

И. В. Плаксина

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

2-е издание, исправленное и дополненное

*Рекомендовано Учебно–методическим отделом высшего образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2016

УДК 378.126:378.14(075.8)

ББК 74.480.27я73

ПЗ7

Автор:

Плаксына Ирина Васильевна — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Гуманитарного института Владимирского государственного университета.

Рецензенты:

Панов В. И. — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, руководитель научно-образовательного центра «Психодиагностика» Психологического института Российской академии образования;

Куликова Л. В. — кандидат педагогических наук, профессор, проректор по организационно-методической работе Владимирского института повышения квалификации работников образования имени Л. И. Новиковой.

Плаксына, И. В.

ПЗ7 Интерактивные образовательные технологии : учебн. пособие для академического бакалавриата / И. В. Плаксына. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 163 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 978-5-9916-8052-3

В учебном пособии раскрыты содержание понятия «интерактивные технологии» и условия организации интерактивного обучения и воспитания. Особое внимание уделено описанию функций и роли преподавателя, рисков и трудностей педагога в использовании интерактивных методов обучения и воспитания.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям, педагогов, преподавателей вузов, педагогов-психологов.

УДК 378.126:378.14(075.8)

ББК 74.480.27я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-9916-8052-3

© Плаксына И. В., 2016, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2016

ОТ АВТОРА

Учебное пособие, предлагаемое Вашему вниманию, является попыткой обобщить опыт, полученный в ходе многолетнего использования интерактивных методов в преподавательской деятельности.

Автор искренне благодарит Дрозд Карину Владимировну, доцента кафедры педагогики ВлГУ, Рузевича Олега Руслановича, заведующего кафедрой уголовного права и процесса ВлГУ, Давыдову Светлану Николаевну, доцента кафедры ботаники, зоологии и экологии ВлГУ, Глазкова Вадима Владимировича, доцента кафедры общей и педагогической психологии ВлГУ, Аванесян Лиану Рубеновну, доцента кафедры дошкольного образования ВлГУ за вклад, который они внесли в осмысление теоретического и практического содержания пособия, а также за возможность представить их авторские разработки на страницах пособия.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Доводы, которые человек додумывает сам,
обычно убеждают его больше, нежели те,
которые пришли в голову другим.

Паскаль

В настоящее время система образования в нашей стране находится в ситуации, когда возникла необходимость пересмотра подходов к обучению и воспитанию молодежи. Совершенствование качества российского образования исходит из необходимости подготовить выпускников к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит перед ними современная действительность. С конца XX века развитие и совершенствование профессиональной компетентности человека рассматривается на всех уровнях образования как важнейшая задача. Компетентность – это слово, которое уже прочно вошло в описание результатов образования. И.А. Зимней были выделены три основные группы компетентностей: компетентности отношения человека к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми и компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (И.А. Зимняя, 2004, 2005).

Анализ различных подходов к определению компетенций/компетентности позволяет сделать вывод о том, что компетентности включают готовность к их проявлению (мотивационный аспект), владение знанием (когнитивный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект), эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности.

Разворачивая образовательный процесс в направлении формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, необходимо ответить на некоторые вопросы:

- Можно ли освоить компетентность, сидя за учебником или монитором компьютера, в одиночку?
- Как, каким образом должен измениться процесс обучения, чтобы он стал соответствовать современным требованиям подготовки?

- Использование каких образовательных технологий позволит заменить устаревшую знаниевую парадигму образования на современную компетентностную?

- Каким образом решить проблему активизации творческого потенциала личности?

Ю.П. Зинченко выделил три базовые формы учебной деятельности (Ю.П. Зинченко, 2007):

- семиотическая обучающая модель как учебная деятельность академического типа, единицей работы в которой является речевое действие;

- имитационная обучающая модель как квазипрофессиональная деятельность, в рамках которой осуществляется моделирование содержания профессиональной деятельности и отношений. Единицей работы в такой модели является физические, интеллектуальные, социальные активности обучающихся;

- социально-обучающая модель как учебно-профессиональная деятельность, выполнение реальных исследовательских практических работ, производственные практики, тренинги, супервизия, единицей работы в которых является выбор и решение проблемной ситуации.

Имитационная и социально-обучающая модели составляют суть инновационной стратегии образования и способствуют формированию структурных элементов деятельности, которые, по сути, являются общепрофессиональными компетенциями (целеполагание, планирование, регулятивные, коммуникативные и рефлексивные компетенции), а также «запускают» механизмы взаимного влияния и личностного развития в совместно-распределенной деятельности. К. Левин утверждал, что большинство продуктивных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте. Это подтверждает необходимость использования интерактивных методов обучения.

Используя имитационные интерактивные технологии как способ познания, осуществляемый в совместной деятельности, мы создаем условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия: Как действовать? Каким быть? Как выразить?

Интерактивные технологии содействуют более глубокому пониманию учебного материала, развитию навыков комплексного решения проблем, установлению диалога и полилога всех участников учебного процесса, развитию навыков групповой работы, формированию универсальных социальных компетенций взаимодействия.

К интерактивным технологиям относятся дискуссионные, игровые и тренинговые технологии, представляющие собой целенаправленную специально организованную групповую и межгрупповую деятельность с наличием «обратной связи» между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции образовательного процесса и индивидуального стиля общения на основе рефлексивного анализа «здесь» и «сейчас». Интерактивное обучение основано на собственном опыте участников, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого опыта, в рамках которого обучаемые побуждаются к самостоятельному поиску знания и понимания разнообразными игротехническими средствами.

Реализация компетентного подхода в образовании вносит изменения в образовательный процесс, создает новый тип отношений сотворчества между преподавателем и студентами. Условиями формирования нового типа отношений являются психологическая грамотность педагога, его коммуникативная, перцептивная, игротехническая компетентности, гибкость мышления, способность к сотрудничеству и трансляции помогающих отношений, способствующих обмену опытом, выработке собственного отношения к различным жизненным и профессиональным ситуациям и способам действия в них. Использование интерактивных технологий обучения существенно меняет роль преподавателя, которая состоит в организации взаимодействия обучающихся, создании условий для проявления инициативы, творческого поиска, соблюдения законов сотрудничества, эмоционально окрашенного безопасного общения участников. Таким образом, важной задачей становится создание условий для актуализации потребности в развитии и самосовершенствовании личности педагога, преподавателя.

Сегодня инновационная деятельность в образовании рассматривается не только как фактор повышения его качества и эффективности, но и как фактор повышения спроса на образовательные услуги и изменения мотивационной готовности населения к непрерывному образованию. Главная роль в достижении целей образования отводится педагогу, от профессионального мастерства, творческого потенциала, инновационности которого зависит итог модернизации образования.

В методическом пособии представлены история возникновения и современное многообразие технологий игрового моделирования, их специфика, функции, принципы и условия применения в образовательном процессе, описываются методические требования к подготовке и реализации интерактивных технологий.

Изучение представленного материала позволит:

знать

- специфику психического функционирования человека с учетом возрастного развития и факторов риска;
- приемы комплексного профессионального воздействия на личность с целью гармонизации психического функционирования человека и оказания педагогической помощи в различных учебных ситуациях;

уметь

- разрабатывать деловые, ролевые, имитационные игры с учетом конкретного содержания образования и уместно применять интерактивные методы, способы и формы организации образовательной деятельности обучающихся;
- устанавливать контакт, выбирать адекватные способы общения и взаимодействия;
- подбирать методы работы, учитывая уровень подготовки обучающихся и уровень развития группы;

владеть навыками

- организации коллективно-распределенных видов деятельности, командной работы;
- организации обратной связи, эмоциональной регуляции и саморегуляции;
- рефлексивного анализа и самоанализа.

Владение интерактивными технологиями, погружающими педагога и обучающихся в активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствуют достижению не только учебных целей. Главным результатом их качественного, умелого использования является компетентная развивающаяся и самоопределяющаяся личность и педагога, и школьника, и студента.

Глава 1. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

1.1. Компетентность как результат образования и характеристика самоопределяющейся личности

Противоречия современной образовательной ситуации заключаются в том, что, несмотря на веские научные доказательства влияния социального взаимодействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся, в практике образования продолжают доминировать монологические, репродуктивные методы обучения. Между тем, интерактивные технологии, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяют значительно повысить развивающий потенциал обучения. Причин сложившейся практики недостаточного использования интерактивных методов обучения, скорее всего, несколько. Среди них, в первую очередь, сложившаяся длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов, недоверие к инновационным, диалоговым методам, не совпадающим с представлениями о дисциплине в образовательном процессе, отсутствие персонального опыта интерактивного обучения, недостаточная методическая грамотность.

Если полагать, что культура педагогического труда определяется тремя основными составляющими (педагогическая, преподавательская деятельность, педагогическое общение и личность педагога), то становится понятным, что именно интерактивные методы позволяют полностью ее продемонстрировать.

Если ориентироваться на полное содержание образования, представленное системой знаний, умений и навыков, опытом творческой деятельности и опытом ценностного отношения к миру, что обеспечивает развитие личности, то очевидно, что интерактивные методы позволяют освоить всю полноту этого содержания в отличие от объяснительно-иллюстративных методов, в большей мере ориентированных на первый компонент содержания образования.

Дрозд К.В. и Плаксина И.В. [21, 59], обобщая исследования отечественных ученых в области психологии педагогического труда (А.К. Маркова, Н.Ф. Кузьмина, В.А. Сластенин), психологии профессионального

развития (А.Б. Орлов, Г.А. Ковалев, Ю.П. Поваренков, Л.М. Митина), психологических проблем высшего, в том числе педагогического, образования (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.Н. Нечаев, В.Я. Ляудис, А.Н. Смолкин, Ю.Н. Кулюткин), работ, посвященных исследованию эффективности активных методов обучения (А.Н. Смолкин, Б.Ц. Бадмаев, Ю.Н. Емельянов, С.И. Архангельский, М.В. Кларин и др.), подчеркивает, что они подготовили хорошую теоретическую базу, позволяющую исследовать эффективность использования интерактивных методов для обучения и подготовки молодого специалиста.

Современный мир требует увеличивать не количество знаний, а качество их усвоения и умение применять их на практике, а также создавать что-то новое на базе полученной информации. Этих целей практически невозможно достигнуть без использования методов обучения, которые делали бы учеников не пассивными слушателями, а активными участниками обучающего процесса. Именно такая возможность появилась с использованием современных интерактивных технологий обучения, сфера применения которых весьма широка. Но, пожалуй, нигде они не стали столь же востребованными, как в системе образования.

Возвращаясь к современным направлениям в модернизации высшего образования, мы должны сказать о том, что результаты профессиональной подготовки, профессионального развития в настоящий момент описываются термином «компетенция». Термины «компетенция и компетентностный подход» как обучение на основе компетенций, получают в российском образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальных российских и международных документах. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является новым в отечественной системе образования. Идеи компетентностного подхода в обучении рассматривали П.Я. Гальперин, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий. Работы С.Т. Шацкого и его последователей, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в области теории и практики развивающего обучения также были фактически предвестниками компетентностного подхода. В исследованиях Э.Ф. Зеера, В.И. Байденко, И.А. Зимней, В.Д. Шадрикова, Ю.Г. Татур [5, 22, 49, 77, 78, 80] рассмотрена сущность компетентностного подхода в образовании. И.А. Зимней (применительно к общему и среднему образованию) дано определение понятия «компетенция» как внутренняя готовность и новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем

проявляются в компетентности личности. Методология компетентностного подхода и способов его внедрения в систему образования с позиций психологии и педагогики представлена в трудах В.И. Байденко, В.М. Галяминой, И.А. Зимней, Н.А. Веселовской, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадрикова и др. Компетентностный подход предполагает развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Отвечая на вопрос о том, чем вызвана необходимость компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, И.А. Зимняя [49] отмечает, что она, во-первых, обусловлена общеевропейской, да и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и, в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» и необходимостью вхождения в него России. Во-вторых, соответствующее этому преобразование всей системы образования определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной «знаниевой» парадигмы, смещением акцентов с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

В то же время анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Ю.Г. Татур [77, 78] подчеркивает, что следует различать компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т.д. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д.). Освое-

ние компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины, так и вне учебных дисциплин, в процессе освоения пространства социума. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

И.А. Зимняя, как мы уже упоминали, предлагает определять понятие «компетенции» как некоторые внутренние, потенциальные психологические образования: знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентности личности. Таким образом, компетентность – это актуальное деятельностное проявление компетенций, которые становятся личностными качествами человека.

Сходные идеи принадлежат В.Д. Шадрикову [80], который подтверждает, что компетенция есть характеристика субъекта деятельности и включает в себя когнитивную, операционно-технологическую составляющие, а также мотивационную, этическую, социальную, поведенческую характеристики, систему ценностных ориентаций личности.

В содержательном плане компетентность – это качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на основе достигнутого к усиленной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.

Что касается компетентностной модели, то ее сущностная характеристика отражена в работе коллектива авторов под руководством В.Д. Шадрикова, подготовленной на основе материалов научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей». В работе подчеркивается, что компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда. Таким образом, компетентностная модель – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам. Для каждой ступени образования предполагается определенный набор компетенций, так как для учащегося, бакалавра, специалиста и магистра ставятся разные

задачи в дальнейшей образовательной и профессиональной деятельности. Качество результата профессиональной подготовки будущего специалиста понимается сегодня как соответствие профессиональной подготовленности выпускника вуза современным «вызовам времени» и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность включает совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере.

Рассматривая проблему профессиональной компетентности, А.К. Маркова определяет ее характеристики:

- компетентность не сводится к образованности человека;
- компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;
- основой суждений о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности;
- компетентность является характеристикой отдельного человека и проявляется в результатах его деятельности.

В.Н. Грищенко [15] понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности.

Полагая, что профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, целесообразно рассматривать профессиональную компетентность студента как субъективное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований.

Рассматривая профессиональные компетенции, И.А. Зимняя [49] выделяет простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности) и ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

Содержание профессионально-личностных компетенций подробно и аргументировано раскрыто Т.Е. Исаевой [29, 30], которая выделяет:

- 1) адаптационно-цивилизационные компетенции;
- 2) социальные компетенции;
- 3) социально-организационные компетенции;

4) профессиональные (предметные / методические) – совокупность знаний, умений, методов обучения, способов трансляции профессионально-корпоративного опыта, обусловленных спецификой преподаваемой дисциплины и избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель;

5) коммуникативные;

6) ценностно-смысловые – обеспечивают человеку сохранение «самости» в любых условиях.

В работах И.А. Зимней также была предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать классификацию ключевых компетенций/компетентностей, во-вторых, определить некоторую основную необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них компоненты или составляющие. Теоретической основой выделения групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев);

б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев);

в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач);

г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

С этих позиций И.А. Зимней были выделены три основные группы компетентностей:

1. Компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности (компетенции здоровьесбережения, компетенции ценностно-смысловой и когнитивной ориентации в мире, компетенции гражданственности, компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, профессионального развития).

2. Компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие, социальная мобильность, компетенции в общении).

3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (компетенции познавательной и профессиональной деятельности: планирование, проектирование, моделиро-

вание, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности; компетенции информационных технологий).

Проведенный анализ различных подходов к определению компетенций (компетентностей) позволил сделать вывод о том, что компетентности включают такие характеристики, как:

- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Реализация компетентностного подхода предполагает построение образования не как академического, ориентированного на передачу готовых знаний, а как контекстного, обучающего человека находить знания и применять их в ситуациях, сходных с профессиональными, готовящих к мотивированному непрерывному самообразованию, самосовершенствованию.

Описание содержания компетенций возвращает нас к традициям персонологического описания человека как субъекта жизнедеятельности, которое предполагает, что реализация человеком себя как субъекта зависит от наличия личностных черт, достаточного уровня развития умений, выступающих как основа субъектного включения во взаимодействие с социумом и мотивации реализации потенциала субъектности [76 с. 166]. Таким образом, компетентностный подход в образовании можно рассматривать как один из современных адекватных подходов к раскрытию и операционализации понятия субъектности по отношению к жизнедеятельности человека.

Как подчеркивают А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко [76], под самоопределением понимается поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний.

Как указывает К.В. Дрозд [21], особенностью педагогического подхода к проблеме самоопределения является рассмотрение процесса самоопределения не только с онтологической, но и с организационно-деятельностной позиции, предполагающей целе- и ценностно-организованное взаимодействие с другим человеком. До недавнего времени отечественная педагогическая наука и практика ограничивались изучением и организацией профессионального, гражданского, нравственного и эстетического самоопределения. Проблема жизненного самоопределения является одной из центральных в понимании сущности образования и воспитания, смысла педагогической деятельности и видения в человеке потенциально способного к ответственному действию субъекта с собственными культурными критериями и правами, интересами и взглядами. Важно отметить, что эта точка зрения не признает возрастных ограничений и распространяется в равной степени на дошкольника, младшего школьника, подростка, юношу, взрослого человека. Педагогический аспект жизненного самоопределения связан с созданием условий, обеспечивающих формирование личностной и функциональной готовности субъектов образовательного процесса к экзистенциальному выбору.

Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в процессе обучения, когда личность открыта новому опыту. Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы А.А. Кроник в области гуманитарных наук, раскрывающие сущность влияния на развитие жизненного самоопределения личности происшедшего события как «эпицентра значимого общения», как «точки соприкосновения, взаимопересечения судеб». Событие становится смыслообразующим понятием в процессе жизненного самоопределения личности. Анализ психологических и педагогических исследований проблемы влияния события на развитие личности (Д.В. Григорьев, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щуркова, Б.Д. Эльконин) позволяет выделить педагогическое событие как технологию целе- и ценностно-организованного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Здесь важно напомнить, что главная характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоци-

ональное, духовное единение участников. Таким образом, интерактивные технологии, погружающие обучающихся в активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствуют достижению не только учебных целей. Главным результатом их качественного, умелого использования является компетентная личность, способная обрести и реализовать свою уникальность и сотворить свою Жизнь.

1.2. Активизация обучения как психолого-педагогическая проблема

Важным условием реализации компетентностного подхода является формирование активной познавательной позиции обучающегося. Проблема активизации познавательной деятельности остается актуальной многие годы. Источник активности в обучении может быть определен как личностное свойство, которое приобретается и развивается в организованном процессе познания. В качества источника активности также могут выступать способы работы преподавателя, активизирующие процесс обучения. В теоретических обзорах литературы, представленных Т.С. Паниной, Г.К. Селевко [51, 66] подчеркивается, что широкий ряд исследователей (Б.Ц. Бадмаев, С.М. Кашапов, А.М. Смолкин, Л.Г. Семушина, В.А. Скакун, С.Д. Смирнов, А.П. Панфилова и др.) выделяют в ряду активизирующих методов интерактивные методы обучения.

В педагогике существуют многочисленные классификации методов обучения. Нас интересует та, в основе которой лежит актуальная роль обучающегося. Традиционно в этой классификации выделяют три метода:

1) Пассивные методы, которые предлагают учащимся выступать в роли «объекта» обучения, которые должны усвоить и воспроизвести материал, который передается учителем – источником знаний.

2) Активные методы дают возможность обучающемуся стать «субъектом» обучения, выполнять творческие задания, вступать в диалог с учителем. Основные активные методы – это творческие задания, вопросы от учащегося к учителю и от учителя к ученику.

3) Интерактивные методы позволяют учиться взаимодействовать между собой. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора

процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся.

Исследования, проведенные в 80-х гг. Национальным тренинговым центром (США, штат Мэриленд), показали, что интерактивные методы позволяют резко увеличить количество усвоенного материала. Результаты этого исследования отражены в «пирамиде обучения», сложенной из средних процентов усвоения знаний, полученных с привлечением разных обучающих методов:

- лекция – 5%;
- чтение 10%;
- видео- и аудиоматериалы – 20%;
- демонстрации - 30%;
- дискуссионные группы – 50%;
- практические действия – 75%;
- обучение других, безотлагательное использование знаний – 90%.

Здесь уместно привести китайскую пословицу: «Скажи мне, я забуду. Покажи мне, я могу запомнить. Позволь мне сделать это, и это станет моим навсегда». Несомненно, трудно точно измерить количество усвоенного материала. К тому же эффект от применения одного и того же метода зависит от таланта преподавателя: лекция как пассивный метод в исполнении мастера может быть запечатлена в памяти на долгие годы. Однако можно согласиться с тем, что в целом закономерность «пирамиды» подтверждается практикой. Ее тенденции отражают высокий потенциал интерактивных методов, позволяющих вести обсуждение в группах, практиковать и отрабатывать умения и навыки на занятиях и в реальной жизни. И это не случайно, поскольку интерактивные методы включают не только мышление обучающегося, но и его чувства, а также волю, поведение.

Интерактивные методы очень сложно классифицировать, так как многие из них являются сложным переплетением нескольких приемов. Использование тех или иных методов зависит от разных причин: цели занятия, опытности участников и преподавателя, их вкуса. Нужно также оговорить и условность названия многих методов. Часто одно и то же название используется для обозначения различного содержания, и наоборот, одни и те же методы встречаются под разными именами: творческие задания, работа в малых группах, обучающие игры, экскурсии, социальные проекты, соревнования, спектакли, интерактивная лекция, ученик в роли учителя, «каждый учит каждого», обсуждение сложных и дискуссионных про-

блем, проектный метод, шкала мнений, дискуссия, дебаты, симпозиум, «мозговой штурм».

Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Ярким примером такой последовательности является цикл обучения Д. Колба: имеющийся опыт – анализ опыта – обобщение, концептуализация, обогащение – апробация нового содержания, получение нового опыта. При пассивном обучении учащийся выступает в роли объекта учебной деятельности: он должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другим источником знаний. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога, чтении литературы, демонстрации. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий.

При активном обучении обучающийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

В соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили свою классификацию методов обучения, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности обучающихся нарастает: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, исследовательский метод [73].

Источник активности как подчеркивает Т.С. Панина [51], большинство практиков и теоретиков ищут в самом человеке, его мотивах и потребностях; познавательная активность определяется как «личностное свойство, которое приобретается, закрепляется и развивается в особом образом организованном процессе познания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Вторая группа исследователей ищет источники активности в естественной среде, окружающей человека, и рассматривает факторы, стимулирующие активность обучающихся. К таким факторам, в частности, относят:

- 1) познавательный и профессиональный интерес;
- 2) творческий характер учебно-познавательной деятельности;