**Тема 4. Методы обучения психологии**

**План:**

1. Общее понятие о принципах обучения. Общедидактические и специфически-психологические принципы обучения психологии. Классификации методов преподавания.

2. Понятие традиционных и интерактивных методов индивидуальной и групповой работы.

3. Виды обучения. Методы психолого-педагогической и профессиональной диагностики и контроля.

**1. Общее понятие о принципах обучения. Общедидактические и специфически-психологические принципы обучения психологии.**

Принципы обучения – это руководящие идеи в организации учебных занятий, научно обоснованные рекомендации, правила, нормы, регулирующие процесс обучения. Принципы зависят от целей обучения и дидактической концепции. В современной дидактике имеются классические принципы, а также принципы, разработанные в последние десятилетия (Голуб, 1999; Хуторской, 2001; Педагогика, 2002). Их необходимо использовать при выборе методов и приемов обучения психологии.

Принципы преподавания психологии опираются на общедидактические принципы обучения. Однако их использование в обучении психологии имеет свою специфику. В чем она проявляется? Какие специфические принципы важны именно для изучения психологических дисциплин?

Поскольку принципы зависят от целей обучения, то некоторые из них актуальны только для определенных образовательных программ (среднего общего, среднего специального, высшего образования), другие же справедливы для всех.

*1. Принцип научности* требует, чтобы изучаемый учебный материал соответствовал современным достижениям научной и практической психологии, не противоречил объективным научным фактам, теориям, закономерностям. Этот принцип имеет особое значение для изучения психологии в силу того, что существует большое количество околонаучных психологических книг, написанных на основе знаний житейской психологии или эзотерических знаний. В таких книгах нередко в увлекательной форме излагаются недостоверные или недостаточно доказанные знания. Примером может служить литература по физиогномике. Это учение о связи психологических черт личности с чертами физического облика человека так и не было доказано. Однако данные такого рода до сих пор встречаются в различных публикациях. Такие публикации, используемые в рамках учебных занятий, дискредитируют научную психологию и лишают студентов и учащихся правильной ориентации в достоверных психологических знаниях. Соблюдение принципа научности при обучении психологии означает, что информация, сообщаемая учащимся, должна быть доказательна. Этого можно достичь за счет описания соответствующих методов психологических исследований.

*2. Принцип системности* предполагает, что учебный материал изучается в определенной последовательности и логике, которые дают системное представление об учебной дисциплине. При этом показывается взаимосвязь разных психологических теорий, понятий и закономерностей друг с другом. Для этого темы учебной программы должны быть структурированы и систематизированы. Изучаемый материал делится на логические разделы и темы, затем устанавливаются порядок и методика работы с ними, в каждой теме выделяются содержательные центры, главные понятия, идеи, структурируется материал занятия, устанавливаются связи между теориями и фактами. От одной темы к другой, от одного курса к другому должна сохраняться определенная преемственность и межпредметная связь.

*3. Принцип единства рационального и эмоционального.* В соответствии с этим принципом обучение может быть эффективным только в том случае, когда студенты и учащиеся осознают цели обучения, необходимость изучения данного предмета, его личностную или профессиональную значимость, проявляют осознанный интерес к знаниям. В то же время непосредственный эмоциональный интерес к психологическим фактам и феноменам – наиболее сильный стимул к изучению психологии. В соответствии с данным принципом неправильно строить преподавание предмета только на убеждении студентов в том, что им это нужно и полезно, тем самым, оправдывая скучно проводимые занятия. С другой стороны, неправильно выбирать из курса психологии только интересные темы, которые привлекают непроизвольное внимание.

*4. Принцип единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения психологии.* Психология как учебный предмет имеет большую специфику по сравнению со всеми другими дисциплинами. С одной стороны, это наука, которая имеет свое объективное предметное содержание, так же как другие естественные и гуманитарные науки, поэтому она должна изучаться объективно и беспристрастно. С другой стороны, предмет этой науки личностно значим для каждого студента, учащегося, поэтому у них возникает потребность отнести получаемые знания к себе, применить их с целью самопознания. В связи с этим психология привлекает большое внимание и интерес учащихся, желающих с ее помощью разобраться в себе. Соблюдение принципа единства в этом отношении означает сохранение необходимого баланса предметно-ориентированного и личностно-ориентированного содержания на занятиях по психологии. Этот принцип должен соблюдаться при обучении психологии как общеобразовательному предмету. При изучении отдельных психологических дисциплин акценты могут расставляться иначе.

*5. Принцип единства теоретического и эмпирического знания.* Данный принцип является конкретизацией дидактического принципа единства конкретного и абстрактного. В соответствии с этим принципом в преподавании психологии должны оптимально сочетаться, в одной стороны, описание теоретических идей, их логические обоснования и, с другой стороны, конкретные эмпирические факты, на которые они опираются, конкретные примеры, которые их иллюстрируют. К сожалению, порой в учебниках психологии и в лекциях чрезмерно преобладают теоретические рассуждения, не подкрепляемые конкретными фактами и примерами. Другой крайностью может быть чрезмерное увлечение преподавателя описанием интересных психологических исследований, экспериментов, опытов, примеров из области практической психологии («однажды на прием к психотерапевту пришла пациентка С. и рассказала такую историю») без рассмотрения психологической теории, которая лежит в их основе.

*6. Принцип доступности*заключается в необходимости соотнесения содержания и методов обучения с типом студентов или учащихся, их образовательными намерениями, возрастными особенностями, уровнем их развития. В соответствии с этим принципом необходимо переходить от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Одно и то же содержание должно преподаваться по-разному, с опорой на разную базу знаний и интересов: а) студентам-психологам; б) студентам, обучающимся по другим программам высшего образования; в) студентам средних специальных; г) учащимся общеобразовательных учебных заведений. Принцип доступности при обучении психологии в школе имеет особое значение в силу того, что еще не существует устойчивых традиций преподавания психологии учащимся школьного возраста. И если для старших школьников эта задача отчасти решается (Коломинский, 1986; Немов, 1995; Климов, 1997), то учет специфики среднего, а тем более, младшего школьного возраста – проблема особенно сложная. Опыт ясного и понятного изложения психологических знаний этим категориям учащихся еще очень незначителен (Психология, 1998; Карандашев, 2002).

*7. Принцип наглядности* заключается в использовании органов чувств и образов при обучении. Важнейшее значение имеют зрительные образы. Во-первых, зрительный анализатор у значительной части студентов и учащихся является ведущим; во-вторых, зрительное представление информации является более емким и поэтому способствует лучшему пониманию материала. Безусловно, использование образов других модальностей (слуховой, тактильной, кинестетической) также может повысить эффективность обучения. Единство наглядного (образного) и вербального содержания – важнейшая психологическая основа понимания. В преподавании психологии могут использоваться такие виды наглядности, как: 1) словесная, 2) художественная, 3) изобразительная, 4) практическая.

*8. Принцип активности в обучении* заключается в том, что эффективное усвоение знаний студентами и учащимися происходит только в том случае, когда они проявляют самостоятельную активность в обучении. Активность в данном случае противопоставляется пассивности. Реализация этого принципа может достигаться за счет: 1) формирования потребности учащихся в психологических знаниях; 2) диалогической формы обучения; 3) проблемного подхода в обучении; 4) широкого использования практических методов обучения (в виде учебных экспериментов, тестов, психологических тренингов).

*9. Принцип связи изучения психологии с жизнью, с практикой.* Этот принцип особенно важен в школьном преподавании психологии. Он заключается в том, что психологические понятия и закономерности должны поясняться и иллюстрироваться не только научными исследованиями, но и примерами из реальной жизни, с которой сталкиваются учащиеся. Важно, чтобы они видели практическую применимость и пользу психологических знаний в повседневной жизни. Изучение психологии должно стимулировать учащихся использовать полученные знания в решении практических задач познания других людей, самопознания и саморазвития.

*10. Обучение психологии должно носить развивающий характер.*Этот принцип особенно важен в школьном преподавании психологии. Уроки психологии выполняют здесь особую миссию. В результате изучения курса психологии главную ценность представляет не знание психологических теорий, понятий, закономерностей, а лучшее понимание учащимися внутреннего мира других людей и самих себя: усвоение психологических средств самопознания и саморазвития, совершенствование своей познавательной деятельности, успешное и гармоничное развитие отношений с другими людьми, а также лучшее понимание себя как личности.

**Понятие о дидактике как педагогической теории обучения.**

**Дидактика** (didaktos – поучающий, didasko – изучение (от греческого)) – часть педагогики, которая изучает проблемы обучения и образования (теория обучения). **Дидактика** – наука об обучении и образовании, их целях и содержании, методах, средствах и достигнутых результатах. **Дидактика** – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.  
Проблемы обучения и образования изучает дидактика. Она отвечает на вопросы: чему, как, когда, где и зачем учить? Главные понятия дидактики: преподавание, учение, обучение, содержание, методы, формы, системы, технологии и др.

Проблемы обучения и образования исследует часть педагогики, которая называется дидактикой. Термин «дидактика» греческого происхождения и в переводе означает «поучающий». Впервые он появился в сочинениях немецкого педагога В. Ратке (Ратихия) (1571–1635) для обозначения искусства обучения. Как «универсальное искусство обучения всех всему» трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики: чему и как учить·, современная наука интенсивно исследует проблемы: когда, где, кого и зачем учить. Дидактика изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, которые обеспечивают осуществление запланированных целей и задач, и благодаря этому выполняет две главные функции: 1) теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) и 2) практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности.

По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики.

Предметом исследования первой является процесс обучения вместе с его закономерностями и принципами, условиями и факторами, которые его порождают, формами, в которых он организован и протекает, результатами, к которым он приводит. Частные дидактики называются методиками преподавания. Они изучают закономерности    протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания учебных предметов, у каждого из которых своя методика. Частной, а точнее специфической можно считать и дидактику начальной школы, поскольку она изучает общие вопросы обучения, но с особенностями, характерными для детей младшего школьного возраста.  
Сущность процесса составляет единство преподавания и учения.

***К основным категориям дидактики относятся***:

1) **преподавание** – упорядоченная деятельность педагога по передаче ЗУНов, их осознании и практическом применении;

2) **учение** – процесс, в ходе которого на основе ЗУНов, упражнений и социального опыта возникают новые формы поведения и деятельности;

3) **обучение** – систематический целенаправленный специально организованный процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на передачу ЗУНов и развитие творческих способностей; для обучения характерны: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность учителей и учеников; 3) руководство со стороны учителя; 4) планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития учеников; 7) управление их развитием и воспитанием.

4) **образование** – результат обучения, система объема ЗУНов, полученных в процессе обучения;

5) **знания** – понимание, сохранения в памяти и умение воспроизвести основные факты науки и вытекающие их них теоретические обобщения;

6) **умения** – овладение способами применения знаний на практике, которая проявляется в деятельности;

7) **навык** – автоматическое умение безошибочно и быстро выполнять действия на основе имеющихся знаний (в результате многократного выполнения определенного действия);

8) **учебный предмет** – область научных знаний;

9) учебный материал – содержание учебного предмета, которое определяется ГОСТом;

10) **цель обучения** – то, к чему стремится обучение и на что направлены его усилия;

11) содержание обучения – система научных знаний, практических умений и навыков, способов мышления и деятельности, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения;

12) **метод обучения** – способ достижения цели;

13) **средства обучения** – предметная поддержка учебного процесса (голос учителя, классное оборудование, ТСО);

14) **результаты обучения** – то к чему приходит обучение, конкретная реализация намеченных целей.

 Дидактика охватывает всю систему обучения по всем предметам.

***Дидактика бывает:***

Общая – понятие преподавание, учение; факторы, влияющие на процесс обучения; условия, в которых осуществляется обучение и результаты

Частная – методика преподавания учебных предметов, учебный предмет, который имеет свою специфику преподавания

**Основные задачи дидактики:**

1) разработка проблем – чему учить, как учить, кого учить;

2) изучать закономерности учебно-познавательной деятельности учащихся и пути ее активизации в процессе обучения;

3) организация познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;

4) развивать у учащихся познавательные психические процессы и творческие способности;

5) разрабатывать более совершенные организации процесса обучения, внедрять новые обучающие технологии в обучении;

**Дидактика выполняет следующие функции:**

1) обучающая – передача системы ЗУНов на каждом возрастном этапе развития личности;

2) развивающая – формирование и развитие психических качеств личности, их изменение;

3) воспитательная – связь между знаниями и отношениями к окружающему миру, к себе и другим людям.

**Движущими силами обучения являются противоречия – столкнувшиеся в конфликте противоположные мнения**:

а) противоречия между интересом учащихся и учебным предметом;

б) противоречие между преподаванием и учением;

в) противоречие между уровнем прежних знаний и новыми знаниями;

противоречия между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению, т.е. мотивом учения и практически усвоенных знаний.

***Дидактические концепции (Я. А. Коменский, И. Ф. Гербарта, Дж. Дьюи, П. П. Гальперин, Шота Амонашвили):***

***В дидактике выделяют 3 основных концепции обучения***:

а) традиционная – главную роль в ней играет преподавание и деятельность учителя (Я. А. Коменский, Гербарт, Дистерверг и И. Г. Пестолоци);

б) прагматическая – главная роль отводится учению и деятельности учеников (Д. Дьюи, Л. Толстой, В. Лай);

в) современная – главная роль взаимодействию преподавания и учения, деятельности учителя и учащихся (Занков, Давыдов, Эльконин, Ильин).

***Я. А. Коменский***.

Понятие дидактика впервые появилось в его произведении «Великая дидактика». Он говорил, что детей в школе надо принимать одинаково всех: благородных и плебеев, богатых и бедных. Он ввел принцип наглядности, который называл «золотым правилом дидактики». Большой заслугой является введение классно-урочной системы школьного обучения. Появилось понятие «урок» и «перемена», поделил год на четверти и выделил каникулы. Класс состоит из постоянного коллектива детей. В «Великой дидактике» выделено 4 шестилетия ступеней развития, включающих в себя годы обучения и воспитания молодого человека:

- материнская школа ( от рождения до 6 лет);

- школа родного языка (от 6 до 12 лет);

- школа латинского языка (от 12 до 18 лет);

- академия и путешествия (от 18 до 24 лет).

На все эти ступени были разработаны программы обучения. Я. А. Коменский уделял больше внимания 3 особенностям человека: разум (связь с мышлением), рука ( связь с деятельностью), язык (связь с речью). Благодаря этим особенностям человек способен к саморазвитию.

***Ш. Амонашвили. «Технология гуманной педагогики».***

Педагогика Амонашвили – гуманная педагогика. Она ориентируется на личность ребенка и абсолютно отрицает авторитетную педагогику, т.е. повелительную и приказную. Основные направления гуманной педагогики:

Амонашвили разработал:

- законы учителя: любить и понимать ребенка, заботиться о нем;

- принципы: уважать личность ребенка, терпение в процессе становления ребенка и очеловечивание среды, в которой находится ребенок;

- заповеди: верить в безграничность ребенка, в связь педагогических способностей и в силу гуманного подхода к ребенку;

- личные качества: доброта, искренность и преданность.

Эта технология обучения детей 6 лет возраста, она способствует активности учащегося, включению ребенка в учебный процесс и предлагает использовать творческие задания.

Один из приемов обучения детей на уроке – исправление типичных ошибок, которые приучают детей постоянно логически мыслить, самостоятельно анализировать информацию, слушать, воспринимать и проверять ее.

**Гербарт И. Ф.**

Немецкий философ и педагог, представитель авторитарной педагогики. Цель его воспитания – формирование нравственной личности и морально сильного характера.

Основные черты системы обучения Гербарта:

- главная задача школы – интеллектуальное развитие школьников, а воспитание – дело семьи;

- для поддержания порядка и дисциплины на уроке предлагается использовать запреты, ограничения и телесные наказания;

- воспитание нельзя отделять от обучения, а воля и характер развиваются одновременно с разумом;

- он вводит понятие воспитательное обучение (тесное сочетание обучения с дисциплиной).

Главный вклад Гербарта в дидактику – выделение 4 ступеней обучения: ясность, ассоциации, система, метод. Ученики на уроке должны строго и внимательно слушать учителя и заучивать готовые знания. Учителю отводится активная роль, а ученикам пассивная, ни каких поблажек не было. В середине 19 века теория Гербарта пришла в упадок и распространения не получила.

**П. Я. Гальперин (современная концепция).**

Он изучал возможности освоения учащимися новых содержательных понятий. Его методика получила название «Теория поэтапного формирования умственных действий». В основе теории лежит алгоритм – это строгая последовательность выполнения действий приводящих к заданному результату. Это обучение широко используется в начальной школе и имеет следующие этапы:

1) предварительное ознакомление с действием, условием его выполнения (ориентированный этап);

2) формирование действия как внешне речевого (проговаривание);

3) формирование действий во внутренней речи (сознание);

4) переход внешних действий во внутренние (интериоризация) и действие становится актом мышления.

Усвоение информации должно происходить в процессе целенаправленного обучения. В начале в теории обучения отдавалось предпочтение индуктивному методу (обучение от частного к общему), а затем дедуктивному (от общего к частному). Индуктивный метод опирается на личный опыт ребенка.

**Джон Дьюи.**

Дидактика американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи разработана с целью противопоставления авторитарной педагогике гербартисов, вошедшей в противоречие с прогрессивным развитием общества и школы. В 1895 году Дьюи убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения является разработанная  им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение. Ограниченность дидактики Дьюи в том, что учащиеся не участвуют в процессе закрепления знаний, развития определенных умений. «Прогрессивистская» дидактика Дьюи пыталась решать именно те вопросы, где «традиционная» дидактика Гербарта оказывалась бессильной. В результате были хорошо разработаны «полярные», противоположные решения одних и тех же проблем, дававшие прекрасный результат в отдельные моменты обучения. Но крайности не могут быть истинными, что вскоре и обнаружилось при анализе достижений обеих систем, которые одинаково не отвечали требованиям быстротекущей жизни. Последовавшие затем исследования были направлены на то, чтобы, сохраняя все лучшее из древней, традиционной и прогрессивистской систем, найти новое решение злободневных вопросов. Дидактику, занявшуюся этими поисками, назвали новой. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная  деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Классификации методов преподавания.**  Классификация методов обучения в педагогике характеризуется большим разнообразием в зависимости от того, какое основание избирается для их разработки. Методы показывают, как действует педагог и как действует обучаемый.  По доминирующим средствам методы подразделяют на словесные, наглядные и практические. В зависимости от основных дидактических задач выделяют: 1) методы приобретения новых знаний; 2) ме­тоды формирования умений, навыков и применения знаний на практике; 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков; 4) методы закрепления изучаемого материала; 5) методы самостоятельной работы.  Существует классификация, в которой сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения. Наиболее оптимальной представляется классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. В ней за основу берется характер учебно-познавательной деятельности обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов:  – объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный),  – репродуктивный метод,  – метод проблемного изложения,  – частично-поисковый (или эвристический) метод,  – исследовательский метод.  Названные методы подразделяются на две группы: репродуктивную (1 и 2 методы), при которой учащийся усваивает готовые знания и воспроизводит уже известные ему способы деятельности; продуктивную (4 и 5 методы), когда учащиеся добывают новые знания в результате творческой деятельности. Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности. Однако проблемное изложение обычно педагоги относят к продуктивным методам. Остановимся на каждой группе методов более подробно.  1. Репродуктивные методы обучения:  *Объяснительно-иллюстративный метод (или информационно-ре­цептивный) –*состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и запоминают эту информацию. Сообщение информации преподаватель осуществляет с помощью устного слова (объяснение, рассказ, лекция); печатного слова (учебник, пособия); наглядных средств (картины, схемы, кино); практического показа способов деятельности (показ способа составления плана, решения задачи и т.д.) Обучаемые смотрят, слушают, наблюдают, читают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают.  Объяснительно-иллюстративный метод – экономный способ передачи знаний, его эффективность проверена многолетней практикой, и он используется на всех уровнях обучения.  *Репродуктивный метод.* Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Педагог дает задания, а учащийся их выполняет. Таким образом, главным признаком репродуктивного метода является воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу. Преподаватель пользуется устным и печатным словом, наглядностью разного вида, а обучаемые выполняют задания, имея готовый образец.  Методы первой группы обогащают учащихся знаниями, умениями, навыками, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и т.д.), но не гарантируют развития творческих способностей. Эта цель достигается продуктивными методами.  2. Продуктивные методы обучения  Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемы. Что понимаем под словом «проблема»?  1)   Житейская проблема – это бытовое затруднение, преодоление которого очень важно для человека, но которое нельзя решить сразу с помощью тех возможностей, которыми человек располагает в данный момент. 2) Научная проблема – это актуальная научная задача. 3) Учебная проблема – это проблема, уже разрешенная наукой, но для обучаемого она выступает как новая, неизвестная. Это поисковая задача, для решения которой обучаемому необходимы новые знания и в процессе решения которой эти знания должны быть усвоены.  В разрешении учебной проблемы можно выделить 4 главных этапа:  – создание проблемной ситуации;  – анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде проблемных задач;  – решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки;  – проверка решения проблемы.  Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения. Главная задача преподавателя – создать потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.  Для создания проблемной ситуации необходимы следующие условия:  А) наличие проблемы;  Б) оптимальная трудность проблемы;  В) значимость для обучаемых результата разрешения проблемы;  Г) наличие у обучаемых познавательной потребности и познавательной активности.  Анализ проблемной ситуации. На этом этапе определяется, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к известному. Это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи).  Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано, и что следует определить. Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач – очень важный момент. «Правильно сформулировать проблему – значит наполовину ее решить».  Далее необходимо последовательно работать с каждой про­блемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении задачи. Из большого количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т.е. достаточно обоснованных предположений, которые подвергаются последовательной проверке.  Заключительный этап – проверка правильности решения проблемы – включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов решения проблемы. Важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений, гипотез. Это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить осмысленный опыт и знания, что является главным приобретением обучаемого.  Следует отметить, что роль педагога и учащихся на рассмотренных этапах (стадиях) решения учебной проблемы может быть различной: а) если все четыре этапа выполняет преподаватель, то это проблемное изложение; б) если все четыре этапа выполняет обучаемый, то это исследовательский метод; в) если какие-то этапы выполняются преподавателем, а какие-то обучаемыми, то имеет место частично-поисковый метод.  Таким образом, при *проблемном обучении* преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на их поиск: понятия, закономерности, теории познаются в ходе поиска, наблюдения, анализа фактов, мысли­тельной деятельности, результатом чего является знание. Процесс уче­ния, учебная деятельность уподобляется научному поиску и отражает­ся в понятиях: «проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», «средства ре­шения», «эксперимент», «результаты поиска».  Таблица 3 – Этапы проблемного обучения   |  |  | | --- | --- | | *Действия учителя/преподавателя* | *Действия ученика/студента* | | Создает проблемную ситуацию | Осознает противоречия в изучаемом явлении | | Организует размышления над проблемой и ее формулировкой | Формулирует проблему | | Организует поиск гипотезы – предположительного объяснения обнаруженных противоречий | Выдвигает гипотезы, объясняющие явления | | Организует проверку гипотезы | Проверяет гипотезы в эксперименте, решении задач, анализе и т.д. | | Организует обобщение результатов и применение полученных зна­ний. | Анализирует результаты, делает выводы, применяет полученные знания | |
| **Достоинства проблемного обучения.** |
| В педагогике обучение с помощью продуктивных методов называют проблемным обучением. Можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:  – проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески; развивает мыслительные спо­собности учащихся;  – проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;  – проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения;  – проблемное обучение делает учебный материал более доказательным, а усвоение его более основательным и прочным;  – проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение и интерес к учению;  – проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы, формирует творческую личность.  Называя достоинства проблемного обучения, постараемся понять, по­чему педагоги не делают все обучение проблемным. *Недостатки:* не всегда можно применять из-за характера изучае­мого материала, неподготовленности учащихся, квалификации учителя; требует много времени, в силу чего проблемное обучение в полном виде используется нечасто. Таким образом, существуют следующие причины:  – Продуктивные методы не являются универсальными. Не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. При подаче такого материала используются репродуктивные методы.  – Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать познавательный интерес, необходимо, чтобы обучаемые имели некоторый запас знаний. В этой ситуации правомерно применение репродуктивных методов.  – При формировании умений и навыков, где показ, подражание имеют очень большое значение, продуктивные методы уступают репродуктивным по эффективности.  – По сравнению с репродуктивными продуктивные методы требуют значительно больших затрат времени на изучение учебного материала  – Продуктивные методы для успешного применения требуют высокой педагогической квалификации преподавателя и больших затрат педагогического труда как на этапе подготовки, так и при проведении проблемного занятия.  Как видно, такая модель обучения восходит к методам системы Д. Дьюи (обучение через делание). В 60-е годы ее ва­риант – обучение через исследование – разрабатывал Дж. Брунер, В. Оконь. В России это делали И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов.  Таким образом, в процессе преподавания психологии используются и продуктивные, и репродуктивные методы.  **2. Понятие традиционных и интерактивных методов индивидуальной и групповой работы**.  Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения (АМО). Это связано с тем, что пока нет общепринятого определения активных методов, поэтому иногда понятия АМО расширяют, относя к ним, например, современные формы организации обучения, такие, как интерактивный семинар, тренинг, проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, обучающие игры. Строго говоря, это формы организации и проведения цельного образовательного мероприятия или даже предметного цикла, хотя, конечно, принципы данных форм обучения можно использовать и для проведения отдельных частей урока.  В других случаях, авторы сужают понятие АМО, относя к ним отдельные методы, решающие конкретные задачи, как, например, в определении, размещенном в глоссарии федерального портала российского образования: «**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ** – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. А.м.о. характеризуются высоким уровнем активности учащихся. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет». ([http://www.edu.ru/index.php?op=word&page\_id=50&wid=11](http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2012/07/23/aktivnye-metody-obucheniya)).  Действительно, с помощью активных методов можно эффективно решать проблемы, но этим цели и задачи АМО не ограничиваются, и возможности активных методов различны не только в смысле «активизации учебной и учебно-производственной деятельности», но и в смысле многообразия достигаемых образовательных эффектов тоже. Помимо диалога, активные методы используют и полилог, обеспечивая многоуровневую и разностороннюю коммуникацию всех участников образовательного процесса. И, конечно же, активным метод остается вне зависимости от того, кто его применяет, другое дело, что для достижения качественных результатов использования АМО необходима соответствующая подготовка учителя.  Мы придерживаемся следующего определения АМО: «**Активные методы обучения** – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. АМО строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге и полилоге, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии». Эффективность процесса и результатов обучения с использованием АМО определяется тем, что разработка методов основывается на серьезной психологической и методологической базе. К непосредственно активным методам, относятся методы, использующиеся внутри образовательного мероприятия, в процессе его проведения. Для каждого этапа урока/занятия используются свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа.  Например, такие методы, как «Мой цветок», «Галерея портретов», «Поздоровайся локтями», «Измерим друг друга» или «Летающие имена» эффективно и динамично помогут вам начать урок/практическое занятие, задать нужный ритм, обеспечить рабочий настрой и хорошую атмосферу в классе/студенческой группе.  **Психолого-педагогические задачи игросистемы.**  1.Изучение нового материала, формирование умений и навыков, обобщение и контроль знаний.  2.Раскрытие творческих возможностей учащихся.  3.Воспитание коллективизма и взаимовыручка в решении трудных проблем.  4.Взаимообучение. Многие игры предполагают совещательный процесс. В группе, где собраны сильные и слабые ученики, идет процесс взаимообогащения информацией и умениями.  5.Воспитание чувства сопереживания друг другу.  6.Формирование практических навыков.  **Виды игр в системе.**  По форме деятельности игры можно разделить на индивидуальные, парные, групповые, общеклассные/общегрупповые.  По образовательным задачам на игры, изучающие новый материал, формирующие умения и навыки, много игр обобщающего характера, повторения и контроля знаний  По типам: познавательные, ролевые, деловые, комплексные.  По форме проведения: игры-аукционы, защиты. Путешествие по станциям, пресс-конференции, игры-исследования.  В последнее время большая роль отводится электронно-тестовым и компьютерным играм в обучении. Тестирование становится повсеместной формой проверки знаний, и здесь применяют игровую форму. С 7 по 11 класс сложность игр нарастает, в студенческой группе при изучении психологии тоже можно использовать компьютерные игры.  Критерии игр.  1. Игра должна быть рассчитана на один урок.  2. Игра не должна быть сложной для понимания их правил.  3. Игра не должна морально устаревать.  4. Игра должна быть массовой, охватывающей всей учеников/студентов.  5. Оценки должны выставляться легко, ученики/студенты должны понимать, как получилась итоговая оценка.  6. Игра должна быть динамичной для поддержания интереса к ней.  Положительные эмоции, которые возникают у учащихся в процессе игр, способствуют предупреждению их перегрузки, обеспечивают формирование коммуникативных и интеллектуальных умений. Игра – хорошее средство для воспитания у учащихся ответственности за порученное дело, умения работать коллективно и самостоятельно. Она способствует активизации познавательной деятельности, выявлению организаторских и других способностей.  Требования к проведению дидактических игр.  1. Соответствие темы игры теме и цели урока/занятия.  2. Четкость и определенность цели и направленности игры.  3. Значимость игрового результата для участников и организаторов игры.  4. Соответствие содержания игры характеру решаемой задачи.  5. Посильность используемых в игре игровых действий по их видам, характеру сложности.  6. Понятность и доступность замысла участника игры, простота игрового сюжета.  7. Стимулирующий характер игры.  8. Точность и однозначность игровых правил и ограничений.  9. Объективные критерии оценки успешности игровой деятельности школьников.  10. Адекватные способы контроля и оценки хода и результата игры.  11. Благоприятный психологический климат отношений  12. Простор для личной активности и творчества.  13. Обязательный элемент соревновательности между участниками игры.  **Уроки упражнения** проводятся как на уроке/занятии, так и во внеурочной учебной работе. Они занимают обычно 10-15 минут и направлены на совершенствование познавательных способностей учащихся, являются хорошим средством для развития познавательных интересов, осмысления и закрепления учебного материала, применения его в новых ситуациях. Это разнообразные викторины, кроссворды, ребусы, чайнворды, шарады, головоломки, загадки.  **Игры путешествия**. Их можно проводить как непосредственно на уроке/занятии, так и в процессе внеклассных мероприятий. Они служат, в основном, целям углубления, осмысления и закрепления учебного материала. Активизация учащихся в играх-путешествиях выражается в устных рассказах, вопросах, ответах, в их личных переживаниях и суждениях.  **Сюжетная (ролевая) игра.** Отличается от игр-упражнений и игр-путешествий тем, что инсценируются условия воображаемой ситуации, а учащиеся играют определенные роли. Хотя традиционными методами обучения и преподавания, такими, как лекция, дискуссии и письменная работа, можно успешно помогать учащимся приобретать знания фактического материала и важнейших теоретических положений, в рамках которых сможет вместиться будущий опыт, эти методы являются несовершенными, по меньшей мере, в двух отношениях. Ролевая игра представляет собой один из тех уникальных приемов экспериментального обучения, который помогает ученику справляться с неопределенностью и жизненными непростыми ситуациями. Второй областью, в которой традиционные методы нуждаются в дополнении, является сфера передаваемых навыков межличностного общения и коммуникации. Неважно, много читает и наблюдает ученик, развить эти навыки полностью можно только путем применения их в реальных межличностных контактах. Взаимодействие вербального и невербального поведения слишком сложно, чтобы быть сведенным к нескольким простым правилам. Интерпретация ответных сигналов, полученных от других людей, и реакции на эти сигналы содержат в себе ключ к эффективной межличностной коммуникации.  **Преимущества ролевой игры** (по Чеслеру и Фоксу):  1. Помогает ученику/студенту выразить скрытые чувства.  2. Помогает учащемуся проникнуться чувствами окружающих и понять их мотивацию.  3. Дает возможность поупражняться в различных типах поведения.  4. Высвечивает общие социальные проблемы и динамику группового взаимодействия, формального и неформального.  5. Позволяет живо и непосредственно представить академический описательный материал.  6. Является мотивирующей и эффективной, поскольку предполагает действие.  7. Обеспечивает обратную связь как ученику, так и наставнику.  8. Группа может контролировать содержание и темп.  9. Устраняет пропасть между обучением и реальными жизненными ситуациями.  10. Изменяет установки.  11. Учит контролировать чувства и эмоции.  **Игра-соревнование** может включать в себя все вышеуказанные виды дидактических игр или их отдельные элементы. Для проведения этого вида игры учащиеся делятся на группы, команды, между которыми идет соревнование. Существенной особенностью игры-соревнования является наличие в ней соревновательной борьбы и сотрудничества. Элементы соревнования занимают ведущее место в основных игровых действиях, а сотрудничество определяется конкретными обстоятельствами и задачами. Игра-соревнование позволяет учителю/преподавателю в зависимости от содержания материала вводить в игру не просто занимательный материал, но весьма сложные вопросы учебной программы. В этом ее основная педагогическая ценность и преимущество перед другими видами дидактических игр.  В реальной практике обучения все виды игр могут выступать и как самостоятельные, и как взаимно дополняющие друг друга. Использование каждого вида игр и их разнообразных сочетаний определяется особенностями учебного материала, возрастом учащихся и другими педагогическими факторами.  Игра – активнейшая форма человеческой деятельности. Редко встретишь ребенка (да и взрослого), не участвующего в определенный момент в какой-либо игре. Гибкая система учебных игр позволяет обучаться с интересом, а от возможности выбора игр этот интерес только возрастает. Эта модель обучения, по сравнению с традиционной, более перспективна. Проводимая по схеме ученик – учитель – ученик, она позволяет учащимся самостоятельно выбирать свой путь развития (образования), возможно, делая это несознательно, интуитивно, а учитель/преподаватель выполняет роль катализатора: его умения и знания помогают ученику/студенту развиваться быстрее. Уроки по игровой методике существенно повышают интерес учащихся к предмету, позволяют им лучше запомнить формулировки, определения, раскрепощают ученика, его мышление.  Этапы игры включают:  1. Предварительную подготовку: класс/студенческая группа разбивается на команды, примерно равные по способностям, даются домашние задания командам.  2. Игру.  3. Заключение по уроку/занятию: выводы о работе участников игры и выставление оценок.  *Анализ наблюдений за игровой деятельностью и ее результатов позволил выявить, что использование игровых форм обучения не всегда является эффективным методом для укрепления или расширения знаний*.  Для педагогов, которые применяют игры в учебной деятельности, разработаны следующие **рекомендации:**  1. При выборе игровых форм обучения нельзя спешить и действовать в одиночку.  2. Никогда не надо принимать чужие игры на веру без надлежащей проверки.  3. Необходимо самому убедиться в эффективности и привлекательности игры, поиграв с коллегами и хорошо играющими детьми.  4. Разработанные игры не стоит сразу нести в класс/группу. Часто бывает, что игра останавливается на самом интересном месте и никакое восстановление не может вернуть прежний ход игры. Чтобы этого не произошло, необходимо поработать с коллегами еще раз, посмотреть, какие были трудности, особенно в коллективных играх, еще раз проверить – кто из учащихся может быть главным помощником в игре.  5. Нигде, никогда и никого нельзя заставлять играть. Все люди равны перед арбитром и все должно быть построено на добровольном сотрудничестве.  6. Нельзя себе позволять играть с детьми свысока или идти у них на поводу. При этом, как бы ни было смешно и весело в игре, необходимо соблюдать все признаки строгости и безотказной требовательности.   1. **Методы психолого-педагогической и профессиональной диагностики и контроля. Виды обучения.**   В педагогике выделяют следующие методы психолого-педагогической диагностики, например: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, интервью, опрос, тестирование, изучение психолого-педагогической документации (программы, УМК, портфолио профессиональной деятельности) и т.д.. Данные методы можно использовать как для текущего и промежуточного контроля освоения образовательной программы, так и при проведении итоговой аттестации воспитанников, анализа достижений обучающихся и коллектива.  Особенности методов психолого-педагогической диагностики:  – наблюдение;  – психолого-педагогический эксперимент;  – устный опрос: беседа, интервью;  – письменный опрос: анкетирование;  – тестирование;  – метод экспертных оценок;  – анализ документации;  – контент-анализ.  Общие требования к измерительным методикам.  Особенности методов психолого-педагогической диагностики  Для проведения психолого-педагогической диагностики используются различные методы и методики.  Методы диагностики – широкий класс методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, на которой базируется валидность данного класса методик..  Диагностические методики – конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве (предмете обследования) в определенном классе ситуаций (условия обследования) для решения определенных задач (цель обследования).  Класс методик, объединенных родством технологического приема, называют диагностической техникой.  Каждый из методов диагностики имеет свои достоинства и недостатки. Методы имеют некоторые ограничения, обусловленные их особенностями. Например, метод наблюдения – очень трудоемкий, требующий сосредоточенности наблюдателя. Отсутствие стандартизированной процедуры обработки данных, полученных с помощью наблюдения, затрудняет интерпретацию полученных результатов.  Психолого-педагогические методы диагностики направлены на решение широкого круга задач, а диагностические методики – на решение частных задач. Способы реализации методики называются диагностическими процедурами.  Методики обладают следующими особенностями: 1) они позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки; 2) они представляют информацию не о человеке вообще, а о тех или иных его конкретных особенностях (интеллект, тревожность, самооценка, чувство юмора, наиболее характерные личностные черты и т. п.); 3) информация поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение обследуемого индивида с другими людьми; 4) информация, получаемая с помощью психодиагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза их эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности той или иной деятельности индивида.  Применение методик часто ограничено возрастом испытуемых (некоторые методики используются только для лиц определенного возраста, например, для дошкольников, младших школьников, подростков).  **Наблюдение**  В психологии наблюдение – это преднамеренное, целенаправленное, систематическое восприятие.  В педагогической диагностике наблюдение как метод также широко распространен. В педагогической практике объектами наблюдения являются поведение и действия учащихся, учебных групп, педагогов и других участников педагогических процессов.  Однако следует различать обыденное и научное наблюдение. Обыденное наблюдение не является целенаправленным и осуществляется стихийно. Оно не предусматривает фиксирование результатов. Обыденное наблюдение часто позволяет увидеть лишь случайные проявления в поведении учащихся. Преподаватель ежедневно ведет наблюдение за поведением учащихся на уроке, но такое наблюдение часто можно отнести к обыденному, так как от него в силу разброса внимания на большое количество учеников могут ускользнуть важные моменты в поведении отдельного учащегося. Целенаправленное наблюдение позволяет педагогу лучше изучить личность ученика, быть более объективным в оценке его поступков и поведения. Целенаправленное педагогическое наблюдение роднит его с психологическим наблюдением.  Основная задача психолого-педагогического наблюдения – выявление учащихся, у которых поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения других учащихся, в частности – выявление учащихся «группы риска» как в учебном, так и воспитательном процессах.  Метод реализуется в широком возрастном диапазоне.  Для обеспечения объективности наблюдения рекомендуется придерживаться следующих правил:  1. Наблюдение должно иметь цель – чем точнее определена цель наблюдения, тем легче регистрировать результат и получать достоверные выводы.  2. Наблюдение должно осуществляться по заранее намеченному плану – в плане детализируются отдельные вопросы, по которым желательно получить нужные сведения.  3. Количество диагностируемых признаков должно быть четко определено и быть оптимальным для анализа. Чем точнее определены характеристики для наблюдения, тем более точно можно дать их описание. Чем более точно зафиксированы эти характеристики, тем легче их анализировать и интерпретировать.  4. Психолого-педагогическое наблюдение лучше осуществлять в естественных для учащихся условиях – это даст возможность увидеть естественное поведение учащихся.  5. Наблюдатель должен знать, какие ошибки могут иметь место при наблюдении, и предупреждать их. Эти ошибки могут быть методологическими – обусловленными неправильным использованием метода наблюдений для выбранных условий и регистрационными – связанными с неточной записью данных.  Часто наблюдение реализуется через заполнение карты наблюдения.  Если наблюдение проводится сторонним представителем (например, практикантом), то осуществление наблюдения обязательно предусматривает договоренность с педагогами о времени и цели наблюдения. При этом учащихся не всегда ставят в известность о проведении наблюдения. «Незаметность» наблюдения снижает вероятность демонстрации учащимися нетипичных для них форм поведения. Желательно не проявлять живого интереса к происходящему в группе. Процедуру наблюдения рекомендуется начинать со второго или третьего посещения, когда присутствие постороннего человека станет привычным в учебной группе. Наблюдение, как правило, ведется в несколько этапов, что позволяет диагностировать устойчивость проявления личностного качества. Это связано с тем, что объем внимания наблюдателя имеет определенные ограничения. Так, наблюдать более 6–8 учащихся одновременно – задача практически невыполнимая.  Карта наблюдения позволяет осуществлять диагностику системно и целенаправленно. Она представляет собой авторскую разработку, в которой указываются наблюдаемые характеристики и баллы для их оценивания.  Обработка результатов наблюдения представляет собой подсчет количества баллов, характеризующих поведенческие проявления, свидетельствующих о наличии и уровне сформированности наблюдаемого личностного качества.  Метод наблюдения предусматривает прежде всего качественную интерпретацию данных. Для наблюдения необходимо заранее заготовить бланки.  Наблюдение – классический психологический и педагогический метод исследования. Его отличительные признаки следующие:  – направлено на социально важные области поведения, явления жизнедеятельности;  – проводится организованно, по плану; систематизировано (т. е. по обоснованно выделенным показателям и индикаторам);  – требует сбора максимально возможного объема интересующей информации, в том числе с помощью аппаратуры; результаты наблюдения должны однозначно фиксироваться в форме, удобной для наблюдателя и для интерпретации;  – требует высокой квалификации, специальной подготовки, способности отделять свои мнения от зафиксированных факторов, снижать субъективность собственного восприятия.  Преимущества наблюдения как метода сбора информации заключаются:  – в непосредственности фиксации уникальных факторов реального поведения;  – в естественности поведения испытуемых (при умело скрытом факте наблюдения);  – возможности более адекватно характеризовать реальные ситуации, чем через собственные оценки и мнения обследуемых, и перепроверять соотношение декларируемых ценностей и реального поведения;  – возможности непосредственного анализа сравнительного поведения групп и индивидов;  – возможности для опытного наблюдателя синхронного многомерного охвата диагностируемых явлений, форм поведения обследуемых;  – в возможности свободного изменения (расширения, углубления) поля наблюдения.  К недостаткам наблюдения относят:  – подверженность наблюдателя ситуативным психическим состояниям, влияющим на качество и объем собираемой информации;  – значимость факторов социальной дистанции и межкультурных различий;  – влияние установок наблюдателя на оценочный характер фиксируемых факторов, их восприятие и отбор;  – сложность отбора необходимых, запрограммированных единиц наблюдения в реальной, живой комплексной ситуации;  – однократность, неповторимость многих наблюдаемых ситуаций, единичность фиксируемых актов (что затрудняет суждение об их репрезентативности для устойчивого поведения);  – скрытость ряда мотивов поведения;  – существенное влияние первого впечатления (эффект первичности) при открытом наблюдении и смущающее влияние наблюдателя на поведение обследуемых;  – неопределенное влияние наблюдателя на группу и отдельных ее членов при включенном наблюдении и участии наблюдателя в жизнедеятельности изучаемой группы;  – возможностью влияния на восприятие наблюдателя эффекта Барнума, гало-эффекта, эффекта недавности.  **Психолого-педагогический эксперимент**  Эксперименты достаточно часто применяются как в психологии, так и в педагогике в научных целях для выявления закономерностей. Тем не менее, эксперимент часто используется и для диагностических целей для определения наличия того или иного свойства личности. Часто экспериментальный метод используют для диагностики познавательных процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Известны экспериментальные пробы и для диагностики других личностных характеристик – лидерства, уровня притязаний, особенностей общения и др.  Эксперимент часто рассматривается как исследовательская стратегия, которая предусматривает целенаправленное создание условий, обеспечивающих выделение изучаемого фактора (переменной) и регистрацию изменений, связанных с его действием.  Особенностью диагностического эксперимента является его измерительно-испытательная, оценочная направленность, за счет которой достигается количественная и качественная квалификация изучаемого явления, его индивидуальная оценка.  Диагностический эксперимент предполагает специальное создание условий, ситуации (пробы), целенаправленное вмешательство испытателя для проявления и регистрации изменений в поведении или свойствах испытуемого. В процессе диагностического эксперимента также четко контролируются условия ситуации (переменные), целью его является фиксация проявления того или иного личностного качества при этих условиях.  Основное достоинство такого эксперимента заключается в том, что можно специально вызвать какой-то психический процесс или проявление личностного свойства. Однако, следует помнить, что эксперимент имеет ограничения и не всегда может быть применим в диагностических задачах, а часто это связано с этическими нормами или невозможностью произвольно изменять переменные.  В экспериментальной психологии известно несколько видов экспериментов: научный и прикладной, реальный и мысленный, проективный и ретроспективный, однофакторный и многофакторный, констатирующий и формирующий, лабораторный, естественный, полевой, пилотажный, подтверждающий, индивидуальный и групповой, ассоциативный и др.  В психолого-педагогической диагностике наиболее часто используются констатирующий и формирующий (обучающий) эксперименты.  **Констатирующий эксперимент** включает в себя измерение состояния объекта (испытуемого или группы испытуемых) до активного воздействия на него, диагностику исходного состояния, установление причинно-следственных связей между явлениями. Целью **формирующего эксперимента** является применение способов активного развития или формирования каких-либо свойств у испытуемых.  Формирующий эксперимент – типичный педагогический и психолого-педагогический вариант проведения исследовательской стратегии диагностики, связанный с мониторингом активного формирования определенных свойств личности в процессе обучения или воспитания с помощью различных приемов, методов, педтехнологий, психотренингов. Другие названия такого эксперимента – преобразующий, воспитывающий, созидательный, моделирующий.  Также в диагностике встречается **контрольный эксперимент** – это повторное измерение состояния объекта (испытуемого или группы испытуемых) и сравнение с состоянием до начала формирующего эксперимента, а также с состоянием, в котором находится контрольная группа, не получавшая экспериментального воздействия.  В последнее время в психолого-педагогической диагностике используется **ассоциативный эксперимент** – для диагностики скрытых аффективных комплексов, требующий от испытуемого максимально быстрой реакции на предъявляемое слово первыми пришедшими на ум словами, с которыми предъявленное слово у него ассоциируется. Широко используется при определении готовности детей к обучению, затруднений в учебной деятельности.  Единицами наблюдения являются все фиксируемые внешние проявления испытуемого – замедленность реакции, смех, мимика и пантомимика. Нередко ассоциативный эксперимент используется как групповой тест для выявления наиболее типичных ответов аудитории. В качестве стимульного материала могут использоваться иностранные или бессмысленные слова, цифры, рисунки и вообще любая знаковая информация.  Для проведения эксперимента важны следующие аспекты:  1) исследователь сам активно организует условия, в которых должен появиться определенный психологический факт: когда идет наблюдение, исследователь не может вмешиваться в ситуацию;  2) экспериментатор может изменять условия и определять те или иные варианты условий появления исследуемого явления (процесса);  3) в эксперименте возможно устранять определенные переменные, чтобы исследовать, какие изменения при этом произойдут;  4) можно присваивать переменным разные значения и оценивать данные по различному соотношению выбранных условий.  **Устный опрос: беседа, интервью**  В практике психолого-педагогической диагностики широко применяются методы опроса, к которым относятся беседа и интервью. Принципиальной разницы между ними нет. В основе этих методов лежит совокупность вопросов, с помощью которых осуществляется сбор информации.  Отвечая на вопросы или определяя свое отношение к приведенным суждениям, человек сообщает о своем мнении, самочувствии, о возможном поведении в различных ситуациях, взаимоотношениях с окружающими и т. п.  Несмотря на наличие разных определений данных методов в них можно усмотреть общую сущность. **Беседа** – традиционный опросный метод получения информации, основанный на использовании системы вопросов, задаваемых в той последовательности, которая диктуется конкретной ситуацией опроса – отношением респондента к теме, его настроем, степенью откровенности. **Интервью** (от англ. interview – обозрение) – один из основных опросных методов в социальных и психолого-педагогических исследованиях, представляющий собой целенаправленную беседу профессионально подготовленного специалиста (интервьюера) с заранее намеченными по выборке опрашиваемыми (респондентами). Различают беседы (интервью) стандартизированные (по форме близкие к профессиональному психологическому или социологическому интервью) и свободные (педагогические и психологические установочные беседы при клиническом интервью в целях этиологической или типологической диагностики), а также индивидуальные и групповые беседы (проводящиеся с группой как единицей обследования, чье обобщенное мнение и фиксируется в заключении).  Интервью и беседы имеют следующие преимущества:  – возможность учета индивидуального уровня развития опрашиваемого для оперативной корректировки формы и стиля предъявления вопросов;  – фиксация мимических реакций опрашиваемого как дополнительной информации о его отношении к проблематике опроса и отдельным вопросам;  – возможность непосредственного уточнения позиции опрашиваемого (уточняющие и дополняющие вопросы, их лексическая корректировка с учетом культурного уровня интервьюируемых).  В систему профессионально значимых качеств интервьюера включаются умение расположить и «разговорить» собеседника, высокая степень эмпатии, владение приемами динамичной, гибкой техники общения с представителями различных социальных и возрастных групп. Проводящий беседу или интервью должен уметь переводить прямые вопросы в косвенные, морально-психологически стимулировать откровенность обследуемого, обладать высокой способностью к самоанализу (особенно для оценки реальной ситуации опроса и фиксации возможных «смещений интервьюера» или негативных факторов воздействия на респондента). Необходимы для интервьюера также владение умениями корректной перестройки собеседника на актуальную проблематику опроса, умение выходить из конфликтных ситуаций и предотвращать их.  В то же время в качестве негативных факторов этих методов можно указать недобросовестность или усталость интервьюера, проявление им личностного отношения к проблематике, отход от предписаний, что приводит к смещению информации. Смещение информации в процессе проведения интервью происходит из-за воздействия личности интервьюера, порою неосознанного, в силу его принадлежности к более высокому или более низкому социальному статусу, иной этнокультуре, гендеру, резкому различию семантики интервьюера и обследуемых. Смещение информации возможно также, когда ответы принимаются на веру без использования средств перепроверки, контроля. В настоящее время беседа широко применяется как диагностический метод. Распространенность эта объясняется его универсальностью. Если при наблюдении педагог только фиксирует акты реального поведения учащегося, то при беседе можно получить информацию о мотивах поведения индивида, его намерениях, планах на будущее. Беседа строится на устном ответе учащегося, что не потребует от него много времени в отличие от других методов. Беседа как диагностический метод по сравнению с другими методами психолого-педагогической диагностики обладает меньшей строгостью и большими возможностями субъективного влияния диагноста на обследуемого. Особое значение беседа имеет в парной диагностике, при работе педагога и школьного психолога с отстающими или особо способными учащимися, при определении готовности детей к обучению в школе, при отборочном собеседовании с абитуриентами, при отборе в аспирантуру или магистрату, при профотборе на ответственные должности.  Особенностью опроса является то, что источником информации выступает сам учащийся, а это совсем не означает, что он стремится дать достоверную информацию. Часто подростки не расположены к беседе с педагогом, поэтому при проведении опроса важно убедиться, готов ли учащийся искренне отвечать на вопросы. Техника проведения беседы как раз и сводится к тому, чтобы обеспечить достоверность и надежность полученной информации. Для получения достоверных результатов часто используют параллельно устный и письменный опрос. Кроме того, интервью позволяет наблюдать педагогу реакцию ученика, которая также может быть информативной для педагога, подчас более важной, чем сам ответ. Наблюдатель в случае надобности может задавать дополнительные вопросы и таким образом получить дополнительные сведения. Среди недостатков данного метода также отмечают невозможность фиксирования ответов учащегося, но в современных условиях развития технических устройств данный недостаток утрачивает свою значимость.  Однако демонстративная запись ответов учащегося может привести его к отторжению данного метода. В форме бесед можно выяснить особенности формирования личности учащегося: его характер, нравственные качества, интересы, способности, отношения и др. Стандартизированный устный опрос по предварительно подготовленным вопросам имеет свои достоинства. Так, достоинством этого метода является то, что ответы могут быть подвергнуты количественному и качественному анализу. В ходе нестандартизированной беседы (интервью) можно менять последовательность вопросов, что позволит создать неформальную обстановку. Как правило, такой метод используется в том случае, если учащийся отказывается отвечать на вопросы в письменной форме. Беседа, основанная на жизненной ситуации, может способствовать установлению продуктивного контакта между педагогом и учащимся и позволит последнему сообщить о себе необходимые педагогу сведения. Вопросы, используемые для беседы или интервью, следует заранее сформулировать и записать в той последовательности, в какой они будут задаваться обучающемуся. Можно оставить место для записи ответов обучающегося. Беседа должна быть организована так, чтобы собеседник сохранил свое естественное состояние. По возможности он не должен знать, что с ним проводится целевая беседа, тем более не должен знать цели беседы.  При подготовке к беседе кроме целевых вопросов рекомендуют продумать вопросы, поддерживающие беседу, создающие атмосферу доверия. Они должны быть интересны собеседнику, эмоционально и мотивационно значимы для него. Кроме того, вопросы не должны создавать неприятные ощущения у собеседника.  Полезно ставить как можно больше косвенных вопросов. Косвенный вопрос маскирует истинные цели беседы. Например, прямой вопрос: «Нравятся ли тебе уроки математики?» – можно заменить косвенным: «Сколько уроков по математике ты хотел бы видеть в расписании занятий?». Разновидностью косвенных вопросов являются безличные вопросы. Это вопросы, лично не относящиеся к самому собеседнику. Однако при ответе на него учащийся выражает, как правило, свою точку зрения. Например: «Нравится ли ребятам профессия, которую вы осваиваете?». В числе косвенных могут быть проективные вопросы. В них речь идет не о самом собеседнике, а о другом, воображаемом человеке или группе лиц. Например: «Как, ты считаешь, как поступил бы молодой человек, если бы его незаслуженно обидели?». Иногда проективный вопрос представляет собой детально описанную ситуацию с вымышленной личностью, описанием того, что она будет чувствовать или делать. При ответе учащийся поставит себя на место вымышленного человека, упоминаемого в вопросе, и таким образом выразит свое собственное отношение.  Вопросы должны обеспечивать максимальное участие учащегося в беседе. При составлении вопросов рекомендуют придерживаться следующих правил:  1. Вопрос не должен носить случайный характер, а должен быть направлен на достижение поставленной цели диагностики.  2. Более простые и понятные учащемуся вопросы задаются в начале беседы, а более трудные – позднее.  3. Вопросы должны быть лаконичными, конкретными и понятными отвечающему.  4. Задаваемые вопросы должны отвечать требованиям педагогического такта и соответствовать профессиональной этике.  5. Часть вопросов следует составить так, чтобы посредством их можно было бы проверить объективность ответов учащегося на предыдущие вопросы.  6. Следует учитывать, что при участии в беседе учащиеся могут испытывать волнение, усталость, невнимательность, проявлять браваду, что вызовет их необъективные ответы на вопросы.  При проведении опроса рекомендуют также придерживаться следующих правил:  1. Опрос проводится без посторонних слушателей, наедине с отвечающим.  2. Желательно каждый вопрос сначала зачитывать в неизменном виде.  3. Отвечающий не должен видеть или иметь возможность прочитать следующие вопросы.  4. Опрос не должен быть длительным: время опроса учащегося не должно превышать 15–20 мин.  5. Опрашивающий не должен воздействовать на отвечающего каким-либо способом (косвенно подсказывать ответ, качать головой в знак неодобрения, кивать в знак одобрения и т. п.).  6. Если опрашиваемый не понял вопроса, его нужно медленно прочитать еще раз, а не разъяснять содержание вопроса. Особенно данное правило важно для группового опроса, когда опрашивается несколько человек и разъяснение может привести к неравным условиям опроса.  7. Если опрашивающий не понял ответа, он может задать уточняющий вопрос нейтрального характера типа «Объясните подробнее», «Что Вы хотите этим сказать?».  **Письменный опрос: анкетирование**  Достаточно часто педагогами и психологами используются письменные опросы, в которых применяется такой инструмент диагностики, как анкета.  Анкета (от фр. enguete – список вопросов) – серия тематически взаимосвязанных вопросов. Профессионально составленные анкеты создаются на основе заранее разработанного конструкта, моделирующего диагностируемое явление, существенные признаки и формы поведения опрашиваемого. Они позволяют получать качественную и количественную информацию при массовых опросах.  В психолого-педагогической диагностике такой метод называется анкетированием. Анкетирование – технология сбора информации в массовом опросе с помощью анкет. Она предусматривает проведение предваряющих опрос расчетов выборок обследуемых, организационных мероприятий, регламентированный инструктажем стиль поведения анкетера в общении с респондентом, подготовку анкет к обработке (отбраковку, сортировку, кодирование) и определение технологии количественного и качественного анализа результатов. При анкетировании ответы учащегося заносятся в специально составленный анкетный лист.  Этот метод широко используют для массового сбора информации.  К преимуществам анкетирования относятся:  –быстрота применения (за короткое время можно получить много сведений);  – получение письменных ответов на вопросы, которые по различным субъективным причинам при устном опросе остаются без ответа.  Анкета как диагностический инструмент прежде всего используется для сбора общей информации об учащихся. Для психолого-педагогической диагностики анкеты целесообразно использовать в тех случаях, когда необходимо:  1) получить какие-либо фактические данные – о поле, возрасте, образовании и т. п.;  2) выяснить отношение опрашиваемого к какой-либо проблеме или явлению – интересы, ценностные ориентации и т. п.;  3) получить единственно возможные и очень конкретные ответы – просмотр конкретного интернет-сайта, чтение литературы определенного жанра и др.;  4) оценить какие-либо явления и назвать их в порядке предпочтения – личностные качества, учебные предметы, виды профессиональной деятельности и др.  Выделяют следующие виды анкетирования:  – контактное – при непосредственном участии;  – заочное – без непосредственного участия;  – прессовое – через электронную почту.  Принято выделять три типа вопросов анкет: закрытые, открытые, полузакрытые (смешанные).  Закрытые вопросы построены как выборочные задания и предусматривают необходимость обязательного выбора респондентом одного или нескольких (если это оговорено в инструкции к ответу на вопрос) вариантов ответа из предложенного веера ответов. По сравнению с открытыми вопросами они лучше поддаются количественной обработке, но могут не содержать всего спектра возможных ответов, который можно получить в открытых вопросах.  Открытые вопросы предусматривают необходимость ответа респондента в специально оставленном месте. По сравнению с закрытыми они хуже поддаются количественной обработке, так как требуют предварительного анализа и классификации полученных ответов. Зато они содержат, в отличие от закрытых, весь спектр возможных ответов, который можно получить. Применяются преимущественно для получения особо значимой информации. Вопросы полузакрытые (смешанные) – один из основных видов вопросов анкеты, они похожи по форме построения на закрытые вопросы, но отличаются от них тем, что предусматривают для респондента возможность дописать свой ответ, если его не устраивают предложенные варианты ответов. Дописанные таким способом ответы обрабатываются по правилам, принятым для открытых вопросов.  Составной частью анкеты является паспортичка, включающая обращение к респонденту, вопросы демографического характера (пол, возраст, место проживания, образование, стаж работы, особенности социального статуса и т. п.). На основе паспортички диагностические данные распределяются по массивам обработки, проводится сравнение репрезентативности собранного материала с намеченной выборкой.  Правила составления анкеты:  1. Прежде чем запускать анкету, рекомендуется предварительно ее испытать путем пилотажа, т. е. пробного анкетирования на нескольких испытуемых, с последующей доработкой.  2. Еще на этапе разработки вопросов следует представить себе способы обработки анкеты и способы представления результатов обследования.  3. В начале анкеты обязательно должно быть помещено обращение (адресность), т. е. указание на то, кому адресована анкета. Также должна быть помещена преамбула, в которой кратко излагается цель опроса.  4. Заканчивается анкета словами благодарности за помощь и согласие участвовать в опросе.  Анкета считается надежным инструментом, если она обоснована относительно поставленных целей, дает достоверную информацию и полученные данные устойчивы при повторных опросах в аналогичных условиях.  При всей кажущейся простоте метода анкетирования составить качественную, «работающую» анкету довольно непросто. Часто анкеты разрабатываются педагогом. При разработке анкеты важно четко поставить цель – ради какой информации будет проводиться опрос, что хочет узнать педагог и где в дальнейшем результаты анкетирования будут использованы. Хорошо сформулированная цель поможет избежать лишних вопросов, избавит анкету от мнимой многозначительности.  Требования к структуре анкеты:  1. Нельзя начинать создание анкеты с разработки конкретных вопросов, необходимо прежде всего разложить тему на отдельные проблемы, блоки.  2. Важно использовать структуру «разветвленных анкет».  3. Желательно, чтобы анкета была составлена при помощи «техники воронки» (начиналась с наиболее общих вопросов, постепенно приближаясь к более узким).  В анкете сначала излагаются тема и цель опроса, затем располагаются вопросы наиболее простые и нейтральные по смыслу. Главные вопросы, требующие искренности, а также анализа и размышления, помещаются в середину анкеты. Постепенно трудность вопросов снижается. Завершается анкета персональными данными об отвечающем на вопросы (пол, возраст, образование и т. п.).  Рассмотрим особенности разработки анкеты более подробно. Рекомендуется придерживаться следующей схемы в последовательности задаваемых вопросов: адаптация, достижение поставленной цели, снятие напряжения.  В начале анкеты необходимо подготовить учащихся к преподнесению нужной информации: объяснить содержание анкеты, т. е. о чем будут спрашивать, цель опроса, правила заполнения анкеты. Не следует сразу задавать основные вопросы, так как учащиеся еще могут быть не готовы отвечать. Необходима психологическая подготовка учащихся к ответам на поставленные вопросы. Сначала задаются легкие вопросы, которые вовлекают учащихся в ситуацию опроса, вводят их в суть анкеты и приближают к основной проблематике. Создание у учащихся мотивации к участию в опросе – также очень важная задача. У каждого человека свои интересы, ценности, потребности. Необходимо заинтересовать учащихся в участии в опросе, чтобы ответы приобрели личностный смысл, поэтому в начале анкеты возможно обратиться к обучающимся с просьбой оказать помощь, например, в организации жизни учебной группы.  Часто в начале анкеты используются контактные вопросы, ответы на которые являются легкими и в которых затрагиваются те же проблемы, что и в обращении к учащимся. По возможности они должны быть близки к теме опроса. В любом случае, вопросы не должны вызывать неприязни. Приемы, которые используются для формулировки вопросов, должны располагать учащихся к ответам на последующие вопросы.  При разработке анкет формулируют вопросы содержательные (результативные) и функциональные. Содержательные вопросы позволяют получить информацию, касающуюся особенностей личности учащегося, его поведения и деятельности; функциональные – оптимизировать и упорядочить последовательность задаваемых вопросов. Выделяют несколько видов функциональных вопросов: функционально-психологические, вопросы-фильтры, контрольные вопросы. Функционально-психологические вопросы используют для снятия напряжения, для перехода от одной темы к другой, а также для снятия нежелательных установок у опрашиваемых. Это могут быть вопросы типа «Нравится ли Вам…?», «Бывают ли ситуации …?». Для перехода к другой теме могут быть использованы обороты типа «Несколько вопросов о…». Вопросы-фильтры позволяют выяснить, относится ли учащийся к той категории людей, для которых предназначен вопрос. Например, это могут быть вопросы такого типа: «Как часто Вы посещаете…?», «Бываете ли Вы…?» и др. Назначение контрольных вопросов – проверка достоверности предоставляемых данных. Эти вопросы формулируются таким образом, чтобы оценить искренность уже полученных ответов. Однако данные вопросы не должны следовать сразу за тем вопросом, ответ на который контролируется.  Вопросы также предусматривают открытые и закрытые ответы. Ответ на открытый вопрос предполагает свободную форму, имеет естественный характер, позволяет обнаружить совершенно неожиданные и не предполагаемые суждения. Однако часто используют закрытые вопросы, предусматривающие выбор ответа из числа готовых, так как выборочные ответы легко обрабатываются количественно. Недостатками их является ограниченность выбора, возможность несовпадения предполагаемых ответов с личной позицией учащегося. Чтобы избежать этого, обычно используют комбинированные ответы на вопросы, где наряду с вариантами ответов оставляется дополнительная пустая строка для собственного ответа учащегося.  **Требования к вопросам анкеты:**  1. Первые вопросы должны быть наиболее интересными, вызывающими желание продолжать отвечать на вопросы.  2. Вопросы не должны превышать уровень образованности участника опроса. Опрашиваемый не должен попадать в ситуацию, которая обнаруживает недостаток его общей эрудиции.  3. Желательно, чтобы вопрос начинался с вопросительного слова: кто, что, кого, кому, чему, где, когда, зачем, при каких условиях и т. п.  4. Необходимо избегать «внушающих» вопросов.  5. В анкете следует использовать четыре основные группы вопросов,  выявляющих:  – фактическую информацию о личности опрашиваемого;  – отношение опрашиваемого к проблеме;  – действия опрашиваемых и других лиц (родителей, друзей);  – мнения о совершенствовании изучаемого явления.  6. Вопрос должен затрагивать лишь одну проблему.  7. При анонимной анкете для избегания подозрения в идентификации автора по почерку лучше использовать закрытые вопросы для обеспечения конфиденциальности.  8. При создании анкеты нужно избегать «тенденции одобрения», т. е. не формулировать вопросы, требующие всегда положительного ответа. Необходимо включать вопросы, при отрицательном ответе на которые можно сделать вывод о положительном выражении интересующего признака.  9. Следует избегать расплывчатых и неопределенных понятий. К ним относятся такие, как «посредственный», «в среднем», «выше», «часто» и т. п., так как у каждого участника опроса свое понимание этих слов.  В анкетах целесообразна техника «постадийного развертывания вопроса», предложенная Г. Гэллапом, которая состоит из пяти вопросов.  Первый вопрос – фильтр, позволяющий выяснить осведомленность респондента о проблеме, узнать, думал ли он о ней вообще. Второй направлен на выяснение общего отношения опрашиваемого к проблеме и ставится в открытой форме. Третий вопрос предназначен для получения ответов по конкретным моментам проблемы и дается как закрытый. Четвертый вопрос помогает осветить причины взглядов респондента и формулируется как полузакрытый. Пятый – нацелен на выявление силы, интенсивности этих взглядов и формулируется в закрытой форме. ***Техника Гэллапа наиболее приемлема при постановке вопросов информационного и оценочного характера***. При формулировке фактологических вопросов можно избежать выявления общего отношения опрашиваемого к проблеме и причин его поведения, что сократит «развертку» вопроса на два элемента и сэкономит место в анкете.  **Тестирование**  Тестирование широко используется как в психологии, так и в педагогике. Однако данный метод имеет как общие, так и специфические характеристики для этих двух сфер.  Общим для тестирования является наличие стандартизированных заданий, составленных по определенным правилам. Тесты как инструменты должны отвечать общим требованиям, предъявляемым к их разработке и процедуре использования.  Специфика психологического тестирования заключается в том, что оно проводится с целью диагностирования и в его ходе оцениваются качества личности. **Педагогическое тестирование, как правило, используется для диагностики сформированности результатов, полученных в процессе обучения и воспитания, – знаний, умений, навыков, а в последнее время – компетенций.** Диагностика результатов, полученных в процессе обучения, получила название «дидактический контроль». Для контроля за результатами обучения используются **дидактические тесты**.  **Метод экспертных оценок**  Данный метод обеспечивает «внешний» взгляд на характеристику поведения учащегося. Метод имеет широкий возрастной диапазон. Заполняется экспертный лист. Экспертная оценка часто используется в работе судей на спортивных соревнованиях, а также в работе жюри на артистических конкурсах. В настоящее время под экспертным методом понимается любая процедура, с помощью которой производится классификация объектов или оценка степени выраженности какого-либо качества путем опроса экспертов, т. е. лиц, хорошо разбирающихся в существе дела и способных достаточно четко и адекватно выражать свои мнения в оценках, имеют в виду работу группы экспертов, но не исключаются случаи, когда экспертная оценка осуществляется одним специалистом.  Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении субъективного интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой и формальной обработкой результатов. Полученное в результате обработки обобщенное мнение экспертов принимается как диагноз.  Педагогической экспертизой называется совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения (или оценки) в педагогическом объекте (явлении, процессе). Экспертные методы не являются формальными. В них остается широкое поле для творческой импровизации, где опыт и интуиция преобладают над строгими измерениями. Результаты работы экспертной группы неизбежно будут содержать отпечаток субъективизма, вносимого как самими экспертами, так и организаторами экспертного опроса. В психолого-педагогической диагностике используются следующие экспертные методы.  Индивидуальная экспертная оценка – субъективное оценивание сформированности качеств личности отдельных обучающихся или группы, педагогов.  Рейтинг – оценивание экспертами успешности деятельности, уровня воспитанности.  Метод самооценки – оценка субъектом собственных способностей, личностных качеств.  Метод психолого-педагогического консилиума – коллективное оценивание и диагностика учебных способностей учащихся.  Метод экспертных оценок применяется при оценке учебных действий, уровня развития личностных качеств; при прогнозировании успешности деятельности, способностей и т. п.  Метод групповых экспертных оценок – коллективная экспертная оценка психолого-педагогических явлений. В групповой экспертной оценке экспертами могут выступать педагоги, специалисты различных профессий (психолог, медицинский работник, дефектолог и др.), обучающиеся, их родители, близкие друзья и знакомые, т. е. люди, хорошо знающие обследуемого.  Задача экспертов – характеристика личностных качеств обучающегося и отнесение его к определенной категории людей. Достоинством метода является возможность учета множества таких данных, которые не поддаются кодированию для обработки согласно составленной математической модели.  Недостатком метода является зависимость правильности поставленного диагноза от компетентности специалистов, проводящих обследование. Преодоление трудностей метода, обусловленных его качественно-интуитивным характером, происходит за счет унификации диагностических процедур и разработки широкого ассортимента стандартных психометрических шкал, что позволяет минимизировать субъективные суждения там, где они оказываются слишком произвольными, неточными, ненадежными.  К разновидностям метода групповых экспертных оценок относят метод комиссии, метод Дельфи, метод мозгового штурма, метод эвристического прогнозирования и метод обобщенных независимых характеристик. Вопрос о компетентности членов экспертной комиссии чаще всего решается путем установления соответствия знаний оцениваемой области, например, профессиональной подготовки и личного опыта. В ходе экспертизы проводится точное протоколирование высказываемых мнений. При этом в работе экспертных комиссий допускается, что мнение одного эксперта не совпадает с диагнозами других экспертов. При проведении экспертной оценки придерживаются следующих правил:  1. Содействие всестороннему ознакомлению эксперта с информацией его сферы компетентности.  2. Обеспечение достоверности дополнительной информации, используемой экспертом.  3. Содействие формированию мнений, которые определялись бы только свойствами диагностируемого человека, личными профессиональными знаниями, опытом и интуицией экспертов.  Для любой экспертизы обязательными являются две фазы – изучение экспертами объекта экспертизы и формулирование индивидуальных суждений, затем производится обработка полученных результатов с целью определить коллективную оценку.  **Анализ документации**  Для психолого-педагогической диагностики особый интерес представляют такие педагогические документы, как классные журналы, дневники учащихся, тетради учащихся, письменные и контрольные работы учащихся, протоколы собраний, учебно-программная документация, дидактические материалы и др. Анализ педагогических материалов часто используют для выяснения:  – отношения обучающегося к какому-либо явлению учебной жизни, например, к изучаемому учебному предмету (ведение записей в тетради); отношения к другим учащимся (эссе на тему дружбы) и др.;  – уровня развития учащегося, например, сложность и скорость решения задач позволяет установить уровень умственного развития, эссе – уровень нравственного развития и т. п.;  – уровня обученности обучающегося, например, высокие оценки по различным предметам позволяют оценить качество подготовки по тому или иному учебному предмету, а также уровень сложности выполняемых обучающимся заданий и др.;  – уровня воспитанности обучающегося, например, отсутствие опозданий на учебные занятия свидетельствует о наличии дисциплинированности, высокий рейтинг свидетельствует об ответственном подходе к учебной деятельности и др.  При анализе информации, представленной в документах, нужно относиться к ней критически, так как она может быть не всегда объективной, поэтому надо уметь оценивать адекватность и достоверность документов. Прежде всего нужно выяснить, какие критерии использовались при оценке той или иной характеристики учащегося. Кроме того, следует помнить о защите персональных данных, поэтому к личной информации следует относиться осторожно и деликатно.  **Контент-анализ**  Контент-анализ (от англ. content analysis – анализ содержимого) – метод объективизированного систематического количественного изучения содержания социальной информации – материалов прессы, научной, популярной и художественной литературы, публичных выступлений, нарративов – вообще всех видов речевой и текстовой коммуникации. От традиционных методов обработки информации в гуманитарных и социальных науках контент-анализ отличается большей степенью формализации процедур и претендует на соответствие требованиям объективности, надежности и валидности. Однако в психолого-педагогической диагностике контент-анализ относят к малоформализованным методам, так как его результаты не всегда позволяют сделать однозначный вывод об уровне развития тех или иных психических процессов, состояний и личностных качествах обучающихся.  В основе контент-анализа лежат определение круга смысловых единиц и описание в операциональных понятиях эмпирических индикаторов, на основе которых фрагмент текста отноcится к той или иной единице анализа. В качестве единиц контент-анализа могут выступать свойства личности, групп, организаций, экспрессивные высказывания и логические аргументы, употребляемые в различных контекстах термины. Устанавливаются единицы подсчетов (частота упоминаний слов, темы, идеи, социальной ситуации; количество строк или страниц, уделяемых теме, площадь газетной полосы, длительность выступлений). На основе определенного алгоритма на схеме (в таблице) фиксируются единицы контент-анализа и затем статистически обрабатывается информация. Таким образом, процедура контент-анализа связана с переводом качественного материала в единицы счета. Основная сложность при работе с методом контент-анализа – нахождение категорий и смысловых единиц. Материал, подвергаемый контент-анализу, может существенно различаться в зависимости от личностных особенностей обследуемых, уровня их образования, профессиональной принадлежности, возрастных особенностей и пр. Если за категории анализа будут приняты слишком общие (абстрактные) понятия, то это предопределит поверхностность анализа текста, не позволит углубиться в его содержание. Если же категории анализа будут предельно конкретными, то их окажется слишком много, что приведет не к анализу текста, а к его сокращенному повторению (конспекту). Нужно найти золотую середину и постараться достичь того, чтобы категории анализа были:  1) уместными (соответствовали решению диагностических задач);  2) исчерпывающими (достаточно полно отражали смысл основных понятий);  3) взаимоисключающими (одно и то же содержание не должно входить в различные категории в одинаковом объеме);  4) надежными (не вызывали бы разногласий между исследователями по поводу того, что следует относить к той или иной категории в процессе анализа содержания).  Проведение контент-анализа требует предварительной разработки ряда исследовательских инструментов. Из них обязательными являются следующие:  – классификатор контент-анализа;  – протокол итогов анализа (второе его название – бланк контент-анализа);  – регистрационная карточка или кодировальная матрица;  – инструкция регистрации и кодировки единиц счета;  – каталог (список) проанализированных документов.  В психолого-педагогической диагностике контент-анализу часто подвергается речь обследуемых при использовании проективных методик, которые позволяют выявить и объективизировать скрытые тенденции мотивации через ответы. Кроме того, контент-анализ используется в процессе воспитательных бесед, анализа сочинений и эссе обучающихся, групповых обсуждений проблемных вопросов, оценок экспертов и др., а также в процессе диагностических интервью, бесед, записей, экспертных оценок, групповых обсуждениях.  **Общие требования к измерительным методикам**  К измерительным методикам, используемым в психолого-педагогической диагностике, предъявляется ряд общих требований, которые определяют их методические и технологические стороны. Это прежде всего необходимость однозначной формулировки цели, предмета и области применения методики. Сама процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодного для передачи пользователю (или компьютеру). Процедура обработки должна включать статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации оценок (по статистическим или критериальным тестовым нормам). Выводы или диагностические суждения на основе полученных оценок необходимо сопровождать указанием на вероятностный уровень статистической достоверности этих выводов. Шкалы, на основе которых построены методики, должны быть проверены на надежность и валидность в заданной области применения с возможностью воспроизведения данного стандартизированного обследования.  Процедуры, основанные на самоотчете, следует снабжать средствами контроля достоверности результатов, позволяющими автоматически отсеивать недостоверные результаты и создавать базы тестовых данных с целью периодической коррекции всех стандартов методик. Экспертные методы также должны иметь однозначную формулировку цели, предмета и области применения. Следует подчеркнуть, что для получения надежных экспертных данных необходимо определенное количество экспертов и определенный уровень их квалификации (оптимальное количество экспертов – 10).  Инструкции к методикам должны пройти испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому стандартному набору данных – эталону. Обработка результатов тоже должна быть стандартизированной, позволяющей любому эксперту однозначно интерпретировать промежуточные данные. Исходя из вышеизложенных требований к методикам и методам экспертизы, инструментарий должен проходить соответствующую аттестацию. Существует ряд требований, предъявляемых к пользователям методик. Во-первых, психологи и педагоги должны знать и уметь практически применять общие теоретико-методологические принципы, представлять основы дифференциальной психометрии, методы анализа психологической и педагогической литературы. Во-вторых, необходимо создать банк информационных данных и банк тестовых средств. В-третьих, психологи и педагоги должны нести ответственность за решения, принимаемые на основе тестовых данных, за обеспечение соответствия валидности методик и необходимого уровня надежности диагноза. В-четвертых, разрабатывая комплексную методику психолого-педагогической диагностики (тестовую батарею), психологи и педагоги должны основываться на наибольшей эффективности диагностики (максимум надежности при минимуме затрат), проводить научно-исследовательскую работу по совершенствованию методик в заданной области. В-пятых, в процессе диагностической работы необходимо соблюдать требования стандартизации методов, обработки и интерпретации данных. В-шестых, от пользователей требуются корректное применение и распространение методических средств, обеспечение конфиденциальности информации, а также выполнение требований по охране авторских прав разработчиков диагностических методик. Перечисленные требования, конечно, носят рекомендательный характер и, к великому сожалению, до сих пор не имеют в России статуса нормативных правовых актов, в отличие, например, от США, где психодиагностическая деятельность исследователей законодательно регулируется. Подобные требования полностью основываются на нравственно-этических качествах психологов, поэтому моральная ответственность каждого исследователя, каждого психолога-практика за чистоту психологического эксперимента над людьми очень велика.  **Виды обучения.**  **Программированное обучение.** Под программированным обучением понимается обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Основная цель программированного обучения – улучшение управления учебным процессом. Этот вид обучения возник в начале 60-х годов на основе новых дидактических, психоло­гических и кибернетических идей. У истоков программированного обучения стояли американские дидакты и психологи Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси; в отечественной науке этими вопросами плодотворно занимались Н.Ф. Талызина, В. И. Чепелев и др. Характерными чертами программированного обучения явились уточнение учебных целей и последовательная, поэлементная процедура их достижения. Ориентация построения учебного процесса на четкие цели привлекла к программированному обучению внимание педагогов всего мира.  *Теоретико-методологические основы программированного обучения.* Методологическую основу исследования проблем программированного обучения составляют бихевиористическая теория учения (в зарубежной дидактике), деятельностная теория научения и основные идеи кибернетики (отечественная дидактика). Рассмотрим сущность обозначенных подходов.  В целом *сущность программированного обучения* состоит в сле­дующем: учебный материал разделяется на небольшие логически завершенные дозы (части), легко усваиваемые учащимися (эти дозы (части) получили название «шаги», «порции», «фрагменты ин­формации»); учебный процесс состоит из последовательных, тесно взаимосвязанных между собой шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению; каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.); при правиль­ном выполнении контрольных заданий (выборе правильного ответа) ученик получает новую порцию информации; при непра­вильном ответе ученик получает разъяснение и указание вновь выбрать правильный ответ; каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в оптимальном для него темпе; результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются и становятся известны как самому ученику, так и учителю. Это создает для ученика возможность самоконтроля (внутренняя обратная связь), а для учителя – возможность получе­ния информации о ходе познавательной деятельности каждого учащегося (внешняя обратная связь); педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) в случае затруднений учащихся при работе над «шагом», «дозой» информации, осуществляет индивидуальный подход; в учебном процессе широко применяются специфические средства: програм­мированные учебники, программированные учебные пособия, обучающие машины.  *Педагогическая оценка программированного обучения.* Достоинством этого вида обучения является получение субъектами образовательного процесса (учителем и каждым учеником) полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения всей учебной информации. Это обеспечивается установлением проч­ной внешней и внутренней обратной связи, лежащей в основе функционирования системы «учитель-ученик» как целостной системы, в которой обучающие усилия учителя (компьютера) со­впадают с собственными усилиями школьника/студента, поэтому обеспечивается высокий результат. Еще одно преимущество со­стоит в том, что в этой системе ученик/студент занимает позицию не толь­ко объекта, но и позицию субъекта собственной учебной деятельности.  *Недостатки программированного обучения* состоят в том, что оно слабо стимулирует развитие творческого мышления школьников/студентов, имеет ограничения в применении, так как не каждый материал поддается пошаговой обработке.  **Алгоритмизированное обучение.** *Алгоритмизированное обучение* строится на основе разработки соответствующих моделей мыслительных процессов, последовательных умственных действий, обеспечивающих решение учебных задач.  Основными понятиями данного вида обучения являются «алгоритм» и «алгоритмизация». В чем их сущность?  *Алгоритм* – это полное и точное предписание о выполнении в определенной последовательности операций (действий), направленных на достижение поставленной цели или решение задачи из некоторого, заданного класса задач. Это понятие вошло в теорию и практику обучения в конце 50-х годов XX в. в связи с развитием программированного обучения и применением обучающих машин. Термин «алгоритмизация» означает: 1) раздел информатики, изучающий методы и приемы построения алгоритмов, а также их свойства; 2) этап решения задачи, состоящий в конструировании алгоритма решения на основе условия задачи и требований к конечным результатам. В последнем своем значении используется данный термин при рассмотрении сущности обозначенной проблемы. Алгоритмизация обучения состоит в разработке и реализации алгоритмов для учащихся или алгоритмов для обучающих лиц (или машин). Важной теоретико-методологической основой этого вида обучения, как и программированного обучения, является кибернетический подход. Основная цель алгоритмизированного обучения – повышение эффективности управления процессом обучения. Деятельность учителя/преподавателя по алгоритмизации деятельности учащихся, то есть разделение ее на отдельные взаимосвязанные элементы (действия, шаги), состоит из следующих операций: выделение условий, необходимых для осуществления обучающих действии; выделение самих обучающих действий; определение способов связи обучающих и учебных действий (В.А. Сластенин и др.).  Алгоритмы для учащихся делятся на две группы: а) алгоритмы, связанные с изучаемым предметом и позволяющие успешно решать задачи, характерные для этого предмета; б) алгоритмы учения (усвоения), которые предписывают действия, необходимые для усвоения как намеченных алгоритмов, так и предметного материала.  *Педагогическая оценка алгоритмизированного обучения.* Этот вид обучения ценен прежде всего тем, что онвооружает учащихся/студентов сред­ствами управления своим мышлением ипрактическими действия­ми, то есть формирует у школьника/студента необходимые качества личности как субъекта собственной учебной деятельности. Этот вид обуче­ния создает необходимые предпосылки для подготовки учащихся к творческой деятельности, так как в процессе алгоритмизации уча­щиеся овладевают методами деятельности, в том числе мыслитель­ной. Алгоритмизация увеличивает вес самостоятельной работы учащихся и способствует, как уже отмечалось, совершенствованию управления учебным процессом. Вместе с тем этот вид обучения строго формализует действия ученика, лишает их творческого по­иска. В этом состоит существенный недостаток алгоритмизированного обучения.  **Дистанционное обучение.** В настоящее время в зарубежной и отечественной теории и об­разовательной практике разрабатывается новый вид обучения – дистанционное (или дистантное).  Что же такое дистанционное обучение? Почему возникла не­обходимость в его разработке и научном обосновании?  *Дистанционное обучение – это (условно) обучение на расстоянии, предоставляющее возможность получить образование по месту жи­тельства или работы независимо от месторасположения учебного за­ведения.*  Специфика системы дистанционного обучения в настоящее время состоит, прежде всего, в том, что оно ориентировано на новые информационные и коммуникационные технологии и связано с компьютеризацией. Дистанционное обучение считается сегодня не только практически значимым, но и экономически выгодным. Интерес к данно­му виду обучения повышается во всем мире. Например, по данным федерального департамента США в стране только 43% студентов вузов моложе 25 лет, лишь четверть – молодежь 18-22 лет. Остальная часть студентов – взрослые. Для них достаточно сложно посе­щать образовательные учреждения не только по экономическим соображениям, но и по семейным обстоятельствам.  Актуальна эта проблема и для нашего государства с его огром­ными территориями и сосредоточением крупных научных центров в больших городах. Система дистанционного образования разрабатывается в России с 1995 года. Она не заменяет, а дополняет очную и заочную формы обучения. Согласно опыту мировой педагогической практики, дистанционное обучение можно использовать и в об­щеобразовательной системе для самостоятельного углубленного изучения учащимися какого-то предмета (мировой истории, эко­логии, английского языка и др.).  В педагогической литературе выделяется ряд характерных особенностей дистанционного обучения. К ним относятся следующие: мотивация как важнейший элемент курса; детальное планирование деятельности обучаемого; модульное структурирование курса; обратная связь. В настоящее время сеть заочного и дистанционного обучения в мировой практике базируется на *шести известных моделях обучения.*  Модель 1. Обучение по типу экстерната.  Модель 2. Университетское обучение.  Модель 3. Сотрудничество нескольких учебных заведений.  Модель 4. Автономные образовательные учреждения.  Модель 5. Автономные обучающие системы.  Модель 6. Неформальное интегрированное дистанционное обучение на основе мультимедийных программ.  Основными целями обозначенных моделей образования являются: обеспечение возможности обучаемым совершенствовать, пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ; дать качественное образование по раз­личным направлениям школьных и вузовских программ; дать сер­тификат об образовании или квалификационную степень.  *Основными составляющими дистанционного обучения являются следующие:*  1. Учебные пособия, разрабатываемые для самостоятель­ного изучения студентами (учащимися) определенной учебной дис­циплины. 2. Краткосрочные очные занятия в консультационных пунктах (учебных центрах), летние выездные школы. 3. Консульта­ции по телефону. 4. Письменные задания. 5. Промежуточные оцен­ки знаний студентов (учащихся). 6. Итоговая аттестация.  *Педагогическая оценка дистанционного обучения.* Внаучно-педагогической литературе дистанционное обучение оценивается по таким параметрам, как возможность применения новых информа­ционных средств обучения в системе взаимосвязанной деятельнос­ти преподавателя и учащихся; организации образовательной среды для широких слоев населения и получения качественного образо­вания в условиях полной замены личных встреч преподавателя и обучающихся (обучение на расстоянии). Достоинством дистанционного обучения является то, что оно не зависит от образователь­ного уровня обучающихся, строится на индивидуальной основе с учетом их потребностей в повышении образовательного уровня. В условиях дистанционного обучения создаются оптимальные возможности для самореализации личности каждого обучающегося; формирование умений самостоятельной учебно-познавательной и исследовательской деятельности, воспитание ответственности за результаты своей учебной деятельности.  В современных условиях организации образовательного процесса смещается в сторону моделей смешанного обучения (очного), включающее обычное и электронное. Смешанное обучение (BlendedLearning) изменяет всю ориентацию образовательного процесса от постановки целей до планируемых результатов.  **Развивающее обучение.** Идеи развивающего обучения разработаны Л.В. Занковым, В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным. В разработке этой системы обучения Л.В. Занков исходил из положения Л.С. Выготского: обучение должно вести за собой развитие. Он показал, каким должно быть обучение, чтобы оно могло вести за собой развитие.  Система обучения, ведущего за собой развитие, опирается на разработанные учеными дидактические принципы. В отличие от традици­онных дидактических принципов они направлены на достижение общего развития школьников, которое обеспечивает и формирование знаний. Принципы таковы:   1. Принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. 2. Принцип обучения на высоком уровне трудности. 3. Принцип обучения быстрым темпом. 4. Принцип осознания школьниками процесса учения. 5. Принцип целенаправленной и систематической работы над об­щим развитием всех учащихся, в том числе наиболее слабых.   Особое значение придается принципу обучения на высоком уровне трудности.  В системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова ученик рассматривается не как объект, а как *самоизменяющийся субъект учения.* Знания, умения и навыки − лишь средство развития ученика, а не самоцель.  Цель образования – это развитие ученика, *воспитание субъекта собственной жизни,* т.е. способного ставить перед собой задачи и находить способы их решения.  *Основные положения системы Д. Б. Эльконина – В.В. Давыдова:*   1. формирование элементов теоретического мышления; 2. развитие способности к осознанному и целенаправленному управлению учащихся своим поведением; 3. формирование активной познавательной деятельности; 4. развитие способности к дедукции, т.е. в обучении идти от абстрактного к конкретному, от общего к частному.   В системе Эльконина – Давыдова можно выделить три составляющие разви­вающего обучения: постановку учебной задачи; совместное ее решение; оценку найденного способа действия.  **Личностно-ориентированное обучение.** Теория и практика, которая обозначена названием «личностно-ориентированное обучение», имеет давнюю историю и несколько других названий, за каждым из которых стоит определенный взгляд на обуче­ние и воспитание: это гуманистическая педагогика, неопрагматизм, экзистенциализм, неопедоцентризм, свободное воспитание (США, Европа, 70-е годы), педагогика сотрудничества (80-е годы, СССР). Все эти близкие во многом друг другу концепции можно объединить названием либеральная педагогика, в отличие от авторитарной и технократической. Основу либерального подхода в образовании США и Европы составили идеи Д.Дьюи и других реформаторов в педагогике еще в начале 20-го века, а затем с середины века направление в психологии – гуманистическая психология. Первый критиковал традиционную школу за догматическую, авторитарную позицию учителя, объяснительно-репродуктивные словесные методы обучения, рассчитанные на память и зубрежку, пренебрежение личностью ученика. Д.Дьюи положил начало педоцентризму: педагогика все свои категории (цели, содержание, методы обучения) должна, определять, исходя из интересов, потребностей ребенка. Ребенок – центр учебного процесса, а не учитель и школьный предмет. Представители гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс и др.) шли в своих взглядах на личность ученика от крити­ки технократической концепции обучения, бихевиоризма, программиро­ванного обучения и педагогической технологии за то, что эти концепции рассматривают личность ученика как часть технологической системы, набор поведенческих реакций, предмет манипуляций. Гуманистическая психология и на ее основе педоцентристская педагогика, личностно-ориентированное образование рассматривают личность как сложную, индивидуальную цельность, неповторимость и высшую ценность, которая обладает потребностью в самоактуализации – реализации своих возможностей (А. Маслоу). К. Роджерс, создатель психотерапии, «центрированной на клиенте», видит в ученике личность, способную развивать свои природные ресурсы, ум и сердце, любознательность, лич­ность, способную делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность, личность, способную вырабатывать собственные ценно­сти в процессе учебной и другой деятельности.  В свете изложенного, представители гуманистической психологии предлагают строить обучение на иных (в сравнении с традиционной и технократической школой) принципах. Главным среди них можно считать принцип «развивающей помощи». Он состоит в том, чтобы не делать за человека, не указывать ему, что делать, не решать за него его проблемы, а дать ему осознать себя и разбудить его собственную активность и внутренние силы, чтобы он сам делал выбор, принимал решения и отвечал за них. Согласно К.Роджерсу, задача учителя не диктовать готовое и, возможно, ненужное ученику знание, а разбудить его собственную познавательную активность, которая выразится в выборе и содержания, и целей, и методов работы, и поведения, и ценностей. Учитель, по К.Роджерсу, стимулирует и облегчает (facilitate) самостоятельную деятельность ученика.  К достоинствам личностно-ориентированного обучения относится прежде всего внимание к внутреннему миру ребенка, развитию личности школьника посредством учения; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения.  Российские ученые (В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, А.В.Петровский и др.) разрабатывают личностно-ориентированную мо­дель образования на основе опыта новаторов и отечественной психологии. Главные идеи концепции те же: акцент на развитии и воспитании школьника; дифференцированное содержание образования, система адекватных методов, средств и форм обучения. Однако в этой модели учителям и ученым надо избегать крайностей, абсолютизации отдельных сторон, в частности, следование за интересами и спонтанной деятельностью учеников лишает процесс обучения систематичности, снижает уровень обучения.  Слово «модуль» (от лат. modulus – «мера») имеет различные значения в области математики, точных наук и архитектуры, но, в общем и целом, он означает единицу меры, величину или коэффициент. В педагогике и методике **модуль** рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система «не срабатывает»  **Модульное обучение** предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле, все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. В модульном обучении все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения. Модульное обучение – это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения. Учащиеся при модульном обучении всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля. Как правило, формой контроля здесь используется тест.  Модульное обучение очень близко по своим идеям и организационным формам программированому обучению. Учебные модули и тесты могут быть легко перенесены в компьютерную среду обучения. Многие российские институты дистанционного образования (например, СГУ - Современный гуманитарный университет) строят свои учебные программы именно на основе модулей. Это делает возможным охватить процессом обучения большое количество учащихся, поставить обучение «на поток». Учебный курс, как правило, включает не менее трех модулей. При этом отдельным модулем может быть и теоретический блок, и практические работы, и итоговые проекты. При разработке модуля учитывается то, что каждый модуль должен дать совершенно определенную самостоятельную порцию знаний, сформировать необходимые умения. После изучения каждого модуля учащиеся получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, учащийся сам может судить о степени своей «продвинутости». При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений учащихся. Рейтинговая оценка обученности позволяет с большой степенью доверительности характеризовать качество его подготовки по данной специальности. Однако не каждая рейтинговая система позволяет сделать это. Выбранная произвольно, без доказательств ее эффективности и целесообразности, она может привести к формализму в организации учебного процесса. Проблема заключается в том, что разработать критерии знаний и умений, а также их оценки – дело очень трудоемкое. Видимо, поэтому в российских школах и вузах рейтинговый контроль не нашел широкого распространения. Как рейтинговая система осуществляется на практике? Модульные программы обучения формируются как совокупность модулей. При определении общей оценки по курсу результаты рейтинга входят в нее с соответствующими весовыми коэффициентами, устанавливаемыми авторами-преподавателями курса. В модульном обучении оценивается в баллах каждое задание, устанавливаются его рейтинг и сроки выполнения (своевременное выполнение задания тоже оценивается соответствующим количеством баллов) т.е. основной принцип рейтингового контроля – это контроль и оценка качества знаний и умений с учетом систематичности работы студентов. После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету. Учащиеся могут повысить модульные оценки только в период между сессиями, на экзамене они повышению не подлежат. При проведении итогового контроля вопросы экзамена должны носить обобщающий характер, отражать основные понятия курса, а не повторять вопросы модульного контроля, причем учащиеся должны заранее знать эти экзаменационные вопросы. В педагогике и методике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система не срабатывает. Модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. В модульном обучении все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения. |