

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:

ОТ ЭФФЕКТИВНОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ
К ЭФФЕКТИВНОМУ
УЧЕНИЮ



МАТЕРИАЛЫ ВТОРОЙ РЕСПУБЛИКАНСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

2

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: от эффективного преподавания к эффективному учению

**МАТЕРИАЛЫ ВТОРОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Минск 2002

УДК 378.4

ББК 74.58

У 90

Редакционная коллегия:

Д. И. Губаревич, Е. Ф. Карпиевич,
Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, И. Е. Осипчик

У 90 Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1–3 марта 2001 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Пропилеи, 2002 – с. 283

ISBN 985-6329-35-3.

В сборнике представлены статьи участников второй международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению».

Материалы сборника отражают идею необходимости изменений в образовании: в формулировании миссии и задач, в способах организации учебного процесса, в позициях и ролях основных его участников – преподавателей и студентов.

УДК 378.4

ББК 74.58

ISBN 985-6329-35-3

Самостоятельная работа студентов: формы и методы организации

<i>Севостьянова Н. Г.</i> «Уроки философии» как процесс и результат организации самостоятельной работы студентов	125
<i>Григорьева Н. К.</i> Самостоятельная работа в обучении иностранных учащихся	130
<i>Минченко Т.В.</i> Организация самостоятельной работы студентов в условиях университетского образования	137
<i>Кацубо С.П.</i> Эффективность обучения в развитии самостоятельности и творческих возможностей студентов	141

Научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе

<i>Каратаева Т.П., Василевская Е.И.</i> Обучающе-исследовательский подход как способ активизации познавательной деятельности студентов	147
<i>Выдра К.С.</i> Научно-исследовательская деятельность студента в условиях университетского образования	157
<i>Василевская Е.И.</i> Проблема общенаучной подготовки студентов в контексте смены образовательных парадигм	161

Формы и методы организации учебной деятельности в университетском образовании

<i>Григальчук К.</i> Изменения, которые позволят сделать лекцию методом активного обучения студентов	169
<i>Краевский Е. В.</i> Очерный конспект как способ активизации учебного процесса в системе университетского образования	175
<i>Отровский С.Н.</i> К вопросу организации микрогруппового взаимодействия студентов посредством включения их в совместную деятельность	179
<i>Величко Е.А.</i> Способы обучения иноязычному речевому социально-ориентированному взаимодействию	185
<i>Кушнер Н.В.</i> Групповая форма работы с использованием художественного текста в специальной дисциплине	193
<i>Немкевич Н.М.</i> Использование активных методов обучения в курсе «Психология развития»	197
<i>Музыченко А.В.</i> Возможности активных методов обучения в формировании профессионального самосознания будущих психологов	204

А.В. Музыченко

Возможности активных методов обучения в формировании профессионального самосознания будущих психологов

В данной статье предложено рассмотреть возможности активных методов обучения в логике спецкурса «Формирование профессионального самосознания будущих психологов», разработанного для системы последиplomного образования. Контингент обучающихся характеризуется широким возрастным диапазоном и представлен в основном педагогами с высшим образованием, со сформированной педагогической позицией. Цель спецкурса состоит в формировании профессионального самосознания будущего психолога, которое в общем смысле рассматривается как осознание себя в профессиональной деятельности. Рефлексия, являясь основным механизмом осознания, представляет ведущую стратегию обучения. Согласно теории интенционализации Ш. Юльера, можно предположить, что возрастная фаза от 20 до 40-45 лет, как таковая, представлен основной контингент обучающихся, является сензитивной для профессиональной рефлексии, так как она характеризуется постановкой точных и чётких целей, позволяющих добиться стабильности на профессиональном поприще, тогда как предшествующей возрастной фазе присущи выборы на неосознанном уровне [6, с.128]. Программа спецкурса решает задачи переосмысления предыдущего профессионального опыта обучающихся, осознания этапов профессионального становления и уровней рефлексии профессиональной деятельности, проектирования возможностей «профессионального Я».

Несмотря на специфику контингента, для которого разрабатывался спецкурс, задачи, реализуемые активными методами обучения, во многом актуальны для условий университетского образования и при некоторой модификации могут быть использованы. Для полноты анализа возможностей активных методов обучения необходимо обозначить их место в логике программы спецкурса. Спецкурс состоит из трёх основных блоков, каждый из которых сконцентрирован на решении определённых задач.

Первый блок – «вхождение» в проблемное поле спецкурса. Он решает диагностическую задачу, задачу формирования позиции взаимодействия в группе, актуализации проблем профессионального сознания. Реализации задач этого блока способствуют тренинговые упражнения («Представление через состояние», «Ассоциации», «Связь ассоциаций», «Мои ожидания», «Мои опасения», «Корзина»), которые подчиняются общим правилам работы тренинговых групп, и игровое моделирование «По-

строение схемы-характеристики профессионального самосознания» как модификация организационно-деятельностной игры.

При проведении тренинговых упражнений участники размещаются на стульях по кругу. В «Представлении через состояние» каждому участнику предлагается «по цепочке» назвать своё имя, зафиксировать в образе картины природы или состояния погоды своё настроение на данный момент. Путь от актуализации эмоционального состояния «здесь и теперь», не содержащего, как правило, информации для возникновения негативной установки окружающих, – первый шаг к самораскрытию обучающихся. Процедура представления участниками себя (в том числе и преподавателем) через состояние погоды, описание природы (или картин) способствует созданию благоприятного эмоционального фона, предвещающего вхождение в проблемное поле профессиональной деятельности. Усиление этой задачи происходит в упражнениях «Ассоциации» и «Связь ассоциаций», где требуется эмоционально-образная актуализация проблем профессионального самосознания и дальнейшая логическая связь. При проведении упражнения «Ассоциации» участникам предлагается назвать ассоциации с заявленной темой спецкурса. В качестве таковых могут быть собственные определения понятия профессионального самосознания, предположения о содержании спецкурса, постановка проблем профессионального развития, примеры профессионализма конкретных людей и т.п. Педагогу необходимо задать юмористический тон данной процедуре во избежание излишней рационализации сложившихся представлений. В случае повторяемости ассоциаций необходимо обратить внимание на нежелательность повторения. После упражнения «Ассоциации» педагог может сгруппировать заявленные проблемы: «усиление» самоосознания при трудностях адаптации к новому статусу, давление должного и т.д. На этом этапе демонстрируется уместность любых ассоциаций к рассматриваемой проблеме, стимулируется открытость, неконформность. Если нет необходимости в корректирующих воздействиях при обобщении проблем, то их анализ можно провести после связи ассоциаций. В упражнении «Связь ассоциаций» участникам предлагается связать прозвучавшую предшествующую ассоциацию с собственной в цельное высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений. В процессе выполнения часто намечаются пути решения обозначенных ранее проблем. Описанные упражнения носят диагностический характер и являются определённой ориентировочной основой деятельности для вычленения ожиданий и опасений, связанных с программой курса. Собственно фиксации «Мои ожидания» и «Мои опасения» предлагаются далее. Участникам даётся задание записать в течение пяти минут то, что они ожидают получить в процессе обучения по программе спецкурса, и то, чего опасаются, с чем негативным, на их взгляд, могут встретиться. Индивидуально фиксируя свои ожидания и опасения,

участники осуществляют поиск личностных смыслов предстоящей деятельности, формируют установку на деятельность. Упражнение «Корзина» проводится по принципу «я тоже»: желающий, выходя в круг, произносит своё ожидание или опасение, а остальные участники могут поддержать заявленное, обозначив совпадение собственных записей с высказыванием говорящего, уточнив при необходимости высказывание, и выйдя в круг. Упражнение «Корзина» позволяет объективировать и объединить просле- мы участников. Разнообразие индивидуальных позиций служит ориентиром при распределении для подгрупповой работы.

Реализацию задач первого блока «вхождения» в проблемное поле спецкурса продолжает игровое моделирование «Построение схемы-характеристики профессионального самосознания», построенное по принципам организационно-деятельностной игры, являющееся модифицированным вариантом. Участники, разбившись на подгруппы по 5-7 человек, работают над образной моделью профессионального самосознания, пытаясь представить его динамику, механизмы и условия развития. Их задача – через координацию коммуникативных позиций достичь единого представления о развитии профессионального самосознания и зафиксировать его в образной схеме-характеристике. На эту часть деятельности выделяется 20-30 минут. Отмечается, что в конце работы каждым участником будет проводиться рефлексия особенностей взаимодействия в подгруппах. Позиции руководителя, организатора коммуникации и аналитика, важные для осуществления организационно-деятельностной игры, в процессе реализации данного метода не фиксируются процедурно, но присутствуют и отслеживаются педагогом-помощником, являющимся организатором условий обучения. Они служат основой для организации вербализованной рефлексии обучающихся, основой, на которой развивается по мере накопления опыта рефлексии снования деятельности, коммуникативных позиций коллег, динамики собственных позиций. Преподаватель управляет деятельностью, фиксирует шаги в процессе создания продукта. Внутри подгрупп, как правило, спонтанно определяется организатор коммуникации, активизирующий участников к обмену мнениями, к дискуссии. Позиция аналитика, фиксирующего процесс зарождения идей, отчасти реализуема каждым участником, получившим установку на последующую рефлексия происходящего. Завершая работу в подгруппах, преподаватель-ведущий совмещает в своей деятельности три позиции, последовательно их реализуя: задаёт план действий, организует коммуникацию для уточнения и развития высказанных идей, фиксирует сходства и различия в интерпретации представленных схем-характеристик. Тем самым он задаёт образец анализа содержания продукта и процесса его получения. Для того, чтобы ведущему при совмещении позиций не потерять глубину анализа, эффективно участие двух ведущих – организатора коммуникации и аналитика.

Так, в процессе игрового моделирования происходит объективирование представлений обучающихся о профессиональном самосознании, динамике, механизмах и условиях его развития. Специфика использования метода в программе спецкурса состоит в том, что он эффективен на разных этапах теоретического осмысления рассматриваемой проблемы. На первом этапе – допонятийного вхождения в проблемное поле – обеспечивается выделение различных рефлексивных позиций, оснований анализа. Он позволяет получить, как правило, малоструктурированный материал, который служит исходной точкой для разворачивания дискуссий при последующем теоретическом погружении в проблему формирования профессионального самосознания будущих психологов. В процессе последующего понятийного освоения проблемы работа со схемой-характеристикой позволяет вносить дополнения, коррекцию. Образность схем помогает проиллюстрировать теоретические понятия, увидеть их новые смыслы и грани, оживляет эмоциональную сферу участников. Обращение к образным схемам способствует усвоению теоретического материала через эффект повторения, через возможность переноса знаний при наличии идентичных элементов из опыта прошлой деятельности.

Продукт игрового моделирования, как и сам процесс разворачивания подгрупповой коммуникации и деятельности, диагностичен по критерию сформированности понятий. Работа подгрупп завершается представлением и защитой схемы-характеристики, демонстрацией обоснования и сравнительного анализа. После чего проводится рефлексия условий групповой работы, способствующих и препятствующих достижению общего результата, формулируются правила взаимодействия в группе. Задача педагога, координирующего взаимодействие учащихся, – помочь выявить разные позиции подгруппы в представленных схемах-характеристиках профессионального самосознания, зафиксировать различия, усилить проблематизацию, что обеспечивает подготовку к следующему блоку спецкурса.

Второй блок – это теоретическое «погружение» в проблемное поле спецкурса. В нем решаются следующие задачи: создание теоретической ориентировочной основы для осознания различных аспектов профессионального становления и формирования профессионального самосознания; усвоение ключевых понятий по содержанию спецкурса; осмысление предшествующего профессионального развития. Методы реализации поставленных задач: представлены лекциями-диалогами, лекциями-практикумами и игровым моделированием, которые обеспечивают сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Лекция-диалог активизирует мыслительную деятельность обучающихся, обеспечивает педагогу поддержание обратной связи об адекватности восприятия теоретического материала. Этот метод удачно дополняет работа обучающихся с тезисами лекции. Прочтение каждого смыслово-

го блока текста предваряется проблемными вопросами преподавателя и завершается уточнением смыслов, полученных в результате прочтения, вопросами на понимание прочитанного. Каждый смысловой блок текста представляет ориентировочную основу для последующей деятельности в практикумах, игровом моделировании. Промежуточными продуктами лекции-диалога выступают самостоятельные выводы обучающихся по блокам текста, мини-дискуссии, отражающие усвоение ключевых понятий рассматриваемой проблемы. Такая процедура позволяет педагогу осуществлять ситуативное проектирование взаимодействий при адаптации материала для участников разного уровня подготовленности. В лекции-диалоге предусмотрено составление обучающимися структурно-логической схемы лекции, так как при коммуникациях возможна потеря целостного восприятия материала. После индивидуального выполнения работы обучающиеся объединяются в подгруппы и выполняют это задание как игровое моделирование. В этом случае вариативность схем не так разнообразна, как при создании образной схемы-характеристики профессионального самосознания, но постановка акцента на разных смысловых блоках лекции позволяет глубоко проследить взаимосвязи рассматриваемых категорий «профессионализм», «компетентность», «профессиональное самосознание», «уровни и формы рефлексии» и др.

Игровое моделирование используется и после усвоения ключевых понятий теоретического блока. Работа с проблемами профессиональной деятельности участников проводится через теоретический уровень осмысления. Для работы в подгруппах предлагается тема «Иллюстрации профессионального самосознания». Обучающиеся выстраивают целостную схему развития профессионального самосознания, опираясь на усвоенные теоретические понятия, и в произвольной форме иллюстрируют её содержанием субъективного опыта профессиональной деятельности. Сравнение новой схемы со схемой по понятийному этапу вхождения в проблемное поле спецкурса позволяет зафиксировать динамику представлений участников.

Третий блок спецкурса – самоопределение в проблемах профессионального саморазвития – решает следующие задачи: осознание сильных и слабых профессионально-значимых личностных качеств; формирование идеального и возможного «профессионального Я»; анализ способов саморазвития. Он представлен лекциями-практикумами, тренинговыми упражнениями, самодиагностикой с обратной связью и игровым моделированием. Методика проведения лекции-практикума сохраняет общие принципы лекции-диалога, но основной акцент переносится на личностно-смысловую переработку теоретических понятий в форме различных тренинговых упражнений либо практических заданий по самодиагностике. Примером может служить беседа-презентация в диадах, где участникам предлагается провести интервью, взяв за основу одну из структур профес-

сионального самосознания, затем презентовать коллегу. Для осознания представленных в психологической литературе описаний структур профессионального самосознания предлагается заполнение матриц «профессионального Я». Суть этого задания состоит в анализе ролевого репертуара профессиональной деятельности во временной перспективе. Тренинговые упражнения этого блока решают ряд частных задач: способствуют стабилизации стереотипных представлений о себе как о профессионале (упражнение «Критика: коллеги, дети»), переосмыслению и поиску новых способов самовыражения себя в профессиональной деятельности, усилению и развитию своих сильных профессионально значимых качеств и способностей («Индивидуальный стиль», «Ты всё равно молодец, потому что ...», «Профессиональные перевоплощения»). Но в целом тренинговые упражнения сконцентрированы на развитии общей рефлексивной способности.

Специфика самодиагностики с обратной связью заключается в возможности индивидуально получить интерпретацию результатов тестирования (помимо общей интерпретации) и зафиксировать уровень развития своего личностного качества (или способности) относительно результатов группы. При этом участникам предоставляется процентное графическое отображение результатов по данной выборке. Продолжением работы является сведение всех результатов тестирования каждым участником на своей матрице, сопоставление результатов со своей функционально-ролевой матрицей настоящего «профессионального Я», а также сопоставление с желаемым «профессиональным Я». Диагностике подлежат мотивационно-потребностная сфера обучающихся, самоотношение, саморазвитие, представления о «профессиональном Я», для чего используется методика ценностных ориентаций М. Рокича, ориентационная анкета направленности личности Б. Басса, психологический опросник Юнга, тест-опросник самоотношения С.Р. Пантелеева, анкета «Барьеры педагогической деятельности», минимизация, экспресс-опросник о «профессиональном Я».

Завершением третьего блока спецкурса выступает проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития. Сначала работа выполняется индивидуально, а затем в подгруппах, сформированных по схожести проблем, как игровое моделирование, которое не только объединяет усилия для проектирования условий развития определённых качеств или способностей (методом «мозгового штурма»), но и позволяет уточнить индивидуальные позиции, объективировать, обобщить их.

Итак, игровое моделирование имеет большие преимущества в процессе учебного сотрудничества. При реализации этого метода нами заимствована основа организационно-деятельностной игры, которая в отличие от схожего метода деловой игры есть форма организации коллективной мыследеятельности – пространства организованной рефлексии. Деловая игра ставит задачу отработки определённых умений, навыков, тогда как в

организационно-деятельностной игре акцент ставится на осмыслении профессионального поля деятельности, проблематизации через фиксацию оснований затруднений и разрывов в деятельности. Процесс проблематизации предполагает наличие различных точек зрения, позиций по отношению к рассматриваемому явлению. Необходимость отработки «стереотипического» видения ситуации обучающимися в широком круге образовательных проблем обуславливает привлечение системно-мыследеятельностного подхода для формирования позиции психолога. Игровое моделирование как модифицированный вариант организационно-деятельностной игры позволяет отработать техники мыследеятельности, мыслекommunikации и мыследействия, что реализует современное требование к специалисту образования. Как отмечает Ю.В. Громыко, мыследеятельностные процессы «должна уметь организовывать всякая образованная личность» [3, с.105]. Организационно-деятельностная игра сопровождается объективирующей рефлексией (фиксацией своей позиции с помощью мыслительных форм) и субъективирующей рефлексией (обротением новых личностных смыслов). То есть имеет место постоянный процесс означения смыслов и осмысления значений. Л.М. Карносова включает объективирующую и субъективирующую рефлексию в структуру самоопределения и ставит задачу выявления условий и психологических механизмов культурного и деятельностного самоопределения профессионала [5]. На наш взгляд, использование принципов организационно-деятельностной игры позволяет активизировать привлечение субъектности обучающихся, без которой невозможно обучение. Эффективность игрового моделирования обусловлена рядом факторов, из которых наиболее значимы (в контексте рассматриваемой нами проблемы) следующие:

- задавая условиями ситуации высокая степень активности всех участников образовательного процесса;
- возможность свободного самоопределения в содержании деятельности, что обеспечивает индивидуализацию, самовыражение обучающихся;
- снятие жестких требований к содержанию продукта, что препятствует репродуктивному способу деятельности;
- развитие различных форм и уровней рефлексии (в процессе анализа оснований построения модели и координации позиций).

Именно эти условия, на наш взгляд, обеспечивают зарождение профессиональной позиции будущего психолога, основу которой составляют постоянная рефлексия собственной Я-концепции, Я-концепции другого человека (других людей), рефлексия обобщенной теории [1, с.37]. Игровое моделирование, основанное на структурированной рефлексии оснований деятельности, коммуникативных позиций участников и динамики собственной позиции участников, используется при формировании профессионального самосознания будущих психологов и на этапе допонятийного вхожде-

ния в проблемное поле профессиональной деятельности, и на этапе усвоения понятий посредством построения структурно-логических схем и создания моделей на понятийной основе, а также на этапе построения программы саморазвития. Обязательными сопровождающими методами являются тренинговые упражнения, лекции-диалоги и самодиагностика с обратной связью.

Таким образом, на всех этапах спецкурса предпочтение отдается активным методам обучения. Это обусловлено тем, что они позволяют осуществить принцип субъектности, создают условия для активизации познавательного и эмоционального компонентов, рефлексии и коммуникации, а также способствуют интенсификации развития профессионального самосознания в достаточно сжатые сроки обучения. Среди множества активных методов обучения, широко представленных в психолого-педагогической литературе [5, 4; 7], мы отдали предпочтение тренинговым упражнениям, самодиагностике с обратной связью, лекции-диалогу, лекции-практикуму и игровому моделированию. Чёткая фиксация возможностей каждого метода составляет основу для проектирования взаимодействий в конкретных образовательных условиях.

Литература

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 368 с.
2. Григальчик Е. К., Губаревич Р.И., Губаревич И.И., Петрусев С.В. Обучаем иначе: Стратегия активного обучения в школе. – Минск: Изд. ООО «Красико-Принт», 2001. – 128 с.
3. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
4. Жук А. И., Кашель И. Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. – Минск: Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994.
5. Карпачова Л. И. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации // Вопросы психологии, 1990. - № 6. – С. 75–82.
6. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов на Д: «Феникс», 2000. – 544 с.
7. Харин С. С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Минск: Изд. В.П. Ильин, 1998. – 352 с.