

Г.А. Касен, А.К. Мынбаева,
З.М. Садвакасова

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ,
ПРОЕКТНЫЙ
И ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ
ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ

Методические рекомендации

Алматы
«Қазақ университеті»
2013

УДК 378.01
ББК 74.58я73
К 12

*Рекомендовано к изданию Ученым советом
факультета философии и политологии и РИСО
Казахского национального университета им. аль-Фараби*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор **З.Б. Мадалиева**
доктор педагогических наук **А.Б. Мукашева**
доктор психологических наук, профессор **Н.С. Ахтаева**
кандидат педагогических наук **Н.А. Анарбек**

Касен Г.А. и др.

К 12 Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы в обучении: методические рекомендации / Г.А. Касен, А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 78 с.

ISBN 978–601–04–0106–8

Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы представлены в качестве комплекса активных и интерактивных методов, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов.

Методические рекомендации подготовлены по заказу администрации университета и обобщают опыт проведения мастер-классов и тренингов профессорско-преподавательского состава Казахского национального университета им. аль-Фараби по личностно-ориентированному, проблемному и проектному подходу в образовании.

Методические рекомендации предназначены для педагогов, преподавателей вузов, организаторов, тренеров учебного процесса, магистрантов научно-педагогического направления, а также могут быть полезными для всех, кто интересуется проблемами современного образования.

УДК 378.01
ББК 74.58я73

ISBN 978–601–04–0106–8

© Касен Г.А., Мынбаева А.К.,
Садвакасова З.М., 2013
© КазНУ имени аль-Фараби, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

В массовой практике вузовского обучения зачастую мы наблюдаем разрыв между практической реализацией новых научных подходов в обучении и степенью использования активных и интерактивных методов в преподавании учебных дисциплин. Студенты осваивают знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых, очень далеки от принципов, провозглашаемых новой парадигмой образования и составляющих научный фундамент становления активной и ответственной личности.

Анализ зарубежных и отечественных теорий позволил выделить ряд методологических подходов к профессиональному образованию, значимыми из которых для нас являются:

- гуманистический – подразумевает раскрытие и развитие личности, ее реализацию (К. Роджерса, А. Маслоу, К. Гольдштейна, М. Монтессори, Кей), становление отношений взаимного уважения, культуры и духовности в процессе профессионального образования (А.А. Бейсенбаева, Е.И. Артамонова, К.Ж. Кожакметова, С.Я. Батышев, В.И. Жернов, А.М. Новиков, Е.В. Ткаченко, Д.В. Чернилевский и др.);

- личностный – реализация субъектной позиции обучающихся, содействие личностному росту (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Л.Б. Соколова, Г.А. Касен и др.) и создание условий для проявления личностных способностей (М.Е. Кузнецов, В.В. Сериков, З.М. Садвакасова, и др.);

- иницирующий подход – побуждает обучающихся к самостоятельному построению успешного жизненного пути, формирует стремление к успеху и субъектную позицию (В.А. Кульневич, О.Н. Финочнова, А.К. Рысбаева и др.);

- культурологический подход, который предполагает связь обучающихся с культурой как системой ценностей, закладывающей свободу выбора профессий и способствующей воспитанию творческой личности, свободной к применению своих творческих сил в трудовой деятельности (Е.В. Бондаревская,

Е.А. Климов, А.Р. Масалимова и др.); включает аксиологический аспект формирования личности – А.А. Бейсенбаева, Г.К. Нурғалиева, Л.К. Керимов, А.А. Калюжный, Э.А. Урунбасарова, Н.С. Алгожаева и др.), развитие творческого и инновационного потенциала личности (Н.Э. Пфейфер, Е. Бурдина, В.В. Шахгулари и др.);

- компетентностный – раскрытие его сущности, свойств и признаков компетенций, видов компетенций, оценки компетенций, периодизации исследования феномена, (Д. Хаймс, Дж. Равен, И. Зимняя, Р. Уайт, А.К. Маркова, Р.Х. Валиев и др.). В частности, казахстанские ученые рассмотрели компетентность как категорию педагогики (К.С. Кудайбергенова), сущность дидактической компетентности (Б.Т. Барсай), компетентностноориентированное обучение (У.Б. Жепсекбаева), компетентностный подход в высшем образовании (Г.К. Ахметова, Ш.Т. Таубаева, Г.Н. Паршина, А.К. Мынбаева и др.), инновационную и когнитивную компетентность и др.;

- комплексный подход – профессиональное развитие обучающихся в учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, представляющей целостное и неделимое единство (П. Вити, Дж. Рензулли и др.);

- технологический подход как направленность на результативность, алгоритмичность и продуктивность, эффективность всех процессов.

Методологические подходы воплощаются в стратегии современного инновационного обучения. Стратегии – это направления с дальним прицелом, «проекция в будущее». Они задают оптику для движения, применения стилей и методов. Стратегии обучения определяют стиль и методы обучения. Стратегирование обучения – новое направление развития педагогической науки и образования.

В представленном методическом пособии мы рассматриваем теоретические и методические аспекты инновационного обучения, основанного на различных эффективных методических подходах и технологиях обучения.

Личностно-ориентированный, проектный и проблемно-ориентированный подходы представлены в качестве комплекса

активных и интерактивных методов, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов.

Методические рекомендации подготовлены по заказу администрации университета и обобщают опыт проведения мастер-классов и тренингов профессорско-преподавательского состава Казахского национального университета им. аль-Фараби по личностно-ориентированному, проблемному и проектному подходу в образовании.

1. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ



Ведущим стратегическим направлением развития системы образования в мире на сегодняшний день является *лично-ориентированное обучение*.



История вопроса

С исторической точки зрения развитие проблемы лично-ориентированного обучения в мировой педагогике можно отсчитывать со времени деятельности великого чешского педагога-просветителя, одного из основателей педагогики и дидактики Я.А. Коменского. В его педагогической системе указаны положения о том, что процесс обучения и воспитания необходимо строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, используя при этом систему педагогических наблюдений.

Русский педагог К.Д. Ушинский разработал обширную методику педагогических приемов индивидуального подхода к детям, основу профилактической работы по воспитанию полезных привычек. В работе «Человек как предмет воспитания» он писал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях [1, т. 1, с. 23]. Он говорит об учете индивидуальных склонностей и предпочтений в процессе воспитания и обучения.

У истоков учета личностных сторон в обучении также стоял выдающийся русский психолог и педагог П.Ф. Каптерев [2], который в конце XIX и начале XX веков разрабатывал вопросы

формирования детского мировоззрения, содержание и методы обучения, развитие ума, характера и воли. Он попытался психологизировать процесс обучения и воспитания, по сути один из первых основал отечественную педагогическую психологию.

Вопрос развития индивидуальности человека, его задатков интересовал представителя теории свободного воспитания Л. Н. Толстого [3]. В педагогических взглядах Л. Н. Толстого легко просматривается особое внимание к различным сторонам индивидуальности человека, особое отношение к личности как к динамическому и изменяющемуся феномену.

Один из представителей американской психологии В. Джеймс писал, что в широком смысле этого слова – «личность – ... есть общий итог того, что человек может назвать своим. И не только собственное тело, собственные психические силы, но и принадлежащие ему дом и платье, жена и дети, предки и друзья, собственная добрая слава и творческие произведения, земельная собственность и лошади, яхта и текущий счет» [4].

Казахстанская психолого-педагогическая наука, начиная с основоположников нашей науки – Ы. Алтынсарина, М. Жумабаева, Ж. Аймаутова, С. Кожаметова, Т. Тажибаева, Р. Лемберг и др. - также уделяли огромное внимание учету индивидуальных способностей учащегося. Жусупбек Аймаутов писал: «Человек – существо такого высокого порядка, которому надо предоставить и волю, и выбор. Он призван к творчеству с момента своего появления на свет, к определенному ремеслу. То есть каждый проявляет наклонности, талант, цель к чему-то определенному: один – к наукам, другой – к тачанью сапог, третий – к власти, кто – к скотоводству, кто – к ремеслу, кто – к перу, кто – к врачеванию, кто – торговле, кто – к ораторству, кто – к разбору тяжб... Если каждый по мере своих способностей отыщет свое место и будет трудиться именно там, тогда он не только обществу, но и прежде всего себе принесет немалую выгоду. Человек, который нашел себя, и трудится с большой отдачей, и живет в достатке».

Султанбек Кожаметов определил основные дидактические принципы советской школы, в числе которых особо выделял принцип учета индивидуальных особенностей школьников.



Культурологическая концепция личностно-ориентированного обучения



Разрабатывалась Е.В. Бондаревской, которая предполагала создание целостного личностно-ориентированного педагогического процесса, где обучающийся является субъектом культуры, его потребителем и пользователем.

В.В. Сериков разрабатывает сущностные основы личностно-ориентированного образования. Согласно его концепции данный подход призван обеспечить прежде всего, личностный рост обучающегося, развивая его способности к стратегической деятельности, креативность, критичность, смысловторчество, позитивную Я-концепцию и др.

Здесь нам представляется важной идея представителя личностно-ориентированного обучения и классика педагогики по данному направлению - И.С. Якиманской [7, С.16-18], которая заключается в следующем: признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика. Но по-нашему мнению, это чересчур узкая трактовка личностно-ориентированного обучения намного снижает его потенциал и дальнейшие возможности в русле гуманистического направления развития психологии и педагогики.



Модель личностно-ориентированного образования по концепции И.С. Якиманской



Для выстраивания модели личностно-ориентированного образования необходимо различать следующие понятия:

Разноуровневый подход – ориентация на разный уровень сложности программного материала, который доступен ученику.

Дифференцированный подход – выделение групп детей на основе внешней (точнее, смешанной) дифференциации: по знаниям, способностям, типу образовательного учреждения.

Индивидуальный подход – распределение детей по однородным группам: успеваемости, способностям, социальной (профессиональной) направленности.

Субъектно-личностный подход – отношение к каждому ребенку, как к уникальности, несхожести, неповторимости. В реализации этого подхода, во-первых, работа должна быть системной, охватывающей все ступени обучения. Во-вторых, нужна особая образовательная среда в виде учебного плана, организации условий для проявления индивидуальной избирательности каждого ученика, ее устойчивости. Без этого невозможно говорить о познавательном стиле. В-третьих, нужен специально подготовленный учитель, который понимает и разделяет цели и ценности личностно-ориентированного образования [7].

В концепции И. С. Якиманской [7] целью личностно-ориентированного образования является создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и последующего целенаправленного развития индивидуально-личностных черт ребенка, их «окультуривание», превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам.

Таким образом, понятие «личностно-ориентированное обучение» вошло в научный обиход, а затем и в педагогический арсенал в 90-е годы XX века. Суть данного понятия определяется при рассмотрении таких категорий, как индивид, индивидуальность (индивидуальный подход), личность. При этом в

конкретных исторических условиях педагогика и психология эти понятия использовали с различным значением, часто смешивая и употребляя как синонимы. Однако в связи с тем, что обучение является сущностно-человеческим видом деятельности и практика всегда богаче теории, понятие «индивидуальный подход» вошло в педагогику значительно раньше сущностного трактования таких понятий, как «индивидуальность» и личность.

Индивид – человек как представитель рода, обладающий определенными генотипическими свойствами, биологически обусловленными качествами (биоритмы, строение организма, психофизиологические особенности).

Индивидуальность – (от лат. – «особь») единичное, неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта собственного развития.

Личность - человек как носитель социальных отношений, имеющий устойчивую систему общественно значимых ценностей, определяющих его принадлежность к той или иной социальной группе.

По нашему мнению, именно И. С. Якиманская вводит достаточно полную классификацию моделей личностно-ориентированного образования [7, с. 18], условно разделяя их на три основные:

- социально-педагогическая;
- предметно-дидактическая;
- психологическая.

Мы согласны с такой классификацией, принимая психологическую модель как истинно личностно-ориентированную. Основные отличия данных моделей по целям, средствам, критериям оценки представлены в следующей таблице (см. таблицу 1).

Образовательные модели [7]

Основ- ные компо- ненты ана- лиза	Социально- педагогическая	Предметно- дидактическая	Личностно- ориентированная
1	2	3	4
<i>Цель</i>	Воспитание личности по заданному образцу	Усвоение ЗУНов, фактология	Развитие личности, индивидуальных познавательных способностей, когнитивного стиля
<i>Сред- ства</i>	Коллектив (борьба с второгодничеством), педагогика поощрения и наказания, репродуктивные методы обучения (простое повторение по образцу), акцент на простейшие учебные навыки	Дифференциация содержания знаний (физико-математические школы и спецшколы), дифференциация учащихся по освоению ЗУНов, статическое учебно-психологическое тестирование, увлеченность теоретическими аспектами обучения, попытки создания концепций развивающего обучения, опережающего обучения	Элективная дифференциация, выявление стратегий познания, изучение и развитие когнитивного стиля ученика и обучающего стиля учителя, изменение роли и функций учителя, создание технологий «обучение учению», рефлексия разнообразия стратегий обучения, обмен стратегиями между учащимися
<i>Крите- рии оценки</i>	Соответствие/ несоответствие образцу	Бальная система отметок, средний бал аттестата	Качественные. Продвижение по персональной траектории



Личностно-ориентированный подход К. Роджерса

К. Роджерс (1902 –1987) – американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии и педагогики) является величайшим психологом XX столетия, основоположником гуманистической психологии и психотерапии. Неслучайно слово «технология» мы взяли в кавычки – К. Роджерс принципиально выступал против всякой технологичности, понятия «формирование», так как считал их противоречащими сути его концепции, подхода, и вообще взгляда на Человека [8].



По мнению автора, ведущим мотивом поведения человека выступает стремление к актуализации, а частью базисного стремления к актуализации является стремление к актуализации своего Я (самоактуализация). В соответствии с этим К. Роджерс выделяет такие понятия, как «Реальное Я», «Идеальное Я», «Социальное окружение».

По его пониманию «Реальное Я» – это система представлений о себе, своих чувствах, установках, ценностях; «Идеальное Я» – кем человек хотел бы быть, его опыт и глубинные переживания; «социальное окружение» – это нормы, ценности, взгляды, способы поведения.

Несоответствие, возникающее между Реальным Я и Идеальным Я, порождает у человека чувство тревоги, неадаптивные формы поведения. И чем больше он отходит от своего Идеального Я, действуя в угоду Социальному окружению, тем больше оказывается дезадаптированным, испытывает различные психологические проблемы, что вызывает активизацию психологических защит в виде искажения опыта, отрицания его.

Чтобы жить и действовать в соответствии со своим Идеальным Я, человек должен обрести ощущение субъективной свободы. Сложности и проблемы у него возникают с выбором несвободы, т.е. когда он начинает жить в угоду социальному окружению. Отсюда следует важный вывод для психотерапии (напомним – К. Роджерс был психотерапевтом): основная задача психотерапевта заключается в том, чтобы помочь человеку жить в согласии со своим опытом, быть самим собой. Но, в силу того что сам психотерапевт относится к социальному окружению, он не должен влиять на человека, навязывать ему что-либо. Его роль состоит в том, чтобы дать возможность пациенту самоопределиваться, свободно выразить свои мысли и чувства, осознать, как он сам воспринимает себя, как его воспринимают другие люди. В конечном итоге психотерапевт должен оказать помощь – привести в соответствие Реальное Я пациента с личным опытом, глубинными переживаниями, т.е. с Идеальным Я. Но такая помощь только тогда даст положительный эффект, когда будут соблюдаться следующие принципы:

- полное принятие или безусловное положительное отношение к пациенту как к личности;
- адекватное эмпатическое (эмпатия – сопереживание) понимание чувств пациента и того смысла, который они имеют для него;
- конгруэнтность, т. е. способность психотерапевта в работе с пациентом оставаться самим собой [8].

В основе личностно – ориентированных технологий обучения лежат **принципы гуманистического направления** в философии, психологии и педагогике, разработанные Карлом Рэнсом Роджерсом):

- индивид находится в центре постоянно меняющегося мира: для каждого значим собственный мир восприятия окружающей действительности, этот внутренний мир не может быть до конца познан никем извне,
- человек воспринимает окружающую действительность сквозь призму собственного отношения и понимания,
- индивид стремится к самопознанию и самореализации, он обладает внутренней способностью к самосовершенствованию,

- взаимопонимание, необходимое для развития, может достигаться только в результате общения,
- самосовершенствование, развитие происходят на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, для его самопознания, что достигается в результате прямых или скрытых контактов [8].

Эти принципиальные положения психотерапевтической работы Карл Роджерс переносит и на педагогическую практику. Суть его педагогической теории состоит в следующем:

1) целью педагогической деятельности является обеспечение условия для «полноценно функционирующей» личности – развитие адекватной и гибкой, здоровой Я-концепции. Это можно сделать не путем формирования личности, а посредством оказания помощи в личностном росте;

2) признается, что источник и движущие силы личностного роста находятся не вне человека, а в нем самом. Поэтому автор выступает против термина «формирование», равно как и против понятия «усвоение знаний». По его мнению, является ценным и становится значимым только то учение, которое основано на личном опыте, на личностном выборе с возложением на себя ответственности;

3) в качестве исходного условия успешного личностного роста выступает принятие себя. Только уважающий себя, уверенный в себе человек открыт для непосредственного и рискованного процесса освобождения, самораскрытия и саморазвития [8].

В соответствии с таким подходом принципиально меняется и роль педагога. Его функции – не просто передавать знания, формировать умения или качества личности, а стимулировать тенденции обучающихся к личностному росту, самосовершенствованию и самоактуализации.

Поэтому учителя К. Роджерс называет по-другому - педагог-фасилитатор (фасилитатор – человек, который стимулирует у других людей тенденции к личностному росту). Достичь высокого звания педагога-фасилитатора можно, если соблюдать следующие условия:

- на всем протяжении учебного процесса демонстрировать обучающимся свое полное к ним доверие;
- помогать обучающимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым в отдельности;
- всегда исходить из того, что у обучающихся есть внутренняя мотивация учения;
- всегда быть для обучающихся «источником» разнообразного опыта, к которому можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи;
- развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;
- быть активным участником группового взаимодействия;
- открыто выражать в группе свои чувства;
- стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого обучающегося;
- хорошо знать самого себя [4, 8].

Говоря о конкретных формах и методах педагога как фасилитатора, К. Роджерс проповедовал отказ от универсальных методов и способов деятельности. По его мнению, педагог имеет право на выбор методических средств, приемов и способов деятельности в соответствии с конкретной ситуацией и своими собственными возможностями.



Личностно-ориентированный подход Э. Фромма

Э. Фромм (1900, Франкфурт-на-Майне – 1980, Локарно – немецкий социолог, философ, социальный психолог, психоаналитик, представитель Франкфуртской школы, один из основателей неопрейдизма и фрейдомарксизма) тоже является сторонником личностно-ориентированного подхода.

Он считал, что продуктивная ориентация формируется на основе любви, труда, мысли. И полагает, что за душу человека борются два принципа: *принцип обладания и принцип бытия*.

Человек должен быть самим собой, развивать присущие ему качества, а не стремиться к стяжательству, к непомерным вожделениям. Тенденция Иметь в конечном счете черпает силу в биологическом факторе, в стремлении к самосохранению. Вторая тенденция: Быть означает отдавать, жертвовать, обретает силу в специфических условиях человеческого существования.



Концептуальные основы лично-ориентированного подхода в организации учебного процесса

Концепция лично-ориентированного обучения пришла на смену лично-развивающему обучению педагогов-новаторов. В середине 80-х годов получили большое распространение идеи и методики обучения Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой и др. [26] Передовой опыт педагогов-новаторов активно распространялся благодаря телевидению, когда «открытые уроки» были проведены из Центральной студии Останкино г. Москвы на всю страну.

Основными установками педагогики сотрудничества учителей-новаторов являются: принятие любого ученика таким, каков он есть; эмпатийное понимание ученика; открытое и доверительное общение. Это направление становится альтернативой «академической и административной педагогике», совершенствует и реализует общемировую тенденцию гуманизации образования.

Теория лично-ориентированного обучения в явном виде сформировалась в конце 90-х годов XX в. – начале XXI в. Обобщим основные положения данного подхода.

1. Личность становится *целью, субъектом, результатом, критерием оценки эффективности* всего образовательного процесса (рисунок 1).



Рисунок 1 – «Звезда» личности в теории личностно-ориентированного обучения

2. Во взаимоотношениях, взаимодействии, общении в образовании доминируют *субъект-субъектные отношения*. Сегодня студент является равноправным партнером, участником педагогического процесса. Без его **активности, инициативы, творчества** невозможно результативно осуществить учебно-воспитательный процесс. Учащийся наравне с педагогом является **созидателем** процесса обучения и воспитания. *Объектом* же деятельности педагога и обучаемого становится целостный *педагогический процесс* (процесс обучения) [23].

3. Личностно-ориентированное обучение требует **знание процесса развития и саморазвития личности самим учащимся, студентом**. Поэтому необходимо формирование ЗУН самопознания и саморазвития личности. Оно позволит человеку осознанно «включить» и «запустить» этот процесс, самостоятельно управлять им, направлять и регулировать его, самосовершенствоваться и стремиться к своему развитию, в т.ч. и в профессиональной деятельности. Благодаря такому подходу можно полностью "запустить" процесс саморазвития личности в течение всей жизни.

Таким образом, обучающийся должен знать психологические процессы развития личности, структуру самосознания и

самовоспитания личности, владеть навыками саморефлексии, самопроектирования своей деятельности по своему самосовершенствованию.

Рефлексия является рабочим инструментом человеческого разума. Это размышление, самонаблюдение, самоизучение, обращение познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояния; склонность к самоанализу.

4. В.А. Петровский сформулировал принципы личностно-ориентированного подхода к обучению, которым должен соответствовать процесс обучения:

- *вариативности* – использования различных моделей обучения;

- *синтеза интеллекта, аффекта и действия* - использование методов, которые бы вовлекали обучаемых в процесс познания, совместного действия и эмоционального освоения мира;

- *приоритетного старта* - вовлечение обучаемого в такие виды деятельности, которые ему приятнее, ближе, предпочтительнее [26].

5. Содержание образования при личностно-ориентированном подходе.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, вуза, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования... Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования *знания* становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека [26].

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования при личностно-ориентированном подходе понимают педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков (ЗУН), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевых и ценностных отношений, усвоение которой призвано

обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества [26]. Это определение содержания для среднего образования. В профессиональном образовании мы добавляем профессиональные ЗУН и опыт профессиональной деятельности.

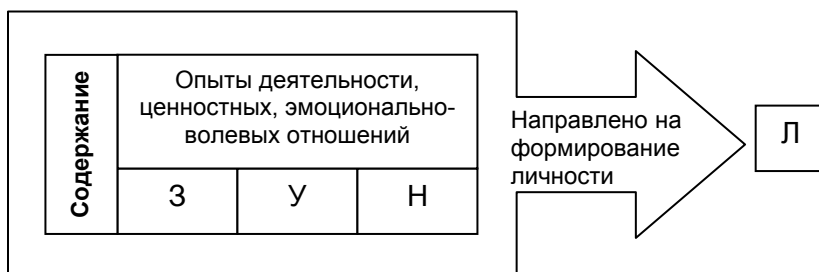


Рисунок 2 – Содержание обучения [23]

Таким образом, в классической педагогике определяются три новых компонента содержания образования: это опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-волевых и ценностных отношений к окружающему миру, другим людям и самому себе, а также качества личности (К), в частности компетентности личности. Приобретение опыта творческой деятельности формирует у человека новое качество – креативность, а накопление опыта эмоционально-волевых и ценностных отношений – комплекс качеств – от активности и коммуникативности до ответственности и возможности сопереживать другому человеку. Кроме того, полученный опыт **готовит студента к практической деятельности**, определяет навыки **практического решения задач** и формирует **компетентность**, подводит к возможности поэтапного решения любой проблемы, готовности и небоязни их осуществления (от человека знающего к человеку подготовленному к жизни). Если ранее человек опирался на самостоятельный жизненный опыт, то сейчас мы формируем практически его основы совместно со студентами. Кроме того, познавательная деятельность по усвоению ЗУН трансформи-

руется в витгенштейновскую, знание становится живым или прожитым. Таким образом, формируется и познавательный опыт личности, технологии когнитивных действий.

Отметим еще несколько особенностей личностно-ориентированного подхода. Формирование знания должно происходить не как равнодушное усвоение знаний о действительности, а как формирование личностных смыслов, личностных знаний-ценностей человека. Достигается это благодаря различным приемам, в т.ч. эмоциональной окрашенности процесса получения знания.

6. Позиция педагога как фасилитатора.

Фасилитация (от английского слова – to facilitate) – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия. Педагог не доминирует в процессе, а косвенно направляет деятельность студентов, поддерживает коммуникацию, стимулирует, одобряет студентов, устанавливает сходство и различия в их мнениях, резюмирует и синтезирует сказанное, поощряет эффективное поведение, диагностирует и корректирует неэффективное.

7. Индивидуальный подход. Учет индивидуальных особенностей студентов: темперамента, акцентуаций, типов мышления студента и др. В частности, репрезентативных систем.



Характерные особенности личностно-ориентированного подхода в процессе обучения

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы **личность обучаемого**, обеспечение комфортных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов.

Основные приоритеты личностно-ориентированного обучения:

1. Развитие личности обучающегося, его неповторимой индивидуальности.

2. Развитие творческих способностей, мышления, широты взглядов.

3. Формирование способности к активной и самостоятельной деятельности.

4. Осуществление естественного, свободного развития в образовательном процессе.

Цель занятия при реализации ЛОО формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы.

Задача ЛОО – раскрыть потенциал каждого человека и помочь его развивать, максимально реализовать возможности и способности всех учащихся;

Принципы построения ЛОО – психологическое пространство (уважение, доброжелательность, побуждение к творчеству, побуждение фантазии). А также принципы сформулированные В.А. Петровским.

Условие ЛОО – расширение спектра свобод.

Факторы, определяющие возможность целенаправленного личностного развития в процессе обучения;

В *центре* обучения – сам обучающийся (его мотивы, цели, деятельность, интересы...).

Функции ЛОО:

1. Создание условий, способствующих функционированию обучающегося в качестве субъекта познания.

2. Разработка задач согласно требованиям современного общества к уровню личностного развития, формированию личностных качеств, способствующих успешной самоактуализации личностных потенциалов будущего специалиста.

3. Создание условий развития социальных и коммуникативных возможностей индивидуума.

4. Опора на субъективный опыт индивидуума.

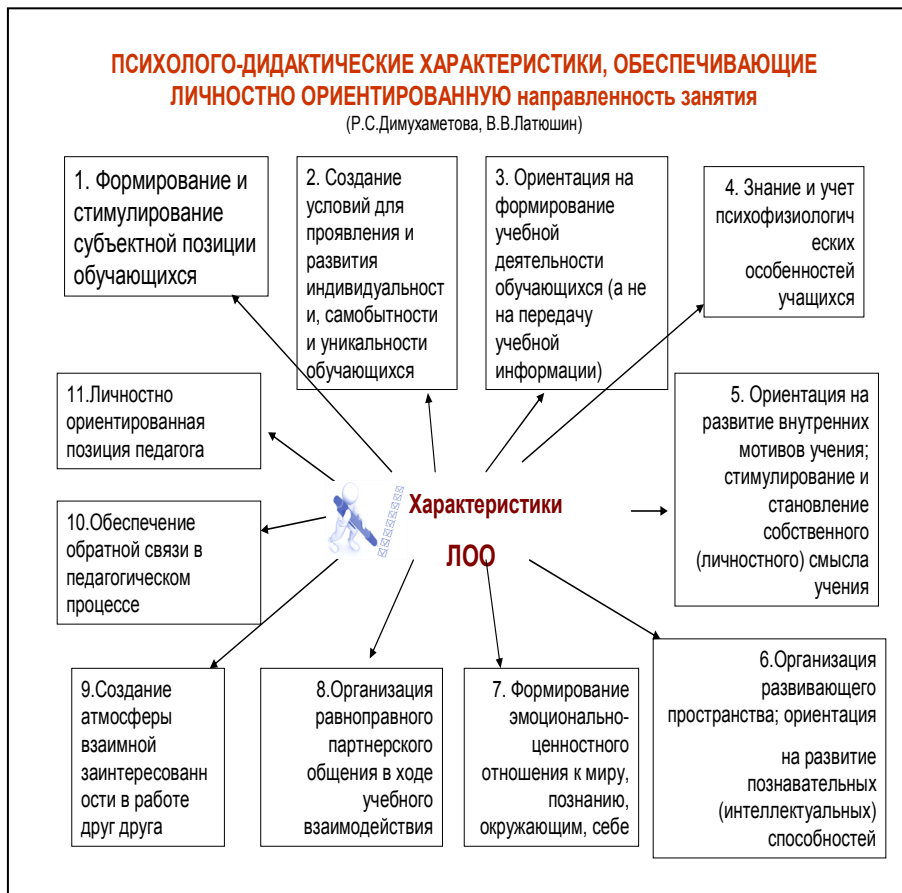


Рисунок 3 – Составляющие психолого-педагогические характеристики ЛОО (Димухаметов Р.С., Латушин В.В.) [21]

Психолого-педагогические характеристики ЛОО (Димухаметов Р.С., Лагушин В.В.) [21]

Характеристики	Содержание
<p><i>1. Формирование и стимулирование субъектной позиции обучающихся:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • инициирование и позитивное, уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов обучающихся; • создание ситуации выбора; • организация индивидуальной деятельности по осмыслению и проработке заданного материала; • стимулирование обучающихся к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения задания; • приоритетность индивидуальных и самостоятельных работ обучающихся.
<p><i>2. Создание условий для проявления и развития индивидуальности, самобытности и уникальности обучающихся</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • опора на субъектный личностный опыт учеников; • активное принятие оригинальности, своеобразия предложений и мнений обучающихся, их выводов и оценок; • применение заданий, позволяющих обучающимся самому выбирать тип, вид, действия с учебным материалом; • формирование внимательного, позитивного отношения к мнению других; • создание ситуаций, позволяющих ученикам проявить собственные способности, возможности, интересы.
<p><i>3. Ориентация на формирование учебной деятельности обучающихся (а не на передачу учебной информации)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • развитие мотивационной сферы учащихся; • создание условий для освоения учащимися компонентов учебной деятельности; • учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки; повышение степени самостоятельности в учебной деятельности обучающихся; • поощрение проявлений обучающихся инициативы и активности в образовательном процессе.

Продолжение таблицы	
4. Знание и учет психофизиологических особенностей обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> • использование приемов внешней и внутренней дифференциации; • выбор методических приемов, типа (вида) занятия в соответствии с возрастными особенностями обучающихся; • использование тренировочных и проблемных заданий различной трудности; • обеспечение дозированной помощи взрослому обучающемуся (в соответствии с зоной ближайшего развития).
5. Ориентация на различные внутренние мотивы учения; стимулирование и становление собственного (личностного) смысла учения	<ul style="list-style-type: none"> • ориентация обучающихся на освоение процесса обучения, а не стремление к заданному извне результату; • обучение целенаправленно (приемам, последовательности, классификации); • создание ситуации успеха; • помощь в осознании мотивов собственных действий, поведения, деятельности; • создание ситуации нравственного выбора.
6. Организация развивающего пространства; ориентация на развитие познавательных (интеллектуальных) способностей	<ul style="list-style-type: none"> • постановка и организация разрешения проблемных ситуаций; • поощрение творческой активности обучающихся; ориентация на развитие интеллектуальных умений, а не только на запоминание учебной информации; • использование сюжетно-ролевых игр, элементов тренинга, анализ ситуаций и / или их моделей; • разнообразие используемых методов и приемов деятельности; • повышение доли учебных заданий продуктивного (творческого) характера.
7. Формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, познанию, окружающим, себе	<ul style="list-style-type: none"> • создание положительного эмоционального настроя на работу всех обучающихся в ходе занятия; • формирование опыта и стремления определять собственное отношение к явлениям, событиям, людям; • стремление к обогащению образовательного процесса позитивными эмоциями (ситуации успеха, доброжелательность, благоприятный психологический климат и т.д.); • формирование стремления к достижению успеха, а не к избеганию неудач;

Продолжение таблицы

<ul style="list-style-type: none"> создание ситуаций включенности обучающихся в общественно полезную деятельность, их причастность к процессам и явлениям, значимым для них, коллектива, общества. 	<ul style="list-style-type: none"> приоритет диалогических форм учебной деятельности; организация сотрудничества педагога и обучающихся; организация сотрудничества учеников между собой (в том числе обеспечение взаимопомощи, организация групповых самостоятельных работ); оптимальное соотношение фронтальных и индивидуальных форм организации учебной деятельности; доброжелательность в общении.
<p>8. Организация равноправного общения в партнерского общения в ходе учебного взаимодействия</p>	<ul style="list-style-type: none"> поощрение инициативы и активности обучающихся; акцентирование важности участия и мнения каждого в деятельности группы; использование таких вариантов организации учебной работы, обеспечивающих зависимость результатов групповой или индивидуальной работы от деятельности партнеров; подробные инструкции к выполнению домашних и самостоятельных работ с целью обеспечения их успешности; поощрение познавательной активности обучающихся.
<p>9. Создание атмосферы взаимной заинтересованности в работе друг друга</p>	<ul style="list-style-type: none"> «считывание» учителем эмоциональной информации у обучающихся и реагирование на нее; обучение обучающихся рефлексии, самооценке действий, усилий, результатов; открытость и незакомплексованность как педагога, так и обучающихся; возможность задавать вопросы и поощрение педагогом данной формы активности; взаимность обратной связи; заинтересованная реакция педагога на предложения, пожелания и замечания обучающихся.
<p>10. Обеспечение обратной связи в педагогическом процессе</p>	

Продолжение таблицы

<p><i>11. Личностно ориентированная позиция педагога</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• установка на обучающегося как на субъект образовательного процесса, как на личность, индивидуальность;• признание самобытности и уникальности каждого обучающегося;• безоценочная позиция - принятие обучающихся и ситуации как данности;• приоритетность конструктивной функции педагога (обеспечивающей собственную активность обучающегося) в противовес контролирующей;• доверительная позиция, склонность выражать собственное мнение;• умение быть эмоциональным и откликаться на эмоции обучающихся.
--	--

Методические рекомендации

1. Постоянно мотивируйте студентов. Ищите новые внутренние и внешние формы мотивации учащихся.

2. Продолжайте изучать индивидуальные особенности группы и студентов. Открывайте для себя студентов. Педагогу необходимо научиться учитывать индивидуальные особенности студентов при объяснении материала, при выдаче заданий, для развития различных сторон личности студента как профессионала.

3. Подготовьте разные виды заданий, разного уровня трудности. Студент с более высоким потенциалом должен получить более трудное задание для своего развития. Разные задания позволяют формировать индивидуальную траекторию развития студента. Применяйте и общие задания для всех, и индивидуальные для конкретного студента.

4. Стимулируйте слабых и средних студентов, раскрывая перед ними новые перспективы профессии. Подталкивайте вперед сильных студентов, создавая поле конкуренции идей, решений, ...

5. Выделяйте студентов, поощряйте их. Подчеркивайте их индивидуальность.

6. Создавайте ситуации успеха, радости, перспектив развития на занятии. Растет студент – растет и преподаватель.

7. Учите студентов выражать свои чувства, проговаривать их. Акцентируйте внимание на лучших решениях.

8. Оценивайте результаты, поступки, продукты деятельности студентов. Создавайте условия для оценки работ самими студентами.

9. Учите студента оценивать себя и оценивать других на основе сформулированных критериев, параметров. Развивайте саморефлексию студентов, их аналитические способности. Задавайте вопросы: «Почему ты так считаешь?», «Что ты почувствовал, когда пришел к данному выводу, решению?».

10. Показывайте пример студенту. Явно демонстрируйте свою профессиональную и личностную позицию по сложным

вопросам. Учите студентов видеть позитив в любой ситуации, признавать свои ошибки.

11. Каждое занятие заканчивайте вопросом: «Что нового Вы сегодня узнали? Что было важным для Вас? Может что-то удивило в новом материале? Что-то расстроило?» Таким образом, Вы проверяете достигнуты ли дидактические цели и задачи занятия, результаты деятельности педагога и учащихся за 50 минут, проводите содержательную обратную связь; учите оценивать результативность работы и времени.



Практическое занятие

Задания для групп



Сформулируйте задание СРС с использованием лично-ориентированного подхода.

Приведите примеры заданий СРС с использованием лично-ориентированного подхода.

Задание СРС для студентов	Ваш пример
1. Сформулируйте задание на проектирование личностного и профессионального роста студентов. Например, упражнение «Карта будущего», «Линия жизни», «Мои научные желания»	
2. Сформулируйте названия ЭССЕ со словом «Я» (5-7 примеров). Например, «Я как профессионал XXI века»	
3. Задание на выражение личностной и профессиональной позиции будущего специалиста (5-6 заданий). Например, прочитайте статью в газете по проблеме ... Напишите <i>Ваши рекомендации</i> по решению этой проблемы	

Продолжение таблицы	
4. Задания на развитие саморефлексии студента. «Сформулируйте Ваши критерии оценки презентации ...». «Постройте и опишите свой проект имиджа Вашей личности как профессионала. На какие критерии оценки Вы опирались?»	
5. Подготовьте Ваш проект разработки туристического маршрута, создания своего бизнеса и т.п.	
6. Заключительные упражнения. Напишите краткое эссе «Как повлияло на Вас изучение данного курса?»	

Упражнение «Карта будущего»

Представление своего будущего в виде карты местности позволит участникам более четко осознать свои цели. Метафорическое выражение целей в виде пунктов на карте, и путей их достижения – в виде улиц и дорог, помогает участникам создать в воображении наглядную картину своего будущего.

После создания такой карты каждый сможет соотнести цели между собой и понять, насколько они сочетаются друг с другом, какие препятствия встречаются на пути к ним, какие новые возможности открываются...

Инструкция: Я хочу предложить Вам начертить карту своего будущего. Ваши глобальные цели обозначьте как пункты местности, в которых Вы хотели бы оказаться. Обозначьте также промежуточные, большие и маленькие цели на пути к ним. Придумайте и напишите названия для «пунктов-целей», к которым Вы стремитесь в своей личной профессиональной жизни. Нарисуйте также улицы и дороги, по которым Вы будете идти. Как Вы будете добираться к своим целям? Самым коротким или обходным путем? Какие препятствия Вам предстоит преодолеть? На какую помощь Вы можете рассчитывать? Какие местности Вам придется пересечь на своем пути: цветущие и плодородные края, пустыни, глухие и заброшенные места? Будете ли Вы прокладывать дороги и тропы в одиночестве или с кем-нибудь? У Вас есть 30 мин...

А теперь запишите свои размышления по поводу Вашей карты будущего. Где находятся важнейшие цели? Насколько они сочетаются друг с другом? Где Вас подстерегают опасности? Откуда Вы будете черпать силы для того, чтобы достичь желаемого? Какие чувства вызывает у Вас эта картина? На это Вам отводится 15 мин...

Упражнение «Карточки желаний»

Задание. Напишите карточку желаний на короткий и длительный период. Представьте, что Вы волшебник и все можете. Какой бы Вы хотели видеть свою жизнь?

Что бы ты хотел в ней изменить? Что бы ты хотел в ней изменить?
Каковы планы на будущее?

Упражнение «Линия жизни».

Задание. Нарисуйте свою линию жизни.



«Алия, представь, что тебе 50 лет. Какой ты себя видишь в 50 лет? Все еще ходишь в университет? А в субботу в ночной клуб? ;-) В воскресенье в кино? А как Вы себя представляете?»

Заполнение линии должно проводиться последовательно в обратном направлении. Так постепенно далекие цели переводятся на языке желаний в близкие.

Упражнения на учет индивидуальных особенностей студентов

Упражнение «Стили учения» [15]

В технологии лично-ориентированного обучения важно учитывать индивидуальные особенности личности. В педагогической психологии выделяют стили учения.

1. **Левополушарный стиль** характеризуется преобладанием контрольных функций мозга, поэтому предпочтительная форма работы со студентами, имеющими этот стиль – это контроль результатов объяснения – тестовый или открытый, резюмирование и др.

2. **Правополушарный стиль** – это художественный, эмоциональный стиль, для них предпочтительно свободное обсуждение: подведение итогов, слушание.

3. **Дедуктивный стиль** основан на соответствующих методах мышления, т.е. у студента развита дедукция – теоретический склад ума, предпочтительна работа по объяснению материала, работа с терминами и фактами

4. **Индуктивный стиль** основан соответственно на индуктивных методах, позволяющих эмпирически усвоить опыт, т.е. студент лучше

воспринимает задания с использованием неизвестного языка, исключения из правил и т.п.

5. **Импульсивный стиль** присущ обучающимся с импульсивным типом характера, ему предпочтительны задания на время, с фиксированным сроком выполнения.

6. **Рефлексивный стиль** преобладает у тех, кто имеет устойчивую привычку анализировать ход своих действий, занимается самоанализом, таких детей необязательно контролировать, им можно доверять долгосрочные проекты.

7. **Аналитический стиль** понятен по названию, студент любит анализировать, разбирать ход своих действий. Им необходимы тесты множественного выбора, информация из учебника, концентрация на деталях, решение задач.

8. **Синтетическому стилю** наоборот присущи объединяющие функции мышления, поэтому предпочтительны чтение без словаря, аутентичная информация (например, газеты), концентрация на общем содержании и др.

9. **Ориентированный на абстрактное мышление**, данный стиль характеризуется преобладанием типа мышления, направленного на решение опосредованных задач и упражнений не конкретного характера. Обучающиеся с таким стилем учения более успешно справляются с письменными заданиями и более восприимчивы к лекциям.

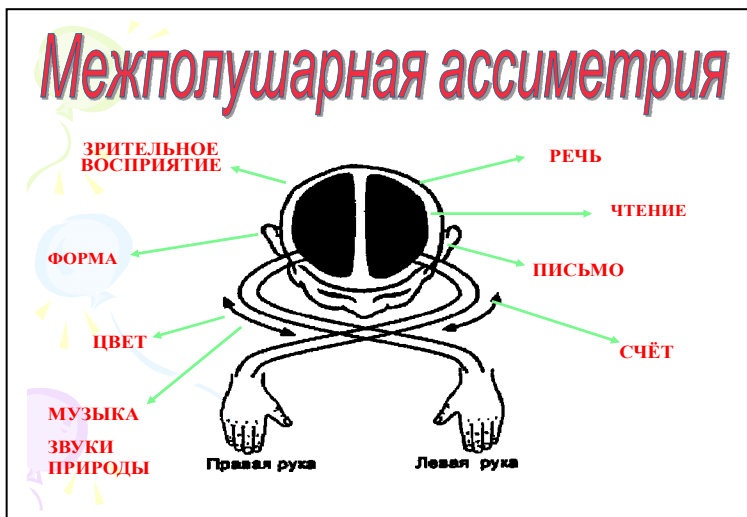
10. **Ориентированный на конкретное мышление** тип или стиль обучения предполагает специфичность мышления, ее конкретный узко направленный характер. Для этих обучающихся наиболее приемлемая форма обучения – это учебные экскурсии, профессиональные пробы.

Разработайте рекомендации по организации учебного процесса с учетом стиля обучения обучающегося.

Упражнение «Экстраверт и интроверт» [15]

В организации учебного процесса важно учитывать, что экстраверт при восприятии нового больше обращает внимание на людей, а интроверт на предметы. Тогда, как преподавателю учитывать эти особенности в организации учебного процесса?

Упражнение «Левополушарный и правополушарный» [24]
Изучите раздаточный материал.



Левополушарный тип

Для левополушарных характерно:



- реинтерпретирование: образ создается за счет его толкования, придания ему нового значения;
- детализирование образа: выбранная картинка из стимульного материала разрабатывается подробно, со всеми деталями.
- В способах построения нового образа воображения левополушарные активнее используют мышление

ФУНКЦИИ:
Обработка информации:

- Синтез, анализ;
- Выстраивание структуры;
- Кодирование и декодирование информации.

В способах построения нового образа воображения левополушарные используют – мышление. Для них характерно словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению, творчество, креативность. Много и охотно пишут, легко запоминают длинные тексты. Они предпочитают действовать по заранее составленным схемам, трафаретам.

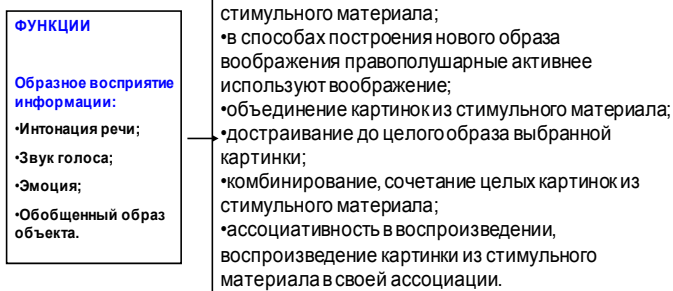
Для них характерны повышенная эмоциональность и впечатлительность, ориентированы на общение, лучшее опознание вербальных (словесных) стимулов, чем невербальных (схем, модулей).

Левополушарные обучающиеся хуже справляются со зрительно-пространственными заданиями, чем со словесными. Они начинают действовать, когда наглядно расшифрована и логически целостно представлена информация. Они видят символами. Им необходимы ясные и письменные инструкции. Любят информацию в письменной форме. Анализируют от части к целому.

Среди левополушарных чаще встречаются – инженеры, математики, философы, лингвисты.

Правополушарный тип упражнение

Для правополушарных характерна:



В способах построения нового образа воображения правополушарные используют воображение.

Для правополушарных характерно:

- объединение картинок из стимульного материала;
- достраивание до целого образа выбранной картинки;
- комбинирование, сочетание целых картинок из стимульного материала;
- ассоциативность в воспроизведении, воспроизведение картинки из стимульного материала в своей ассоциации;
- самостоятельный выбор, используют интуицию;
- информацию предпочитают в виде графиков, карт, демонстраций. Анализируют от целого к части.

Составьте рекомендации с учетом индивидуальных особенностей левополушарных и правополушарных особенности организации учебного процесса.

Например,

Рекомендации для левополушарных:

- внутренне визуализировать (представлять) слова в образы, придумывать словам свой неповторимый образ;
- преобразовывать вербальные задачи, проблемы в образную форму;
- представлять общую картину задачи, проблемы, ситуации;
- решать задачи, проблемы, устанавливая закономерности, объединяющие все ее части;
- сочетать свойства, части одного, двух, трех объектов в одном;
- давать образам яркое описание;
- придумывать метафоры объектам, событиям, явлениям;
- выделять многозначные контексты в одной задаче, проблеме;
- находить новые необычные связи между привычными понятиями;
- выражать свои чувства, эмоции по отношению к чему-либо, первоначально проговаривая их;
- повышать эмоциональную чувствительность, используя музыку, цвет, форму, эстетическую оценку;
- в ситуациях чаще использовать юмор;
- развивать интуицию, предвосхищать события, отключая при этом логику.

Упражнение «Левополушарные и правополушарные»

Вот веселый способ провести мозговую атаку, объединив левое и правое полушария участников. Разделите группу на левополушарных (рациональных) и правополушарных (интуитивных) участников.

Попросите левополушарных придумать практическую, стандартную и логичную идею; попросите правополушарных придумать странную, нетрадиционную и нелогичную идею. Затем снова соберите всю группу и объедините левополушарную идею с правополушарной, чтобы увидеть, что получится.

Упражнение «Типы темперамента»

В психологии выделяют типы темперамента личности, которые тоже рекомендуют учитывать в учебном процессе. Подберите задания для каждого типа темперамента.



Современному педагогу высшей школы необходимо знать, как могут вести себя студенты разного типа темперамента на экзамене:

Холерик будет активно наступать на преподавателя, если даже чего-то не знает.

Сангвиник постарается расположить к себе преподавателя, зная его слабости и хобби, перевести разговор в другую плоскость.

Флегматик скажет: «Я этого не знаю, спросите еще что-нибудь и дайте время подумать».

Меланхолик будет дрожать, волноваться, сбиваться с мысли, может вообще отказаться отвечать и убежать [22, с.224].

- **«Ни минуты покоя»** – таков принцип подхода к холерику, который опирается на использование его плюсов: энергичности, увлеченности, страстности, подвижности, целеустремленности, – и нейтрализацию минусов: вспыльчивости, агрессивности, невыдержанности, нетерпеливости, конфликтности. Холерик все время должен быть занят делом, иначе он свою активность направит на коллектив и может разложить его изнутри.

- **«Доверяй, но проверяй»** – это уже подход к сангвинику, имеющему плюсы: жизнерадостность, увлеченность, отзывчивость, общительность и минусы: склонность к зазнайству, разбросанность, легкомыслие, поверхностность, сверхобщительность, – и ненадежность. Милый человек сангвиник всегда обещает, чтобы не обидеть человека, но далеко не всегда исполняет обещанное, поэтому надо контролировать, выполнил ли он свое обещание.

- **«Не торопи»** – таким должен быть подход к флегматику, имеющему плюсы: устойчивость, постоянство, активность, терпеливость, самообладание, надежность и, конечно, минусы: медлительность, безразличие, «толстокожесть», сухость. Главное – флегматик не может работать в дефиците времени, ему нужен индивидуальный темп, поэтому его не надо подгонять, он сам рассчитает свое время и сделает дело.

- **«Не навреди»** – это девиз для меланхолика, который также имеет свои плюсы: высокая чувствительность, мягкость, человечность, доброжелательность, способность к сочувствию и, конечно же, минусы: низкая работоспособность, мнительность, ранимость, замкнутость, застенчивость. На меланхолика нельзя кричать, давать резкие и жесткие указания, так как он очень чувствителен к словам, интонациям и очень раним [22].

Упражнение «Восприятие информации» [24]

Каждый обучающийся имеет свои индивидуальные особенности в восприятии и усвоения информации, которые надо учитывать в процессе обучения.

Напишите рекомендации для педагогов, которые желательно учитывать особенности в учебном процессе для аудиалов, визуалов, кинестетиков, дигиталов, дискретов и составьте задания для самостоятельной работы на занятии.

Например,

При разработке и предъявлении средств обучения в учебном процессе важно учитывать репрезентативные системы обучающихся:

1. **Кинестетическая** – обработка чувственной информации (тактильные ощущения, внутренние, вкус, запах).

2. **Визуальная** – обработка зрительной информации.

3. **Аудиальная или Аудиально-тональная** – обработка звуковой, голосовой информации (тон голоса).

4. **Дигитальная или Аудиально-дигитальная** – внутренний диалог.

5. **Дискретная** – сложная обработка когнитивной информации (идеи, понятия, суждения, умозаключения. Используются сложные речевые обороты, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения в устной речи, которые часто не понимают с первого раза.

Характерные черты слова и сочетания для представителей разных репрезентативных систем

Видеть Наблюдать Сосредоточиться на Ясный Сверкать Сиять Блестеть Мерцать Светиться Цвета (цветной) Яркий (темный) Представить картину Оттенки Видеть проблему Следить
--

Визуалы



Для визуалов основной способ познания мира – зрение. Л.Н. Петрова в статье «Дифференцированное обучение по особенностям восприятия» утверждает, что визуалы лучше усваивают учебный материал, когда он представлен наглядно, схематически. Визуалы быстрее справляются с письменными заданиями, а не с устными. Для осмысления и запоминания материала визуалу нужно чертить, рисовать, записывать с доски (презентации) то, что он там увидел. Визуал любит картинки и краски, а также видеть и составлять таблицы и схемы.

В процессе работы визуалу удобно иметь под рукой листочек, на котором он может чертить, рисовать помогающие размышлять «каляки-маляки». Очень пригодятся ему цветные карандаши. В процессе обучения желательно вместе изучать готовые материалы (проговаривая вслух их содержание) и составлять собственные, те же таблицы и схемы. Побольше работать с цветом: выделять, например, цветным маркером ключевые моменты текста. Такая работа, кстати, помогает еще и научиться анализировать и структурировать учебный материал, что способствует развитию логического мышления.

Как поддерживать таких обучающихся в процессе обучения?

- использовать при обучении большое количество наглядного материала;

- придумывать разные схемы и таблицы;

- зрительно представлять изучаемый предмет;

- использовать пантомиму;

- делать цветные пометки;

- использовать компьютерную графику;

- в разговоре с визуалом нужно чаще использовать слова, описывающие цвет, форму, размер [24].

Аудиалы – те, кто получает информацию преимущественно с *помощью слуха*. Прекрасно воспринимает и запоминает услышанное. Аудиалы лучше воспринимают информацию на слух, с большой охотой говорят и слушают, запоминая произношение слов и интонации, читают вслух. Предпочитают слушать информацию, записанную на магнитофон, нежели читать ее про себя. При чтении лекции педагогу стараться использовать возможности интонации и модуляции голоса (громко-тихо, высоко-низко, паузы), по возможности включать в работу аудио и диктофонные записи. Описание картин или каких-либо предметов целесообразно дополнять музыкой. Любят слушать музыку, а подвижные игры их не очень привлекают. Выделение главных мест, частей, ключевых слов сопровождать хлопком или ритмическими движениями.

Аудиалы могут довольно точно повторить только что услышанную информацию, легко запоминают стихи. Их не нужно одергивать, когда он, запоминая, шепчет или бубнит себе под нос.

Аудиалы

- Хихикать
- Высказать мнение
- Выговориться
- Слышать
- Слушать
- Звучать
- Щелкать
- Настраиваться
- Отключаться
- Рычать
- Грохотать
- Свистеть
- Треск
- Хруст
- Шуршать
- Хлопать



Как развиваться таким обучающимся в процессе обучения?

- работать на занятии под музыку;
- представлять, рисовать, изобретать под музыку [24].

Кинестетики воспринимают информацию *с помощью других органов чувств* (осозание, обоняние, вкус), а также при участии *моторики* (двигательной активности). Кинестетики лучше усваивают материал, когда могут его *исследовать через активные движения*. Кинестетики обычно очень подвижны, с хорошо развитой моторикой, при этом им трудно бывает подолгу удерживать внимание на каком-либо предмете.

Кинестетикам необходимы действия: что-то подчеркнуть, обвести, соединить, переставить, наклеить, вырезать и т.д. У них хорошо развита моторная память, и они легче усваивают новую информацию, записывая ее за педагогом или списывая из источника. Любят принимать участие в разыгрывании сценок по изученному материалу. Нужно педагогу использовать чаще слова, обозначающие действия. Для кинестетиков главное – ощущения.

Кинестетику обязательно нужны перерывы в работе, мышечная разрядка. Ему трудно долго усидеть на одном месте, поэтому занятия следует почаще прерывать разминкой, если большинство обучающихся кинестетиков.

Кинестетики [24]



Хватать
Держать
Ласкать
Трогать
Чувствовать удобно
(неудобно)
Больно
Болезненно
Тяжелый (легкий)
Гладкий (шершавый)
Холодный (теплый)
Фактура (бархатистый,
грубый)
Чувствительный
Закупоренный
Застрять
Обернуться
Идти (бежать, ползти)

Как поддержать кинестетиков в процессе обучения?

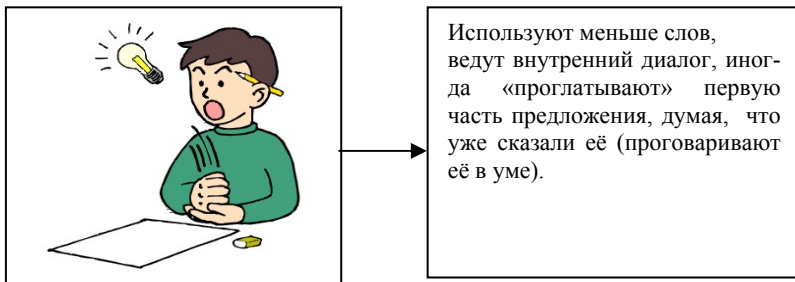
- использовать для обучения танцы;
- использовать для обучения движения;
- обучать через практические действия;
- использовать инструменты и предметы в изучении дисциплин;
- использовать экскурсии;
- использовать игры;
- использовать тренинги, ролевые игры.

Дискреты [24]



Дискреты воспринимают информацию путем логического осмысления. Считается, что эта категория людей довольно редка. Общение с миром с помощью размышления, речевой его реализации устанавливается позже, чем с помощью зрения и слуха.

Дигиталы [24]



КАК ПОСТРОИТЬ ЗАНЯТИЕ ТАК, ЧТОБЫ ПЕРЕДАТЬ ОСНОВНУЮ ИДЕЮ ПО РАЗНЫМ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫМ СИСТЕМАМ: ДЛЯ ВИЗУАЛОВ ДЛЯ АУДИАЛОВ

Демонстрация действий с различными системами (видео-презентации, просмотр фильмов, лекция-инсерт, видео-лекция)



Задания на сравнительный анализ и синтез, классификацию и систематизацию
Составление опорных схем и контекстов
Подготовка рефератов и докладов на декларативные темы
Резюмирование текстов
Закрывые тестовые задания

подготовка коллажей, методических страничек и буклетов, цветовая обработка теста, решение ситуаций, участие в ролевых и имитационных играх

**78% от всех заданий
рассчитано на визуалов**

Проговаривание и акцент на звуках



Звуковые и голосовые манипуляции

• Подготовка выступлений, звуковой анализ, аудио-презентации
• Занятие-пресс-конференция, семинар-симпозиум и т.п.

Акцент на слышимом материале

• Лекция вдвоем, эвристическая беседа, диалог и полилог, коммуникативная игра

**Только 7% заданий
рассчитано на аудиалов**

Рисунок 4 – Учет репрезентативных систем в учебном занятии

Доцент кафедры общей и этнической педагогики Г.А. Касен провела мастер-класс «Личностно-ориентированное обучение:

подходы, технологии и техники» (2012) в Казахском национальном университете имени аль-Фараби и рекомендовала преподавателям при организации учебного процесса учитывать эти индивидуальные особенности, что позволит качественно управлять целостным педагогическим процессом.



Таким образом, знание индивидуальных особенностей в организации учебно-воспитательного процесса дает педагогу возможность не только лучше понимать внешние и внутренние реакции обучающихся, но и предлагать задания, рассчитанные на личные особенности и потребности. Это путь к лучшему восприятию и усвоению учебного материала. Учет индивидуальных особенностей позволяет избежать многих трудностей в образовательном процессе и заложить более прочную базу знаний.

Упражнение «Ситуация успеха»

В лично-ориентированных технологиях обучения важным является создание на занятиях ситуаций успеха. Ситуация успеха, реализуясь в устойчивом эмоциональном состоянии обучающегося, мотивирует его желание включиться в учебный процесс, принять в нем посильное участие, она же организует условия для такого участия и влияет на формирование осознанного отношения к результатам своего учебного труда.

Ситуация успеха становится условием воспитания такого отношения к учению, которое способствует проявлению и развитию активности учащихся в процессе обучения, их самопознанию, самообучению и самоформированию.

Сформулируйте психолого-педагогические условия создания ситуации успеха на занятии.

2. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ



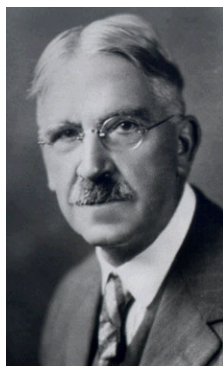
*Посредственный учитель излагает.
Хороший учитель объясняет.
Выдающийся учитель показывает.
Великий учитель вдохновляет.*

Уильям Артур Уорд



Историческая страничка

Джон Дьюи – американский философ, представитель прагматизма и инструментализма, психолог и педагог, предлагал все обучение построить как самостоятельное решение проблем. Проблемное обучение основывается на творческих положениях Дж. Дьюи, основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью.



Проблема – это конкретное знание о незнании, поэтому лозунг основателей проектного обучения: «Все из жизни, все для жизни».



Сущность проблемной технологии обучения

Предназначение технологий проблемного обучения – стимулирование поисковой самостоятельной деятельности субъектов учебного процесса.

Основная идея ПОО – проблема управляет обучением.

? Проблема – это вопрос. Вопрос – крючок, за который можно вытянуть решение проблемы.

• Проблемное обучение – это вид обучения, направленный на создание и разрешение проблемных ситуаций.

Виды проблемно-ориентированного обучения:

- выполнение научно-исследовательских проектов;
- выполнение инженерного или профессионального проектирования, представляющего синтез ранее полученных знаний;
- применение традиционного «метода проблемной ситуации» на занятии (проблемная лекция).



Педагогической основой организации проблемного обучения является **противоречие**, возникающее в сознании обучающегося, между тем, что он знает, и тем, что необходимо знать, чтобы решить поставленную педагогом

проблему, выполнить проблемное задание или решить проблемную ситуацию.

Проблемное обучение основано на создании особого вида **мотивации** – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций

Сама логика научных знаний в генезисе представляет логику проблемных ситуаций, поэтому часть учебного материала содержит исторически правдоподобные коллизии из истории науки. Однако такой путь познания был бы слишком неэкономичен; оптимальная структура материала – вариант сочетания

традиционного изложения с включением в него проблемных ситуаций (который и называется **проблемным обучением**).

При проблемном обучении деятельность педагога состоит в том, чтобы он довел в необходимых случаях объяснение содержания наиболее сложных понятий, систематически создавал проблемные ситуации, сообщал обучающимся факторы и организовывал их учебно-познавательную деятельность, так что на основе анализа фактов обучающиеся самостоятельно смогли сделать выводы и обобщения, сформировать с помощью педагога определенные понятия, законы.

Психологической наукой установлена определенная последовательность этапов продуктивной, познавательной деятельности человека в условиях проблемных ситуаций: проблемная ситуация, проблема, поиск способов ее решения, решение проблемы.

Проблемное обучение:

- **Активное изучение** ... через изложение вопросов и поиска ответов (Как? Что? Когда? Почему? Где? ...)

- **Интегрированное изучение** ..., занимаясь проблемами, для которых знание нескольких разделов науки является необходимым



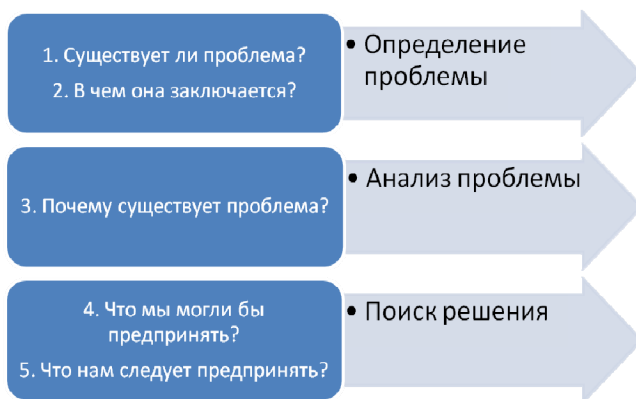
- **Совокупное изучение** ... в последовательности все более и более сложных проблем, работающих до тех, которые типично обрабатывались бы молодым профессионалом, и

- Изучение для того, чтобы **понимать** ..., а не для задержания фактов, обеспечивая время для отражения, частой обратной связью, и возможностями заниматься навыками, которые были изучены.

- **Решение проблемы** в незнакомых ситуациях
- **Рассуждение** критически и творчески
- Использование **систем**, или целостного подхода
- **Сотрудничество** продуктивно в командах
- **Идентификация** собственных сил и слабостей, и передачи **пожизненному изучению** как средство адресации к проблемам

Проблемно-ориентированный подход (ПОП) – подход к обучению, основанный на разных формах погружения студентов в ситуации, которые требуют анализа и управленческого вмешательства (то есть, являются проблемными).

Рефлексия вопросов проблемного обучения:



Какие бывают виды проблемного обучения?

По содержанию решаемых проблем различают *три вида проблемного обучения*:

- *решение научных проблем* (научное творчество) – теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие обучаемым нового правила, закона, доказательства; и основе этого вида проблемного обучения лежат постановка и решение теоретических учебных проблем;

- *решение практических проблем* (практическое творчество) – поиск практического решения, т.е. способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем;
- *создание художественных решений* (художественное творчество) – художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее рисование, игру, музицирование и т.п.



Поэтичность организации проблемного обучения?

Педагог Г.В. Селевко в организации процесса обучения рекомендует следующую технологическую схему цикла проблемного обучения (рисунок 1) [14].

I этап – постановка педагогической проблемной ситуации, при которой у ребенка возникают вопросы, реакция на внешние раздражители. Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью различных вербальных и технических средств.

II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. На этом этапе учитель оказывает дозированную помощь, задает наводящие вопросы и т.д. Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение психологической проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому учителю нужно использовать дифференцированный и индивидуальный подходы.

III этап – поиск решения проблемы, выхода из тупика противоречий. Совместно с учителем или самостоятельно учащиеся выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию. Педагог оказывает необходимую помощь (в зоне ближайшего развития).

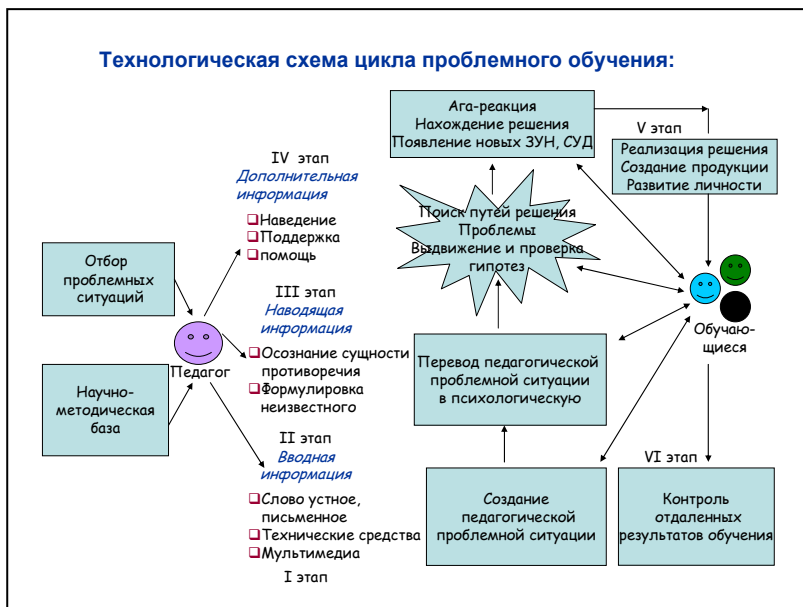


Рисунок 1 – Технологическая схема цикла проблемного обучения (Селевко В.Г.)

IV этап – «Ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, разработка его, появление нового знания (ЗУН, СУД) в сознании учащихся.

V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.

VI этап – отслеживание (контроль) отдаленных результатов обучения.

Н.В. Бордовская [15] предлагает в организации проблемного обучения предлагает другие этапы. Структурными единицами проблемного обучения являются проблемная ситуация и процесс ее разрешения, проблемный вопрос и проблемная задача. И этапы организации проблемного обучения являются:

1. Обнаружение противоречий, неизвестных моментов в подлежащем изучению учебном материале, осознание их как

трудностей, возникновение стремления к их преодолению (осознание проблемной ситуации и формулировка проблемной задачи).

2. Анализ условий проблемной задачи, установление зависимостей между данными, между известным и неизвестным.

3. Разбивка основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения.

4. Актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи.

5. Выдвижение гипотезы (или гипотез), поиск идеи решения.

6. Выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение).

7. Проверка решения.

8. Конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и формулировка возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.



Что может быть источниками проблемных ситуаций?

Источниками проблемных ситуаций могут быть:

- задача поиска новых вариантов использования имеющихся знаний;
- противоречие между очевидностью теоретической возможности решения и отсутствием способа решения;
- сложность перевода модели (схемы, чертежа, алгоритма) в реальность;
- противоречие между статикой и динамикой, тенденцией и фактом;
- противоречие на уровне объяснения расхождения предполагаемого и реального.



Какие вопросы и задания могут приобрести проблемный характер?



Вопросы и задания могут приобрести проблемный характер в следующих ситуациях:

- если имеются те или иные противоречия, которые необходимо разрешить;
- требуется установить сходства и различия;

- важно установить причинно-следственные связи;
- нужно осуществить выбор на основании «взвешивания» вариантов;
- необходимо обосновать выбор предпочтения;
- требуется подтверждение закономерностей примерами из собственного опыта и теоретическими закономерностями;
- стоит задача выявления достоинств и недостатков того или иного решения.



Какие использовать педагогические приемы при построении проблемной лекции?

При построении проблемного учебного занятия рекомендуется использовать следующие приемы:

- постановка проблемных вопросов в начале учебного занятия;

- ознакомление с историей развития проблемы и поиском путей ее разрешения в науке и на практике;
- ознакомление с методами науки и практическими способами решения проблемы;
- сопоставительный и сравнительный анализ путей и способов разрешения проблемы;
- постановка проблемно-риторических вопросов по ходу учебного занятия;
- привлечение учащихся или студентов к участию в обсуждении, поиске или исследовании;
- стимулирование к самостоятельности и предоставление возможности субъектам учебного процесса выразить собственную позицию и свое отношение к способам решения обсуждаемой проблемы;
- привлечение их к изучению нового опыта решения проблемы

Результатом целенаправленного применения ПОП являются навыки:

1. Навыки анализа проблемы: отделения ее симптомов от причин, выявления ключевой причины проблемы и формулировки проблемы с точки зрения разрыва между текущей и желаемой ситуацией.

2. Навыки поиска решения проблемы, генерации новых идей, выдвижения и проверки гипотез, выбора оптимального варианта решения.

3. Навыки использования в качестве инструментов мышления теорий и концепций.

Преимущества ПОО	
Для студентов	Для педагогов
<ul style="list-style-type: none"> • сконцентрированный подход к студенту; • приятное и удовлетворительное обучение; • способствует более глубокому пониманию; 	<ul style="list-style-type: none"> • улучшение посещаемости; • получение внутреннего удовлетворения; • высокий уровень понимания студентов; • мотивация студентов для того,

Продолжение таблицы

<ul style="list-style-type: none"> • Прочность навыков и способностей; • развитию навыков, необходимых для обучения в течение всей жизни 	<ul style="list-style-type: none"> • чтобы они затрачивали больше времени на изучение; • улучшение междисциплинарности
Риски	
Для студента	Для педагога
<ul style="list-style-type: none"> ▪ предшествующее обучение, возможно, не способствует должной подготовке студентов; ▪ увеличивается время на обучение, это, возможно, отражается отрицательно на других дисциплинах; ▪ потеря контроля над студентами; ▪ неудачи, возможно, происходят с активностью группы; ▪ уменьшение объема приобретаемого знания 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ создание подходящего сценария для постановки проблемы; ▪ увеличение времени, необходимого для подготовки; ▪ требование решения студенческих запросов; ▪ смягчение неудач активностью группы ▪ определение того, что оценивать и как оценивать

7 шагов ПОО

1. Постановка Проблемы
2. Разработка Гипотезы
3. осознание необходимости дополнительной Информации
4. Обоснование необходимости информации (какой информации, аргументация ...)
5. Разработка поставленных вопросов
6. Исследование и поиск Решения
7. Оформление решения и презентация



Практическое занятие

Упражнение «Дерево причин»

Напишите, почему проблемное обучение эффективно?
Презентация. Обсуждение.

Упражнение «Дидактическая карта»

Для подготовки «проблемного метода обучения» мы рекомендуем заполнить следующую **дидактическую карту**:

Тема занятия _____

Содержание _____ (вопросы или разделы, входящие в тему)

Кол-во студентов _____

Задача, проблема _____

- Полное описание проблемы
- Рационализация задания: шаги движения к решению проблемы
- Важные элементы: на что необходимо больше обратить внимание
- Почему это задание побуждает студентов быть активными?
- Роль педагога как фасилитатора

Упражнение «Шкатулка мудрости»

Работа в группе. Напишите методические рекомендации по подготовке проблемной лекции

Например,

- вычленение из учебного материала тех вопросов, которые могут быть предметом проблемной ситуации, могут создать противоречие (оригинальные, неожиданные, парадоксальные результаты, факты, явления);

- анализ тех фактических знаний, на основе которых должна создаваться проблемная ситуация. Необходимо выяснить, что студенты уже знают, на каких представлениях может возникнуть противоречие;

- подготовка противоречия. Какими средствами создать противоречие? Описание событий, постановка вопроса и др. Выстроение последовательности учебного материала и задаваемых вопросов;

- определение возможной оценки студентами создавшейся ситуации. Умение поставить себя на место студента, чтобы предугадать возможные ответы. Прогноз, в чем для студентов будет заключено данное противоречие и их реакция;

- определение путей разрешения противоречия;

- методологический этап. Каким образом следует проводить анализ причины возникновения противоречия, вскрывать механизм его проявления, делать обобщения и практические выводы.

3. ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ



Краткая история зарождения и становления метода

Историческая страничка

Предыстория сегодняшней проектной технологии уводит нас в XVII столетие, так как именно тогда в Королевской Академии Архитектуры, основанной в Париже в 1671 году, был объявлен конкурс строительных планов, эскизы которых были названы проектами. Эта работа требовала от участников творчества и сотрудничества. Студенты должны были в рамках классической традиции находить оригинальное решение [17, 18].

Из Европы метод проектов переходит в Америку: в 1879 г. при Вашингтонском университете в Сент-Луисе была основана школа ручного обучения, в работе которой использовался метод проектов. Школьники должны были не только разработать проекты, но и выполнить их в мастерских. При этом ребята сами отвечали за планирование и реализацию проекта. Школьники изготавливали вещи, которые позволяли подвести их теоретические знания к практической проверке.

В начале XX века Дж. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллинс и др.) разработали «метод учения посредством делания». Ученик Джона Дьюи – Уильям Килпатрик определил такой подход к обучению как проектный, и метод получил название «метода проектов». Большое

значение в нем придавалось труду, и появление проектного метода обучения было продиктовано временем. Научно-технический прогресс потребовал развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных любому человеку. Но метод проектов начал использоваться в практике обучения значительно раньше выхода в свет статьи У. Килпатрика «Метод проектов» (1918). В США метод занял прочное место в школах, где реализовывались идеи конструктивизма, проблемного подхода к обучению, исследовательских методов.

В России в 1905 г. под руководством С.Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пропагандирующих метод проектов [17, 18].

Проблемы внедрения и осуждение метода

В послереволюционной России метод широко применялся в школах по личной инициативе Н.К. Крупской.

В последующие 20-е годы XX века методу проектов не было суждено занять достойное место в системе образования, т.к. не достаточно осмысленный учителями метод переродился в бригадный метод.

Постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 г. метод проектов был осужден и не использовался практически на протяжении долгого времени.

Открытие информационных и сетевых технологий для широкого доступа послужило толчком для внедрения проектного обучения в образование [17, 18].

Общее понимание

Под методом проектов многие понимают любую творческую или конкретную практическую деятельность.

Этот метод способствует формированию у обучающихся самостоятельности, ответственности, умения уважительно и равноправно взаимодействовать с партнерами.

Сущность метода

Термин «проект» в переводе с латинского означает «бросание вперед».

Проект – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия.

Метод проектов позволяет организовать применение полученных знаний для решения той или иной проблемы. Это исследовательский метод. Здесь предполагается самостоятельная работа с информацией, причем информацией на различных носителях. Это могут быть книги, журналы, могут быть электронные и сетевые носители информации (информационные ресурсы Интернет). Проекты, как правило, межпредметны, так как требуют привлечения знаний из разных дисциплин образования.

Проектный стиль мышления

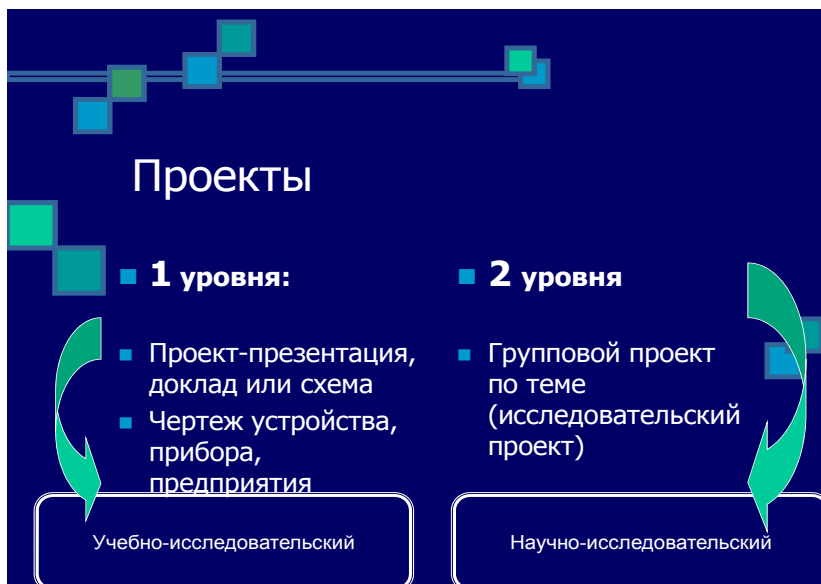
Проектный стиль мышления, соединяя в систему теоретические и практические составляющие деятельности человека, открывает каждому доступ к информационному ресурсу образования, позволяет раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.

Проектный метод

5 П = Проблема + Планирование + Поиск
+ Продукт + Презентация

6 – портфолио

Известно, что в высшей школе выделяются два периода учебы студентов – младшекурсники – 1-2 курс и старшекурсники – 3-4 курс. Поэтому задания для студентов также делятся по уровню сложности: для младшекурсников и старшекурсников. Рекомендуется для младшекурсников предлагать учебно-исследовательские проекты, для старшекурсников – научно-исследовательские и профессиональные проекты.



Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями, поскольку у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять рабочее время для самостоятельной подготовки.

Приученные в школе к постоянной опеке учителей, в вузе в первый момент они не могут адаптироваться к режиму самоконтроля учебно-познавательной деятельности [3]. Поэтому на первом этапе возрастает роль преподавателя как управленца и

наставника овладения методологией самостоятельной познавательной деятельности студентов. В этот период методика СРС должна более внимательно продумана, детализирована для студентов, менее трудозатратной, направленной на формирование общеучебных умений. На втором этапе могут использоваться более сложные задания. Здесь задания должны быть направлены на формирование технологий познавательной деятельности, осознанных студентами. В чем разница между умениями и технологиями? **Технологии** – это **структурированные умения**, т.е. умения, выстроенные в цепочку или систему, которые можно использовать для продуктивной деятельности, для получения качественного результата. Таким образом, логика построения заданий СРС выстраивается в направлении усложнения от года обучения к следующему. И на микроуровне дисциплины задания должны усложняться, сворачиваясь в формирование технологий профессиональной и познавательной деятельности и т.п.

Немного теории [9-12, 17-19]

В чем заключается проектный подход?

Проектный подход в современных условиях обнаруживает универсальный характер: прослеживается соединение исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал, что позволяет говорить о провозглашении проектного подхода в качестве основы образовательной парадигмы XXI века.

Проектный подход в образовании изучали многие ученые: Е.С. Полат, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильина, В.И. Слободчиков, Е.Н. Соловова, Э.В. Бурцева, В.В. Капылова, С.П. Микитченко, О.М. Моисеева, Г.М. Нуриахметов, В.В. Сафонова, Т.Е. Сахарова, Я.К. Тараскина, В.В. Черных, Т.Г. Новикова и др.

По своему определению термин «подход в образовании» многозначен, он может рассматриваться как:

– мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;

– глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая прежде всего самих субъектов образовательного процесса;

– стратегия обучения, которая включает в себя методы, формы, приемы обучения.

В.Ф. Аитов, Ю.В. Еремин определяют проектный подход как реализацию ведущей, доминирующей стратегии обучения, служащей основой организации процесса образования, в котором все участники, являясь субъектами познавательного процесса, совершают самостоятельный целенаправленный, продуктивный поиск, переработку и актуализацию знаний [9, 20].

По мнению А.Б. Воронцова, проектный подход – это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, способ организации познания. Проектный подход – это способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы (технологии), которая должна завершиться реальным практическим результатом.

Проектный подход к обучению, рассматриваемый с позиций личностно-деятельностного подхода, может быть охарактеризован рядом принципов, в качестве основных среди которых можно выделить следующие:

– принцип субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения;

– принцип избирательности и самостоятельности;

– принцип нестандартной структуры информации;

– принцип проблемной структуры учебного материала;

– принцип сознательной ограниченности предъявляемого преподавателем учебного материала;

– принцип направленного поиска дополнительной информации;

– принцип интегративно-предметного подхода;

– принцип сочетания эвристических и репродуктивных методов;

– принцип переноса знаний, умений и навыков на решение новых оригинальных задач профессиональной направленности [9-12].

Проектный подход к образовательным проблемам требует пересмотра одного из давних принципов обучения, именуемого инструкционизмом, который направлен на то, чтобы непрерывно давать обучающемуся инструкции, указания. Проектный подход предполагает принципиально новый подход в обучении, предполагающий самостоятельную разработку и реализацию того или иного учебного проекта. Отсюда, по мнению Л.Б. Переверзева, у проектного подхода имеется еще одно название – конструкционизм.

В процессе обучения проектной деятельности происходит не только усвоение учебных знаний внутри отдельных предметных дисциплин, но и развитие личности обучающихся. Анализируя проблему развития личности в процессе проектной деятельности, ряд ученых (В.Г. Веселова, Н.В. Матяш и др.) отмечают, что в процессе проектирования изменяются наиболее значимые элементы личности – самосознание и направленность. Кроме того, проектная деятельность оказывает значительное влияние на формирование регулятивных компонентов самосознания: саморегуляции, самоанализа и самоконтроля деятельности, ответственности, прогнозирования [11-12].

В работах В.Д. Симоненко, Е.М. Муравьевой раскрыты дидактические возможности проектной деятельности, которая определяется как основная дидактическая единица образования. Это обусловлено тем, что проектная деятельность как метод и средство обучения, во-первых, является специфическим способом овладения знаниями в процессе практической деятельности. Во-вторых, проектная деятельность обеспечивает целостность образовательного процесса, позволяет в единстве осуществлять развитие, обучение и воспитание. В-третьих, в процессе проектной деятельности развиваются общие и специальные способности, проектная культура, абстрактно-логическое мышление, наглядно-образная память и т.д. В-четвертых, проектная деятельность развивает потребность в знаниях, формирует высокие мотивы учения и стремление к самоформированию контроля, усвоению системы операций учебной оценки, формированию регулятивных компонентов самосознания,

положительного отношения к учению, интериоризации усваиваемых знаний и др. [5-16].

Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными понятиями и категориями, как «проект», «проектирование», имеющими разноплановый характер как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки.

Образовательный проект имеет неоспоримые преимущества:

- происходит индивидуализация образования;
- учащиеся в нем обсуждают решение проблем реальной жизни;
- учащиеся вынуждены постоянно искать и анализировать информацию, четко излагать свои мысли;
- интенсивное использование компьютеров как инструментов в работе;
- сочетание индивидуальной и групповой деятельности в работе;
- изменение роли учителя и учащегося в процессе обучения.

«Термин **«проектирование»** определяется следующим образом – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике просмысливание того, что должно быть» (Ястребцева Е.Н.). В.В. Давыдов определяет проектирование в качестве механизма перехода из прошлого в будущее. В проектировании будущего важнейшее значение приобретает использование средств теоретико-деятельностного подхода, что позволяет преодолеть иллюзию управляемости всех сфер социальной жизни, иллюзию возможности «искусственно формировать и переделывать эти сферы» [13].



Как организовывается взаимодействие педагога и обучающихся в образовательном процессе?

Шамова Т.И. рекомендует в организации проектной технологии следующие стадии [16].

Стадии	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся
1.Разработка проектного задания		
1.1. Выбор темы проекта	Педагог отбирает возможные темы и предлагает их обучающимся	обучающиеся обсуждают и принимают общее решение по теме
	Педагог предлагает обучающимся совместно отобрать тему проекта	Группа обучающихся совместно с педагогом отбирает темы и предлагает аудитории для обсуждения
	Педагог участвует в обсуждении тем, предложенных обучающимися	Обучающиеся самостоятельно подбирают темы и предлагают классу для обсуждения
1.2. Выделение подтем в темах проекта	Преподаватель предварительно вычленяет подтемы и предлагает обучающимся для выбора	Каждый обучающийся выбирает себе подтему или предлагает новую
	Преподаватель принимает участие в обсуждении с обучающимися подтем проекта	Обучающиеся активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый обучающийся выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль)
1.3. Формирование творческих групп	Преподаватель проводит организационную работу по объединению обучающихся, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	Обучающиеся уже определили свои роли и группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для	Если проект объемный, то преподаватель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	Отдельные обучающиеся старших и средних классов принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска

Продолжение таблицы

команд, отбор литературы		ответа могут вырабатываться в командах с последующим обсуждением с группой
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Преподаватель принимает участие в обсуждении	Обучающиеся в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеofilm, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д.
2. Разработка проекта	Преподаватель консультирует, координирует работу обучающихся .стимулирует их деятельность	Обучающиеся осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Преподаватель консультирует, координирует работу учащихся стимулирует их деятельность	Обучающиеся вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами
4. Презентация	Преподаватель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов старших обучающихся или параллельная группа, родителей и др.)	Докладывают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью обучающихся, учитывает их оценки	Осуществляют рефлексию процесса, себя в нем с учетом оценки других. Желательна групповая рефлексия

Существуют различные подходы к структурированию проектной деятельности. Так, например, автор Т.Г. Новикова разделяет **жизненный цикл проекта** на 4 этапа [27]:

- разработка концепции проекта,
- разработка инновационного проекта (определение основных идей реализации проекта, основных активных и пассивных участников проекта, мотивации участников проекта),
- реализация инновационного проекта,
- завершение инновационного проекта.

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению учащихся в образовательном процессе в условиях модернизации образования, подготовленных под руководством ученых-психологов Н.Ю. Синягиной и С.Г. Косарецкого, рассматривается процесс проектирования с позиции прохождения 5 этапов: мотивационного, концептуального, проектного, практического, рефлексивно-диагностического.

На наш взгляд, наиболее разработана, апробирована в технологическом образовании структура творческого проекта, предложенная В.Д. Симоненко и Н.В. Матяш [12].

Ее и можно предложить преподавателям для использования в обучении по некоторым дисциплинам.

На подготовительной стадии (исследовательский этап) осуществляется выбор проблемы, решаемой проектом, очерчиваются возможные границы, масштабы проекта, глубоко анализируется состояние проекта, подготавливаются исходные задания по его разработке. После проведения этой предварительной работы разрабатывается целевая программа проекта.

Разработка программы ведется поэтапно. Поначалу, как правило, осуществляется целевая разработка (структуризация исходной цели, построение «дерева целей»). В результате обрисовывается комплекс функционально выраженных подцелей проекта с оценками относительной важности каждой подцели и количественно выраженными целевыми нормативами, разрабатываются варианты комплексов объективно выраженных целей, при этом цели оформляются в виде функционально или объективно выраженных потребностей, которые удовлетворяются в случае достижений основной цели.

В целом проектирование предполагает:

- определение цели;
- определение возможных альтернатив;
- выделение ресурсов, необходимых для достижения цели;
- проектирование и создание системы управления и организации комплекса;
- создание механизма функционирования и управления комплексом.



Рисунок 1 – Процессуальный подход к выполнению творческих проектов

1. Исследовательский этап

Преподаватель предлагает создать банк проектов, раскрывает требования к проектам. Целесообразно на данном этапе использовать метод мозгового штурма с целью коллективного поиска проблем. Организуется группа «генераторов идей», которая предлагает различные идеи, и группа «экспертов», которая проводит экспертизу идей.

Создается банк творческих проектов. На данном этапе проводится мини-исследование проблемы (темы), над которой будут работать проектировщики.

Преподаватель использует метод информационной поддержки (предлагает литературу по данной теме).

Выбирается тема проекта. Делается анализ предстоящей деятельности, разрабатывается «звездочка обдумывания» – схематичное изображение составляющих творческого проекта.

Преподаватель еще на подготовительном этапе должен познакомить участников проекта с алгоритмом выполнения проекта. Проводится экономическое и экологическое обоснование проекта. Намечаются временные рамки осуществления проекта. Проговариваются возможные трудности, неудачи при выполнении проекта и возможные (запасные) пути корректировки творческого проекта.

2. Технологический этап

На основе анализа научной литературы, практического исследования определившейся проблемы составляется программа, в которой будут определены направления, формы и методы работы, разработаны основные обязанности каждого участника проекта. На данном этапе важными являются: осознание цели, задач проекта; выбор средств достижения цели; понимание возможных трудностей при реализации проекта; соотнесение собственных знаний, умений и возможностей с выдвинутой проблемой; осознание реальности проекта; понимание важности соблюдения этических принципов в ходе проектной деятельности.

Количество времени, отводимого на реализацию творческого проекта, можно обозначить лишь приблизительно: сроки и продолжительность проекта намечаются и впоследствии подлежат уточнению. Это зависит от тех целей и задач, которые поставлены в проекте; от особенностей образовательного учреждения, где проходит свою реализацию проект; от активности участников проекта и других факторов, влияющих на данный проект.

3. На заключительном этапе производится защита творческих проектов:

– презентация индивидуальных творческих проектов;



- обсуждение положительных и проблемных моментов в разработке и реализации творческого проекта;
- дальнейшие перспективы по использованию проектной деятельности в работе психолога образования.

При защите творческого проекта необходимо учитывать тот фактор, что обучающийся может столкнуться с проблемой невозможности визуализировать продукт психологического проекта, а о качестве полученного результата можно судить по результатам диагностического исследования.

Для оценки выполненного творческого проекта можно создать экспертную группу и предложить оценить проект по следующим критериям:

- проект создан на научной основе;
- проект отражает заданную тему;
- не противоречит этическим принципам;
- проект внутренне не противоречив;
- проект эффективен с точки зрения его реализации.

Роль педагога в проектном обучении...

В проектном обучении педагог становится организатором деятельности обучающихся и их консультантом. Успешная реализация технологии проектного обучения возможна, если педагог организует **соответствующие педагогические условия**:

1. Создает проблемную ситуацию, которая позволяет сформулировать актуальную и интересную учащимся тему для изучения и исследования.

2. Представляет школьникам возможность для выбора темы проекта, а также возможность индивидуально или в кооперации с другими планировать работу, реализовывать свой проект.

3. Организует распределение подтем по группам, ролей и функций в группе. Эти роли могут быть следующими: организатор, теоретик, программист, сценарист, «интернетчик», видеооператор, экспериментатор, оформитель, докладчик и т.п. Наличие ролей не исключает, а наоборот подразумевает сотрудничество обучающихся в проектной группе, а также с другими группами.

4. Способствует проявлению у обучающихся поисковой активности в их исследовательской деятельности, когда существует лишь приблизительное представление об ожидаемом результате.

5. Поддерживает и поощряет использование обучающимися различных направлений поиска информации, различных методов исследования.

6. Консультирует учащихся на всех этапах работы.

7. Организует подведение итогов промежуточных этапов работы.

8. Представляет ребятам возможность для самооценки выполненных ими проектов и работы над ними.

9. Организует праздничную по форме и серьезную по содержанию презентацию всеми участниками проекта их образовательных продуктов [9-18].

На что обратить внимание?

- Разработка проблемы

- Мотивация студентов
- Деление на группы
- 1 обсуждение проблемы. Вопросы: к анализу проблемы (почему, как объяснить...), сравнению и поиску различий (в чем разница..., в чем сходство...), определению причин и следствий (каковы причины, результаты..., связи между...), объяснению (объясните, как...)
- Распределение ролей в группе студентов, критерии оценки решения
- График контроля выполнения задания, фасилитация, проверка дневника
- Презентация решения, выставление оценки

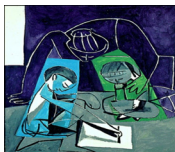


Методические рекомендации

Первое занятие группы по обсуждению проблемы

- 1. Во время начальной дискуссии необходимо определить с первым впечатлением от видов проблемы.
- 2. Затем осуществляется сеанс Мозговой атаки, чтобы определить важные вопросы и существенную информацию, которые требуются для того, чтобы решить или реагировать на проблему.
- 3. Далее определяются специфические задачи анализа: проводится библиографическое исследование и т.п.
- 4. Следующий этап – распределение задач анализа между участниками группы (количество студентов, выполняющих конкретную задачу также определяется на этом этапе).
- 5. Для каждой задачи группа должна выбирать своего ответственного (лидера) и регистратора. Лидер задачи несет ответственность за посещение дискуссий и гарантирует, что все участники принимают участие в дискуссиях группы. Регистратор задачи ведет соответствующие записи: составляет список участников, их обязанности в течение первого заседания и зачитывает эту информацию в начале собрания для осуществления выполнения ими установленных обязанностей. Студенты,

в свою очередь, несут ответственность за все решения, возникающие из вышеуказанной деятельности.



Практическое занятие

Упражнение «Проекты»

В практике бывают разные виды проектов:

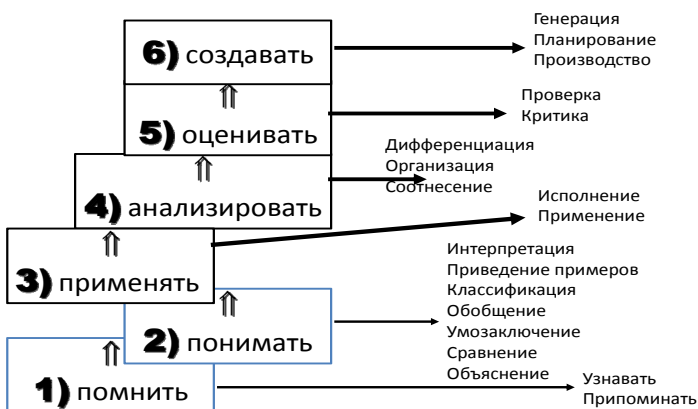
- исследовательские проекты,
- творческие проекты,
- приключенческие (игровые) проекты,
- информационные проекты,
- практико-ориентированные проекты

Предложите темы проектов в зависимости от вида и дисциплины .

Например,

Творческий проект «Ландшафтный дизайн дворового участка».

Навыки мышления



Упражнение «Как сформулировать проблему как проект?»

Можно выделить два подхода.

1 подход. Проблемы как проект формулируются для самого высокого 6 – уровня продуктивного мышления человека.

- «Создать» – соединить части, чтобы появилось что-то новое, и определить компоненты новой структуры.

Генерация

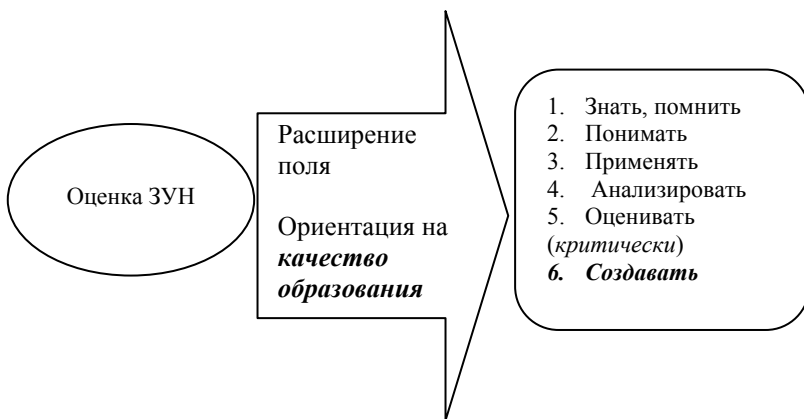
- Предложите пути улучшения этнических отношений с помощью предложенных критериев.
- Разработайте несколько научных гипотез, объясняющих то, почему растениям нужен свет.
- Предложите набор альтернатив ископаемому топливу, которые позволят решить ряд экономических и экологических проблем.
- Предложите несколько альтернативных гипотез, основанных на предложенных критериях.

Планирование

- Создайте лист планирования для мультимедийной презентации о насекомых.
- Разработайте план исследовательской работы по взглядам Абая на религию.
- Продумайте программу исследования влияния различных видов музыки на яйценоскость кур.

Производство

- Напишите дневник солдата советской армии ВОВ.
- Создайте среду обитания домашней водной птицы.
- Создайте пьесу на основе главы из романа, которую Вы читаете.



2 подход. Как сформулировать проблему для «проблемной лекции»?

Проблема – это есть *противоречие*. Оно и формулируется из двух составляющих.

Лекция 5. «Свобода личности и педагогическое требование» (проблемная лекция)

Лекция 2. «Студент как объект и субъект воспитания» (проблемная лекция)

Проблема может также быть сформулирована завуалировано. «Воспитание экологической культуры школьников» (проблемная лекция).

При формулировании задания по проектному методу проследите, чтобы решение проблемы было достижимо. Например, общая тематика для проекта «Экологический город Алматы» - в принципе по результату конкретного проекта команды студентов не достижимы для студентов и педагогов. Можно уточнить тему «Зеленый город Алматы: проект дворового благоустройства».

Задание. Составьте «Методические рекомендации к Заданию СРС (метод проектов)» (по дисциплине весеннего семестра 2011/2012 учебного года)

Интранет. Методические рекомендации к Заданию СРС (метод проектов)

- Описание
- Сроки исполнения
- Баллы за выполнение
- Детализация задания:
- На что обратить внимание при выполнении задания:
- Рекомендации:
- Вид защиты:
- Критерии оценки: правильность идей, включенность казахстанского материала, глубина, полнота решения, оформление, оригинальность, ораторское искусство (культура презентации) ...



Список использованных источников

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Избранные педагогические труды Т.1. С.23.
2. Логика познания сущности, М.: Высшая школа, 1980, 175 с.
3. Толстой Л.Н. Сочинения, Т.2, М., 1977, С. 228.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применения). СПб, 1999 - 608 с., С. 479.
5. Макаренко А.С. Собр. соч., Т.5, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951, С. 473.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 1-2. – М., 1979.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. /М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.
8. Rogers C. Freedom to learn. Columbus: Charles E. Merrill, 19
9. Веселова В.Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: Дис. ...канд. пед. наук. Армавир, 2001.
10. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: Дис. ... д-ра психол. н. М., 1998.
11. Веселова В.Г., Матяш Н.В. Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления. Брянск: Изд-во БГУ, 2002.
12. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Под ред. В.В. Рубцова. Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000.
13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
14. Селевко Г.К. Энциклопедия педагогических технологий. – М., 2008.-816с.
15. Современные образовательные технологии: уч.пос. / под ред. Н.В.Бордовской – 2-е изд. – М.: КНОРУС, 2011.-432с. (С.71-85)
16. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. Уч.пос.-5е изд. – М., 2008.-384 с. (С.326-331)
17. Гузеев В.В., Новожилова Н.В., Рафаева А.В., Скорогобатова Г.Г. консультации: Метод проектов // Педагогические технологии 2007-№1-С.95-114
18. Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе. Метод.пос. – М.: Центр «Пед.поиск», 2006.-160с.
19. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: уч.пос. – 3-е изд., -М.: Изд.центр «Академия», 2010.-368с.(С.37)

20. Бунеев Р.Н. Личностно ориентированное образование // Образовательная система «..школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М., 2003. – С.26-28
21. Саморазвитие и самореализация личности школьника на основе телерантного сознания и поведения. / под ред. Р.С.Димухаметова. Челябинск, 2009.-315 с. (С.261-265)
22. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
23. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: Учебное пособие. – 5-е изд., доп. - Алматы, 2011. – 341 с.
24. Ефимова О.С. К вопросу о способах создания образа воображения у право-и левополушарных обучаемых // Психология обучения. – 2006. – №12-с. 19-31
25. Садвакасова З.М. Дидактические средства обучения. – Метод.пособие. – Алматы, 2012.- 80с.
26. Слостенин В.А. и др. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 526 с.
27. Педагогические технологии. – Ростов-на-Дону, 2000.

Рекомендуемая литература

1. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Искусство преподавания: концепции, инновационные методы обучения. – Учебное пособие - 4 изд. – Алматы, 2012. – 228 с.
2. Садвакасова З.М. Педагогические приемы привлечения и активизации мыслительного процесса. – Метод.реком. –Алмаиы, 2010. - 80 с.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983.
4. Булгаков В. И. Проблемное обучение – понятие и содержание // Воспитание школьника 1985. № 8.
5. Гепц Н. и др. Проблемное обучение в системе образования. М., 1980. Дискуссия «Проблемное обучение – понятие и содержание»// Вестник высшей школы 1976-1983.
6. Дьюи Дж. Образование и демократия. М., 2000.
7. Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа // Цырлипа Т.В. На пути к совершенству. - М.: Сентябрь, 1997.
8. Ильина Т.А. Проблемное обучение // Вестник высшей школы. - 1976.-№ 2.
9. Ильина Т.А. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? // Вестник высшей школы. 1984. № 9.
10. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М.: Знание, 1985.

11. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 5.
12. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы. М.: Знание,
13. Курбатов Р. Педагогика ковчега // Частная школа. 1995. № 3, 4, 5.
14. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
15. Махмутов ММ. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.
16. Мельникова Е.Л. Проблемный урок или как открывать знания с учениками. М.: АПК и . 2002.
17. Никандров НД. Проблемное обучение// Воспитание школьников. 1983. № 12.
18. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968.
19. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1961.
20. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: Подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): в 2 кн. М., 2000.
21. Коржуев А.В., Попков В.А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. М., 2003.
22. Леотиков В.Е. Проблемное обучение в вузе как фактор формирования информационного мировоззрения // Парадигмы XXI века: мировоззрение, информационная культура: материалы международ. науч. конференции. Краснодар, 2002. С. 339–401.
23. Мухина СА. Современные инновационные технологии обучения. М., 2008.
24. Роль проблемного обучения в преподавании естественных наук в условиях модернизации системы образования: сб. научн. тр. Курган, 2006.
25. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
1. Личностно-ориентированный подход в процессе обучения.....	6
<i>Практическое занятие.....</i>	<i>28</i>
2. Проблемный подход в процессе обучения	44
<i>Практическое занятие.....</i>	<i>53</i>
3. Проектный подход в образовании	55
<i>Практическое занятие.....</i>	<i>71</i>
Список использованных источников	74
Рекомендуемая литература	75

Учебное издание

*Касен Гульмира Амановна
Мынбаева Айгерим Казыевна
Садвакасова Зухра Маратовна*

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ,
ПРОЕКТНЫЙ
И ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ
ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ**

Методические рекомендации

Выпускающий редактор *Г. Бекбердиева*
Компьютерная верстка *С. Сарпековой*
Дизайнер обложки *Р. Скаков*

ИБ №6551

Подписано в печать 05. 08. 2013. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Объем 4,8. Тираж 100 экз. Заказ №792.
Издательство «Қазақ университеті» Казахского национального
университета им. аль-Фараби. 050040, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71. КазНУ.
Отпечатано в типографии издательства «Қазақ университеті».

НОВЫЕ КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ҚАЗАҚ УНИВЕРСИТЕТІ»

Қожахметова К.Ж. Этнопедагогика: әдіснама, теория, тәжірибе: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 254 бет.

ISBN 978-601-247-893-8

Оқу құралында этнопедагогика интегративті білім саласы ретінде қарастырылған. Осы ғылыми тұжырымдама тұрғысынан этнопедагогиканың мәні, педагогикалық, этнопсихологиялық, этнофилософиялық, этнологиялық этномәдени негіздері және оның педагогикалық ғылымдар жүйесіндегі орны сипатталған.

Жұбаназарова Н.С. Жас ерекшелік психологиясы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 354 б.

ISBN 978-601-04-0064-1

Оқу құралы жоғары оқу орындары студенттеріне, магистранттарға, оқытушыларға, психолог мамандарға арналған.

Сонымен қатар жас ерекшелік психологиясы саласына қызығушылық танытып жүрген оқырман қауым да пайдалана алады.

Ташимова Ф.С. Субъектінің мағына құру процесіндегі механизмдері және қайнар көздері: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 135 бет.

ISBN 978-601-04-0042-9

Бұл оқу құралында мағына құру процесі және механизмдері, кеңестік және отандық психология, шетел бағытындағы ерекшеліктер, сонымен қатар рухани бейсаналықтың қатыстылығы және екеуінің сәйкестенуі қарастырылады. Мағыналарды «субъект және әлем» және «субъект әлем ретінде» өзара қатынасының нәтижесі ретінде баяндайды.

Балғымбаева З., Ахтаева Н. Білім берудегі практикалық психология: оқу құралы / 2 - басылым, толық – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 232 бет.

ISBN 978-601-04-0026-9

Бұл оқу құралында білім берудегі практикалық психологияның негізгі мақсаттары, мәселелері, құрылымы, принциптері мен іс-әрекет бағыттары, сондай-ақ психолог-практиктің этикалық кодексі, жұмыс мазмұны қарастырылған.

Жақыпов С.М., Тоқсанбаева Н.Қ. Психологияны оқыту әдістемесі: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 191 б.

ISBN 978-601-247-992-8

Оқу құралында психологияны оқытудың әдістері мен теориялары, оқу іс-әрекеті, дамыта оқыту, белсенді оқыту жүйесі, сондай-ақ студенттердің психологиялық кәсіби қорынын бағыттылығын қалыптастыруға белсенді әдістерді қолдану негізіндегі сабақтардың барлық тәжірибе түрлері (дәріс семинарлар, тәжірибе және зертханалық сабақтар), тәжірибелік іс-әрекеттегі теориялық білім қарастырылған.

Садвакасова З.М., Асаубаева А.К. Социально-педагогические технологии в организациях образования: учебно-методическое пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 304 с.

ISBN 978-601-04-0057-3

В пособии представлены теоретические основы разработки и реализации социально-педагогических технологий в организациях образования. Рассматриваются концепции, подходы, техники, методы, приемы в работе разных категорий детей.

По вопросам приобретения обращаться в отдел продаж издательства «Қазақ университеті». Контактные тел.: 8(727) 328-59-51, 328-56-51, 377-34-11, 377-33-37, доб. 13-67. Мобил.тел. 8-777-316-03-97, 8-707-611-23-39. E-mail: baspa@kaznu.kz, сайт: www.read.kz, www.magkaznu.com