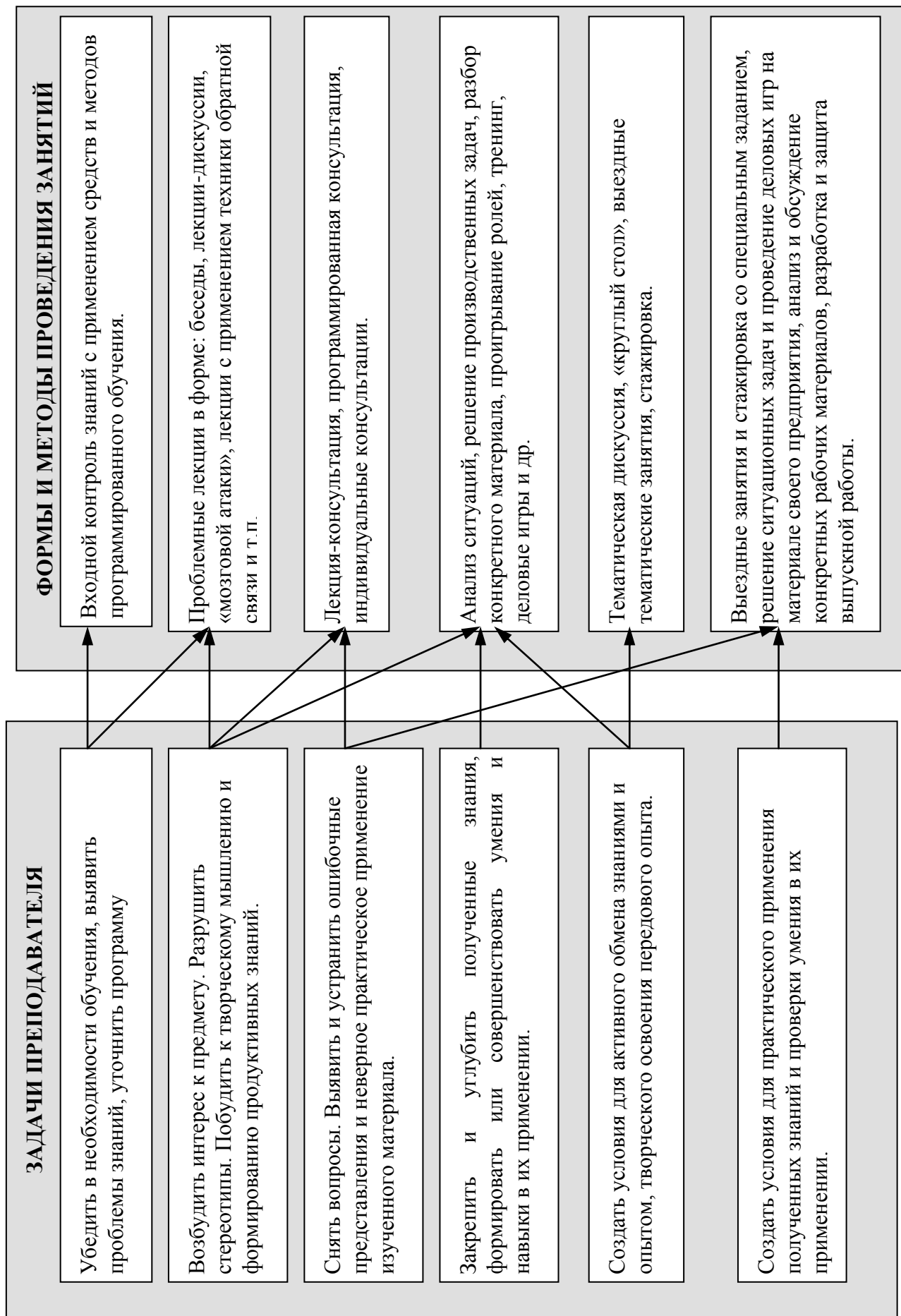
237. Hodge , F.A. The emotion in a new role / F.A.Hodge , Psychol, Rev., 1935, 42.
238. Linton ,R. The study of man / R. Linton - N. Y. L.: 1936.
239. Mannheim, K. American sociology. Sociology on trail / K.Mannheim - N. Y.: 1963.
240. Mead, G. Mind, selfand society / G.Mead - Chicago, 1934.
241. Theories of counseling / New York. 1979.
242. Trjwer, P. Ea. Social Skills and Mental Health / P.Trjwer - London. 1978.
243. Twentieth cetnture sociology / N. Y.: 1946.

ПРИЛОЖЕНИЕ

МОДЕЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ



ВЫБОР ФОРМ И МЕТОДОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ



Деловая игра «Управление»

Деловая игра относится к классу учебных деловых игр, и предназначена для развития навыков творческого мышления и коллективной деятельности, подготовки устного доклада и выступления, ведения конструктивного диалога и обсуждения.

Игра проводится поэтапно, всего предусмотрено 5 этапов. Время проведения в полном объеме 6-8 аудиторных часов. В сокращенном виде – 90 минут. Для проведения требуется 1-2 преподавателя. Расчетное количество участников – 9-35 человек из числа студентов вуза.

Описание игры.

Первый этап: генерация идей. Участники в процессе самостоятельной работы выявляют по 3-4 проблемы, которые, по их мнению, являются определяющими в рамках заданной на игру тематики.

Второй этап: командное обсуждение. Формируются команды. В командах проводится обсуждение, в результате которого должны быть выбраны и сформулированы 2 наиболее важные проблемы, либо из числа проблем, предварительно выдвинутых членами команды на первом этапе, либо из числа выработанными в процессе обсуждения.

Третий этап: коллективное обсуждение. Все предложенные командами проблемы записываются на доске в табличной форме. После чего в процессе коллективного обсуждения выявляется уровень управления, на котором каждая из проблем должна решаться.

Четвертый этап: выработка программы действий. Руководитель игры распределяет между командами структурные роли (правительство, министерство, управление кадров, вуз и т.д.), в соответствии с которыми, перед ними ставится задача выработать программу действий по решению заданной проблемы.

Пятый этап: дискуссия. Проводится коллективное обсуждение отработанных программ действий. При обсуждении используются

дополнительные командные роли: инноваторы, оптимисты, пессимисты, реалисты. Для участников игры, в составе команд, могут использоваться индивидуальные роли: лидер (президент, премьер министр), докладчик, оппонент, визуализатор (оформитель наглядных материалов к докладу), провокатор, регистратор, эксперт.

Дополнительные командные роли меняются. Докладчик выступает как инноватор и от имени управленческой структуры, назначенной в качестве командной роли. Остальные команды по очереди исполняют роли оптимистов, пессимистов и т.д. На втором шаге обсуждения доклада выступают эксперты команд и в соответствии с командной управленческой ролью дают итоговую оценку предлагаемой программы. После чего докладчиком становится другая команда, и цикл обсуждения повторяется.

Система оценивания предусматривает сравнение действий команд по: качеству доклада (содержанию, стилю изложения, соблюдению регламента); по соблюдению ролевой функции команды и индивидуальной; по участию в обсуждении и поведению на игровой площадке.

Схема игры весьма универсальна. В качестве тем игры используются: реформа системы высшего образования, содержание учебного процесса вуза, проблемы финансирования и т.д.