

Лекция. Таксономия учебных задач по психологии как средство формирования разнообразных форм познавательной активности и сознания.

1. Педагогические задачи обучения.
2. Таксономия Б.С. Блума.
3. Таксономия Д. Толлингеровой.
4. Стратегии формирования познавательной деятельности в процессе преподавания психологии.

Литература.

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии.
3. Хроменко О.В. Методика преподавания психологии.

1 вопрос. Педагогические задачи обучения.

Методы преподавания психологии, как и других дисциплин, моделируют будущую профессиональную деятельность обучающихся, что требует организации определенной методической работы и прежде всего создания учебных задач. Широкое применение получило решение педагогических и психологических задач. Задачи устанавливаются на основе того, чему должны научиться учащиеся.

Педагогические задачи классифицируются на:

1. Теоретические, не требующие практических действий от учащихся и решаемые на интеллектуальном уровне.

2. Практические задачи, отличающиеся наглядностью, формирующие педагогические умения и навыки.

Теоретические задачи классифицируются по функциональному признаку на:

1. Аналитические задачи, требующие умения анализировать действия преподавателя и обучающихся, выделять основные противоречия в педагогической ситуации.

2. Оценочные задачи, способствующие формированию умения оценивать действия участников педагогической ситуации с позиции теории обучения и воспитания.

3. Задачи на выбор эффективного педагогического действия, требующие анализа педагогической ситуации и оценки действий и суждений различных педагогов в сходных условиях.

4. Задачи на предвидение хода педагогического процесса и его результата. Задача формулируется на основе ситуации типа незаконченной истории и предполагает разрешение противоречий путем развития события до логического завершения.

5. Задачи на нахождение педагогических ошибок.

Решение педагогических задач развивает педагогические способности

2 вопрос. Таксономия Б.С. Блума.

Решение психологических задач непосредственно связано с таким понятием, как таксономия. О проблеме таксономии задач в педагогическом процессе наиболее известной является работа американского ученого Б.С. Блума (Таксономия целей образования), где он определил **таксономию как систематику конкретных целей и задач педагогического процесса.**

Б.С. Блум дает две таксономии:

1. касается задач когнитивной области;
2. рассматривает аффективную область.

В основе систематизации лежит иерархическая структура. Цели и задачи, требующие освоения навыков более высокого уровня сложности, включают задачи, требующие менее сложной деятельности.

При когнитивном анализе в таксономии Б.С. Блума различают шесть уровней задач, аффективном – пять.

Таксономия задач образования Б.С. Блума.

Когнитивная область

I. Знание:

1. Конкретного материала;

2. терминологии;
3. фактов;
4. способов и средств обращения с конкретным материалом;
5. определений;
6. тенденций и результатов;
7. системы понятий и категорий;
8. критериев;
9. методологии;
10. законов и обобщений.

II. Понимание.

1. объяснение;
2. интерпретация;

III. Применение.

IV. Анализ.

1. элементов;
2. взаимосвязей;
3. Принципов построения.

V. Синтез.

1. единичное сообщение;
2. разработка плана и системы действий;

3. получение системы абстрактных отношений.

VI. Оценка.

1. суждение на основе имеющихся данных;
2. суждение на основе внешних критериев.

Аффективная область.

- I. Стремление(направленность внимания).
 1. осознание;
 2. желание достичь чего-либо.

II. Ответная реакция.

1. желание ответить;
2. удовлетворение от ответа.

III. Оценивание.

1. принятие какой-то ценности;
2. предпочтение какой-то ценности.

IV. Организация.

1. Выработка системы ценностей.

V. Предпочтение на основе ценности или ценностного комплекса.

1. Классификация видов и уровней знаний, сформулированная Б.С. Блумом:

Уровень знаний	Вид знаний
ПЕРВЫЙ уровень	<i>Знание названий, имен</i>
	<i>Знание смысла названий и имен</i>
	<i>Фактуальные знания</i>
	<i>Знание определений</i>
Второй уровень	<i>Сравнительные, сопоставительные знания</i>
	<i>Знание противоположностей, противоречий, антонимов и т.п. объектов</i>
	<i>Ассоциативные знания</i>
	<i>Классификационные знания</i>

Третий уровень(высокий)	<i>Причинные знания, знания причинно-следственных отношений, знание оснований</i>
	<i>Процессуальные, алгоритмические, процедурные знания</i>
	<i>Технологические знания</i>
Четвертый уровень (высший)	<i>Вероятностные знания</i>
	<i>Абстрактные знания</i>
	<i>Методологические знания</i>

- **Недостатки** таксономии Б.С. Блума:
 1. Типы тестовых заданий, предложенных Б.С. Блумом, конкретны, мешают созданию целостного систематического подхода к разработке задач, которые связаны с данной проблемой обучения. Тестовые задания первого уровня почти полностью связаны с механическим научением.
 2. Задачи блумовской таксономии обосновываются в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения.

Так, категория «знание терминологии» может вызвать вопрос о том, что означают понятия «знание» и «знать». Здесь оказывается необходимым предварительно производить операции перевода задач в термины реального обучения.

3. Таксономия Б.С. Блума не может дать больше, чем в ней заложено. То есть это классификация средств для систематизации уже существующих задач, в то время как преподаватели нуждаются и в средствах, которые помогли бы выработать задачи в конкретных областях знаний.

3 вопрос. Таксономия Д. Толлингеровой.

Д. Толлингерова, занимаясь изучением видов опережающего управления обучением выработала позицию, которая близка к трактовке целей управления обучением в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной.

Учебная задача по Д. Толлингеровой представляет собой разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, проект будущего учебного действия, который определяет интеллектуальное пространство выполнения мыслительных действий.

- **Таксономия учебных задач – необходимое средство для создания расширяющей зоны опережающего управления формированием мыслительных действий и операций в процессе решения задач.**
- Учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для подбора соответствующих методов и приемов. С их помощью определяется, чему именно должны научиться учащиеся, операционализируется усваиваемое содержание.

- Таксономия учебных задач, Д. Толлингеровой имеет пять классификационных групп согласно когнитивным характеристикам:
- первую группу составляют задачи, требующие воспроизведения знаний;
- вторую — задачи, требующие простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов);
- третью — задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение);
- четвертую — задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст);
- пятую — задачи на продуктивное мышление (решение проблем). Внутри каждой группы выделены подгруппы задач.

1. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний:

1.1. Задачи на узнавание;

1.2. Задачи на воспроизведение отдельных фактов (данных, понятий);

1.3. Задачи на воспроизведение определений (норм, правил и т. д.);

1.4. Задачи на воспроизведение текста.

2. Задачи, предполагающие простые мыслительные операции:

2.1. Задачи на определение фактов (измерение, решение простых задач и т. п.)

- 2.2. Задачи на перечисление и описание фактов (список, перечень);
- 2.3. Задачи на перечисление и описание процессов и приемов деятельности;
- 2.4. Задачи на анализ и синтез;
- 2.5. Задачи на сравнение и различение;
- 2.6. Задачи на упорядочивание (классификация, категоризация);
- 2.7. Задачи на определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза, способ и т. п.);
- 2.8. Задачи на абстрагирование, конкретизацию, обобщение;

2.9. Задачи на решение простых заданий, предполагающие манипуляции с неизвестными величинами и их поиск по правилам.

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции:

3.1. Задачи на трансформацию (перевод, выражение знаков в словах);

3.2. Задачи на интерпретацию (объяснение смысла, значения и т. п.);

3.3. Задачи на аргументацию (доказательство верности, верификация);

3.4. Задачи на оценку.

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний:

- 4.1. Задачи на составление обзора (конспекты, резюме и т. п.;
- 4.2. Задачи на составление доклада, отчета и т. д.;
- 4.3. Задачи на самостоятельные письменные работы, проекты и т. д.

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление:

- 5.1. Задачи на применение на практике;
- 5.2. Задачи на решение проблемных ситуаций;

- 5.3. Задачи на целеполагание и постановку вопросов;
- 5.4. Задачи на эвристический поиск на базе наблюдения и конкретных эмпирических данных;
- 5.5. Задачи на эвристический поиск на базе логического мышления;
- 5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач;
- 5.7. Задачи на анализ и обобщение эмпирических данных, феноменов;
- 5.8. Групповые решения проблем с открытой структурой.

- Применительно к обучению психологии этот подход был пересмотрен В. Я. Ляудис, которая дополнила таксономию Д. Толлингеровой еще одной группой — рефлексивные задачи.

6. Рефлексивные задачи:

- 6.1. Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действия опознания, запоминания, припоминания;
- 6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик;
- 6.3. Рефлексивные действия, связанные с построением письменного текста(разных типов научного текста);

- 6.4. Задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем;
- 6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач;
- 6.6. Задачи на выработку «чувства ситуации», поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации.
- Рефлексивные задачи обеспечивают переход к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых задач.

- Особенность 6-й группы задач состоит в том, что для их решения необходимо создать особую ситуацию учебного взаимодействия, которая характеризуется тем, что учащиеся ставятся перед необходимостью осознания и выделения собственных способов когнитивных действий и сознательной разработки когнитивных стратегий решения всех типов проблем. От установки предметного знания учащиеся переходят к установке на выявление способов собственной мыслительной деятельности.
- Перечисленные задачи решаются с помощью различных методов обучения.

- Использование данной таксономии в целях проектирования учебных задач возможно при условии выполнения предварительной психологической процедуры – **таксации**.
- Данная процедура предполагает выбор задач из всех групп на основании определения уровня требований учебной задачи к операционному составу познавательной деятельности обучающихся.
- Таксация проводится на основе выделения слов – стимуляторов в лексическом оформлении задачи, при этом каждому типу задач соответствует своя лингвистическая характеристика (например,

такие глаголы, как скажите, покажите, перечислите; сравните, сопоставьте, обобщите, сделайте вывод, проанализируйте, выделите, как связаны и т.д.

Таксация позволяет:

1. Учитывать состав когнитивных требований к учебной деятельности обучающихся;
2. Контролировать свои дидактические замыслы;
3. Прогнозировать ход обучения;
4. Учитывать меры сложности задач и нагрузки на все формы проецируемой познавательной деятельности.

4 вопрос. Стратегии формирования познавательной деятельности в процессе преподавания психологии.

Существует две стратегии управления формированием познавательной деятельности в курсе психологии.

1. Ориентирована в основном на использование в процессе обучения первых двух классов задач (воспроизведение знаний и простых мыслительных действий: описание и систематизация фактов). Это стратегия репродуктивного обучения.

2. Ориентирована на использование в основном 4, 5, 6 классов задач, предполагающих порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта, задачи на продуктивное мышление и рефлексивные задачи. Это стратегия продуктивного творческого обучения.

Оптимальная дидактическая стратегия – это использование задач всех классов на основе учета логики развития процесса усвоения.

- Учет уровня усвоения и когнитивной сложности задач лежит в основе организации перехода от одного вида опережающего управления к другому, от проективного управления к рефлексивному.

Такая последовательность двух типов управления определяется взаимосвязью этапов усвоения – необходимостью предварить рефлексивное построение внутренней системы познавательных действий, которые выполняются при решении предметно-содержательных задач.

- Наиболее эффективным на начальном этапе обучения является такой подход к выбору из таксономии задач, который представляет все пять классов, предполагающий постепенное увеличение доли задач продуктивного характера по мере продвижения студентов в процессе усвоения предметного содержания курса.

Изначально ориентироваться на задачи рефлексивного типа усвоения знаний нецелесообразно, так как эти задачи адресованы систематизации и обобщению уже сформированных когнитивных знаний и умений.

- Т.о. оптимальная дидактическая стратегия в курсе психологии заключается в проработке каждого раздела курса на всем диапазоне пяти классов задач и завершении освоения раздела путем введения рефлексивного класса задач.

Для упрощения использования процедур таксации задач с учетом динамики процесса усвоения знаний выделяют три типа проблемных ситуаций, образующих законченный цикл процесса усвоения раздела учебного курса с выходом на уровень когнитивной рефлексии и саморегуляции.

- 1. Проблемные ситуации первого типа – перцептивно-мнемические. К ним относятся задачи первых двух классов – задачи, требующие воспроизведения знаний и простых мыслительных действий: описание и систематизация фактов. Однако, на этом уровне усвоения возможно использование задач из оставшихся классов, связанных с разными по сложности мыслительными операциями. Базой продвижения в новом предметном содержании на этом уровне будут задачи на практические моделирующие действия, ознакомление, наблюдение и построение на их основе плана репродуцируемых представлений.

- 2. Проблемные ситуации второго типа – продуктивно-эвристические. Их составляют задачи третьего, четвертого и пятого классов – задачи на сложные мыслительные операции, порождающие определенные речевые высказывания для выражения продуктивного мыслительного акта, и задачи на продуктивное мышление.

- 3. Проблемные ситуации третьего типа – продуктивно-рефлексивные, это задачи четвертого, пятого и шестого классов. Задачи четвертого и пятого классов служат для обобщения и систематизации ранее построенных способов мыслительной деятельности. Совместно с рефлексивными задачами они обеспечивают самоорганизацию системы способов когнитивной деятельности в данном предметном содержании.

Современное содержание учебных курсов психологии еще недостаточно проблематизировано.

- **Лекция 10. Активные методы обучения психологии.**

- 1. Кейс-стади. Методика использования кейс-стади.

- 2. Дискуссия и методика ее организации в учебном процессе.

- 3. Методика подготовки и проведения учебной игры.

- 4. Методика применения тренинга как интерактивного метода обучения (самостоятельно).

- Литература

- 1. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. – М., 2007

- 2. Матяш Н.В., Павлова Т.А. МАСПО. – М., 2007

- 3. Чепель Т.Л. Методика преподавания психологии. Новосибирск, 2008.

1 вопрос. Кейс-стади. Методика использования кейс-стади.

Изучение конкретных ситуаций или кейс-стади - интерактивный метод, в котором главным субъектом обучения является студент, был разработан в 80-е годы в Гарварде.

"Анализ конкретных ситуаций - это глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и (или) общие характерные свойства».

- *Конкретная ситуация*, обсуждаемая в учебной группе взрослых в ходе профессионального обучения в вузе позволяет воссоздать несколько важных для такого образования контекстов:
- контекст будущей практической деятельности (профессиональной);
- контекст социальный или социально-профессиональный (воссоздается ситуация профессионального обсуждения);
- контекст личностный (рефлексии собственных позиций и отношений).
- *Кейс-стади может успешно применяться как в процессе школьного, так и профессионального психологического образования.*

- *Конкретная ситуация*, обсуждаемая в ходе обучения, позволяет преодолеть формальность традиционного образовательного процесса, вводя контекст реальной жизненной практики, что осуществляет выход на компетентностный уровень обучения.
- *Конкретная ситуация*, обсуждаемая в ходе тренинга с подростками, юношами или взрослыми (коммуникативного, тренинга личностного роста, тренинга сензитивности) способствует реализации одного из основных принципов его эффективности: "здесь и теперь".

- *Конкретная ситуация*, анализируемая в ходе семинарского или практического занятия со студентами – позволяет формировать и отрабатывать важные для психолога профессиональные умения и навыки (описание ситуации, исследование ситуации, интерпретация ситуации, прогнозирование ситуации, терапевтические или коррекционные воздействия на ситуацию), осваивать фундаментальные психологические знания.

- Таким образом, кейс-стади или анализ конкретных ситуаций находит свое применение во всех возможных психологических программах обучения детей, подростков и взрослых и является эффективным интерактивным методом, позволяющим одновременно ставить и эффективно решать комплекс развивающих, воспитательных и собственно учебных задач в условиях высокой личностной включенности обучающихся в учебный процесс.

- Чрезвычайно сложными являются совершенствующиеся в ходе анализа конкретных ситуаций *психологические умения различать в ситуации частное, неповторимое, особенное и всеобщее, закономерное, сущностное*. В ходе анализа конкретных ситуаций на занятиях по психологии могут *отрабатываться необходимые профессиональные действия или умения и навыки психолога*: навыки работы с клиентом, работы с персоналом, работы с группой, работы с конфликтом и многое другое.

- Такая работа позволяет успешно формировать *важные умения психологически образованного человека*: активное слушание, понимание невербальных сообщений, построение адекватных коммуникаций, ведение переговоров, взаимодействие в конфликте и другое. Анализ конкретных ситуаций способствует *обогащению и углублению теоретических психологических знаний обучающихся*.
- *Методика использования кейс-стади или метода анализа конкретных ситуаций* требует осуществления основных, ранее уже выделявшихся, этапов *работы* преподавателя, на каждом из которых решаются специфические педагогические задачи.

- *В процессе подготовительно-проектировочного этапа преподавателю необходимо осуществить следующие действия:*
- поиск конкретной ситуации для анализа на занятии в соответствии с образовательными задачами и тематикой занятия;
- продумывание способов презентации конкретной ситуации;
- осмысление образовательного потенциала ее обсуждения;
- проектирование всего хода занятия с применением этого метода или приема.

- На следующем этапе, в ходе *самого занятия*, преподаватель психологии может следовать следующей логике действий:
- организовать развернутое и подробное изложение модельного случая в учебной аудитории (видеоматериал, случай из опыта студентов, ситуация, возникшая "здесь и теперь", анализ принятого в какой-то ситуации решения, фрагмент художественного текста и другие варианты);
- организовать групповое обсуждение ситуации;
- организовать общегрупповую дискуссию: выступления студентов или доклады подгрупп, их обсуждение, уточнение);
- подвести итоги и оценить образовательный эффект занятия: заключительное слово преподавателя, рефлексия группы, индивидуально выполненные письменные работы студентов.

- На *заключительном этапе кейс-стади* или интерактивного занятия с обсуждением конкретной ситуации преподавателю предстоит решить следующие методические задачи:
- осуществить анализ адекватности подобранного модельного случая;
- провести анализ эффективности организации групповой работы;
- выявить анализ образовательного эффекта занятия и определить возможные перспективы дальнейшей работы.

2 вопрос. Дискуссия и методика ее организации в учебном процессе.

- В современных дидактических исследованиях дискуссия определяется как эффективный обучающий метод, решающий одновременно несколько образовательных задач.
- *Учебные задачи:* дискуссия обеспечивает движение обучающихся в конкретно-содержательном плане, позволяет глубоко и осмысленно осваивать сложные разделы учебного курса, актуализируя уже сформированные понятия и представления, позволяет включать новые знания в смысловой контекст, осознавать возможности их практического использования и способы их получения, то есть способствует освоению предметной компетентности.

- *Развивающие задачи:* дискуссия обеспечивает оптимальные условия для развития профессионально важных личностных качеств обучающихся (инициативности, самостоятельности, ответственности, толерантности), способствует развитию речевой и коммуникативной компетенции.
- *Воспитательные задачи:* дискуссия способствует расширению опыта эмоционально-ценностных отношений, опыта саморегуляции, опыта творческого самовыражения, воспитывая уважение к проявлениям индивидуальности, творчества, личностной позиции

- Использование дискуссии как обучающего метода требует такого высокого уровня предметной подготовленности преподавателя, который позволяет ему свободно, гибко и адекватно реагировать на ситуации, возникающие в ходе дискуссионного обсуждения, выделяя ошибочные, спорные или оригинальные, перспективные содержательные суждения и решения. Преподаватель должен владеть и специфическими средствами организации содержательного диалога, и приемами управления продуктивными коммуникациями в свободном общении студентов между собой.

Признаки дискуссии:

- соответствующая процессу группового обсуждения организация пространства (лицом к лицу) и времени (регламент обсуждения);
- организация процесса обучения как взаимодействия, как особым образом организованного общения;
- взаимодействие (интеракция) включает обмен высказываниями, выслушивание, использование невербальных средств;
- обсуждение направлено на достижение образовательных целей.

Основными факторами обучающей эффективности дискуссии являются следующие:

- высокая личностная вовлеченность в учебный процесс (в обсуждение) всех обучающихся;
- ознакомление каждого участника обсуждения с теми сведениями и оценками, которыми располагают другие;
- возможность критиковать и отвергать любую точку зрения в ходе обсуждения;
- допущение различных, не совпадающих подходов к пониманию одного и того же явления или вопроса;

- побуждение участников к поиску группового соглашения;
- повышение восприимчивости студентов к новой для них информации, новой точке зрения, новой позиции в условиях, когда эта информация предъявляется в ходе обсуждения, а не сообщается преподавателем в готовом виде;
- активизация поиска участниками дискуссии адекватных речевых средств для выражения собственных суждений, для осмысления и представления собственной точки зрения.

Условия успешности групповой дискуссионной работы:

- "зрелость" обучающихся;
- наличие у них опыта совместного решения задач;
- способность взаимодействовать в коллективе;
- умение правильно вести дискуссию.

*Методика организации и управления
дискуссией в учебном процессе в вузе или в
школе предполагает выделение трех
основных этапов педагогической
деятельности преподавателя, на каждом из
которых педагогом решаются важные задачи и
применяются специфические средства.*

Первый этап организации дискуссии - подготовительный (проектировочный), преподаватель последовательно:

- определяет цели, образовательные задачи и тему дискуссии, осмысливает ее место в целостном учебном процессе;
- анализирует готовность обучающихся к участию в дискуссии;
- выбирает форму учебной дискуссии;
- определяет объем времени на дискуссионную работу;
- переводит исходный замысел в сценарий дискуссии;

- готовит необходимый дидактический материал и технические средства обучения;
- готовит (при необходимости, в соответствии с выбранной формой дискуссии) ведущих;
- формулирует задания для обучающихся и разворачивает процесс их предварительной подготовки (в ходе лекционных занятий или самостоятельной работы).
- *При выборе темы учебной дискуссии преподавателю необходимо выделить действительно спорные, дискуссионные, допускающие различные практические решения или научные позиции вопросы учебного курса, иначе дискуссия не сможет развернуться как активное обсуждение и не выполнит свое предназначение как метод, активизирующий интеллектуальную деятельность обучающихся.*

- В качестве тем учебной дискуссии в вузе могут избираться *наиболее сложные для понимания научные тексты или теоретические вопросы, не рассматриваемые в лекционном курсе.*
- На подготовительном этапе организации учебной дискуссии важно определить степень готовности студентов или школьников к содержательному обсуждению вопросов, их фактологическую осведомленность в обсуждаемом вопросе, широту эрудиции, степень мотивированности, оснащенность необходимыми способами работы с материалом,

- *При выборе формы учебной дискуссии преподавателю необходимо исходить из анализа учебной ситуации и целей занятия, из оценки своей методической оснащённости.*
- ***Формы учебной дискуссии:*** *"круглый стол", "форум", "структурированная дискуссия", "дебаты", дискуссия с проектными решениями, дискуссия с игровым моделированием, дискуссия с использованием анализа конкретных ситуаций и другие. Важно, чтобы сценарий дискуссии был гибким, вариативным, допускающим организационно-временную модификацию, но при этом оставался продуманным и логичным.*

Второй этап учебной дискуссии - исполнительный, организационный.

- Большинство форм учебных дискуссий, исходя из необходимости вовлечения в активное обсуждение всех обучающихся, предусматривает деление учебной группы на малые подгруппы (по 4-6 человек) и чередование форм коллективного и группового обсуждения.

Наиболее классический вариант учебной дискуссии требует на втором этапе организовать работу учебной группы в следующей логике:

- Установочное сообщение (доклад) преподавателя, определяющее тему, цели и задачи дискуссии, ее временные рамки и ожидаемый результат.

- Обсуждение и установление образовательных задач и правил дискуссионной работы.
- Деление на подгруппы, определение задач и организация работы в подгруппах с подготовкой итогового группового доклада.
- Пленарное обсуждение: предъявление итогов группового обсуждения, вопросы на понимание, на уточнение, на развитие позиции. Реплики и оппонирование.
- Дополнительная групповая работа (доработка, уточнение, углубление позиции, уточнение аргументов) - при необходимости.

- Заключительное обсуждение пленарного характера.
- Подведение итогов работы (оценка образовательного эффекта, рефлексия способов работы, определение перспектив).
- Задание для самостоятельной работы (индивидуальный или групповой отчет или исследование, разработка проекта или чтение дополнительных, углубляющих источников и другое).

Наиболее эффективными, инициирующими активность участников дискуссии, являются три группы вопросов:

- *вопросы открытого типа* (Как вы полагаете, почему..., Не могли бы вы более подробно развить эту мысль..., Каким образом вы можете аргументировать свою точку зрения ...);
- *вопросы уточняющего характера* ("Правильно ли я понял..., Имели ли вы в виду, что..., Действительно ли вы утверждаете, что...");
- *вопросы на развитие представляемой точки зрения или позиции* (Как вы видите перспективу применения этого решения? Что, с вашей точки зрения, следует делать в дальнейшем, исходя из такого понимания? Какие проблемы может породить подобная позиция?).

Поддержание порядка и организация продуктивных коммуникаций и интеракций в ходе подгрупповой и пленарной работы - одна из сложнейших методических задач ведущего. Она может решаться посредством использования следующих методических действий или *приемов работы с группой*:

- прояснения целей работы по ходу обсуждения;
- суммирование высказываний всех участников на разных этапах обсуждения;
- оказание помощи участникам дискуссии в выявлении расхождений и разногласий;
- осуществление оценки продвижения учебной группы по ходу обсуждения;

- привлечение внимания к оригинальным идеям и принципиальным суждениям, интересным вопросам;
- предостережение от генерализаций или опущений в речи выступающих;
- предупреждение и коррекция поверхностных оценок или игнорирования высказанных идей со стороны слушающих.

В процессе обсуждения преподаватель должен помогать всем участникам дискуссии соблюдать установленные *правила групповой работы*:

- *Каждый участник имеет право и возможность высказаться.*
- *Каждое высказывание должно подкрепляться фактами или другими весомыми аргументами.*
- *Каждое высказывание должно быть внимательно выслушано и понято.*
- *Никто не имеет право монополизировать обсуждение.*
- *Каждая идея или мнение могут быть подвергнуты критическому обсуждению.*
- *В ходе обсуждения нельзя критиковать личность выступавшего, можно и нужно критиковать его идеи и суждения.*

- *Критикуя высказывания, нельзя допускать уничижительных оценок, неоправданных обобщений и ярлыков.*
- *Недопустимо перепалка между участниками дискуссии или одновременные высказывания нескольких участников.*
- *Высказывания совершаются по определенному, установленному порядку (по кругу, по очереди, по разрешению ведущего).*

Эмоциональная устойчивость и выразительность, гибкость мышления и поведения, толерантность и эмпатийность, организованность и внимательность, чувство юмора и оптимизм – вот чрезвычайно важные психологические характеристики, без которых невозможно успешное ведение преподавателем учебной дискуссии.

Третий, завершающий этап педагогической деятельности в процессе организации дискуссии - рефлексивный.

- В ходе его решаются три основные педагогические задачи:
- Завершение дискуссии, подведение ее итогов.
- Организация рефлексивного обсуждения ее процесса и образовательных результатов. Анализ и оценка успешности своей педагогической деятельности (самооценка преподавателя) - за пределами учебного времени.
- *Заключительное слово преподавателя должно быть кратким по форме, емким по смыслу, убедительным и корректным.*

Преподаватель может воспользоваться различными *средствами и приемами* завершения обсуждения:

- *обзор приведенных фактических сведений или представленных позиций;*
- *резюме сказанного по теме;*
- *переформулирование основных положений групповых докладов;*
- *выделение наиболее оригинальных или доказательных суждений, позиций;*
- *анализ хода обсуждения и представление его в схематической форме;*
- *размышление о перспективах дальнейшей работы;*
- *предъявление заданий для самостоятельной работы или индивидуального отчета по результатам участия в дискуссии.*

3 вопрос. Методика подготовки и проведения учебной игры.

Сущностью игры является моделирование в специфической форме реальных действий и отношений, позволяющее игрокам познавать их специфику и осваивать необходимые для жизни или профессионального труда умения и навыки, осознавать закономерности отношений, поведения, деятельности, а также развивать важные личностные качества, такие, как способность к целеполаганию, самоорганизации, рефлексии, творческому самовыражению.

- Специфика игры как метода обучения в том, что она актуализирует традиционно мало используемые в обучении психические ресурсы учащихся: интуицию, эмоциональную сферу, бессознательную регуляцию, произвольные познавательные процессы. Вхождение в игровую роль и игровую ситуацию инициирует у обучающихся процессы смыслопорождения и осознания.
- Динамизм, непредсказуемость игрового процесса, наличие в нем простора для самоопределения и самовыражения участников игры позволяет рассматривать учебную игру как максимально эффективный метод развития у ее участников творческого мышления, инновационного потенциала, способности эффективно действовать в неопределенных ситуациях, находить смысл во внешне бессмысленных событиях, обнаруживать порядок в хаосе, осознавать свои действия и рефлексировать отношения и результаты деятельности.

Методические руководства по деловым играм включают в себя:

- четко сформулированные учебные цели и задачи;
- правила игры;
- инструкции для преподавателя и игроков;
- систему оценочных показателей и регламент проведения игры.

Деловые игры должны сопровождаться тщательно разработанными игровыми документами - схемами, таблицами, картами. Развивающий потенциал деловых игр не столь высок, как их обучающие возможности и их направленность на отработку необходимых навыков, умений и знаний, поэтому некоторыми исследователями они квалифицируются как игры-тренажеры (Вербичкий).

Менее жестко регламентированные по своим процедурам игры:

- ролевые игры (требующие моделирования ролевых взаимодействий в рамках заданного игрового сюжета);
- имитационные игры (имитирующие некоторое событие или действие);
- управленческие игры, связанные с решением ее участниками той или иной управленческой задачи путем ее моделирования во всей полноте условий;
- орг - деятельностные игры, реально запускающие процессы коллективной мыследеятельности и предполагающие различение продуктов, последствий и результатов игры, которые фиксируются в постигровой рефлексии;
- интеллектуальные (состязательные) игры (игры-викторины, игры-турниры, игры-соревнования).

Учебная игра должна осуществляться как единство игровой формы и игровой деятельности.

- **Игровая форма** определяется следующими компонентами: игровая ситуация, игровые правила, игровые атрибуты, игровое пространство, а **игровая деятельность** обнаруживает себя через игровую позицию, игровые задачи, игровые действия, игровые роли, игровые отношения, игровые состояния и игровые переживания субъектов игры.

Характеристики игры:

- ощущение полной добровольности участия (игрок действует из оснований "хочу!");
- эмоциональная захваченность процессом (играют "вкусно", по точному выражению А.П. Чехова);
- переживание игрового события как многовариантного и непредсказуемого в своем развитии (в игре многое определяется состоянием "вдруг");
- ощущение инобытия (непосредственное переживание игровой ситуации или игровой роли при полном сохранении ориентации в реальности);
- осознание условности, но обязательности соблюдения игровых правил игрового пространства и времени.

Методика использования игрового метода в обучении предполагает разворачивание всех основных этапов педагогической деятельности:

- Подготовительно-проектировочный этап разворачивается следующим образом:
- 1 шаг - *целеполагание* - анализ преподавателем педагогической ситуации, обоснование необходимости и возможности использования игрового метода; определение места, роли и функций учебной игры в учебном плане; постановка конкретных образовательных целей и задач;
- 2 шаг - *педагогическое проектирование* - определение варианта или типа учебной игры, ее темы; написание сценария, орг-проекта, блок-схемы, регламента игры; подготовка правил и инструкций, игровых документов, всех необходимых атрибутов, организация игрового пространства;

- 3 шаг - *подготовка участников к игре* - деление на группы, распределение ролей или функций, обсуждение игровых действий и процедур.

Организационно-исполнительский этап педагогической деятельности:

- 1 шаг - *проведение игры как таковой* - разыгрывание сюжета, реализация орг-проекта, выполнение всех игровых действий в соответствии с планом и регламентом игры.
- 2 шаг - *перерастание игры в дискуссию или в анализ реальной ситуации* - анализ участниками игры ее процесса и содержания.

Рефлексивно-оценочный этап педагогической деятельности:

- 1 шаг - *рефлексия участников (дебрифинг)* - обсуждение хода учебной игры и ее образовательных эффектов с участниками; оценка нового личностного опыта восприятия, понимания, действованиа в той или иной ситуации, обговаривание учебных перспектив;
- 2 шаг - рефлексия преподавателя - оценка эффективности собственных методических разработок и организаторских действий в процессе игры.

Использование игрового метода в обучении психологии можно считать не только возможным, но и обязательным.

