

ладает коммуникационный и тактический типы и интеллектуальный подход к решению проблем; соответственно у студентов магистратуры – организаторский тип и аффективный подход.

Список использованных источников

1. *Лефрансуа, Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
2. *Banks, J. A.* Multiethnic education: Theory and practice / J. A. Banks. – 2nd ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1988. – 312 p.
3. *Джалалова, А.* Основы развития мультикультурной компетентности учителей / А. Джалалова. – Нарва, 2009. – 40 с.
4. *Закирова, В. Г.* Теории и технологии мультикультурного образования: монография: в 2 ч. / В. Г. Закирова; Л.А. Камалова. – Казань: Отечество, 2016. – Ч. 1. – 132 с.
5. *Беловол, Е. В.* Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке / Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворова // Вестник РУДН. – 2012. – № 4. – С. 5–14. – (Сер. «Психология и педагогика»).
6. *Аминов, Н. А.* Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – М.: Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.

А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

A. P. Lobanov, N. V. Drozdova

National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus

УДК 159.9:37.0

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

MODELS OF TRAINING AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS

В статье представлен анализ моделей обучения как плана действий педагога при осуществлении образовательного процесса. Раскрыты образовательные (методологические) модели: свободная, диалогическая, личностная, обогащающая, развивающая, структурирующая, активизирующая и формирующая модели обучения. На этой базе предложен не только линейный, но и циклический подход к моделированию обучения.

Ключевые слова: инновационные модели обучения; образовательные модели; линейный и циклический подход.

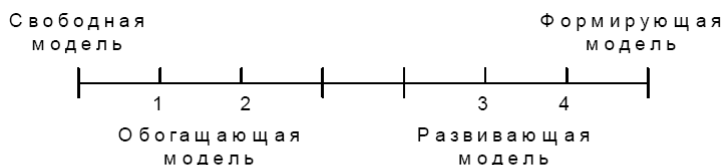
The analysis of models of training as action plan of the teacher is presented in article at implementation of educational process. Educational (methodological)

models are opened: the free, dialogical, personal, enriching, developing, structuring, making active and forming training models. On this base not only linear, but also cyclic approach to training modeling is offered.

Keywords: innovative models of training; educational models; linear and cyclic approach.

Под моделями обучения принято понимать план действий педагога при осуществлении образовательного процесса (Кларин, 1997). В отечественной психолого-педагогической науке в качестве синонима понятия модели обучения (или образовательной модели) часто используют термин «система образования», в зарубежной литературе – «модель преподавания».

Согласно теории метакогнитивизма и типологии моделей обучения, предложенной М. А. Холодной, Э. Г. Гельфман и Л. Н. Демидовой (1997, 2006), существует восемь образовательных (методологических) моделей: свободной, диалогической, личностной, обогащающей, развивающей, структурирующей, активизирующей и формирующей модели обучения (рис. 1) [11].



1 - диалогическая; 2 - личностная;
3 - структурирующая; 4 - активизирующая

Рис.1. Типология образовательных моделей

Свободная модель. Основная идея заключается в естественном стремлении личности к саморазвитию. Учитель (преподаватель) является фасилитатором (друг, старший товарищ), он поощряет и способствует обучению. Выбор формы и времени занятий определяет обучающийся. Такая модель не приемлет классно-урочной системы, контроля и традиционной оценки знаний. Всё подчинено свободе индивидуального выбора (Р. Штайнер, Ф. Г. Кумбе, Ч. Сильберман). Крайней формой свободной модели является обучение на дому под руководством родителей и при наличии контрольных испытаний в учреждении образования. Свободная модель обучения была реализована в «школе А. Н. Тубельского». Ее элементы представлены в педагогической системе А. А. Дубровского: «У нас ребенок сам выбирает, чем ему заняться. Воспитатели ненавязчиво предлагают дело, если выбор ещё не сделан, или помогают в организации занятий, если выбор уже определён. Мы считаем недопустимым

бесцеремонно вторгаться в мир увлечений ребёнка и распоряжаться его досугом по своему усмотрению» [6; с. 464].

Диалогическая модель. Обучение через диалог и в процессе диалога (диалог культур, знания и незнания, поэта и теоретика). Теоретическое основание – концепции «диалогичности индивидуального сознания» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов). Обучающиеся непосредственно «общаются» с первоисточниками (текстами), поощряется собственное мнение и «личные открытия». В качестве примера можно привести методику преподавания Е. Н. Ильина – познание посредством общения («раскручивание» текста на основе конструктивных художественных деталей). «Как Анна Шерер «запускает» свой салон, так и учитель должен «запускать» нас, чтобы от темы не уходили» [7, с. 211]. Впрочем, эта модель обучения может допускать наличие учебника, но нового типа – диалогического по своей природе медиатора (“thinkingdevice” Дж. Верча) [2, с. 12].

Личностная модель. Она ориентирована на общее развитие личности и личностный рост (Л. В. Занков, Ш. А. Амонашвили). Личностная модель конечной целью определяет формирование целостной картины мира на основе трёх линий общего психического развития: наблюдения, мышления и практических действий. Множественность теорий личности предопределяет вариативность теоретических оснований названной выше образовательной модели. В дидактической системе Л.В. Занкова они сформулированы в виде общих принципов: ведущая роль теоретических знаний, быстрый темп изучения учебного материала, обучение на высоком уровне сложности, осознанный характер учения, усвоение нового материала не в готовом виде, а посредством собственных внутренних усилий. Личностно-гуманный подход Ш. А. Амонашвили включает идеи Л. С. Выготского, Д. Н. Узнадзе и «педагогике сотрудничества». «Ребенок – целостная личность... Учение станет смыслом жизни для ребёнка, если оно управляется с его же позиции, реализуя внутреннюю готовность к развитию, самостоятельности, самоутверждению, нравственному становлению» [1, с. 49].

Обогащающая модель. Она основана на парадигме интеллекта как индивидуального ментального опыта (М. А. Холодная, Р. Стернберг) и предполагает наращивание интеллектуальных возможностей, обучающихся через активизацию и обогащение ментального опыта, включая имеющиеся ментальные структуры, порождаемое ими ментальное пространство и строящиеся в рамках этого пространства ментальные репрезентации [12]. Модель реализована в отечественной психологии в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект» авторским коллективом под руководством Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной; в зарубежной психологии образования – в «Программе инструментального обогащения» Р. Фейерштейна, которая предусматривает повышение интеллектуального уровня обучающихся в процессе обучения когнитивным стратегиям и осознания используемых ими стратегий обучения.

В последнее время Р. Фейерштейн отказался от дальнейшего усовершенствования программ инструментального обогащения в пользу так называемого опосредованного обучения. Такое обучение основано на совокупности опосредованных деятельностей. Первая опосредованная деятельность (или интенциональность) предполагает вовлечение обучаемого в процесс постановки целей и планирования действий по их достижению. Вторая деятельность – трансцендентность – включает в себя организацию условий, помогающих ребёнку формировать новые потребности. Третья деятельность – опосредования – это процесс конструирования значений, символов и схем. Содержанием четвертой деятельности является поощрение процесса имитации, обучение путем подражания поведению компетентных людей. Пятая деятельность рассчитана на опосредование рефлексии результата действий и развитие самодетерминации и уверенности в себе [8; 10].

Развивающая модель. Основное внимание она уделяет развитию понятийного мышления обучающихся (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). Развивающая модель имеет в качестве теоретического основания теорию содержательного обобщения В.В. Давыдова, согласно которой учение предполагает поиск учеником с помощью учителя генетически исходного основания понятия, усвоение общих и абстрактных (теоретических) знаний и их последующую конкретизацию по принципу «от общего к частному», то есть согласно восхождения от абстрактного к конкретному [5]. Таким образом, в образовательном процессе реализуется положение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития: познание обучающегося осуществляется гипотетико-дедуктивно и соответствует исследовательской деятельности его учителя (преподавателя).

Структурирующая модель. Теоретически она восходит к положениям гештальтпсихологии. Так, еще М. Вертгеймер проводил аналогии между исследованиями мышления в психологии и изучением процессов кристаллизации в физике. Физик старается выявить, как происходит чистая кристаллизация, какие условия ей благоприятствуют, и какие факторы грозят ее нарушить. Предметом исследования психолога также является процесс и результат кристаллизации, но не физических, а когнитивных структур [10]. Затем кристаллизация уступила место системному подходу и систематизации знаний и, наконец, теориям организации ментальных репрезентаций и когнитивных структур. В российской психологической науке и педагогической практике широкое распространение получила система «укрупнённых дидактических единиц» П. М. Эрдниева.

Активизирующая модель. Названная образовательная модель направлена на повышение познавательной активности обучающихся на основе познавательной мотивации, познавательных интересов, решения проблемных задач (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов). Основные положения такого подхода к образованию достаточно ёмко сформулировала учитель-новатор Т. И. Гончарова: интеллектуальная энергия учеников

должна искать выход в их собственной познавательной активности; необходимо поддерживать и развивать «вопросительное» отношение к окружающему миру; развитие творческого потенциала и организация процесса открытий [4; с. 258].

Формирующая модель. Она представлена теорией оперантного обучения Б. Скиннера, теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, моделями программированного и алгоритмического обучения. Другими словами, формирующая модель объединяет все направления, которые основаны на убеждении, что посредством целенаправленного управления процессом усвоения знаний можно сформировать заданные внутренние процессы. Например, П. Я. Гальперин, исходя из определения предмета психологии как структуры ориентировочной деятельности, полагал, что можно первоначально жёстко организовать ориентировочную деятельность во внешнем плане, а затем и сохранить её в процессе усвоения [3].

Мы позволили себе переструктурировать линейную схему, основываясь не на дискретности, а системно-динамических представлениях об образовательном процессе (рис. 2). В результате удалось оттенить четыре доминантных (свободная, структурирующая, формирующая и личностная) и соответственно четыре субдоминантных (обогащающая, развивающая, активизирующая и диалогическая) модели обучения. Такая типология имеет не одно, а два основания: свобода (субъективный выбор) или контроль (управляющее воздействие) и экстраверсия (внешнее, социальное) или интроверсия (внутреннее, индивидуальное) или интроверсия (внутреннее, индивидуальное).

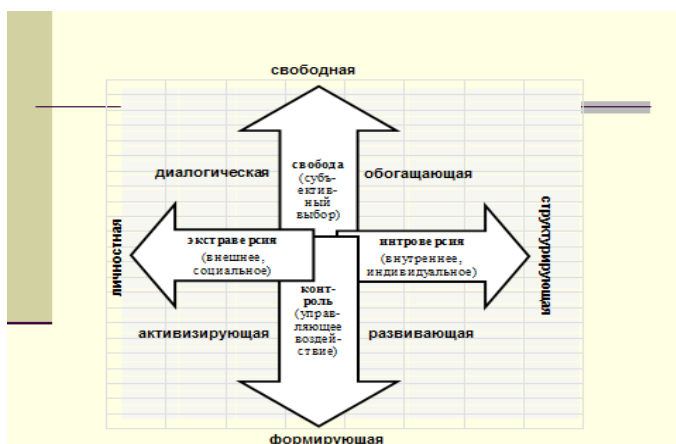


Рис. 2. Системно-динамические представления об образовательном процессе

Такая система теоретизирования, с одной стороны, рельефно выпячивает концептуальные основания образовательных моделей, с другой стороны, определяет логические границы их совместимости. Так, струк-

турирующая модель обучения, несомненно, восходит к операциональной теории интеллекта Ж. Пиаже и конструктивизму. Формирующая модель основана на бихевиоральных теориях научения, включая «стимул-реактивные события, воздействие повторения, смежности и подкрепления» [9]. Ее диапазон распространяется на классический бихевиоризм и небихевиоральные концепции, а также на так называемый когнитивный бихевиоризм. Поэтому активизирующая и развивающая модели обучения органично встраиваются в означенную триаду. Личностная модель (и примыкающие к ней активизирующая и диалогическая модели) является предельно социально-ориентированной конструкцией. Ее теоретиками могут быть Э. Дюркгейм и Л.С. Выготский (учение о социальной ситуации развития). Свободная модель, безусловно, имеет либеральные и гуманистические истоки. Она как доминанта одноименной триады предопределяет понимание и интерпретацию субдоминантных диалогической и обогащающей образовательных моделей.

Научная когнитивная психология обучения вынуждена балансировать между наивными представлениями практиков: их крайним волонтаризмом и педагогическим оптимизмом. Когнитивное развитие может быть, если не почти полностью заблокировано наследственностью или окружающей средой [11, с. 17], то хотя бы ограничено законом «резиневой ленты».

Список использованных источников

1. *Амонашвили, Ш. А.* В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – С. 8–49.
2. *Асмолов, А. Г.* Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А. Г. Асмолов // Новое время – новая дидактика: Педагогические идеи Л. В. Занкова. – Москва, Самара: Корпорация «Фёдоров», 2001. – С. 5–24.
3. *Гальперин, П. Я.* О предмете психологии (Доклад на заседании Московского отделения Общества психологов 23 ноября 1970 г.) / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 4–13.
4. *Гончарова, Т. И.* Уроки истории – уроки жизни / Т. И. Гончарова // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – С. 238–261.
5. *Давыдов, В. В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанная на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 114 с.
6. *Дубровский, А. А.* «Жемчужина России» / А. А. Дубровский // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – С. 434–467.
7. *Ильин, Е. Н.* Искусство общения / Е. Н. Ильин // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1988. – С. 180–237.
8. *Лобанов, А. П.* Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход / А. П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010. – 288 с.
9. *Лобанов, А. П.* Когнитивная психология образования / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.

10. *Равен, Дж. К.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел I. Общая часть руководства: пер. с англ. / Дж. К. Равен, Дж. Х. Курт, Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 1997. – 82 с.

11. *Холодная, М.* О психологическом назначении школьного учебника / М. Холодная, Э. Гельфман, Л. Демидова // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы; под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 151–163.

12. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Е. С. Макеева

Белорусский государственный экономический университет,
Минск, Беларусь

E. S. Makeeva

Belarusian State Economic University, Minsk

УДК 159.9

ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «ОБРАЗА-Я» И УРОВНЯ ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

DYNAMICS OF THE PROFESSIONAL «IMAGE-I» AND THE LEVEL OF EMPATHY OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Исследование посвящено проблеме развития профессионального самосознания будущих психологов на этапе профессионального обучения в высшей школе. В частности, описан характер связи между гармоничностью – дисгармоничностью профессионального «Образ-Я» и уровнем развития эмпатии студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональный «Образ-Я», уровень эмпатии, этап профессиональной подготовки в высшей школе.

The research is devoted to the problem of development of professional self-consciousness of future psychologists at the stage of professional training in higher education. In particular, the nature of the relationship between harmony - the disharmony of the professional "Image-I" and the level of development of the empathy of students-psychologists is described.

Key words: professional self-consciousness, professional «Image-I», the level of empathy, the stage of professional training in higher education

В условиях современного реформирования системы высшего образования в Республике Беларусь наиболее актуальной становится проблема профессионального становления личности будущих специалистов на этапе профессионального обучения в высшей школе. Ключевая роль в данном процессе принадлежит развитию профессионального самосознания, которое представляет собой осознание личностью своей принадлеж-