

Министерство образования и науки Республики Таджикистан
Таджикский Государственный педагогический университет имени
Садриддина Айни

Мариам Рифъати

«Роль интерактивных методов обучения в развитии мыслительной
деятельности и усвоении знаний учащимися» (На материалах школ
Исламской Республики Иран)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по
специальности 13.00.01-общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

Научный руководитель:
кандидат педагогических
наук, доцент Обидова М.И.

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор Маджидова Б.

Душанбе-2014

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретическо-методологические основы развития мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения	
1.1. Проблема развития мышления и мыслительной деятельности в современной психолого-педагогической науке	17
1.2. Индивидуальные различия и активизация мыслительной деятельности в учебном процессе	32
1.3. Роль общения в развитии мыслительной деятельности и усвоении знаний	42
Выводы по первой главе	63
Глава II. Опытнo- экспериментальная работа по выявлению роли интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности и освоения знаний учащимися	
2.1. Возникновение и реализации интерактивных методов обучения в современной педагогической науке	68
2.2. Процедура организации опытнo-экспериментальной работы и анализ полученных результатов	98
Выводы по второй главе	127
Заключение	132
Предложение исследования	138
Практические советы	139
Библиография	141

Введение.

Актуальность темы исследования. В современной педагогической науке появилась необходимость создания идеальной модели обучения, в которой сущность обучения составляет разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьника. Такая модель обучения опирается на всю совокупность нынешних знаний о механизмах обучения, целях и мотивах познавательной деятельности и пригодна для реализации главной цели — всестороннего и гармоничного развития личности.

В современной педагогической науке метод обучения сложное, многомерное, качественное образование. И.П.Подласый отмечает, что «Если бы нам удалось построить его пространственную модель, то мы бы увидели причудливый кристалл, сверкающий множеством граней и постоянно меняющий свою окраску». Следует отметить, что в методе обучения находят отражения цели, задачи, содержание, принципы и формы обучения во всех звеньях образовательных учреждений. Обучение - процесс чрезвычайно подвижный и диалектический, а методы обучения учитывают эту подвижность, изменения, постоянно происходящие в практике.

Исходя из этого, внедрение интерактивных методов обучения в современной школе считается неизбежным, и актуальность темы исследования определяется очевидной важностью и неотложностью оптимизации процесса обучения и изучения психолого-педагогических факторов, влияющих на усвоение учащимися школьных предметов.

Оптимизация и осуществление принципа гуманизации образовательного процесса требует не только пересмотра всего содержания обучения, а также признание творческой природы личности каждого ученика. Наличие в нем внутренней активности приводит к отказу от

усвоения определенного объема соответствующих знаний как главной цели образовательного процесса. Главная цель – целостное развитие личности ученика. Самостоятельная, познавательная и мыслительная деятельность является средством развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности. Следовательно, задача учителя – обеспечить на уроке такую деятельность, чему способствуют современные интерактивные технологии. В данном случае ученик сам открывает путь к познанию. Усвоение знаний – результат его деятельности.

Активные или интерактивные методы предполагают стимулирование познавательной деятельности и самостоятельности учеников. Эта модель предполагает наличие творческих заданий и общение в системе ученик-учитель, как обязательных. Этот метод характерен своей односторонней направленностью, а именно для технологий самостоятельной деятельности, самообучения, самовоспитания, саморазвития, и нисколько не учит умению обмениваться опытом и взаимодействовать в группах.

Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Именно использование этой модели обучения учителем на своих уроках, говорит об его инновационной деятельности.

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. Учебное окружение - это реальное окружение, из которого учащиеся подчёрпывают для себя определенный объем знаний и опыт. Опыт учащегося – это центральный активатор учебного познания и главной ценностью в нем выступает личность ученика. Главное в личности – стремление в будущее, к свободной реализации своих возможностей, в особенности творческих, к укреплению веры в себя и возможность достижения идеального «Я».

Творческая ориентация обучения и воспитания позволяет осуществлять личностно-ориентированное образование, как процесс развития и удовлетворения потребностей человека, как субъекта жизни, культуры и истории. Основной ценностью гуманистического личностно-ориентированного обучения выступает творчество, как способ развития человека в культуре.

Организация учебного процесса, использование интерактивных методов обучения направлена на повышение значимости для ученика усвоения учебного материала, индивидуализации усвоения и активизации процесса мышления.

Поэтому в процессе исследовательской работы мы особое внимание уделили коррелятивной связи между факторами усвоения учебного материала школьниками и тому, что может облегчить этот процесс.

Ведущим фактором при усвоении учебного материала является интеллектуальное развитие учащихся. Изучение процессов мыслительной деятельности считается одним из основных элементов. В процессе изучения мыслительной деятельности, дают возможность развить умение выделять главные и второстепенные признаки каждого учебного материала.

Учащийся, умеющий выделять главное и второстепенное, может распознать данный учебный материал среди остальных. Итак, мы выделяем познавательной деятельности в качестве ведущих процессов анализ и синтез. Умение выделять существенные стороны изучаемого объекта служит показателем развитого мышления. Это такие виды мыслительной деятельности, как умение самостоятельно и грамотно сформулировать цели, наличие творческого мышления, выражение собственной точки зрения, находчивость, скорость мышления.

Исследование мыслительной деятельности и усвоение учебного материала учащимися – достаточно сложная проблема, предполагающая решение важнейших методологических вопросов природы творчества, источников развития мыслительной деятельности, соотношение в этом процессе биологического и социального, объективного и субъективного, индивидуального и общественного и т.п. Сложность проблемы заключается в том, что внутренняя сущность явления недоступна непосредственному исследованию. Поэтому, несмотря на многовековую историю, изучение мыслительной деятельности и усвоение учебного материала учащимися остаётся недостаточно исследованным.

Степень разработанности проблемы

В решении проблем совершенствования методов обучения в Иране внесли большой вклад Имам Али, Шамс Исфандабад, Имам Пур, Аскар Неджад Фарид, Ахди Хоссейн, Какаванд Алиреза, Аджаманд Хоссейн.

Определение интерактивных методов обучения и их характеристику можно найти в трудах В.А. Сухомлинского, в творческих поисках Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, И.Я. Лернера, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского, Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова и др. еще в 70-80-е годы.

В настоящее время целесообразность использования интерактивных методов обучения особо отмечали В.В.Давыдов, И.П.Подласый, Л.Реан, Бордовский и др.

Представляет интерес исследования Стренберга, Мартона, Акермана, Чжана, Глейзера, Гримма, Раска и др., рассматривающие методы обучения как основное средство достижения цели. Они определили широкий спектр методов обучения, включающих в себя интерактивные методы обучения, её социальные и эмоциональные аспекты.

В Таджикистане проблемы обучения, совершенствования методов обучения, поиск эффективных методов повышения знаний учащихся рассматриваются в исследованиях М.Лутфуллоева, Ф.Шарифзода, И.Х. Каримовой, Дж. Каримова, Х. Буйдакова, Н.Х. Сангинова, У.Зубайдова, А. Нурова и других.

Проведенные исследования внесли значительный вклад в развитии теории и практики обучения. В них содержались оригинальные идеи, теоретические обобщения, практические рекомендации, направленные на совершенствование методов обучения, развитие мыслительной деятельности учащихся. В то же время, анализ теоретико-практических исследований показал, что до настоящего времени остается еще малоизученным роль интерактивных методов обучения в усвоении знаний учащимися общеобразовательных школ.

Исследования зарубежных психологов и педагогов: Р. Стернберга, Дж. Гилфорда, М. Воллаха, Е.П. Торранса, Л. Термена, а так же российских: Л.С.Выготский, А.Н.Леоньев, С.Б.Рубинштейн, и иранских психологов и педагогов: Чжанга, Постиглион, Шокри, Хосрави, Ямини, Хафшиани, Алдерман, Джавади и Сачдиан, Багчиги, Хигланд и Резаи, Карими, Ахмади, Кешаварз и Форойн, Камарадж, Абари и Хиджази, Бугар Рахимьян, Замри, в области мыслительной деятельности теоретически обоснованы, однако работа над улучшением этого свойства продолжают развиваться. Большое внимание уделяется выявлению механизмов творческой деятельности и природы мыслительной деятельности и усвоению учебного материала учащимися.

Проблема «интерактивный метод обучения», роль интерактивных методов и обучения на процесс развития мыслительной деятельности и

усвоение знаний учащимися на материалах Исламской Республики Иран, недостаточно изучена.

Анализ научной литературы и практики образовательного процесса в общеобразовательной школе позволили выделить следующие противоречия:

- между потребностями современного общества к повышению уровня знаний учащимися и теоретической не разработанностью связи методов обучения в развитии мыслительной деятельности и общении;
- между необходимостью установления взаимовлияния мыслительной деятельности в усвоении знаний учащимися.

Все эти противоречия оказывали влияние на усвоение знаний, повышение уровня мыслительной деятельности учащихся. Вышеуказанные противоречия позволили определить **проблему исследования**, заключающуюся в актуализации, поиска и выбора методов обучения в улучшении усвоения знаний учащимися в школах ИРИ.

Проблема предопределила выбор темы диссертационного исследования «Роль интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности и усвоении знаний учащимися (на материалах школ Исламской Республики Иран)

Цели исследования- изучение роли интерактивных методов обучения в усвоении учебного материала и развитие мыслительной деятельности учащихся в общеобразовательной школе, и определение типов мыслительной деятельности.

Объект исследования – процесс обучения в общеобразовательных школах г. Тегеран Исламской Республики Иран.

Предмет исследования-роль интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности и усвоении учебного материала учащимися на уроках.

Гипотезы исследования активности мыслительной деятельности, и усвоение знаний учащимися обеспечивается если:

- правильно применяются интерактивные методы в процессе обучения;
- будет установлена связь между интерактивными методами обучения и процессом освоения знания.
- провести экспериментальную работу по выявлению роли интерактивного метода обучения в развитии мыслительной деятельности и освоении знаний учащимися.

Для реализации поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо было решать следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогические основы развития мыслительной деятельности учащихся VI-VIII классов.
2. Выявить связь развития мыслительной деятельности с методами обучения и освоении знаний учащимися.
3. Разработать методику, направленную на эффективное усвоение знаний с использованием интерактивных методов обучения учащимся в общеобразовательных школах.
4. Определить особенности освоения знаний у девочек и мальчиков в процессе внедрения интерактивных методов обучения.
5. Осуществить опытно-экспериментальную работу для проверки эффективности предложенной методики в улучшении освоения знаний учащимися в процессе внедрения интерактивных методов обучения.

Теоретическую основу исследования составили теория мышления и деятельности как двух сторон познания и преобразования действительности, общая теория деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, Р.Стернберг, Вагнер и др.); психологические теории мышления (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Ж.Пиаже, О.К.Тихомиров, С.Л.Рубинштейн и др.); научные труды, раскрывающие особенности развития мыслительных операций в процессе овладения теоретическим понятием (Р.А.Атаханов, В. Г.Носатов, С.Л.Рубинштейн и др.).

Методологическую основу исследования составляют труды ведущих ученых в области педагогики и психологии о закономерностях развития мышления и мыслительной деятельности человека, системный подход как общенаучный метод познания; исследования в области совершенствования методов обучения в современном этапе развития школы; теория о развитии личности, её роль в развитии личности. Также для нашего исследования, важное значение имеет Закон ИРИ «Об образовании» и другие нормативно-правовые и программно-методические документы принятые Правительством и Министерством образования Ирана.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы** исследования:

- теоретический анализ научной литературы по философии, педагогики, возрастной и педагогической психологии;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта по развитию мыслительной деятельности учащихся в использовании интерактивных методов в процессе обучения.

- опытно-экспериментальная работа с внедрением анкеты и опросники Стренберга и Вагнера по определению видов мыслительной деятельности учащихся.
- апробации интерактивных методов обучения, предложенные Раск, Гримм, Ратвас для развития мыслительной деятельности учащихся;
- статистический анализ полученных результатов.

Основные этапы исследования:

I этап (2008—2010 г.г.) - поисковый. Изучалось современное состояние проблемы в теории и практике образования, выявлялись теоретические и практические предпосылки развития мыслительной деятельности в процессе учебной деятельности учащихся и оформлялись в виде педагогических условий, конкретизировался предмет, задача и гипотеза исследования, определялась его теоретико-методологическая база, обосновывалась методика проведения опытно-экспериментальной работы.

II этап (2010—2012 г.г.) проведение опытно-экспериментальной работы. Сначала проводился констатирующий эксперимент с целью выявления уровня развития мыслительной деятельности учащихся, осуществлялась разработка модели развития мыслительной деятельности учащихся и технологии ее реализации на уроках в школе, посредством формирующего эксперимента проводились их внедрение и апробация, в ходе которой выявлялась эффективность внесенных изменений.

III этап (2012—2013 г.г.) - обобщающий. Проводились анализ и теоретическое обобщение данных опытно-экспериментальной работы, осуществлялась апробация и внедрение в форме научно-обоснованных рекомендаций для педагогов школ по созданию условий для успешного развития мыслительной деятельности и усвоения знаний учащимися на

академических занятиях, апробирование материалов диссертационного исследования в практической деятельности учителей общеобразовательных школ г. Тегерана.

База исследования: общеобразовательные школы г. Тегеран. Выборка статистического общества производилась путем случайной выборки, которая осуществлялась среди учащихся-девушек и юношей со средних школ из 19 районов города Тегеран.

Учащиеся были выбраны при помощи кластерной выборки. Таким образом, была создана целевая группа (из 19 районов Тегерана) из четырех региональных школ. Из каждого района были выбраны две школы для девочек и мальчиков, затем из каждой школы были выбраны 2 класса, также по случайной выборке. В качестве начального этапа, до внедрения исследования, на выборке респондентов был проведен тест. Учитывая наблюдаемую дисперсию в каждой группе, размер выборки был рассчитан. Общая выборка включала 533 человека, из них - 258 были девочки и 275 мальчики.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Осуществлен научный анализ существующих теорий о развитии мыслительной деятельности учащихся в современной психолого-педагогической науке.
2. Представлены интерактивные методы обучения и развития мыслительной деятельности, направленные на усвоение знаний учащимися.
3. Выделены особенности мыслительной деятельности учащихся на основе половых различий -гендера, также соотношение методов обучения учащимися.

4. На основе регрессивного анализа (зависимая переменная) доказана эффективность методов обучения в усвоении знаний и развитие мыслительной деятельности учащихся, которые разделены на три типа.

Теоретическая значимость: на системном уровне раскрыты основы развития мыслительной деятельности на занятиях в школе; выявлены возможности традиционных и интерактивных методов обучения на развитии мыслительной деятельности в условиях иранских школ; показан механизм моделирования образовательных целей и задач, совокупности критериев развития мыслительной деятельности школьников системой развивающего обучения.

Конкретные результаты исследования, дополняют психолого-педагогическую теорию и практику о взаимосвязи мыслительной деятельности и развития общения в усвоении знаний учащимися, и имеет значение в дальнейшем совершенствовании методов обучения в школах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные методики внедрения интерактивных методов во взаимосвязи с развитием общения, учителя общеобразовательных школ могут использовать в повышении уровня знаний учащихся. Материалы диссертации можно включить в программу центров повышения квалификации и переподготовки учителей, преподавателями вузов при чтении курса лекций по «Педагогике», «Педагогической психологии».

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов обеспечиваются методологической и теоретической обоснованностью его исходных положений, использованием взаимосвязанных комплексов, методов обучения, адекватных его цели, объекту, предмету и задачам, связанных с целостным системно-структурным, личностно-деятельным подходом. Она подтверждена результатами опытно-экспериментальной

работой, свидетельствующей о роли типов мыслительной деятельности в усвоении учащимися знаниями.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось следующим образом:

- На кафедре общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета имени Садриддина Айни, а также получили одобрение на общеуниверситетских, городских, республиканских и международных конференциях (городах Душанбе, Тегеран, Мешхед, Исфаган);
- результаты теоретического и практического исследования нашли свое отражение в материалах опубликованных автором статей, тезисов, докладов, методических разработках и учебных пособиях, изданных в Таджикистане и Иране.

По исследуемой проблеме опубликованы 12 работ, из них 3 научные статьи, которые входят в перечень бюллетеней ВАК РФ.

Положения, выносимые на защиту:

1. Характеристика интерактивных методов обучения направлена на активизацию мыслительной деятельности и освоение знаний учащихся в общеобразовательной школе.

2. Реализация интерактивных методов обучения с учётом освоения знаний учащимся с учётом гендерных факторов интерактивных методов обучения и общения в освоении знаний учащимся.

Структура данного исследования соответствует логике исследования и включает в себя введение, двух глав, заключение и библиографию. Содержание диссертации изложено на 150 страницах компьютерного набора.

Список использованной литературы включает 170 наименований. Все данные и результаты исследования представлены в таблицах.

Глава 1. Теоретическо-методологические основы развития мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения

1.1. Проблема развития мышления и мыслительной деятельности в современной психолого-педагогической науке.

Существует важность изучения роста мыслительной деятельности, которая далеко за пределами человеческой перспективы. Специалисты в области психолого-педагогической науки обнаружили, что человек, даже в первые годы своей жизни, обладает пластичностью мысли. Основным фактором в обучении является пластичность. Они считают, что любое поведение исходит из наших принципов обучения и переходит от смысла к смыслу и что более легкие области обучения становятся более сложными.

Кроме того, в среде, человеческая жизнь всегда может быть изменена. Люди должны учиться справляться с изменениями.

Интеллект во многом связан с мыслительной деятельностью, под которым подразумевается открытая система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (ценностей, мотивации, интеллектуальных, профессиональных и характерологических свойств).

Мыслительная деятельность - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения реальности в ходе ее анализа и синтеза. Мыслительная деятельность возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и не близко выходит за его пределы.

Функция мыслительной деятельности - расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Она позволяет с

помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мыслительной деятельности - раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Она оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

Мышление, как совокупность предложений, есть предмет формальной логики. Отождествление мышления с общением имеет этот же смысл, скрывает за собой отрыв от плана сущих, объектов, переход в план положений (силлогизмов), соотношений формальной логики. Понятие, рассмотренное в отрыве от предмета, — это термин. Связать вопрос о понятии, как вопрос о природе (или сущности) его предмета и как вопрос о значении термина, слова.

Мыслительный процесс - процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи), который является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами, и завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т.п.).

В разных, наиболее сложных, жизненных ситуациях происходит адаптация, которая приводит человека к познавательным процессам.

Познавательный процесс (Cognitive process). Способ, посредством которого мы приобретаем, трансформируем и храним информацию из окружения.

Понятие «познавательное»: познавательные процессы - получило распространение в 60-е годы XX века, во время увлечения кибернетикой и электронным моделированием интеллектуальных процессов, переросшим в привычку представлять человека как сложный биокомпьютер.

Исследователи пытались моделировать все психические процессы, происходящие в человеке. Что получилось смоделировать - назвали познавательными процессами. Что не получилось - аффективными.

Таким образом, по факту, понятие- «познавательные процессы» получило похожее, но несколько иное значение. На практике «познавательными» называют психические процессы, которые возможно представить как логичную и осмысленную последовательность действий по переработке информации.

К познавательным процессам обычно относят память, внимание, восприятие, понимание, мышление, принятие решений, действие и воздействие - в той мере или в той части, в какой они заняты познавательными процессами, а не чем-то другим (влечениями, развлечениями...). Сильно упрощая, можно сказать, что это компетентность и знания, умения и навыка.

В познавательной системе как нельзя лучше описываются все этапы процесса обучения человека. Правильное понимание самого процесса обучения включает необходимые характеристики:

1. Обучение есть специфическая человеческая форма передачи общественного опыта: посредством орудий и предметов труда, языка и речи, специально организованной учебной деятельностью передается и усваивается опыт предшествующих поколений;
2. Обучение невозможно без наличия взаимодействия ученика и учителя, без наличия «встречной» активности учащегося, без его соответствующей работы, называемой учением. «Учение - это труд, полный активности и мысли», - писал К.Д. Ушинский. Знание нельзя переложить механически из одной головы в другую. Результат

общения определен не только деятельностью учителя, но и в такой же степени деятельностью ученика, самим их взаимоотношением;

3. Обучение - это не механическая прибавка к уже имевшимся процессам, а качественное изменение всего внутреннего мира, всей личности ученика. При усвоении (как высшей стадии обученности) происходит как бы перенос знаний извне вовнутрь (интериоризация), отчего изучаемый материал становится как бы собственным достоянием личности, ей принадлежащим и ею открытым. Специфическая особенность учебной деятельности - это деятельность по самоизменению. Её цель и результат - изменение самого субъекта, которая заключается в овладении определенными способами действия, а не изменении предметов, с которыми действует субъект (Д.Б. Эльконин).

Познавательные теории личности рассматривают человека как «понимающего и анализирующего», потому ,как человек находится в мире информации, которую необходимо понять, оценить и использовать. А поступок человека включает в себя 3 компонента: 1.Само действие. 2.Мысли. 3.Чувства. Внешне поступки могут быть разные, в то время как мысли и чувства могут быть иными. Разные люди по- разному «видят» и оценивают ситуации, в которых они действуют. Оказавшись в реальной ситуации человеку необходимо решать. Он делает выбор и совершает поступок (бихевиористы тут заканчивают анализ поведения), познавательная же часть поступка еще не завершена, потому что сам поступок является источником информации, которая позволяет формулировать или изменять мнение о себе или о других. Получается, что после реакции человек в той или иной степени осуществляет субъективный анализ своего поведения, его успешности, вследствие чего делаются выводы

на будущее и необходимую коррекцию.

Мыслительная деятельность - это система мыслительных способов действий, приемов, методов и соответствующих им мыслительных стратегий, которые направлены на решение задач определенного класса, которые детерминированы этими задачами. Специфическими объектами, рассматриваемыми в алгоритмике, являются алгоритмы как определенные артефакты, продукты человеческой деятельности.

Алгоритмическое мышление - это способность к обобщенному анализу данных и формализации, в том числе умение представлять решение задачи средствами формализованных языков. Под алгоритмическим (операционным) мышлением подразумевается система мыслительных действий и приемов, которые направлены на решение, как теоретических, так и практических задач, результатом, которых есть алгоритмы как специфические продукты человеческой деятельности.

Критическое мышление как одна из форм мыслительной деятельности изучает предмет или проблему. Процесс начинается с определения того, что предстоит изучить. Затем следует приступить к свободному выявлению фактов и рассмотрению вариантов и в конце перейти к основанному на фактах осмыслению. Сравниваются побуждения, преубеждения и предрассудки как учащегося, так и специалистов, вырабатывается основа для собственного суждения.

Технология развития данной формы мыслительной деятельности состоит из трёх этапов: стадии вызова, смысловой стадии, и стадии рефлексии.

1. Стадия «Вызов». Активизирует полученные ранее знания, помогает в обнаружении недостатка в этих знаниях и определяет цели к получению новой информации;

2. Стадия «Осмысление». На этой стадии происходит осмысленная работа с текстом, в ходе которой человек делает маркировку, составляет таблицы и ведет дневник, которые позволяют отслеживать собственное понимание информации. Напомним, что под «текстом» также подразумеваются речь и видеоматериал;
3. Стадия «Рефлексия» (размышление). Позволяет вывести знания на уровень их понимания и применения на практике. На этой стадии происходит формирование личного отношения человека к тексту, который он записывает своими словами, либо обсуждает во время дискуссии. Метод обсуждения имеет более важное значение, поскольку в ходе обмена мнениями отрабатываются коммуникативные навыки.

Концепция мыслительной деятельности Р. Стернберга является одним из ведущих в современной психолого-педагогической науке.

Концепция Р. Стернберга обладает исключительными возможностями дифференциации интеллектуальной мыслительной деятельности; она базируется на ясных теоретических предпосылках, носит выраженный прикладной характер и дополняется набором «ситуативных тестов» для диагностики типов мыслительной деятельности. [170]

Типы мыслительной деятельности, предложенные Стернбергом, известны как личностные виды. Следовательно, необходимо изучить взаимосвязь между типами мыслительной деятельности, методами обучения и окружающей средой.

Стернберг указал несколько приоритетных переменных, влияющих на эволюцию вида в учебном процессе:

1. Культура: культура является основным фактором, влияющим на мыслительную деятельность и на физиологию. Он отмечает, что в

некоторых культурах более поощряют определенные виды мыслительной деятельности. Например, в Северной Америке уделяется больше внимания свободным и законодательным видам, но в Японии, акцент делается на исполнительные и консервативные виды;

2. Гендер: Второй фактор, также играет важную роль в изменении мыслительной деятельности. Мужчины, как правило придерживаются правовым формам, основанным на внутренних и демократических видах, для женщин приемлемы консервативный, внешний и судебный виды;
3. Возраст: мыслительная деятельность у людей в течение жизни меняются. Например, во время дошкольного возраста используется правовой вид. Так много внимания уделяется молодым учителям для того, чтобы они могли с удовольствием создавать благоприятную структуру в начальной школе. Таким образом, учителя в качестве определителя, а ученики выполняют задания.
4. Родительский метод воспитания: как правило, родительский метод воспитания влияет на мыслительную деятельность своих детей. Стернберг говорит о том, что одним из наиболее важных факторов в интеллектуальном развитии детей, являются различные способы реагирования на те вопросы, которые родители задают своим детям;
5. Школа и работа: последний фактор, влияющий на мыслительную деятельность является школа. В разных школах приветствуются разные виды. Большинство школ в мире приветствуют административный и консервативный вид, и ученикам предлагается принять участие в них. [171]

В исследовании Ригио (1986) в связи с видами мыслительной деятельности, получил доказательства того, что виды мыслительной деятельности складывается из важных факторов, влияющих на отношения между людьми, общение учащихся исходит от межличностных и социальных навыков, которых они приобрели во время своих взаимоотношений. Виды мыслительной деятельности и личностные качества, в том числе общение между собой связаны.

Чинг, Чаун, Такафуми, Казахиса и Норио установили, что виды мыслительной деятельности являются решением проблем, а также считаются важным фактором в отношении формирования процесса партнерства. Однако, только некоторые из видов мыслительной деятельности смогли предсказать своё влияние. В целом, данные показывают, что правильные отношения с другими людьми добавляют уверенности, развивают способности и талант, укрепляют навыки и привлекают к общению новых людей. В научной литературе можно найти доказательства того, что методы обучения зависят от общения. Например Де Раид и Шоувенбург (1996) заявили, что чем больше стратегия обучения основана на функции общения, тем больше виды мыслительной деятельности связаны между собой, как мотивация в различных действиях. (Мафурд и Гоставсун, 1988). В связи с этим Викле (1996) связывает модель личности из пяти факторов со стратегией обучения, он обнаружил, что гласность связана с изучением типов мыслительной деятельности. Цзин и Чаван (2004) показали, что типы мыслительной деятельности и личностные качества, такие как общение или уровни экстраверсии - интроверсии связаны между собой.

Современные подходы к развитию мыслительной деятельности детей по Л.С. Выготскому.

Особое место в исследованиях, посвященных мыслительной деятельности детей, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления, а также и высший уровень функционирования как речи, так и мышления, если их рассматривать в отдельности.

С рождения ребенку не даны понятия, и этот факт считается общепризнанным. Как же формируются и развиваются понятия? Данный процесс представляет собой усвоение человеком того содержания, которое заложено в понятии. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия.

Образование понятий – результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их умственных способностей. Образование понятий у индивида своими корнями уходит в глубокое детство. Л.С.Выготский (1896-1934) был одним из первых ученых психологов, кто детально исследовал этот процесс. Он экспериментально установил ряд ступеней и этапов, через которые проходит образование понятий у детей.

1. Неоформленное, неупорядоченное образование, обозначаемое одним словом. Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов.
2. Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков. Данные комплексы делятся на четыре вида: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу),

коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака), цепной (переход в объединение от одного признака к другому, и объединение предметов на основе конкретных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу).

3. Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы, а затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение. [33]

Синкретическое мышление и мышление в понятиях-комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук.

Теория А.Н. Леонтьева о мыслительной деятельности.

Мыслительная деятельность - процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую степень человеческого познания. Она дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности». В отличие от ощущения и восприятия, т. е. процессов непосредственно-чувственного отражения, мыслительная деятельность дает не прямое, сложно опосредствованное отражение действительности,

позволяет человеку получать знание о таких свойствах, процессах, связях и отношениях действительности, которые не могут быть восприняты его органами чувств.

А.Н. Леонтьев, подчеркивая произвольный характер высших форм мыслительной деятельности человека, их произвольность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что мысль человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и других действий и операций... Отдельный человек становится субъектом мыслительной деятельности, лишь овладев языком, понятиями, логикой. Им была предложена концепция мыслительной деятельности, согласно которой между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней составляющей мыслительной деятельности, существуют отношения и аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение. В ней, как и в практической деятельности, могут быть выделены отдельные действия, операции. При этом внешние и внутренние элементы деятельности являются взаимозаменяемыми. В состав мыслительной, теоретической деятельности могут входить внешние, практические действия, и наоборот, в структуру практической деятельности могут включаться внутренние, мыслительные операции и действия. [79]

Теория С.Л.Рубинштейна.

С. Л. Рубинштейн, обосновывая выбор такой единицы анализа, писал, что для понимания многообразных психических явлений в их существенных внутренних взаимосвязях «нужно прежде всего найти ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их

единстве». «...Такой клеточкой является любое действие, как... единица деятельности».

Мыслительная деятельность и общение.

1. Должны быть рассмотрены с точки зрения перехода определения объекта мысли в общение (в речевую форму). Здесь есть два перехода — объекта мысли в мысль и мысли — в общение;
2. Выход мысли за пределы общения (за пределы того, что сформулировано в речи) через ее содержание, т.е. подразумеваемое, есть лишь обозначение содержания объекта мысли.
3. Многозначность всякой мысли о действительности, выраженной в положении, свидетельствует о том, что: а) действительность, являющаяся объектом данной мысли, не исчерпывается данной мыслью, б) мысль конкретнее определяет, чем ее речевая формулировка (одно положение включает в себе много мыслей). Возможно извлечение, вычерпывание из одного и того же положения разных суждений; мысль заключена в речи, но однозначно не выражается в ней. Смысловым ударением, посредством которого изменяется смысл фразы, из нее извлекается то одно, то другое.

Иными словами, при определении соотношения мыслительной деятельности и общения, никак нельзя отвлечься от объекта мысли, обозначаемого речью. [120]

Общие принципы мыслительной деятельности имеют свои особенности.

Для выявления мыслительной деятельности (всего их 13, согласно вышеприведенной классификации основных аспектов устройства государства) был разработан опросник «Виды мыслительной деятельности» (Thinking Styles Inventory — TSI), в котором наличие каждого вида

оценивалось с помощью пяти утверждений. Положительный ответ рассматривался как балл в пользу наличия соответствующего вида у данного испытуемого (максимально возможная оценка по каждому виду — 5 баллов). Кратко охарактеризуем выделенные Стернбергом «виды мыслительной деятельности» с точки зрения интеллектуального своеобразия их представителей (для каждого вида приводится пример типичного утверждения из опросника TSI):

1. Законодательный — предпочитают самостоятельно порождать и формулировать проблемы; любят работать с проблемами, требующими использования креативных стратегий; склонны сами планировать собственную деятельность (поэтому болезненно реагируют на любой внешний контроль своего интеллектуального поведения); их отличает развитое воображение. Утверждение: «Мне нравятся задачи, которые позволяют мне все делать моим собственным способом»;
2. Исполнительный — склонны внедрять и выполнять задания, придуманные другими; предпочитают иметь дело с хорошо структурированными задачами, с четкими инструкциями при наличии определенных руководящих указаний. Утверждение: «Мне нравятся ситуации, в которых ясно видно, какую роль я должен играть и каким образом себя вести»;
3. Оценочный — любят работать с задачами, которые позволяют сравнивать, обосновывать и оценивать существующие подходы к решению проблем; склонны выносить оценочные суждения о действиях других людей. Утверждение: «Мне нравится оценивать и сравнивать различные точки зрения в интересующей меня области»;
4. Монархический — предпочитают решать одну определенную задачу с использованием одного, наиболее эффективного, с их точки зрения,

- способа решения, при этом характерно игнорирование всех прочих альтернатив и полное сосредоточение внимания на конкретной проблеме в течении некоторого отрезка времени. Утверждение: «Я предпочитаю закончить то, что я делаю, прежде чем начать заниматься чем-либо еще»;
5. Иерархический — умеют одновременно работать с множеством задач, устанавливая четкие приоритеты относительно каждой проблемной ситуации. Утверждение: «Когда я пытаюсь разобраться в проблеме, то я прежде всего составляю перечень действий, которые мне потребуется сделать для решения задачи, а также определить порядок в очередности их выполнения»;
 6. Олигархический — склонны одновременно работать с несколькими задачами, которые субъективно воспринимаются как равноценные. Утверждение: «Обычно я знаю, какие дела мне нужно сделать, однако иногда мне трудно решить, в каком порядке их выполнять с точки зрения их первоочередности»;
 7. Анархический — демонстрируют отсутствие систематичности в интеллектуальной работе (игнорируют план, организацию и порядок в решении проблем); предпочитают работать с задачами, которые предоставляют им полную свободу относительно того, что, где, когда и как делать. Утверждение: «Когда я работаю над письменным проектом, я обычно позволяю своим мыслям бродить как им вздумается, при этом я записываю любые приходящие мне в голову идеи»;
 8. Глобальный — предпочитают абстрактные задачи, причем интересуются не столько самой проблемой, сколько ее общим контекстом, методологией. Утверждение: «Обычно, когда я принимаю решение, я не обращаю внимание на детали»;
 9. Локальный — предпочитают решать конкретные задачи с большим

количеством деталей в конкретной предметной области. Утверждение: «Мне нравятся проблемы, которые требуют проработки деталей»;

10. Внешний — имеют преобладающий интерес к проблемам окружающего мира; предпочитают решать задачи в группе в режиме сотрудничества. Утверждение: «Мне больше нравится решать проблему, работая совместно с другими людьми, нежели одному»;

11. Внутренний — имеют преобладающий интерес к проблематике своей душевной жизни; предпочитают решать задачи в одиночку, независимо от других людей. Утверждение: «Мне нравится быть одному, когда я занимаюсь решением какой-либо проблемы»;

12. Консервативный — отличаются стабильностью и традиционностью при выборе проблем и способов их решения. Утверждение: «В моей работе я предпочитаю придерживаться того, что уже было сделано ранее»;

13. Либеральный — отдают предпочтение новым способам решения проблем, изобретательству, характеризуются готовностью к принятию инноваций и противоречий. Утверждение: «Мне нравится использовать в своей работе новые способы, даже если я не уверен, что они дадут наилучший результат». [45]

Все эти виды мыслительной деятельности с учетом возраста учащихся адаптируются и в дальнейшей опытно-экспериментальной работе нами будут апробированы.

1.2. **Индивидуальные различия и активизация мыслительной деятельности в учебной процессе.**

Индивидуальные различия является неоспоримым фактом жизни. Несмотря на сходство всех организмов однако, они имеют свои индивидуальные различия. Люди имеют способность приобретать преимущества, естественно, больше, чем любые другие существа, которые попадают под действие принципа разнообразия. Интересы, цели и ресурсы для индивидуальных различий являются истоками индивидуальных различий в окружающей среде для успеха и неудач. Как можно видеть в контексте школы, когда ученики, с точки зрения достижения успеха, не одинаково достигают его.

Индивидуальные различия проявляются в качестве мыслительной деятельности:

- широта - способность охватить весь вопрос целиком, в то же время не упуская необходимых частей;
- глубина - умение проникать в сущность сложных вопросов;
- самостоятельность - умение выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей;
- гибкость - нескованность закрепленными в прошлом приемами и способами решения задач, умение быстро менять действия при изменении обстановки;
- быстрота - способность быстро разобраться в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение;
- торопливость - поспешное решение вопроса без всестороннего обдумывания, выхватывание какой-то одной стороны проблемы;
- критичность - умение объективно оценивать свои и чужие мысли,

тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые предположения и выводы.

Различные люди часто демонстрируют характерную для них мыслительную деятельность, которые являются достаточно стабильной характеристикой их мышления в целом.

- 1. Синтетический вид мыслительной деятельности (синтетик)** - человек все время стремится создавать что-то новое, оригинальное, может комбинировать и стремиться объединить несходные, а иногда и противоположные данные и идеи. Склонен к теоретизированию и к мысленным экспериментам. Часто задает себе вопрос: «Что будет, если...?». Такие люди стремятся к созданию, по возможности, более широкой, обобщенной концепции, позволяющей снять противоречия различных подходов, примирить противоположные позиции. Склонны замечать противоречия в чужих рассуждениях. Видят мир постоянно меняющимся и любят перемены, часто ради самих перемен, ради разнообразия.
- 2. Идеалистический вид мыслительной деятельности (идеалист)** - проявляется как склонность к интуитивным, глобальным оценкам без осуществления детального анализа проблем. Особенность таких людей - повышенный интерес к целям, смыслам, человеческим ценностям, нравственным проблемам. Они стремятся сглаживать противоречия, акцентируя внимание на сходствах различных позиций. Легко воспринимают новые идеи. Часто задают вопрос сами себе и другим: «Куда мы идем и почему?».
- 3. Прагматический вид мыслительной деятельности (прагматик)** - человек опирается в принятии решений на свой непосредственный личный опыт. Он использует те материалы и информацию, которые

легко доступны, стремясь как можно быстрее получить результат. Эти люди живут по принципу: «Лучше иметь синицу в руках, чем журавля в небе». Девиз прагматика – «Что-нибудь да сработает», «Годится все, что позволяет получить результат как можно быстрее». Поведение прагматиков может казаться поверхностным, беспорядочным. Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение. Они успешно определяют тактику поведения, используя в свою пользу сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность. Склонны придавать очень большое значение материальным благам и их достижению.

4. **Аналитический вид мыслительной деятельности (аналитик)** - человек склонен систематически и всесторонне рассматривать вопросы. Он склонен к логической и методической, с акцентом на детали манере решения проблем. Прежде, чем принять решение разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов. Склонны воспринимать мир логичным, рациональным, предсказуемым, упорядоченным. Склонны искать формулу, метод или систему, позволяющую логично объяснить различные явления.
5. **Рационалистический вид мыслительной деятельности (реалист)** - человек ориентирован только на признание фактов. Для него реальным является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться и т.п. Реалистическая мыслительная деятельность характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. Проблема для реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является

неправильным. Они начинают чувствовать дискомфорт и стремятся все исправить.

Индивидуальная мыслительная деятельность каждого человека влияет на способы решения проблем, которые он выбирает, на способы поведения, на личностные особенности человека. Очевидно, что у большинства людей существуют смешанные варианты мыслительной деятельности, с преобладанием в той или иной степени какого-то одного. При этом у каждого человека есть один или два ведущих вида мыслительной деятельности. Мыслительная деятельность, по сути, отвечает за постановку цели в процессе решения проблемы.

Что более интересно, так это выявить факторы, которые влияют на обучение, так как они являются его следствием. Несмотря на различия в этиологии, невозможно учиться без рассмотрения основной философской основы, но в результате такого рода исследования, применение и эксплуатация гораздо ближе. Попытки выявления причин и факторов и их существующих разнообразий приводит к потребности проявить внимание к индивидуальным различиям в процессе преподавания и обучения. Вследствии чего был поднят важный вопрос, почему некоторым ученикам учиться легче, чем другим. До сих пор нет окончательного ответа на этот вопрос. В большинстве случаев этиология этих различий объясняет лишь небольшую часть.

Как уже упоминалось, рассматривая индивидуальные различия в результативности, индивидуальность можно определить как совокупность различных качеств личности, проявляемых в ее поведении. Если подходить буквально, то в это определение включаются также уровень развития интеллекта и физические данные, но термин «индивидуальность» обычно подразумевает все эмоциональные факторы, мотивацию, интересы и

социальные качества. Обратите внимание на некорректность использования термина «индивидуальность» для обозначения обаяния, шарма или доминирования; индивидуальность есть у каждого человека, так же, как каждый человек имеет вес, рост и интеллект. Официальное принятие гипотез об индивидуальных различиях началось с середины XX века.

Почти все теории об индивидуальных различиях в познавательных аспектах учащихся сталкивались с восприятием их высшим разумом. В них присутствовали основные различия, несмотря на интеллект и другие познавательные аспекты, которые считают факторами индивидуальных различий, но способность понимать эти аспекты ограничена и сопровождается пассивным подходом (Вилфик, 2004). Исследование по успеваемости показало, что люди в разных ситуациях и с разными уровнями способностей показывают индивидуальные различия в обучении. (Мартон, 1988).

Согласно новой теории, произошёл переход к практике по обработке данных. В нынешнее время научились иметь дело с различными методами обучения и как их приобретать, сохранять, что имеет большое значение. (Эмами Поур Исфандабад Шамс, 1390).

Большинство исследователей пробовали различные подходы в качестве предпочтительного или доминирующего в обучении, благодаря которым пытались определить связь или производительность, так что различные методы обучения, стратегии и методы в изучении учащихся школ зарубежных стран находится в центре внимания многих исследователей.

Процесс обучения в классе предикторов были исследованы (Акерманом, Стернбергом, Грасером и цитируются Чжаном и Стернбергом. 1998 г.). К первой категории относятся познавательные меры: возможны тесты (Сартр и Джонес, цитируются Чжаном и Стернбергом,

1998). Во второй категории используются познавательные меры для прогнозирования различий в поведении (в том числе самостоятельность, доверие к себя, чувство собственного достоинства, черты личности) Виста и др., 1999; Дафф, Бойл и Фергусон, 2004) и виды мыслительной деятельности (Жанг, 2002; Гэри Гиринги и Стернберг, 1997).

Индивидуальные различия в обучении давно исследуются, а в области образования были приведены комментарии различных теоретиков и специалистов. Где указывалось, что существует много попыток в этиологии для пояснения различий в понятии обучения. Такие философы, как Сократ и Платон в своих теориях предоставляли предположения, в которых были высказаны идеи, однако, многие предполагают, что так исторически сложилось, что понять этот процесс очень важно, но научная история показывает начало развития научных исследований о различиях и способностях интеллекта в процессе обучения и затем постепенно стали вводиться меры в мире образования.

Обновленные результаты показали, что возможны различные способы обучения. Исследователи предполагали, что полезно конкретные темы можно вести по определённым подходам, которые могут не подойти для изучения других вещей. Последующие исследования показали, что различные методы распределяются среди учеников таким образом, что только некоторые из них могут адаптироваться к соответствующим условиям обучения. Последующие результаты этих исследований указывают на то, что никаких существенных различий в способностях интеллекта учеников не существует, однако наблюдается только баланс.

На сегодняшний день совершенно ясным стал факт, что все люди могут учиться и так же ясно, что интеллект зависит от их способностей. Таким образом, в различных методах другие факторы, такие как личностные

черты, преодаление трудностей, также принимают участие. Тип, характер или черта личности являются постоянным фактором, но при взаимодействии с осмысленным подходом.

В течении всего периода школьного обучения, перед учеником выступает уже готовая, сложившаяся, известная система знаний, понятий и т.д., открытых и выработанных человеком в ходе всей предшествующей истории. Но то, что понятно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается сначала неизвестным и новым для каждого ребенка. Поэтому усвоение всего, исторически накопленного, богатства знаний, требует от ребенка больших усилий, серьезной творческой работы, хотя он осваивает уже готовую систему понятий, причем осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость самостоятельной мыслительной деятельности у самих детей. Иначе усвоение знаний будет чисто формальным, поверхностным, бездумным, механическим. Таким образом, мыслительное дело - необходимая основа для усвоения знаний детьми.

Для мыслительной деятельности человека существенна ее взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком, с речью. Только с появлением речи становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Человеческая мысль - в каких бы формах оно ни осуществлялось - невозможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем больше

совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Специальные наблюдения в ходе проведенных опытов показывают, что некоторые школьники и более того взрослые часто испытывают трудности в процессе решения задачи, пока не сформулируют свои рассуждения вслух. Когда же решающие начинают специально и все более четко формулировать, проговаривать одно за другим основные рассуждения (пусть сначала более того прямо ошибочные), то такое думание вслух обычно облегчает решение задачи. Формулируя свои размышления вслух, для других, человек тем самым формулирует их и для себя. Такое формулирование, закрепление, фиксирование мысли в словах означает членение мысли, помогает задержать чуткость на различных моментах и частях этой мысли и способствует более глубокому пониманию. Благодаря этому и становится возможным развернутое, последовательное, систематическое рассуждение.

В слове, в формировании мысли заключены, таким образом, важнейшие необходимые предпосылки дискурсивного, т.е. рассуждающего, логически расчлененного и осознанного мышления. Благодаря формулированию и закреплению, в слове мысль не исчезает и не угасает, чуть успев появиться. Она прочно фиксируется в речевой формулировке - устной или более того письменной. Поэтому вечно существует вероятность, в случае необходимости, снова вернуться к этой мысли, ещё глубже ее продумать, проверить и в ходе рассуждения соотнести с другими мыслями. Формулирование мыслей в речевом процессе является важнейшим условием их формирования. Большую роль в этом процессе может играть и так называемая внутренняя речь: решая задачу, человек рассуждает не вслух, а про себя, как бы разговаривая только с собой.

Для активизации мыслительной деятельности служат проблемные ситуации.

По самому своему существу мыслительная деятельность надобно лишь в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые, прежние средства и способы деятельности недостаточны (хотя и необходимы) для их достижения. Такие ситуации называются проблемными. С помощью умственной деятельности, берущей начало в проблемной ситуации, удастся создать, открыть, найти, изобрести новые способы и средства достижения целей и удовлетворения потребностей.

Мыслительное дело необходимо не только для решения уже поставленных, сформулированных задач (например, школьного типа), но и для самой постановки задач, для выявления и осознания новых проблем. Нередко нахождение и постановка проблемы требует более того больших умственных усилий, чем ее последующее разрешение.

Хотя мыслительная деятельность и не сводится к решению задач (проблем), лучше всего формировать его именно в ходе решения задач, когда ученик наталкивается на посильные для него проблемы и вопросы и формулирует их. За последние годы, на основе психоло-педагогических исследований проблемной ситуации и решения задач, разрабатываются методы проблемного обучения школьников.

Опытный педагог никогда не станет подсказывать сразу весь ход решения, он будет одаривать школьника постепенно и по мере надобности лишь небольшие подсказки, с тем, чтобы основную часть работы выполнял сам ученик. Только так можно формировать и развивать самостоятельную мыслительную деятельность учащихся. Если же сразу подсказать основной путь решения, сообщить будущий результат деятельности и таким образом «помочь» ученику, то это лишь затормозит развитие его мыслительной

деятельности. Когда ученик загодя знает весь ход решения от первого до последнего этапа, его мышление либо вообще не работает, либо работает в минимальной степени, очень пассивно. Учащиеся вечно нуждаются в квалифицированной помощи педагога, но эта помощь не должна подменять процесс усвоения учеником загодя сведений, готовым результатом.

В качестве методов активизации мыслительной деятельности выступают также «мозговой штурм», метод контрольных вопросов и др.

1.3. Роль общения в развитии мыслительной деятельности и усвоении знаний.

Невозможно себе представить развитие человека, само существование индивида как личности, его связь с обществом вне общения с другими людьми. Исторический опыт и повседневная практика свидетельствуют о том, что полная изоляция человека от общества, изъятие его из общения с другими людьми, приводит к полной утрате человеческой личности, ее социальных качеств и свойств. Общение включает в себя все многообразие духовных и материальных форм жизнедеятельности человека и является его насущной потребностью. Ни для кого не секрет, пишет польский психолог Е. Мелибруда, что «межличностные отношения имеют для нас значение не меньшее, чем воздух, которым мы дышим».

Существует множество определений этого понятия. Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождается потребностями в совместной деятельности; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера по общению.

Изучаются формы общения человека, как влияние интеллектуальных переменных, каждый вид мыслительной деятельности базируется на методе обучения и общения.

В целом происходит связь на практике, где двое или более лиц обмениваются новостями и информацией. Дело в том, что во время общения происходит динамический поток обмена информацией в сопровождении переживаний. Этот поток может быть направлен от лица к лицу или нет т.е. в прямом или в косвенном смысле. Происходит коммуникация (communication), в этом слове латинский корень (коммун) обозначает понимание, значить перевод будет поделиться информацией. Вуд (1996) так

определяет связь: систематическое селективное взаимодействие между человеком и человеческим прогрессом. Стороны признают, что производительность зависит друг от друга и общий смысл создаётся среди них, который включает в себя аспекты межличностной формы общения, который, в свою очередь, имеет большое влияние на межличностное взаимодействие.

По мнению педагогов и психологов, любой человек в общении с другими людьми имеет свое собственное общение. Общение существенно влияет на поведение человека при его взаимодействии с другими людьми.

Конкретный выбор формы общения определяется такими факторами: личные качества человека, его мировоззрение и социальный статус в определенном обществе, характеристиками этого общества и др.

Общение следует рассматривать в этом ракурсе как склонность к определенному виду общения, направленность, готовность к нему, что проявляется в том, как человек подходит к решению большинства ситуаций.

Общение – это реализуемое знаковыми средствами взаимодействие двух или более человек, вызываемое потребностями совместной деятельности; направлено на изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера. Состоит во взаимном обмене сообщениями с предметным и эмоциональным аспектами.

Также общение обусловлено наличием потребности в контакте с другими людьми, об удовлетворении которой говорит появлении чувства радости общения. Нарушения общения вызывают изменения личности, например, такие как: снижение уровня активности, исчезновение критичности, нарушение самооценки, направленности, динамики мотивации и многое другое. Общение характеризуется определенным предметом,

потребностями, мотивами и целями, конкретным содержанием, функциями, сторонами, манерой и стилем.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны:

- 1) коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми;
- 2) интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника;
- 3) перспективная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Общение полифункционально, что отражается во множестве существующих классификаций его функций.

Например, по цели общения:

1. контактная – цель: установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений, и к поддержанию постоянной взаимосвязи;
2. побудительная – цель: стимуляция активности партнера для направления его на выполнение определенных действий;
3. информационная – цель: обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;
4. координационная – цель: взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;
5. функция понимания – цель: адекватное восприятие и понимание смысла сообщения, а также намерений, переживаний, состояний и прочее;

6. амотивная – цель: возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний (обмен эмоциями), а так же изменение с его помощью своих переживаний и состояний;
7. функция установления отношений – цель: осознание и фиксация своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей;
8. функция оказания влияния – цель: изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе и его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности.

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Н.М. Бахтина, и др. российских педагогов и психологов, которые рассматривали общение как важное условие всестороннего развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности.

Первым, в бывшем Советском Союзе, стал проводить эксперименты, с целью изучения некоторых сторон общения, В.М. Бехтерев, который считал, что общение – механизм объединения людей в группы, условие социализации личности. Он отмечал, что чем разнообразнее и богаче общение человека с окружающими его людьми, тем успешнее осуществляется развитие личности.

В.Н. Мясищев не мог пройти мимо глубокого и всестороннего обзора этой темы. Индивидуальная система отношений личности, ее ядро, всецело определяется специфическим, индивидуальным для каждого конкретного человека опытом его социально-психологических связей, т.е. опытом общения прежде всего в условиях ближайшего и значимого для него социального окружения.

В реальном общении даны не только межличностные отношения людей, т.е. выявляются их эмоциональные привязанности, неприязнь и пр., но в ткань общения вплетены и общественные, безличные по своей природе отношения. Вне общения немислимо человеческое общество. Общение выступает в нем как способ «цементирования» индивидов и, вместе с тем, как способ развития самих этих индивидов.

В общении всегда присутствуют два компонента: содержание и форма. Содержание определяет, вокруг чего или по поводу чего разворачивается то или иное общение. Содержанием общения является информация, передаваемая в межиндивидуальных контактах от одного человека к другому. Это могут быть знания, идеи, указания, сведения о внутреннем мотивационно-потребностном или эмоциональном состоянии человека, сообщения об окружающей обстановке.

У каждого человека свой, характерный только для него форма общения с людьми, накладывающий вполне узнаваемый, характерный отпечаток на его поведение и общение в любых ситуациях.

Он несколько изменяется в зависимости от партнера и характера деятельности, но в то же время сохраняет свои сущностные черты, отражающие неповторимость и уникальность личности.

Форма общения зависит от очень разных моментов – и от истории жизни, и от отношения к людям, и от того, какое общение наиболее предпочтительно в обществе. Вместе с тем форма общения, определяя то, как человек склонен строить и понимать различные ситуации, сам оказывает огромное влияние на его жизнь, формируя его отношение к людям, способы решения проблем и его личность.

Начало научного исследования видов общения связано с именем немецкого психолога Курта Левина. Заслуга К. Левина и его сотрудников

состояла в том, что они положили начало углубленному исследованию проблемы видов общения, они разрабатывали понятие «лидерства», обозначающее «совокупность приемов и методов, применяемых лидером и руководителем с целью оказания воздействия на зависящих от него или находящихся в подчинении людей». К.Левиним и его последователями были выделены и описаны 3 формы лидерства: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарным называется форма лидерства, при котором лидер действует властно, директивно, сосредотачивает основные функции управления в своих руках.

Демократичный- форма лидерства стремится управлять группой совместно с подчиненными, давая им достаточную свободу действий.

Либеральный – форма руководства, при которой лидер отстраняется от активного управления группой, позволяя членам группы делать все, что им захочется.

Исследование К. Левина и его сотрудников положило начало углубленному психологическому изучению проблемы видов общения, которое получило широкое распространение во всем мире и продолжается вот уже несколько десятков лет.

А. Коуэн вместе с коллегами также предпринял попытку определения видов, используемого отдельными индивидами при общении. Он отмечал, что почти каждый человек имеет предпочитаемый (доминантный) вид общения.

Это вид, который соответствует его я - концепции, который ему наиболее удобен. Одни люди различны по своему общению дома, на работе, с друзьями и т.д. Другие демонстрируют лишь легкие вариации их «обычного» общения. Стоит представить его классификацию:

1. Выражается в общепринято-вежливых видах, когда люди руководствуются социальными условностями, что обычно рассматривается как «приемлемое и вежливое» поведение. Когда два человека встречаются впервые, они, по всей вероятности, начинают с этого вида общения. Их разговор ведется на безличном и приветливом уровне, а его содержание остается в границах того, о чем легче всего говорить;
2. Умозрительно-эспериментальный. Человек, предпочитающий этот вид общения, рассматривает и исследует все и всякого тщательным образом с намерением изучить и понять. Его выводы основаны на опыте и могут видоизменяться, но в соответствии с установленной позицией, которая меняется редко. Главное качество процесса общения – это открытый обмен действиями, которые редко имеют эмоциональную окраску;
3. Агрессивно-аргументированный. Человек энергично занимает твердую позицию по какому-либо вопросу и выдвигает свои собственные аргументы. Чувства человека при этом могут быть сильными, хотя он глух к аргументам другой стороны. Такой стиль часто приводит к доминированию. Общение с подобным индивидом может быть стимулирующим или, наоборот, фрустрирующим. Иначе говоря, это общение редко бывает монотонным, вялым и требует энергичных ответных реакций;
4. Экспрессивно-конфронтационный. При использовании этого вида общения, человек высказывает свои мысли и чувства открыто и прямо. Люди, которые ведут себя таким образом, часто развивают очень тесные деловые взаимоотношения и глубокие дружеские. Ряд

выражаемых чувств очень широк и варьируется от гнева до нежности – все, что действительно переживается.

Авторы этой типологии отмечают, что эти четыре категории не исчерпывают всех возможных видов общения, которые могут отличаться в разных ситуациях и у разных людей.

Ю.С. Крижанская и В.П. Третьяков выделяют три вида взаимодействия: ритуальный, манипулятивный и гуманистический.

Для ритуального вида характерны стандартизированные действия, общение поверхностное, неглубокое, личность партнера не имеет никакой ценности.

Для манипулятивного вида характерно использование партнера по общению для достижения своих каких-то целей; личность, внутренний мир также ничего не значит.

Гуманистический вид предполагает глубоко-личностное взаимодействие людей, в котором учитываются интересы обеих сторон, отношения строятся на базе общечеловеческих ценностей.

Следующую классификацию, принадлежащую К.Томасу, можно представить немного подробнее. Он выделил пять характерных форм, используемых в общении людьми.

1. Соперничество.

Проявляется в активном и упорном противостоянии своим противникам, несмотря на их попытки достичь компромисса или пойти на примирение. Предполагает наличие у человека, демонстрирующего эту форму, следующего: настаивание на своей позиции, точке зрения без чёткого ее обозначения; несдержанность, раздражительность, когда партнёр пытается противопоставить своё мнение, позицию, мнению или позиции данного субъекта; слабая изменчивость целей, даже при высокой

динамичности и изменчивости ситуации взаимодействия; общий консерватизм интересов; нетерпимость к чужому мнению и чужой воле; оценка своих партнёров по общению как лиц, имеющих предубеждения против него; отстаивание своих интересов или интересов третьих лиц, правдоискательство; стремление переубедить, навязать своё мнение, решение, точку зрения;

Люди, придерживающиеся эту формы, полагают, что есть «их точка зрения» и правильная. Для них не имеет значения количество их сторонников и противников: даже оставшись в одиночестве, они отстаивают свои позиции.

Эта тактика чревата непримиримой враждой, особенно если её придерживаются обе стороны. Часто её выбирают подростки.

2. Сотрудничество.

Эта форма представляет собой стремление таким образом общаться с партнером, чтобы при возникновении разногласий наиболее продуктивно их разрешить. Таким образом, не только устраняется причина недовольства, напряжённости, но и достигается большое взаимопонимание, доверие, уважение.

Отличительные признаки сотрудничества: уважительное отношение к партнёру, готовность выслушать и понять их чувства и желания; оценка своей позиции в качестве важной, но не единственно возможной; стремление регулировать своё поведение в сторону большей корректности; забота о сохранении отношений, несмотря на имеющиеся разногласия; готовность принести извинения; стремление действовать разумно и осознанно; поэтапность, последовательность в достижении целей. Из всех форм наиболее универсальное является сотрудничество. Оно подходит как для одноуровневого (горизонтального) общения, так и в вертикальных

структурах (между руководителями и подчинёнными, учащимися и педагогами), однако её использованию может противостоять ряд личностных качеств и установок (высокомерие и самомнение, подозрительность, установка на лидерство). Личностная зрелость, уважительное отношение к людям, ответственность способствуют применению этого метода на практике.

3. Компромисс.

Это форма заключается в стремлении преодолеть противоречие за счёт частичных уступок одной стороны, в ответ на взаимные уступки другой.

Поведение людей, прибегающих к его помощи, характеризуется такими особенностями: готовностью много раз менять решение, если другая сторона не соглашается с ним; заботой о том, чтобы уступки каждой стороны были равноценны; применением убеждения ради нахождения точек общего решения, выработки единой позиции; готовностью выслушать претензии противоположной стороны; заботой о сохранности взаимоотношений с партнёром.

Компромисс не снимает напряжённости до конца, т. к. исходное противоречие сохраняется, но создаётся возможность для урегулирования отношений в дальнейшем. Особенно эффективен при разрешении сложных социальных противоречий. Значительно реже используется в межличностной сфере и практически никогда детьми.

4. Приспособление.

Приспособление предполагает, что один из партнеров по общению целиком оказывается зависим от другого. Ради сохранения уже сложившихся отношений человек готов жертвовать своими интересами, замалчивать существующие проблемы, постоянно идти на уступки.

Доминирование приспособления, как характерная форма общения, приводит к тому, что человек позволяет другим «ездить на себе». Поведение с использованием этой формы может характеризоваться: низкой динамичностью; отсутствием внешнего противоборства, попыток защитить свои интересы; установкой на безоговорочное признание вины; страх потерять расположение, любовь, дружбу; социальная или экономическая зависимость; использование приёмов шантажа со стороны одного партнёра и боязнь быть разоблачённым со стороны другого.

5. Избегание.

Об избегании можно говорить в том случае, если человек старательно уклоняется от обострения отношений, споров и вообще от всякого общения. Он не поддаётся ни на какие провокации и проявляет изобретательность в разрядке напряжённых отношений. Избегание предполагает: наличие несовпадающих взглядов и стремлений участников, их разный эмоциональный настрой; противоположности интересов и целей; действий, направленных на быстрое свёртывание общения; стремление к разрядке напряжённости; слабой эмоциональной вовлечённости в проблему одной из сторон.

Классификация видов общения.

Для того, чтобы что-то квалифицировать, нужны критерии, оценки. Эксперт должен четко различать границы, отличительные признаки, свойства и т.д. Первыми специалистами, которые получили определенные результаты, стали немецкий психолог Курт Левин и его коллеги. Они первыми ввели понятие «лидерство».

Лидерство – это социальное динамическое явление в группе индивидуумов, характеризующее приоритет одной особи над другой. Этот приоритет выражен в зависимости одного человека от другого в связи с

определенными обстоятельствами. В связи с этим появляется понятие «формы лидерства». Оно обозначает совокупность форм, применяемых людьми для навязывания своего образа действий и мыслей окружающим.

Благодаря К.Левину выделяют следующие формы лидерства: авторитарный, демократический и либеральный. При более поздней классификации произошло введение синонимов для определения этих форм.

Авторитарная форма лидерства является самым жестким из всех. Он подразумевает практически узурпацию права на принятие управленческих решений. Только лидеру дано единоличное права распределение полномочий внутри группы. Указания лидера носят директивный характер, не допускающий наличие иного мнения или формы поведения. Вследствие этого эту форму еще называют «директивный», «властный».

Демократическая форма подразумевает некоторую свободу для членов группы. При этом лидер часть своих полномочий делегирует членам группы, призывая их участвовать в принятии управленческих решений. Данная форма лидерства может именоваться еще и «коллегиальным», «демократическим».

Либеральная форма лидерства основана на полном доверии лидера к членам группы. Основываясь на этом доверии, лидер передает группе все права на управление, при этом сам уходит в сторону от принятия конкретных управленческих решений. Такая форма лидерства полностью отвечает таким своим названиям, как «попустительский», «анархистский».

Формы межличностного общения.

Мы перечислили основные формы делового общения, которые используются в деловой среде. Что касается межличностного общения, то в данном случае используется индивидуальная форма общения, которая также влияет на деловые качества, например, руководителя. В нем ярко

проявляются индивидуально-психологические качества личности, из-за чего появляется неповторимое сочетание форм. Благодаря этому, ни один из приведенных форм не используется в «чистом виде». Чаще в поведении присутствуют элементы разных форм и видов общения. Так, демократическая форма руководитель может обращаться как либеральной форме, так и авторитарной в зависимости от ситуации. И наоборот. Индивидуальная форма добавляет каждому человеку свою неповторимую особенность в поведении и принятии решений. Таким образом, у каждого появляется возможность сознательно сформировать свою собственную индивидуальную форму, с помощью которого можно строить позитивное и эффективное общение с окружающими, будь то работник, партнер или просто друг.

Агрессивное поведение — специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Агрессивное поведение может варьироваться по степени интенсивности и форме проявления: от демонстрации неприязни и недоброжелательства до словесных оскорблений («вербальная агрессия») и применения грубой физической силы («физическая агрессия»). В социально-психологическом плане имеет значение сумма агрессивного поведения отдельных личностей, превращение межличностной агрессии в межгрупповую в рамках так называемых массовидных явлений.

Под коммуникативными формами подразумевают способы взаимодействия человека друг с другом в процессе общения. Особо выделены следующие:

1. Доминантные. Предполагает увеличение роли в общении одних особей за счет уменьшения роли других особей группы;

2. **Драматический.** Основан на увеличении эмоциональной составляющей в процессе общения;
3. **Спорный.** Применяется в спорах, дискуссиях, носит агрессивный характер;
4. **Успокаивающий.** Преследует цель снятия напряженности при общении;
5. **Впечатляющий.** Основная задача – произвести впечатление, создать эффект;
6. **Точность.** Педантичный подход не позволяет преподносить ошибочную информацию;
7. **Внимательный.** Предполагает проявление интереса к предмету разговора;
8. **Воодушевленный.** Отличается несвойственной для делового общения жестикуляцией. Зачастую используются невербальные приемы: взор направлен прямо в глаза партнеру, копируются его движения и т.д.;
9. **Дружеский.** Характерен всяческим поощрением самого процесса общения со стороны партнера;
10. **Открытый.** Основан на выражении своей позиции, даже если она идет в разрез с позицией партнера. Предполагает ваше естественное поведение, ограниченное только нормами морали.

Межличностное общение в школе.

Учеба — довольно сложный процесс, который требует самоорганизации, терпения, толерантности, усидчивости и желаний. **Отношения учителя и ученика** — это модель, которая задает тон всего учебного процесса и закладывает твердый фундамент развития ребенка.

В педагогической науке наиболее распространенным и разработанным является подход к общению как одному из видов деятельности. Некоторые исследователи подчеркивают специфичность, деятельность, как формы обеспечения других видов деятельности, рассматривают его как особую деятельность. Общение - это не просто ряд последовательных действий (деятельности) общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения - это воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие.

От общения зависит психологическая атмосфера, эмоциональное благополучие. Определенную роль играет и незнание технологии общения, отсутствие у педагога нужных приёмов общения. Такие приёмы общения, как устрашение, заигрывание и крайние приёмы общения-дистанции, опасны еще и потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения могут укорениться и «въестся» в творческую индивидуальность учителя, а порой становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи, мы называем педагогическим общением.

Различают два вида педагогического общения:

- социальноориентированное общение (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т.д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие;
- личноориентированное общение, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность или связанным с

личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности.

В педагогическом общении присутствуют оба вида общения. Когда учитель ведет объяснение нового материала, он включен в социальноориентированное общение, если он работает с учеником один на один (беседа в ходе ответа у доски или с места), то общение личностноориентировано.

Современная педагогика меняет свои ведущие принципы. Активное одностороннее воздействие, принятое в авторитарной педагогике, замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимоприятие, поддержка, доверие и др.

Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений.

Такая система должна характеризоваться:

- взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;
- наличием у школьников ощущения психологической общности с педагогами;
- ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;
- единством делового и личного общения; включением учащихся в целесообразно организованную;

– систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и т. п.

В результате многочисленных исследований и экспериментов педагоги и психологи советуют учителям для развития коммуникативных способностей следующее:

Нужно сознавать, что школа-часть общества, а отношение педагога к детям - выражение общественных требований. Учитель не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога- залог прочных контактов с воспитанниками. Адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого учителя. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.

Педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважении ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности. Педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, но не назойливо.

Развитие наблюдательности, педагогического воображения, умения понимать эмоциональное состояние, анализировать поведение, творческий подход к анализу ситуации и принятию решений, основывается на умении педагога принимать роль другого - ученика, родителей, коллеги, - становиться на их точку зрения.

Увеличение речевой деятельности учеников за счет уменьшения речевой деятельности учителя - важный показатель мастерства общения учителя.

Даже при незначительных успехах учеников надо быть щедрым на похвалу. Хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной. И если даже у вас не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд. Сделать родителей своих учеников союзниками педагогических намерений. Содержание бесед должно быть интересно обеим сторонам.

В конструктивном разрешении конфликтов и укреплении потенциала коллективной работы в классе, важно соблюдать три аспекта связи:

- Речевые, слуховые навыки;
- Невербальная коммуникация;
- Вербальные навыки.

Эти навыки включают в себя речевые и вербальные сообщения, которые выражаются одним из аспектов мастерства, которое, особенно, между учителями и учениками очень высоко ценится. Конечно, ученики также извлекают большую пользу из навыков. Некоторые из наиболее важных речевых навыков и стратегий включают в себя:

1. **Беседа:** Интервью с учениками в классе, где главная цель- это обсуждение и ясная передача информации, а также правильное использование грамматики, лексический выбор, который для учащихся сможет помочь в скорости речи и в использовании соответствующей терминологии, в том числе те цели, которые повышают вербальные навыки;
2. **Концепции «вы» и «я».** «Почему вы отрицаете так?» или: «Мне нравится это так». Эти примеры предложений являются экспертами

в области информационных сообщений «ты» и «я». Эти два сообщения являются особенно важными с точки зрения воздействия на аудиторию;

В слове «вы» лежит аспект решения и берёт на оборону слишком много зрителей. Сообщения «Я» заявления о реальном решении, они несут истинные чувства говорящего больше, чем сообщения «вы».

- 3. Высокая уверенность в себе.** Это еще один аспект речевого общения. Люди под влиянием этого аспекта сталкиваются с конфликтами. Речевое общение делится на следующие формы: агрессивный, консервативный, пассивный, решимый. Люди, которые имеют агрессивную форму, при общении нарушают права других лиц. Они зачинщики насильственного конфликта, враждебного акта. Права и чувства других людей тоже не имеют значения для людей с агрессивной формой общения. Люди, которые пытаются применить консервативную форму, используют давления, чтобы не чувствовать себя виновным или чтобы проявилась к ним жалость для того, чтобы получить то, что они хотят. Они вместо того, чтобы нести ответственность за дело со своими собеседниками, принимают роль жертвы, или угнетенного в разговор человека, чтобы заставить людей делать то, что они хотят. Люди, которые являются менее смелые, используют пассивную и покорную форму общения, они позволяют, чтобы их права ущемляли другие, они не имеют чувств и потребности ни в других, ни в себе, в отличии от людей, которые выражают свои чувства, говорят то, что вы хотите сказать и не говорят то, о чём, что бы предпочли бы не говорить. Эти люди используют решимую

форму общения. Это когда ученики действуют в соответствии с их пожеланиями, у них есть свои законные права, они высказывают свое мнение открыто. Лица, с решимой формой общения, утверждают, что нарушения поддаются лечению и устойчивы против издевательства и жестокого обращения (Авертсан и др., 2003). Уверенность в себе является положительным и конструктивным аспектом в решительной форме общения. Среди всех форм для решения конфликтов, безусловно, лучший выбор это решимая форма общения.

Согласно концепции Брунера, наше познание мира носит, прежде всего, чувствительный и двигательный характер потому, что ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через наши чувства и двигательную активность. Жан Пиаже пришел к выводу, что познавательное развитие представляет собой результат постепенного процесса, который состоит из последовательных стадий, а развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что ребенок знает и тем, что он стремится понять.

Мыслительная деятельность и общение.

1. Должны быть рассмотрены с точки зрения перехода определения объекта мысли, в общение (в речевую форму) — как перевод его имплицитного содержания в эксплицитное. Здесь есть два перехода — объекта мысли в мысль и мысли — в общение;
2. Выход мысли за пределы общения (за пределы того, что сформулировано в речи) через ее имплицитное содержание, т. е. подразумеваемое, есть лишь обозначение содержания (свойств) объекта мысли. Имплицитная мысль — это лишь обозначение объекта мысли;

3. Многозначность всякой мысли о действительности, выраженной в положении, свидетельствует о том, что: а) действительность, являющаяся объектом данной мысли, не исчерпывается данной мыслью, б) мысль конкретнее определяет, чем ее речевая формулировка (одно положение включает в себе много мыслей). Возможно извлечение, вычерпывание из одного и того же положения разных суждений; мысль заключена в речи, но однозначно не выражается в ней. Смысловым ударением, посредством которого изменяется смысл фразы, из нее извлекается то одно, то другое. Иными словами, при определении соотношения мыслительной деятельности и общения, никак нельзя отвлечься от объекта мысли, обозначаемого речью.

Мыслительная деятельность, как совокупность предложений, (положений) - есть предмет формальной логики. Отождествление мыслительной деятельности с общением имеет этот же смысл, скрывает за собой отрыв от плана существенных объектов, переход в план положений (силлогизмов), соотношений формальной логики. Понятие, рассмотренное в отрыве от предмета, — это термин. Связать вопрос о понятии, как вопрос о природе (или сущности) его предмета, и как вопрос о значении термина, слова.

Выводы по первой главе.

Развитие мышления и мыслительной деятельности человека во всех периодах онтогенеза является одним из актуальных проблем не только в современной психолого-педагогической науке, но и всех отраслях гуманитарных дисциплин. Именно мышление, его мыслительная деятельность в обществе, определяет уровень социализации каждого человека.

В психолого-педагогической науке, функция мыслительной деятельности рассматривается как осознанный, целенаправленный процесс, направленный на познание окружающего мира, в том числе освоении научных знаний, практических умений и навыков, необходимые для развития личности.

Понятие мыслительная деятельность, как процесс предшествующий осознания исходной ситуации, получило название познавательный процесс, охватывает в себе психические процессы, направленные на познание мира, человеческих отношений, явлений природы, общества. Исходя из этого, существуют концепции развития мыслительной деятельности, основанные на дифференциации интеллектуальной возможности людей, среди которых занимает особое место теория Р.Стренберга.

Концепция Р.Стренберга базируется на теоретических предпосылках, выраженным прикладным характером и дополняется «ситуативными тестами» для диагностики типов мыслительной деятельности. В ходе исследования, по выявлению роли интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности, мы опирались на типы мыслительной деятельности рекомендованной Р.Стренбергом. В организации учебного процесса и освоении знаний учащимся он опирается на следующие факторы: существующая культура мышления, гендерные особенности,

возраст учащихся, родительский метод воспитания и виды работы, в которых привлекаются дети в школе.

Подход Л.С.Выготского к развитию мыслительной деятельности исходит от образования понятий, которые происходит поэтапно в результате обучения.

Теория А.Н.Леонтьева о мыслительной деятельности основано на взаимодействии внешних и внутренних механизмов, влиянии социального опыта. Доказано, что мыслительная деятельность не только зависит от внешних воздействий, но и от структуры практической деятельности, которые включает внутренние мыслительные операции и действия.

В концепции С.Л.Рубинштейна мыслительная деятельность рассматривается с точки зрения перехода мысли в общение (в речевую форму). Процесс обучения, освоения знаний, умений и навыков опирается на все существующие концепции о мыслительной деятельности человека.

Общие принципы устройства мыслительной деятельности имеют свои особенности. Мы считаем, что самым приоритетным в классификации видов мыслительной деятельности, с точки зрения интеллектуального своеобразия, является классификация, предложенная Стребергом. Она включает в себя следующие виды: законодательный, исполнительный, иерархический, олигархический, анархический, глобальный, локальный, внешний, внутренний, консервативный и либеральный.

В активизации мыслительной деятельности учащихся в учебном процессе, учитываются индивидуальные различия, которыми являются личностные качества каждого человека. В структуру индивидуального различия в мыслительной деятельности входят широта и глубина знаний и умений, самостоятельность, гибкость, быстрота, торопливость, критичность и другие.

Мы считаем, что индивидуальные различия мышления выражаются в следующих видах мыслительной деятельности: синтетической, идеалистической, прагматической, аналитической, рационалистической и они влияют на способы решения задач и уровня обучаемости человека.

Индивидуальные различия связаны с обучением, чувственным познанием, освоением языка и другими факторами. Для активизации мыслительной деятельности в процессе обучения служат: создание проблемных ситуаций, использование методов проблемного обучения, решение специально разработанных задач, метод контрольных вопросов, «мозговой штурм» и др. В процессе обучения учащиеся, в разных ситуациях, проявляют разные уровни способности. Это свидетельствует о том, что мыслительная деятельность и познавательные способности у каждого ученика имеют индивидуальные различия, их результативность, эффективность в различных условиях, проявляются своеобразно.

Исходя из концепции С.Л.Рубинштейна, роль общения в развитии мыслительной деятельности и освоении знания велика, так как оно включает в себя многообразие духовных и материальных форм жизнедеятельности человека, является его насущной потребностью.

В современной психолого-педагогической науке исследуются формы общения и ее влияние на интеллектуальные перемены. Мы считаем, что каждый вид мыслительной деятельности базируется на методах обучения и общения.

Общеизвестно, что в общении выделяют три взаимосвязанных сторон общения: коммуникативное (обмен информацией), интерактивное (организация взаимодействий) и перспективная (восприятие друг друга партнерами и установление взаимопонимания).

Исследуя проблемы общения Курт Левин и его сотрудники, разработали понятие «лидерство» и выделили три его формы: авторитарный, демократический и либеральный. Далее А.Коуэном, Ю.С.Киржанской, В.П.Третьяковым, К.Томасом были выделены виды и формы общения.

Классификация форм общения между людьми принадлежащая К. Томасу, можно считать приемлемым в процессе обучения с использованием интерактивных методов: соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание.

Формы межличностного общения, которые используются в деловой сфере (доминантные, драматические, спорные, успокаивающие, впечатляющие и др.) имеют свои особенности. Межличностное общение в школе основывается на сложный педагогический процесс, которое требует самоорганизации, терпения, усидчивости, желания, толерантности. Отношение учителя и ученика- это модель, которая задает тон всего учебного процесса, закладывает твердый фундамент развития личности ребенка, в том числе мыслительной деятельности и уровня освоения научных знаний, практических умений и навыков.

Современная педагогическая наука в связи с развитием общества, требованием к уровню образования и личности молодого поколения, замещает авторитарный стиль общения на совместную деятельность педагогов и учащихся. Основными параметрами являются взаимоотношения на основе взаимовосприятия, поддержки, доверия, толерантности и др. Оно должно быть направлено на конструктивное разрешение конфликтов, уважение индивидуальности каждого ученика, создание благоприятной атмосферы, укрепление потенциала коммплективной, групповой работы и выработки стратегий, основанных на взаимоуважении.

Мыслительная деятельность в процессе общения это есть два перехода-объекта мысли в мысль и мысли в общение, которое основано на логике.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по выявлению роли интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности и освоении знаний учащимися

2.1. Возникновение и реализации интерактивных методов обучения в современной педагогической науке

В школьной практике применяется термин "активные методы и формы обучения". Он объединяет группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности учебной деятельности учащихся. В последние годы широко применяются "интерактивные методы обучения". Интерактивные методы обучения определяются как специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности учащихся. При использовании интерактивного обучения в учебном процессе, все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей интерактивного обучения состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact». «Inter» — это «взаимный», «act» — действовать, означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо⁷⁷.

Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов обучения.

Начало истории развития и использования интерактивных методов обучения приходится на 20-е годы XX века.

В 60-е годы разработку интерактивных методов можно найти в трудах В.А.Сухомлинского. 70-80-е годы, отмечены творческими поисками в этой области, Ш.А.Амонашвили, В.Ф.Шаталова, Е.Н.Ильина и др.

Использование интерактивного метода обучения в учебном процессе и обучении организуется таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Характерной особенностью интерактивных методов заключается в том, что в нём происходит высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

По сравнению с традиционными формами ведения занятий при интерактивном обучении, меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Ученик становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе.

Прежде всего, интерактивные формы проведения занятий:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории);
- формируют у обучающихся мнения и отношения;

- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения.

В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы.

Из вышеизложенного следует, что использование интерактивных методов обучения позволяет сделать ученика активным участником педагогического процесса, формировать и развивать познавательную активность школьника. Применение интерактивных методов содействует формированию творческой, активной личности, способной меняться в меняющемся мире.

Дидактика — это крупная отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения.

Уточним: обучение является объектом изучения ряда наук: психологии, методики частных учебных предметов, логики, кибернетики- (например, программированное обучение) и др. Притом разных исследователей интересуют проблемы своей науки, у них есть свой предмет.

Предметом дидактики, как считают ученые-педагоги, выступают «обучение как средство образования и воспитания человека» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), «связь, взаимодействие преподавания и учения, их единство» (В.В. Краевский)», а также условия, необходимые для протекания процесса преподавания-учения (Ч. Куписевич)».

Дидактика определяет цель образования и обучения. Иначе говоря, отвечает на вопрос: для чего учить? Именно от этой целевой установки зависит все остальное в обучении. Если целью обучения признать усвоение содержания образования, то наряду с ней дидактика решает и другую, не менее важную задачу: разностороннее воспитание гармонически развитой личности через обучение. Таким образом, обучение выступает одним из средств воспитания и развития человека. Следовательно, дидактика призвана решать проблемы развития и формирования личности в учебном процессе и через обучение. Из цели вытекает и содержание образования и обучения. То есть дидактика ищет ответ на вопрос: чему учить?

Возникает еще один вопрос: как учить? Это значит, что дидактика разрабатывает вопрос о формах, методах и организации учебной работы.

Дидактика изучает общие законы, закономерности и тенденции в учебном процессе. На их основе, как уже было сказано, формулируются принципы и правила обучения. Соблюдение последних обеспечивает успех обучения. Знание их позволяет эффективно и целенаправленно варьировать учебный процесс в зависимости от возраста учащихся, индивидуальных особенностей ученика, особенностей содержания учебного материала, межпредметных связей, форм, методов и приемов учебной работы.

В дидактике также разрабатываются вопросы, связанные с источниками и методами исследования проблем обучения; рассматриваются перспективы развития и совершенствования содержания, форм, методов и организации образования. Дидактика анализирует и обобщает конкретные данные частных дидактик, вместе с тем, общая дидактика сама служит научной основой частных методик и выполняет для них роль методологии. Дидактика имеет непосредственную связь с гносеологией (теорией познания), формальной логикой (воспитание культуры мышления),

психологией, социологией, историей педагогики, кибернетикой (организация обратной связи в процессе обучения) и другими науками.

В прошлом, многие люди следовали доминирующему методу теоретизировать и после давать определения. Сегодня этот процесс в значительной степени заменен на промежуточные виды. В научной литературе и в других комментариях по этому вопросу существуют различные обсуждения. Структуры, такие как обучение и разница (в качестве вопроса для обсуждений и споров на протяжении многих лет всегда были).

Олпорт (1937), вводя в образ жизни, термин метод употребил его и в психологии. Сегодня термин «метод» относится к модели поведения, который в течении длительного времени находится в стабильном состоянии во многих областях деятельности. С точки зрения теории метода, большинство людей могут в соответствии с ним делать спонтанные вещи. (Григимки и Стернберг,1995).

С появлением термина «метод» в мире образования, появились такие структуры, как методы обучения, когнитивные методы, которые стали широко использоваться. Изучение метода началось с 1950-х и в начале 1960-х гг. Был создан мост между знанием распознавания и знанием характера. Эта концепция была расширена в 1970-х и стала популярна среди педагогов.

Метод - это соединительное звено, мостик между рукой (психикой человека) и дощечкой (внешним миром). Где же рождается метод? В самом человеке? Или он порожден и обусловлен материалом, с которым взаимодействует человек и, в конечном счете, средой? Эти вопросы, а по сути дела один вопрос о соотносительном влиянии индивидуальности и

среды в возникновении метода, явились фокусом дискуссий о методе и в искусстве, и в науке.

Следовательно, термин метод в педагогических исследованиях расширился в двух направлениях:

1. Группа исследователей, которая занимались изучением индивидуальных различий среди учащихся и влияние методов на их результативность. Были попытки распространения когнитивных методов в школах;
2. Группа исследователей, которая разработала основы для изучения методов обучения и преподавания и их усилия были основаны на экспериментальных наблюдениях.

Ридинг и Чима (1991) утверждают, что термин метод обучения как приемник познавательного метода и появился в 1970-х годах.

Тем не менее, многие считают, что методы обучения и познавательные методы являются различными двумя структурами. Одно из основных различий между методами обучения и познавательными методами состоит в измерении их числа и размеров или компонентов: познавательные методы являются биполярными, в то время как методы обучения имеют размеры. Это означает, что каждый человек может получить выгоду и пользу от методов обучения независимо от средств.

Стернберг (1997) считает, что способность воспринимать метод в значительной степени является результатом взаимодействия человека или индивидуума с окружающей средой и развитием. Таким образом, метод не зафиксирован и он может быть использован в разных позициях. Человек, который действуя определённо в определенном методе, возможно в другом методе начнёт действовать иначе, так что у многих людей есть свой определенный метод, который приводит его к действиям. Метод не

ограничивается в определённых рамках и может меняться в различные методы в зависимости от ситуации или координировать различные ситуации. Наличие профиля у методов не есть хорошо и это не из-за плохой координации, просто необходимо адаптировать их к позиции или к конкретной задаче.

Что же собой представляет метод обучения? В литературе существуют различные подходы к определению этого понятия:

1. это способ деятельности учителя и учащихся;
2. совокупность приемов работы;
3. путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию;
4. система действий учителя и учащихся и т.д.

Обучение, как взаимодействие обучающего и обучающимся обусловлено как его целью - обеспечить усвоение младшим поколением накопленного обществом социального опыта, воплощенного в содержании образования, так и целями развития индивидуальности и социализации личности. Процесс обучения обусловлен также реальными учебными возможностями обучаемых к моменту обучения. Поэтому И.Я. Лернер дает следующее определение метода обучения: метод обучения как способ достижения цели обучения представляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта. В этом определении автор подчеркивает, что деятельность учителя в обучении, с одной стороны, обусловлена целью обучения, закономерностями усвоения и характером учебной деятельности учащихся, а с другой - сама обуславливает учебную деятельность учащихся, реализацию закономерностей усвоения и развития.

Сейчас, отмечает Ю.К. Бабанский, большинство дидактов рассматривает методы как способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение комплекса задач учебного процесса. Отличие этих определений метода обучения в том, что, если в первом из них метод связывается с достижением цели обучения, то во втором цели применения метода понимаются шире - как комплекс задач учебного процесса. А в них предусмотрена реализация функций не только обучения, но и развития, а также воспитания, побуждения, организации и контроля.

Существует и третий подход к определению метода обучения. Философы отмечают, что в общественной и материальной действительности нет никаких методов, и имеются лишь объективные законы (Тодор Павлов). То есть методы имеются в головах, в сознании, а отсюда - в сознательной деятельности человека. Метод - это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступить в процессе познания и практического действия (П.В. Копнин). Под методом я разумею точные и простые правила (Р. Декарт). Как видим, философы подчеркивают в методе прежде всего его внутреннюю сторону - правила действия, которые находятся не вне, а в сознании человека. В начале 30-х гг. XX века о методе обучения, наоборот, судили по внешним признакам, по тому, каким способом работает учитель. Если рассказывает, беседует, то и методы получают название «рассказ», «беседа». При таком понимании методы не определяют поведение педагога, не помогают ему ориентироваться в деятельности. Но, опираясь на философов, можно утверждать: метод не само действие, не вид и не способ деятельности. Главная мысль, основная идея, заключенная в методе как

педагогическом термине, - это указание к педагогически целесообразному действию, предписание, как действовать.

В настоящее время в методах выделяют две стороны: внешнюю и внутреннюю (М.И.Махмутов). Внешняя отражает то, каким способом действует учитель, внутренняя - то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода должно быть отражено единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, связь деятельности педагога и учащегося. Какое же можно дать определение методу обучения в этом случае?

Метод обучения - это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определенного круга задач обучения, развития и воспитания. Таким образом, в этом определении подчеркивается, что метод содержит в себе и правила действия, и сами способы действия.

Какого из приведенных определений метода обучения необходимо придерживаться? Каждый ученый дал свое понятие метода, акцентировав внимание на той или иной его стороне. Сравнение определений показывает, что они не противоречат одно другому, а дополняют друг друга. Поэтому полезно знать все приведенные определения метода обучения.

Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям.

1. По источникам передачи и характеру восприятия информации - система традиционных методов (Е.Я.Голант, И.Т.Огородников, С.И. Перовский): словесные методы (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация и пр.); практические (лабораторные работы, сочинения и пр.);

2. По характеру взаимной деятельности учителя и учащихся - система методов обучения И.Я.Лернера - М.Н.Скаткина: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, метод, исследовательский метод;
3. По основным компонентам деятельности учителя - система методов Ю.К. Бабанского, включающая три большие группы методов обучения:
 - а) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя);
 - б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса - познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении - разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований);
 - в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).
4. По сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося - система методов М.И. Махмутова: включает систему методов проблемно-развивающего обучения (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный).

Различные точки зрения на проблему классификации методов отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Но все более четко обозначается целостный подход к характеристике, их сущности. Какой же классификации методов должен придерживаться учитель? Той, которая более понятна ему и удобна в его работе.

В своей работе Сайф предлагает три метода обучения, познавательный, эмоциональный и физиологический [123], которые рассматриваются в следующем:

Познавательный метод - это собирательное понятие для относительно устойчивых способов познавательной деятельности, познавательных стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемов ее воспроизведения и способов контроля.

Таким образом, познавательные методы — тоже в некотором роде методы деятельности, поскольку они характеризуют типические особенности интеллектуальной деятельности (научения), включающей восприятие, мышление и действия, связанные с решением познавательных задач преимущественно в ситуации неопределенности (Г. Клаус, 1987; М. Пецольд [M. Petzold, 1985]). Как пишет Г. Клаус (1987), выраженность познавательных методов меняется на протяжении онтогенетического развития, но остается удивительно постоянной у каждого конкретного человека, если сравнивать его показатели с уровнем той возрастной группы, к которой он относится.

Биологические аспекты относятся к **физиологическим** стилям обучения и содержат ответ на физическую среду, которые влияют на обучение. Стиль определяет предпочтительное время и условия обучения. Также можно сказать о **физиологических методах** то, что, некоторые

учащиеся предпочитают слушать лекции или устные объяснения учителя, чтобы потом практиковать чтение или делать домашние задания, в то время как другие предпочитают обучение по форме и графикам и т.п. Также существуют некоторые другие вещи, которые по своему улучшают манипуляции к учёбе такие, как практические работы и инструменты. Научная литература по познавательным методам обучения, по сравнению с другими методами, была исследована, эта тенденция ожидалась, потому что самая важная деятельность в контексте - это подготовка. Большая часть подходов в обучении содержат характер обучения познавательного метода. Но в последние годы стали проявляться эмоциональные аспекты и общее всестороннее развитие личности. В образовательном контексте важно чувствовать защищённость. Таким образом, новые теории, включая теорию стиля Гримма и Рихмана (1981), подчеркивают аспекты до неузнаваемости.

Личные предположения учащихся, знания об определении обучения о теории и официальном учении нам говорят, что учебный процесс действует как обучение. Существуют и другие убеждения влияющие на учебный процесс. Раска Лауренс (1992) в течение тридцати лет поднимал перспективы каждого метода при оценке других методов. Следует обратить на это внимание. Перспективы из исторического анализа, философские работы, интервью с людьми внутри и за пределами исследований, всё было сделано за эти годы. С этой точки зрения изменился ряд предположений о человеческой природе, кажется, больше, о тех, кто ранее постоянно считали, что будут работать. Однако, теперь эти предположения являются частью нашей системы и вошли как убеждения для большинства из нас в повседневной деятельности. Мы считаем, что существует 8-полюсное поведение, в которое входят следующие виды: ненадежное, рациональное по сравнению с иррациональным, сила воли и отсутствие силы воли,

альтруистическое и соответствующее, независимой по сравнению с приспособляющим, комплексное по сравнению с простым, аналогичное по сравнению с несхожим, стабильной по сравнению с неустойчивым.

Такого рода поведения учащихся можно заметить в классе, и где различные факторы влияют на результаты академической успеваемости. И на то, как они создают свой учебный процесс. Например: учитель, в процессе обучения оценивает учеников, из-за чего ученики попадают под влияние данного стабильного и ненадежного поведения. В некотором смысле, ученики должны быть уверены в своей работе, или в том, что некоторые учителя позволяют ученикам делать самостоятельную работу, однако, для уверенности необходимо согласовать принципы обучения с людьми.

Предложенная модель Раска — Гримма во многом совпадает с вышепредложенным предположенным поведением.

Учащиеся в учебном процессе, путем своих поступков могут найти соответствующие ответы. Они могут быть найдены через социальные и эмоциональные аспекты методов обучения, например, отношений к учебе, с учителем или с классом.

Для того, чтобы определить форму общения и интерактивный метод обучения, необходимо уделять особое внимание в классе базовой модели во время взаимодействия в аудитории среди трех диполей: обсуждение для 1) избегание - стремление к соучастию (2) потребность в конкуренции—совместно работать. (3) Зависимый – независимый. Но позже они пересмотрели свои модели и заявили, что люди, на каждом последующем этапе принимают определённое решение, скорее противоположное своей полярности. Можно классифицировать на основе степени конкуренции,

сотрудничества, избегания, соучастия, зависимостт и независимости (Фарм и Гримма , 1983).

Эмоционально-импровизационный метод (ЭИМ). Объяснение учебного материала педагог с ЭИМ строит логично и интересно, однако у него зачастую отсутствует диалогический контакт с учениками. Кроме того, педагог ориентируется на ряд сильных учеников, обходя вниманием остальных. Учитель с ЭИМ уделяет мало времени для контроля за освоением знаний учащимися; он не всегда может дать анализ проделанной работе. Вместе с тем, такого учителя отличает высокая оперативность, использование целого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. По отношению к ученикам такой учитель чуток и проницателен.

Методы интерактивного обучения Раска — Гримма имеет свои особенности, которые способствуют ученикам определить свои отношения.

1. Свой подход в процессе освоения знаний учащиеся, которые изучают предметы с другими учениками в классе, имеют более высокую успеваемость. Учащиеся считают, что класс необходимо вознаграждать за достижения чтобы создать среду, в которой ученики будут **конкурировать** с друг с другом. Эти ученики любят быть в центре внимания. В классных работах они берут положительную обратную связь. Эта группа учащихся вообще предпочитает быть лидерами во время групповых обсуждений и когда преподаватель находится в центре учебного процесса. Чтобы хорошо сделать работу для них важно, чтобы она им нравилась, также это касается классных мероприятий. Только когда им нравится работа, они смогут сделать её лучше, чем другие.

Преимущества данного метода заключается в следующем: мотивирует учащихся ставить цели перед собой во время обучения и придерживаются этому.

Недостатки выражаются в том, что если ученикам не понравится совместная работа и сотрудничество, то они могут заменить конкурентный метод.

2. Совместная работа занимает важное место в обучении. Эти методы, как правило, чувствуют потребность в соучастии во время обучения, которое воплощают посредством обмена идеями и комментариями, возможны это сильные учащиеся. Они взаимодействуют с учителем и хотят работать с другими людьми. Как правило, они предпочитают в классе обсуждения в малых группах, и принимают активное участие в небольших конференциях, обсуждениях, дискуссиях. Стремятся делать групповую работу и участвовать в разработке частей учебной программы.

Преимущества: Умение работать в команде и поднимать рабочий дух.

Недостатки: В основном некоторым не интересен конкурс. Их успехи зависят от других учеников и они не способны работать в одиночку.

3. Избежание. Отдельные группы учеников избегают от совместной работы в процессе использования интерактивных методов обучения.

Эти ученики не заинтересованы в участии в классных работах, они стараются избежать её, когда другие ученики с учителем работают в классе. Они не участвуют в общей атмосфере класса и им, в основном, не нравится то, что происходит в классе. Большинство из них не испытывают удовольствия от деятельности в классе, им не нравится система классификации правил, они не любят у доски решать задачи.

Преимущества: Они могут разрядить ситуацию от напряженности и беспокойства. Эти учащиеся за слишком большой промежуток времени выполняют разную работу, задания, на которые принято выделить менее времени, но менее продуктивны.

Недостатки: Ученик держится до достижения конструктивных целей, их активность в этом случае снижается. Отрицательная обратная связь может усилить чувство неудачи.

4. Поиск партнеров является одним из важных аспектов работы в использовании интерактивных методов обучения.

Эти ученики любят классные работы и получают максимальную выгоду от участия в них, они очень стремятся работать в классе и на все работы идут добровольно. Они в классе предпочитают лекции, также, чтобы были и обсуждения, чтобы можно было объяснить некоторые вопросы, наслаждаются преподаванием педагогов в классе и могут анализировать данные. Они хорошо сочетаются с классом.

Преимущества: Способность максимально использовать опыт из всех классных работ.

Недостатки: Их потребности являются приоритетнее потребностей других людей.

5. В процессе использования интерактивных методов обучения, некоторые ученики занимают **зависимое** положение.

Эти ученики имеют малую долю любопытства и желания, чтобы узнать что-то новое. Единственное, что им нужно, так это учиться. У них может возникнуть вопросы, которые они задают учителю и одноклассникам. Они ищут поддержку и помощь для того, чтобы им помогли определить сферу деятельности. Вообще предпочитают использовать помощь от людей, у которых есть власть.

Темы, которые они должны выполнять у доски, им очень ясны. Объем работы и то, что учитель находится в центре, его методология, общие аспекты класса их устраивает.

Преимущества: Ученики могут преодолеть тревогу и найти верный путь для того, чтобы помочь другим, они хорошо осведомлены.

Недостатки: Не могут заняться самообучением и развить навыки в саморегулировании. Вследствие чего, они не могут бороться с неопределенностью и проблемами, с которыми они сталкиваются.

б. Представляют особое внимание учащиеся, занимающие **независимое** положение в процессе обучения с использованием учителями интерактивных методов.

Эти ученики любят одиночество, они думают в одиночестве и доверяют себе, они имеют способность к обучению, предпочитают знать содержание тех тем, которые, по их мнению, им важно знать. Они испытывают любовь к своим проектам, в которых работают в одиночку. Они, как правило, проводят в классе независимые исследования, предпочитают самостоятельное чтение в классе, во время занятий самостоятельно мыслят и предпочитают проекты, которые были разработаны учениками в соответствии с их обучением для регулирования скорости. Им предпочтительней личностно-ориентированные методы обучения, методы обучения учителя они приветствуют.

Преимущества: Умеют самостоятельно учиться и повышать свои навыки.

Недостатки: Для них может быть довольно трудно работать над новыми навыками, а также им будет трудно консультироваться с другими учениками или обратиться за помощью. (Фарман и Гримма, 1983).

Из вышеизложенного можно выделить следующие особенности методов Раска — Гримма, которые используются учителями в процессе обучения:

1. Интерактивные методы обучения, на практике определяют положение учеников и их поведение в классе. Каждый ученик выбирает соответствующее отношение к выполнению учебных заданий, приемов освоения знаний, умений, навыков, которые осуществляются применением активной мыслительной деятельности. И это соответствует различным методам обучения предпочтительной позиции. Каждый ученик использует все шесть методов, но у каждого есть особый подход, который доминирует над другими. На самом деле, этот метод представляет собой доминирующую особенность определённого метода.

2. Каждый метод и подход имеет свои преимущества и недостатки, поэтому ни один метод и подход к нему не может быть абсолютно хорошим или плохим, в каждом есть и преимущества и недостатки, как например в методах, потребность в конкуренции и зависимость и, даже, методы избегания и поиск партнёрства и независимость. Вопрос заключается в том, что какой метод имеет положительное или отрицательное последствие.

3. Для учителя и ученика трудно иметь чрезмерную зависимость от одного метода, или устойчиво использовать один метод. В лучшем случае, можно предположить равновесие между 6 методами; тем не менее, некоторые особенности всегда приветствуются. Самое главное надо знать, что иногда метод обучения, который нравится ученикам, может отличаться от любимого метода учителя. Убедитесь, что процесс обучения сможет объяснить эти различия. Для этого учитель должен знать все методы обучения (Раска — Гримма, 1981).

Первоначальная формулировка предполагала, что методы обучения расположены в спектре поляризации в трёх измерениях:

1) потребность в конкуренции, по сравнению с совместно работать, 2) избегание, по сравнению с поиском партнёрства и 3) зависимый, по сравнению с независимым. Это предположение было принято в начале работы, но вскоре обнаружилось, что потребность в конкуренции и совместная работа, зависимый и независимый расположены вместе, а не напротив друг друга. Если бы они были противоположными, то ожидалось бы соотношение между двумя полюсами и после независимый, стал бы отрицательным, и в значительной степени они связаны. Соотношения между этими двумя полюсами у большой группы учеников в диапазоне от 0,22 до 0,33 показывают отрицательные результаты, что между двумя полярностями являются относительно слабой. Так что, в следующий структуре модель метода обучения была поднята до шести полярной (Раска — Гримма, 1981).

Учащиеся, в виде общего метода, предпочитают определенное положение и в зависимости от сложности задач, также используют другие методы. Реакция учителя на эти изменения должна быть адекватной, он должен относительно полно владеть различными методами обучения и использовать их пропорционально методу каждого ученика. Поэтому интерактивные методы обучения должны быть согласованы с общими методами обучения, применяемые учителями, а процесс обучения с методом. По этой причине вся научная и практическая деятельность учителя отличаются между собой, так как расследуются субъекты различной природы и выводы из полученных результатов исследований противоречивы.

Способность адаптироваться к классным методам обучения может помочь удалить много потенциальных проблем. Тем не менее, не следует

полагать, что метод обучения не может быть постоянным и неизменным. Учащиеся могут воспользоваться различными методами обучения. Исходя из этого, исследователи считают, что методы обучения, а также характеристики личности не являются фиксированными, так как они не могут считаться постоянной чертой. Атрибуты или характеристики в различных ситуациях могут быть стабильными, но метод таковым не является. Еще один взгляд на характер: существует возможность просматривать любые черты характера, которые могут меняться в зависимости от условий окружающей среды (Фарман и Гримма, 1983). Также анализ литературы, по описанию характеристик методов обучения, является ещё одним источником разногласий. Сегодня знание основано на признании двух полярностей, но следить за промежуточным явлением часто считается нормой, когда каждая функция имеет небольшую особенность и есть возможность изменить положение. Например, независимая личность, как черта, которая не зависит от позиции, но она также может находиться в зависимом образе.

Методы обучения Раска — Гримма является как ориентация в деятельности. Вы можете персонализировать ваш предпочтительный метод и считать, что он проявляется в разных местах. Однако это обычно фиксированные методы, а не гибкие. Надо учитывать процесс в классе, в котором есть изменения или реформы, который является управляемым со стороны учителя. В общем, суть состоит в том, чтобы избегать работы в классе, с потребностью в конкуренции определенно не связанными между собой. Эти компоненты, могут быть сформированы в процессе обучения. В учебной среде они могут быть изменены. Так что не удивительно, что есть возможность изменения этих функций в любое время.

Исследования Уолтер Мишель (1984) также показали, что на ряд особенностей личности влияют факторы окружающей среды. Таким образом, Мишель считает, что термин «вариант» для характеристики методов обучения выбран не удачно. С этой точки зрения выходит, что какой бы ни была позиция, неоднозначно склонна создавать индивидуальное поведение. С другой стороны, гораздо более заинтересованы в том, чтобы в определённой позиции господствовали больше правил, меньше чем требования отдельной личности. В общем, в каждой ситуации аспекты конкретных руководящих принципов физических и психологических свойств личности предназначены для индивидуального поведения. Доминирующие тенденции игнорировать невозможно. Важным моментом является то, что поведение не продиктовано исключительно личным отношением, каждый участник педагогического процесса взаимодействует со своими аспектами.

Поскольку метод Раска — Гримма затрагивает личность и другие характеристики ее деятельности в процессе обучения, то учитель сталкивается с тремя вариантами трудностей:

1. Процесс обучения может быть сконструирован так, чтобы он содержал соответствующие методы обучения учеников. Джон Андревс (1981) в своем исследовании использовал классический метод обучения Раска — Гримма. В процессе своего исследования, учеников в классе, на уроке химии, он группировал на две подгруппы. Результаты показали, что те ученики, у которых доминируют методы поиска партнерства, в отличие от учеников, у которых доминировал метод потребности в конкуренции, воспользовались в классе выгодой от учителя. Однако, было обнаружено, что ученики, у которых доминировал метод совместной работы на уроке, не имел прогресса. Исходя из этого, Андревс отметил, что ученики, у которых

доминируют методы поиска партнерства и совместная работа в тех ситуациях, когда надо находить ответы, а также определения и обсуждения их с классом, имеют более оптимальную результативность, а те, кто применяют методы (независимый, избегание, потребность в конкуренции) предпочитали учебники, конспекты, лекции.

2. В разработке процесса обучения может быть использован творческий подход, когда ученики не скоординированы с доминирующим методом. Здесь творческий замысел учителя в том, чтобы окружающая среда была предназначена для того, чтобы ученики были без доминирующих методов и находили их из опыта. Таким образом, такие методы обучения, как совместная работа, в целях поощрения учеников почти не участвовали. Этот метод часто работает, чтобы обеспечить и групповую деятельность и навыки. Ученики вынуждены работать самостоятельно, учитель же должен построить структуру по назначению для того, чтобы обеспечить партнерские отношения в классе.

3. Можно использовать несколько образовательных процессов так, чтобы ученики смогли справиться с выбором метода, которые более или менее имеют творческий диссонанс и используется до того, пока это необходимо, то есть до тех пор, пока они приносят пользу. В этих условиях ученики могут справиться с ситуацией, стоящей перед ними, независимо от того, знакомы они с ней, или не знакомы. В первом случае эти условия обеспечивают прогресс, а во втором случае ученики учатся. Как часто бывает в этих случаях, необходимо использовать теории и модели всех методов обучения. В современной психолого-педагогической науке и практике, организации педагогического процесса, активные методы обучения, разделены на **импульсные и рефлексивные методы обучения**. Также в работах эмпирического характера часто встречаются исследования

относительно познавательных методов, которые называются «импульсивность — рефлексивность».

Метод «импульсивность — рефлексивность» проявляется в ситуации решения задачи. Субъект с выраженной **импульсивностью** желает быстрого успеха, после прочтения задачи сразу дает ответ, но, как правило, неверный. Давая следующие ответы, ученик продолжает думать над задачей и рассматривать возможные решения. **Рефлексивные** субъекты, наоборот, стараются не допускать ошибок. Они долго думают над задачей, рассматривая возможные решения, и только после проверки их дают ответ. Впервые в американской психолого-педагогической литературе когнитивный метод «импульсивность — рефлексивность» был описан в работе Дж. Кагана. Наиболее благоприятным материалом для исследования этого метода стали задачи, позволяющие легко вскрыть стратегию испытуемого в процессе их решения. Как правило, это задачи, в которых необходимо выбрать правильное решение среди множества данных. Проведенные исследования показывают, что рефлексивные субъекты используют наиболее эффективные стратегии в решении задач, импульсивные действуют методом проб и ошибок, т.е. примитивно. Попытки обучать импульсивных учащихся совершенным стратегиям, приводят к улучшению результатов по решению задач данного типа. Большинство американских авторов считают, что рефлексивность более предпочтительна, чем импульсивность, академическая успеваемость рефлексивных, как правило, выше.

Важно отметить, что исследования по проблеме познавательных методов, проведенные в зарубежных странах, принципиально отличаются от работ, выполненных в Иране и других бывших социалистических странах. Ученые европейских стран, при исследовании когнитивного метода и его

своих свойств, не обращаются к проблеме зависимости методов от особенностей нервных процессов индивида. Для их работ характерен разрыв между теоретическими положениями и конкретными экспериментальными исследованиями: теоретически - познавательный метод рассматривается как проявление индивидуальных черт личности в познавательных процессах (Д. Озубел), а экспериментальные исследования при этом, как правило, не выявляют связи личностных особенностей испытуемого с его познавательным методом. Многие их исследования могут быть отнесены к узкоэмпирическим, так как они сводятся лишь к регистрации проявлений познавательного метода в той или иной экспериментальной ситуации.

Конвергентный, дивергентный, ассимиляционный и аккомодационный методы обучения, которые называется четырехэтапным циклом обучения, имеет особое значение в процессе обучения с использованием интерактивных методов.

Через много лет после того, как Дэвид Колб разработал свою модель методов обучения, он опубликовал ее в 1984 году. В результате этого появились такие термины, как теория эмпирического обучения (ТЭО) и перечень методов обучения (ПМО) Колба. В своих публикациях, а именно, в книге 1984 года «Эмпирическое обучение: опыт как источник обучения и развития», Колб высоко оценивает работы по эмпирическому обучению других специалистов 20 века, а именно, Роджерса, Юнга и Пиаже. В свою очередь модель методов обучения Колба и его теория эмпирического обучения признаются учеными, преподавателями, менеджерами и инструкторами, как весьма конструктивные, содержащие фундаментальные идеи, объясняющие учебное поведение человека и оказание помощи в обучении других. [68]

Кроме своей деятельности, Колб является учредителем и председателем организации «Эмпирические системы обучения». Дэвид Колб является также профессором в области организационного развития в Университете Кливленда, Штат Огайо, где он преподает и проводит исследования в области обучения и развития, обучения взрослых, эмпирического обучения, методов обучения и, что важно, в области «институционального развития в высшем образовании на основе обучения».

Теория обучения Колба содержит четыре основных стиля обучения, которые основаны на четырехэтапном учебном цикле (который может быть также интерпретирован как «учебный цикл»). В этом смысле модель Колба особенно элегантна, поскольку она предлагает как способ понимания различных методов обучения конкретных людей, а также объяснение цикла эмпирического обучения, применимого для всех нас.

Колб включает этот «цикл обучения» в качестве центрального принципа своей теории обучения, обычно выражаемой как четырехэтапный цикл обучения, в котором «непосредственный или конкретный опыт» является основой для «наблюдений и размышлений». Эти «наблюдения и размышления» ассимилируются и превращаются в «абстрактные концепции», обеспечивающие новый смысл действиям, которые можно «активно протестировать», что, в свою очередь, создает новый опыт.

Колб говорит, что в идеальной ситуации (но не всегда) этот процесс представляет собой цикл обучения или спираль, в рамках которой обучающийся «знакомится со всеми основами», т.е., цикл накопления личного опыта, обдумывания, размышления и действия. Непосредственный или конкретный опыт приводит к наблюдениям и размышлениям. Затем эти размышления ассимилируются (воспринимаются и преобразовываются) в абстрактные понятия, имеющие значения для действий, которые человек

может активно испробовать и испытать, что, в свою очередь, позволяет получать новый опыт.

Таким образом, модель Колба работает на двух уровнях – четырехэтапный цикл:

Первый уровень

1. Конкретный опыт - (КО);
2. Мыслительные наблюдения - (МН);

Второй уровень

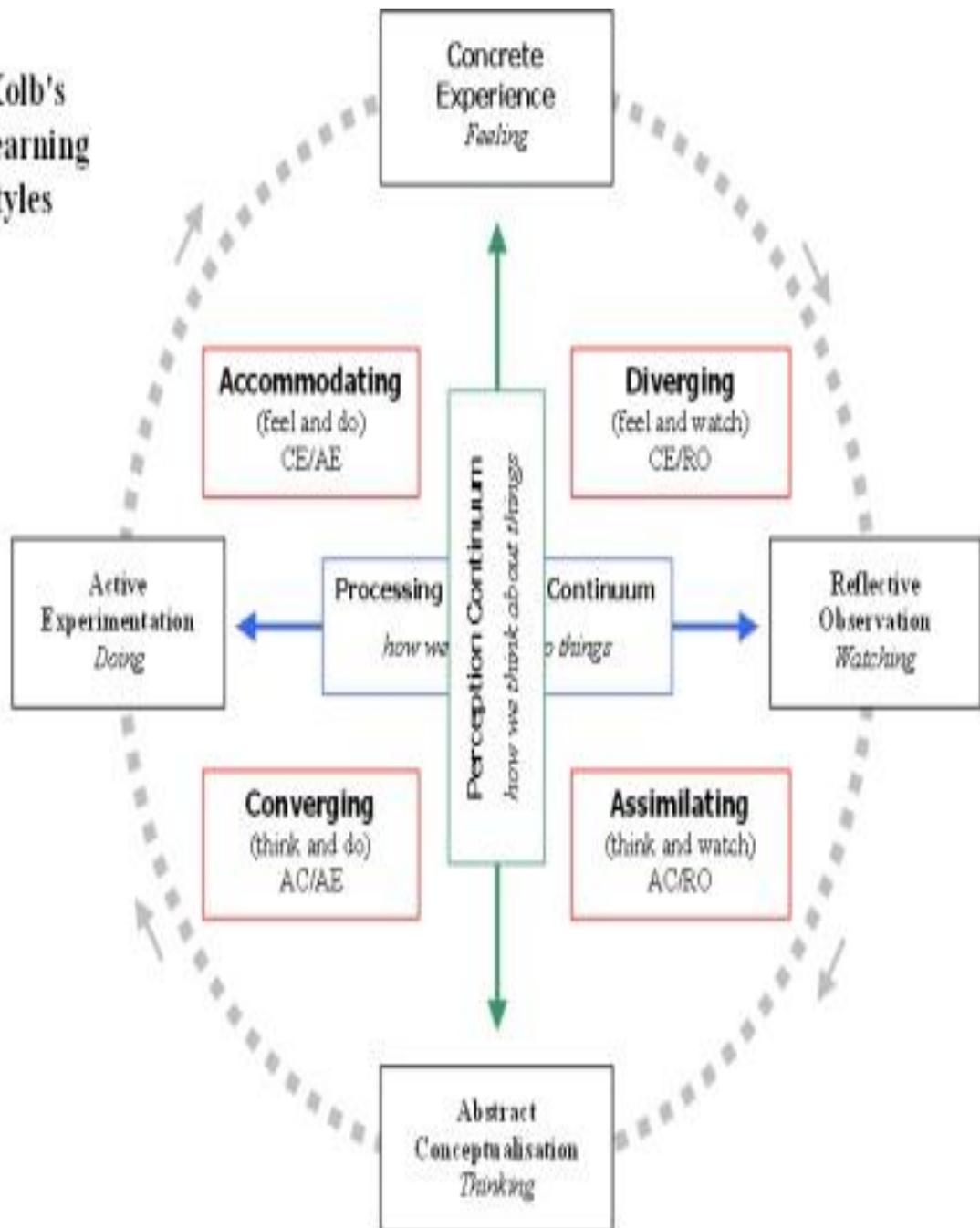
3. Абстрактная концептуализация - (АК);
4. Активное экспериментирование - (АЭ).

И определение методов обучения на основе четырех типов (каждый из которых представляет сочетание двух предпочитаемых методов, а не матрицу «два-на-два» из четырехэтапного цикла методов, как показано ниже), для которых Колб использовал следующие термины:

1. Отстранение (КО/МН);
2. Ассимиляция (АК/МН);
3. Конвергенция (АК/АЭ);
4. Приспособление (КО/АЭ).

Диаграмма 1: (Диаграмма Колба, версия мая 2006 года).

**Kolb's
learning
styles**



© concept david kolb, adaptation and design alan clapeson 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984
Not to be sold or published. More free online training resources can be found at www.horizonskills.com. Sole risk with user.

Мы считаем, что определения и описания методов обучения Колба необходима, так как оно имеет сложную структуру.

Знание методов обучения человека (и своих собственных) помогает ориентировать обучение в соответствии с предпочитаемым методом. При этом каждому, в той или иной степени, нужны стимулы всех видов, методов обучения – тут вопрос заключается в использовании тех акцентов, которые наилучшим образом подходят к конкретной ситуации и предпочтительным методам обучения человека.

Далее приведены краткие описания четырех методов обучения Колба:

– **Отстранение** (чувствование и наблюдение - КО/МН) – Такие люди, в том числе учащиеся и учителя, способны рассматривать вещи с различных точек зрения. Они чувствительны. Они предпочитают наблюдать, а не делать, они склонны собирать информацию и использовать воображение для решения проблем. Они лучше всех могут рассматривать конкретные ситуации с различных точек зрения. Колб назвал этот метод «отстраненным», потому что эти люди лучше проявляют себя в ситуациях, когда требуется генерировать идеи, например, во время «мозгового штурма». У людей с «отстраненным» методом обучения имеются широкие культурные интересы, им нравится собирать информацию. Их интересуют люди. Обычно они бывают эмоциональными, с хорошим воображением, нередко сильны в искусстве. Люди с этим методом обучения предпочитают работать в группах, слушать с непредвзятым отношением и получать ответную реакцию;

– **Ассимилирование** (наблюдение и обдумывание - АК/МН) – Обучение на основе ассимилирования подходит для точного, логического подхода. Идеи и понятия важнее людей. Таким людям необходимо точное объяснение, а не практическая возможность. Им лучше удается понимать

обширную информацию и организовывать ее в четком логическом формате. Люди с ассимилирующим методом обучения менее сосредоточены на людях. Их больше интересуют идеи и абстрактные понятия. Людей с этим методом больше привлекают логически обоснованные теории, нежели подходы, основанные на практической ценности. Люди с этим методом обучения важны для эффективности в области информатики и науки. В ситуациях обучения люди с этим методом, предпочитают чтение, лекции, исследовательские и аналитические модели, а также иметь время для обдумывания;

– **Конвергенция** (выполнение и обдумывание - АК/АЭ) – люди с этим методом обучения, могут решать проблемы и будут использовать свое обучение для поиска решений практических вопросов. Они предпочитают технические задания, их меньше интересуют люди и межличностные аспекты. Люди с этим методом обучения, лучше всего находят практическое использование идей и теорий. Они могут решать проблемы и принимать решения. Их больше привлекают технические задания и проблемы, чем социальные и межличностные вопросы. Данный метод обучения позволяет развивать технические навыки. Эти люди любят экспериментировать с новыми идеями, моделировать и работать с практическими приложениями;

– **Приспособление** (выполнение и чувствование - КО/АЭ) – Метод обучения на основе приспособления «практичный», он больше полагается на интуицию, нежели на логику. Эти люди используют анализ других людей и предпочитают практический подход, основанный на опыте. Их привлекают новые проблемы и новый опыт, реализация планов. Обычно они работают на основе инстинкта, а не логического анализа. Люди с этим методом обучения, обычно полагаются на других при работе с информацией, нежели на проведении собственного анализа. Этот метод

обучения превалирует и полезен на должностях, требующих действие и инициативу. Люди с этим методом обучения, предпочитают работать в команде над выполнением задачи. Они определяют цели и активно работают на местах, используя различные способы достижения цели.

2.2.Процедура организации опытно-педагогической работы.

Обзор предыдущих исследований.

В данной работе рассматривается исследование вопроса развития мыслительной деятельности учащихся, которая является основой для усвоения знаний. Развитие мыслительной деятельности, освоение знаний учащихся в нем, рассматривается в аспекте влияния методов обучения на данный процесс.

Следует отметить, что об отношениях между мыслительной деятельностью и методами обучения, изданы также много теоретической, методической и научной литературы. В связи с этим, мы постарались рассмотреть наиболее соответствующие исследования.

В исследованиях Чжанга [171] респондентами являлись китайские ученики. В данном исследовании указывалось, что мыслительная деятельность и методы обучения, имеют отрицательное соотношение тревожности. Однако, консервативный вид имел отрицательное соотношение с уровнем тревожности. Кроме того, иерархический вид и внешний вид, могут являться предсказателями тревожности. Внешний вид может негативно предсказать тревогу.

Постиглион и Чжанг (2001) изучали уровни взаимосвязи между мыслительной деятельностью и чувством собственного достоинства. В данном исследовании экономическо—социальной базой являлись 6904 учащихся в возрасте от 17 до 45 лет. Это исследование проводилось в Университете Гонконга. Результаты показали, что у учащихся с творческой мыслительной деятельностью имеют более высокую самооценку. Эти результаты показывают, что неявные методы общения со смелыми видами мыслительной деятельности, показывают высокий уровень самооценки, потому, что у этих людей всегда было мужественное поведение и

потребность к общению. Тревога также является переменной, которая всегда остаётся на оптимальном соотношении (отношения всегда были здесь), что трудно оправдать.

Результаты исследования Шокри и др. (2006), респондентами которых являлись иранские ученики, показали, что методы обучения и мыслительная деятельность имеют взаимосвязь. Виды мыслительной деятельности - законодательный, справедливый, свободный, иерархический и внешний, имеют глубокий подход, а консервативный вид мыслительной деятельности руководствуется маленьким подходом.

Хосрави (2004) собрал данные от учащихся, с использованием соотношенионного и регрессионного анализа. Целью данного исследования являлось изучение уровня взаимосвязи между мыслительной деятельностью и интерактивным познавательным методом обучения. Результаты показали, что законодательный, исполнительной, судебной, внешний и свободный виды мыслительной деятельности, имеют значительную связь с методами обучения.

Ямини и др. (2008) обнаружили, что мыслительная деятельность и методы обучения связаны между собой. В этом исследовании, ученики, которые нашли подход к своему методу обучения, смогли оценить метод и показали значительную связь. Глубокий подход к обучению был установлен в первом типе мыслительной деятельности, так что тот тип мыслительной деятельности, где используется глубокий подход может предсказать обучение. Кроме того, есть методы, которые также предсказывают результаты обучения учащихся.

Хафшиани и др. (2011), используя население в провинции Чахар-Махал и учеников провинции Бахтиария пришли к выводу, что связь мыслительной деятельности с методами обучения, основана на

информационных и коммуникационных технологиях. Точнее здесь применяется исполнительный, судебный и законодательный виды и обучение проходит на основе эффективных, информационных и коммуникационных технологий.

Алдерман, Джавади и Сачдиан (2011) изучили связь между достижением мотивации в саморегуляции и успеваемостью учащихся. В этом исследовании достижение мотивации в саморегуляции были рассмотрены как предиктор и критерий переменных. Результаты этого исследования показали положительную связь между мыслительной деятельностью и достижением мотивации в саморегуляции. Результаты исследования также подтверждают гипотезу о том, что исполнительный, судебный и законодательный виды мыслительной деятельности могут прогнозировать и оценить уровень достижения мотивации в саморегуляции. В этом разделе мы рассмотрели выводы о связи между мыслительной деятельностью и методами обучения, которые были изучены.

Ч.Джоу и его коллеги (2008) показали, что в ходе экспериментальных исследований, методы общения влияют на интерактивный метод обучения. В данном исследовании показано, что на учеников, которые любят метод социальных сетей, объем использования оказывает влияние на успех в совместном обучении. Полученные данные свидетельствуют, что люди, которые больше склонны к активному общению в обучении, достигают наилучшие результатов.

Багчиги, Хигланд и Резаи (2011) изучили связь между навыками в общении с методами интерактивного обучения и традиционным методом обучения. Данное исследование было проведено в ученической среде, навыки показали высокие баллы во взаимосвязи с интерактивным методом обучения, однако, никакой значимой связи между навыками традиционным

методом обучения не было найдено.

Карими и др. (2009) в исследовании элементарных подходов в пятом классе нашли влияние метода общения на академические достижения. Использование дисперсионного анализа показало, что те ученики, которые следуют методам общения, поддерживают методы опытом других учеников, которые находились под давлением внутренних или внешних методов, показали большую концептуальную оценку в обучении. Тем не менее, также был замечен эффект попугая. Они пришли к выводу, что для лучшего запоминания темы считается метод общения с концептуальным содержанием.

Ахмади, Кешаварз и Фороин (2011) в исследовании, направленном на изучение взаимосвязи между подходами обучения и навыка, предоставили в качестве доклада хорошую возможность для того, чтобы эта взаимосвязь была более всеобъемлющей. Учащиеся из университета Фирузабад приняли участие в этом исследовании. Результаты показали, что в обучении навыкам общения нет существенных различий между юношами и девушками.

Хан М. вместе с последователями (2007) провели исследование взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и словесной уверенностью в партнерстве, с изучающими английский язык, результаты которых показали значительную прямую связь между настойчивостью и словесным участием. Результаты исследования также показали, что мальчики и девочки отличаются друг от друга с точки зрения уверенности в себе в словесном участии.

Абари и Хиджази (2007) обнаружили, что степень уверенности в себе и чувство собственного достоинства могут предсказать успеваемость. Это исследование проводилось с учениками в регулярных и оживленных беседах, они предположили, что самооценка твердо связана с высоким

уровнем уверенности в себе, в поведении, и что в академическом контексте с увеличением участия учащихся в деятельности школы, их самооценка будет повышаться.

Бугар Рахимьян и др. (2007) показали, что уверенность в себе (решительность, отказываться, заявлять, твердо и решительно требовать), является результатом социальной адаптации учащихся средней школы-мальчиков и девочек. В этой процедуре тестирования экспериментальное исследование оказало положительное влияние на социальную адаптацию учеников. В данном исследовании обсуждения некоторых исследователей, которые выражали различия между полами в терминах и переменных рассматриваются.

Замри и коллеги (2010) обнаружили, что девочкам нравится групповая форма обучения интерактивного метода больше, чем мальчикам, являются ли это взаимозависимо. В этом исследовании мальчики более проявили желание обучаться по индивидуальной форме обучения интерактивного метода, чтобы избежать конкуренции, чем девочки. Результаты исследования также показали, что для учащихся обоих полов в обучении по методам обучения Раска и Гримма, нет никакой разницы. Образец в этом исследовании - это учащиеся средней школы в Малайзии, среди которых были местные и приезжие.

Исман и Гандоган (2008) своё исследование провели на школьниках в Турции. Вторая гипотеза данного исследования была связана с половым различием в методах обучения. В этом исследовании, с точки зрения методов обучения, не наблюдается различие между мальчиками и девочками. Они использовали для мальчиков одну форму интерактивного метода обучения, а для девочек использовали разные формы интерактивного метода. Полученные результаты свидетельствуют о том, что различия полов

не влияют на метод обучения.

Шокри и др. (2006) показали, что в изучении иранских учеников виды мыслительной деятельности между мальчиками и девочками есть существенное различие в правовом, судебном, иерархическом, внутреннем, внешнем и поверхностном видах. Обучение девушки по правовому, судебному, иерархическому и внешнему виду получило более высокую оценку, в то время как десятки мальчиков получили высокие баллы по внутреннему виду.

Респондентами данного исследования являлись 533 учащихся, где из этого числа 258 чел. учащихся девочек, а 275—мальчиков. Демографические данные и дескриптивная статистика были представлены по классификации гендера.

Таблица №1-1: Демографические данные двух групп на основе класса.

Гендер	Девочки				всего	Гендер	Мальчики			Всего
Группа	1	2	3	3		Группа	1	2	3	3
Количество учащихся в группах	94	84	80	258		Количество учащихся в группах	96	91	88	275

Результаты, указанные в таблице №1-1, показывают, что частотность учащихся в обеих группах приблизительно эквивалентны. Большинство учащихся в первой группе (что равносильно 190 учащ.) и наименьшее число учащихся в третьей группе (что равносильно 168 чел. учащ.) были заняты обучением.

Таблица 1-2 показывает описательную статистику (среднее значение, стандартное отклонение, уклон, наклон, самый высокий и более низкий балл) по классификации гендера. В целом результаты в этой связи показывают, что не было обнаружено распределение перемены и уклона. Следовательно, было выполнено предположение о нормальном распределении для предполагаемого испытания. Кроме того, некоторые переменные (виды мыслительной деятельности), были более рассеяны среди девочек, чем мальчиков, однако, среди других переменных (методы обучения и общения), существовало значимое различие с точки зрения среднего стандартного отклонения. Полученные данные также свидетельствуют о том, что распределение оценок двух групп в большинстве переменных исследования имели конкретный диапазон.

Таблица №1-2: Deskриптивная статистика видов мыслительной деятельности, методов обучения по классификации гендера.

Гендер Статистика	Девочки						Мальчики					
	Среднее значение	Станд. отклонение	Уклон	Удлинение	Самая низкая оценка	Самая высокая оценка	Среднее значение	Станд. отклонение	Уклон	Удлинение	Самая низкая оценка	Самая высокая оценка
Мыслительная деятельность тип 1	117.3	22.1	-0.30	-0.41	56	117.5	117.5	18.44	0.25	-0.37	71	168
Мыслительная деятельность тип 2	89.9	16.7	-0.32	-0.17	35	87.97	87.97	13.91	0.17	0.14	53	135
Мыслительная деятельность тип 3	89.7	16.1	-0.22	0.46	30	87.81	87.81	13.90	0.08	-0.10	49	133
Общения	7.64	23.8	0.11	-0.22	-54	12.70	12.70	22.70	-0.08	0.21	-62	67
Автократический	3.58	0.46	-0.14	0.23	2.10	3.66	3.66	0.46	-0.42	1.05	1.90	4.90
Попустительный	2.27	0.65	-0.02	-0.20	1.40	2.25	2.25	0.62	-0.15	-0.22	1.60	3.50
Сотрудничество	2.87	0.61	-0.33	-0.38	1.90	2.45	2.45	0.57	-0.54	0.51	1.40	4.00
Зависимый	2.62	0.43	-0.19	0.62	1.90	2.58	2.58	0.46	-0.33	-0.15	2	4.00
Конкуренция	2.64	0.62	-0.41	0.17	1.40	2.70	2.70	0.63	-0.91	1.11	1.20	3.70
Участие	3.44	0.63	-0.27	-0.15	1.80	3.35	3.35	0.62	-0.18	-0.25	1.60	5.00

В данном разделе мы будем рассматривать аспекты, связанные с аналитическими результатами, полученные в ходе исследования и связанные с видами мыслительной деятельности, с методами обучения. Для

анализа гипотезы и получения ответа на вопросы исследования, нами использованы тесты соотношения Пирсона, множественные регрессии, многомерного дисперсионного анализа, и независимого «Т». Цель использования тестов соотношения Пирсона заключается в том, чтобы сделать оптимальные выводы, в первую очередь рассмотреть полученные ответы на поставленные вопросы данного исследования, а затем анализировать результаты полученные в этой связи.

Для исследования уровня соотношения видами мыслительной деятельности, интерактивными методами обучения, прежде всего рассматривались нормальное состояние распределения данных и диапазон данных с помощью графиков и описательной статистики. После чего при помощи теста соотношений данных Пирсона, проводился анализ сбора данных.

Следует отметить, что в процессе организации и проведения опытно-экспериментальной работы с использованием метода Раска-Гримма, мы опирались на классификацию мыслительной деятельности, предложенной Занге и Стернберга. Занге и Стернберг (2005) классифицировали 13 видов мыслительной деятельности на три категории, где: мыслительная деятельность типа 1 состоит в рамках пяти категорий (функции, формы, уровни, области направленности и склонности), типа 2 (внутренний, частичный, доминирующий и консервативный), типа 3 (анархический, олигархический, внутренний и внешний).[170]

Полученные результаты отражены на следующей таблице № 1-3.
Таблица №1-3: Матрица соотношения между видами мыслительной деятельностью предложенные Занге и Стернбергом и методами обучения Раска — Гримма.

Переменные	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мыслительная деятельность тип 1	0.74**								
Мыслительная деятельность тип 2	0.64**								
Мыслительная деятельность тип 3	0.47**	0.73**							
Автократический Уклонение	-0.23**	0.31**	0.27**						
Сотрудничество	0.32**	-0.09*	-0.10*	-0.15**					
Зависимость	0.10*	0.41**	0.32**	0.22**	-0.18**				
Конкуренция	0.29**	0.22**	0.31**	0.08*	-0.06	0.35**			
Взаимодействие	0.23**	0.31**	0.31**	0.36**	-0.31**	0.48**	0.43**		
		0.28**	0.26**	0.29**	-0.57**	0.38**	0.30**	0.54**	

$P < 0.01^{**}$ $p < 0.05^{*}$

Как показывает данная таблица, существует значимое соотношение между методами обучения и видами мыслительной деятельности типа 1. Также существует положительное и значимое соотношение в следующих аспектах: мыслительная деятельность типа 1 и автократический метод обучения равносильна $R=0.47$, метод обучения путем сотрудничества составил $R=0.32$, конкуренции-- $R=0.29$ и взаимодействия-- $R=0.23$. Существует положительное соотношение вида мыслительной деятельности типа 1 с методами обучения, однако, эта связь является слабой и составляет $R=0.10$, и только была значимой на уровне 0,05. Обнаружена существенная и отрицательная связь между мыслительной деятельностью типа 1 и методом обучения уклонения, что равносильно $R=0.23$ ($R < 0,01$). Мыслительная деятельность типа 2 имела положительное и значимое соотношение с автократическим методом обучения, что эквивалентна $R=0.31$, с методом обучения путем сотрудничества составляла $R=0.41$, зависимый метод обучения- $R=0.22$, конкуренции- $R=0.31$ и с методом обучения путем взаимодействия равносильна $R=0.28$. Мыслительная

деятельность типа 2 также имела отрицательное соотношение с методом обучения «уклонение», что составлял $R=0,09$, однако, данное соотношение являлась достаточно слабой, и имело значимость только на уровне 0,05. Мыслительная деятельность типа 3 имела положительное и значимое соотношение с автократическим методом обучения, что равносильна- $R=0,27$, сотрудничество- $R=0,32$, зависимость- $R=0,31$, конкуренция- $R=0,31$ и взаимодействия- $R=0,26$. Мыслительная деятельность типа 3 также имела отрицательное соотношение с методом обучения «уклонение», что составляла $R=0,10$, однако, данное соотношение являлась достаточно слабой и имела значимость только на уровне 0,05.

Обращая внимание на полученные результаты, можно сделать вывод, что первая гипотеза данного исследования, полностью подтверждается.

Мы решили выявить соотношения между интерактивными методами обучения и общения учащихся, так как общение является средством усвоения знаний. В свою очередь интерактивные методы обучения направлены на установление деловых, позавательных общений. Для анализа соотношения между интерактивными методами обучения учащихся, прежде всего, использовались нормальные условия распределения данных и диапазон. Данные, которые осуществлялись путем сопоставления связанных графиков и дескриптивная статистика имеют большое значение. После чего, при использовании теста соотношении Пирсона, мы установили положительное влияние интерактивных методов обучения, в особенности автократического общения на освоение знаний учащихся, которые отражены в таблице № 1-4.

Таблица №1-4: Матрица по определению соотношений между методами обучения Раска — Гримма.

Переменные	1	2	3	4	5	6	7
Вид общения							
Автократический	0.18**						
Уклонение	-0.11**	-0.15**					
Взаимодействие	0.10*	0.23**	-0.18**				
Зависимость	-0.12**	0.09*	-0.07	0.35**			
Конкуренция	-0.01	0.36**	-0.31**	0.48**	0.43**		
Сотрудничество	0.07	0.29**	0.57**	0.38**	0.30**	0.54**	

$P < 0.01$ ** $p < 0.05$ *

Обращая внимание на таблицу №1-4 можно заметить, что существовала положительное и значимое соотношение между автократическим методами обучения и общения, что составит $R=0,18$; $P < 0,01$, а также между методом обучения путем сотрудничества, что равносильно $R=0.10$; $P = < 0.05$. По результатам было заметно, что существует отрицательное и значимое соотношении между методами обучения и общения, как уклонение, что составляет $R=0,11$; $P < 0,01$, и зависимый, что эквивалентно $R=0,12$; $P < 0,01$. Также не было обнаружено значимое соотношение между автократическим методом воспитания и зависимым методом обучения, что равносильно $R=0,01$; $P < 0,05$, и взаимодействующим методом обучения, что эквивалентно- $R=0,07$; $P < 0,05$.

Таким образом, полученные результаты доказывают следующее:- что существует соотношение между интерактивными методами обучения учащихся, следовательно, вторая гипотеза данного исследования подтверждается.

В ходе исследования нами была осуществлена попытка отвечать на следующие вопросы, связанные с влиянием интерактивных методов обучения на усвоение знаний учащимися:

Вопрос №1: Какой уровень прогнозирования вариации каждой переменной в интерактивных методах обучения ?

Для того, чтобы получить ответ на поставленный вопрос, использовался шестигранный тест Раска — Гримма, а переменные были введены в уравнение регрессии. Таким образом, в качестве критерия переменных, рассматривались шесть отдельных анализов каждого из шести приёмов интерактивных методов обучения. Полученные результаты отражены в таблице №1-5.

Таблица №1-5: Сводные результаты регрессионного анализа (зависимая переменная: самостоятельной формы интерактивного метода обучения).

Модель	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R2
1		0.47	0.22	0.21	0.43	0.20
2	0.07	0.47	0.23	0.22	0.43	0.01

Результаты полученные путем анализа уравнения регрессии (см. таблицу № 1-5) показали, что только мыслительная деятельность типа 1 составляла 0.22 % от вариации автократического метода обучения. Во второй модели, дисперсия объясняется с помощью уравнения регрессии, а для автократического метода обучения, вариация составляла 0.23 %. В данном анализе стиль мышления типа 2 и типа 3 не смогли получить значимый уровень от вариации автократического метода обучения, и поэтому не были внедрены в уравнении регрессии.

Следует отметить, что в ходе исследования возникла необходимость выявления коэффициента предикторов (показателей) для самостоятельной формы работы учащихся в процессе использования интерактивных методов обучения. Исходя из этого, мы решили выявить увеличение коэффициента

мыслительной деятельности учащихся и уровень его значимости. Полученные результаты отражены в таблице №1-6

Таблица №1-6: Коэффициенты предикторов для самостоятельной формы работы с использованием интерактивных методов обучения.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Значимый уровень
		B	Se	β	t	
1	Постоянные	332.	1.1		21.16	P<0.00
	Мыслительная деятельность тип 1	.01	.00	7.4	12.19	P<0.00
2	постоянные	2.37	0.11		21.29	P<0.00
	Мыслительная деятельность тип 1	0.01	0.00	0.45	11.45	P<0.00
	Виды общения	0.00	0.00	0.08	2.03	05P<0.

По результатам указанных в таблице № 1-6 можно заметить, что коэффициент –бета, мыслительная деятельность типа 1, влияет на независимый метод обучения и составляет 0,47. Этот коэффициент показывает, что если мыслительная деятельность типа 1 увеличится на одно стандартное отклонение, то 0,47 независимый метод обучения максимизируется до стандартного отклонения увеличения в 0.47 раз. Во второй модели, с внедрением общения в уравнения регрессии, бета-коэффициент, равный 0,45 сводится к первому типу мыслительной деятельности. В этой модели, бета-коэффициент составляет 0,08 для общения. Это является статистически значимым только на уровне 0,05.

В последующем анализе, уклоняющий метод обучения являлся в качестве критерия переменных и был включен в уравнение регрессии, для того, чтобы определить уровень предсказуемости каждой переменной. Анализ регрессии, который осуществлялся пошаговым методом, показал,

что мыслительная деятельность типа 1 и типа 2 могут предсказать уклоняемый метод обучения. В первой модели мыслительная деятельность типа 1 являлся в качестве самого лучшего среди 6 процентов от дисперсии уклоняемого метода обучения. Во второй модели, с увеличением внедрения, мыслительная деятельность типа 2 в уравнение регрессии на 1 %, то может достигнуть до 7 %. Результаты ANOVA также показывают, что обе модели способны значительно предсказать уклонительный метод обучения.

Таблица №1-7: приведены результаты регрессии (зависимая переменная: уклонительный метод обучения).

Модель	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R2
1	Мыслительная деятельность типа 1	0.24	0.06	0.05	0.59	0.06
2	Мыслительная деятельность типа 1 и типа 2	0.27	0.07	0.07	0.59	0.01

Таблица №1-8: Результаты ANOVA

Переменные		Общая число квадратов	DF	Среднее число квадратов	F	Значимый уровень
1	регресия	10.74	1	10.74	30.75	P<0.00
	Остаток	185.45	531	0.35		
	Итог	196.19	532			
2	регресия	13.56	2	6.78	19.67	P<0.00
	Остаток	182.63	530	0.35		
	Итог	196.19	532			

Отрицательный коэффициент бета мыслительной деятельности типа 1 для уклонительного метода обучения первой (см. таб. №1-9) показывает, что соотношение между двумя переменными является отрицательным.

Отрицательный коэффициент означает, что если увеличить балл по мыслительной деятельности типа 1, то минимизируются оценки по уклонительному методу обучения. Во второй модели, с увеличением внедрения мыслительной деятельности типа 2 в уравнение регрессии на 1 %, то коэффициент Бета мыслительной деятельности типа 1 максимизируется до -0.37. В данной модели, коэффициент бета мыслительной деятельности типа 2 составляет 0.18 по уклонительному методу обучения. Этот коэффициент является положительным, и показывает вариации в переменной.

Таблица №1-9: Сумма коэффициентов предикторов предсказуемых для уклонительного метода обучения.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Значимый уровень
		B	se	β	T	
1	Постоянные	3.64	0.15		24.22	P<0.00
	Мыслительная деятельность тип 1	-0.01	0.00	30.2-	-5.55	P<0.00
2	постоянные	3.48	6.1		21.76	P<0.00
	Мыслительная деятельность тип 1	-0.01	0.00	70.3-	-5.86	P<0.00
	Мыслительная деятельность тип 2	0.01	0.00	0.18	2.86	1P<0.0

В таблице №1-10 приведены результаты регрессионных переменных предсказуемых для совместного (сотрудничества) метода обучения. Согласно этой таблице, только мыслительная деятельность типа 2 может предсказать совместный метод обучения. Эта переменная, в отдельности, может объяснить 17% дисперсии с совместным методом обучения.

Мыслительная деятельность типа 1 и типа 2 и методов общения могут иметь роль в предсказании совместного метода обучения. Эти переменные по причине слабого соотношения не были внедрены в уравнение регрессии.

Таблица №1-10: Обзор ступенчатой регрессии (зависимая переменная: метод обучения путем сотрудничества).

шаги	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R ²
1	Мыслительная деятельность типа 2	0.41	0.17	0.16	0.54	0.17

Таблица №1-11: Результаты ANOVA.

Модель		Общая число квадратов	DF	Среднее число квадратов	F	Значимый уровень
1	регрессия	30.65	1	30.65	104.96	P<0.00
	Остаток	155.04	531	0.29		
	Итого	185.69	532			

Коэффициент бета мыслительная деятельность типа 2 для метода обучения путем сотрудничества показывает, что данный тип мыслительной деятельности может в значительной степени предсказать метод обучения путем сотрудничества. Иными словами, вариация двух переменных может быть в том случае если увеличить на единицу отклонения стандарта мыслительной деятельности типа 2, то отклонения стандарта метода обучения путем сотрудничества также максимизируется на 0.41.

Таблица №1-12: Обзор бета-коэффициентов предикторов влияющих на метод обучения путем сотрудничества.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Т	Значимый уровень
		B	se	β			
1	Постоянный	2.12	0.14			15.35	P<0.00
		0.02	0.00	0.41		10.25	P<0.00

Сейчас будет рассматриваться пошаговый регрессионный анализ в области определения уровня влияния мыслительной деятельности на зависимый метод обучения. Результаты в этой связи в абстрактном виде указываются в таблице №1-13. Таким образом можно заметить, что мыслительная деятельность типа 3 и типа 1, а также общение, влияют на зависимый метод обучения. В первой модели мыслительной деятельности типа 3, имело более оптимальное влияние на зависимый метод обучения, при этом составлял 9%. С внедрением мыслительной деятельности типа 1 в уравнение регрессии оценки максимизировались на 11%. Третья модель общения также была внедрена в уравнение регрессии, при этом было обнаружено, что оценки максимизировались на 1.

Таблица №1-13: Обзор ступенчатой регрессии (зависимая переменная: зависимый метод обучения).

шаги	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R2
1	Мыслительная деятельность типа 3	0.31	0.09	0.09	0.49	0.09
2	Мыслительная деятельность типа 3 и типа 1	0.33	0.11	0.11	0.49	0.02
3	Мыслительная деятельность 3 и типа 1 и общения	0.35	0.12	0.12		0.01

Таблица №1-14: Результаты ANOVA.

Модель		Общая число квадратов	DF	Среднее число квадратов	F	Значимый уровень
1	регресия	13.63	1	13.63	56.59	P<0.00
	Остаток	127.90	531	0.24		
	Итог	141.54	532			
2	регресия	15.82	2	7.91	33.35	P<0.00
	Остаток	125.72	530	0.24		
	Итог	141.54	532			
3	регресия	16.85	3	5.62	23.83	P<0.00
	Остаток	124.69	529	0.24		
	Итог	141.54	532			

Коэффициент бета каждой переменной указывается в таблице №1-15. В данной таблице можно заметить, что в первой модели коэффициент бета мыслительной деятельности типа 3 составляет 0.25. Данный коэффициент положительный и значимый. Во второй модели, с внедрением мыслительной деятельности типа 1, коэффициент бета мыслительной деятельности типа 3 минимизировался на 0.16. В третьей модели, коэффициент бета мыслительной деятельности типа 1 составлял -0.14. Данный результат имеет статистическую значимость, и показывает, что вариации мыслительной деятельности типа 2 метод обучения зависят от обратного. С максимизацией мыслительной деятельности типа 1, можно минимизировать уровень зависимого метода обучения. В третьей модели, с внедрением агрессивного общения в уравнении регрессии, можно на 0.39% увеличить коэффициент бета мыслительной деятельности типа 3. Коэффициент бета мыслительной деятельности типа 1 в третьей модели минимизировался до -0.13. Кроме того, данный коэффициент находится на значимом уровне 0.05. В третьей модели, агрессивного общения с внедрением в уравнении регрессии также максимизируется, а коэффициент

бета его составлял -0.09, и может иметь значимость ($P < 0.05$) влиять на зависимый метод обучения.

Таблица №1-15: коэффициент бета переменных предсказуемых для зависимого метода обучения.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Значимый уровень
		B	se	β	t	
1	Постоянный	2.45	0.11		23.36	$P < 0.00$
	Мыслительная деятельность типа 3	0.01	0.00	0.25	5.93	$P < 0.00$
2	Постоянный	612.	0.12		20.53	$P < 0.00$
	Мыслительная деятельность типа 3	0.01	0.00	0.16	2.95	$P < 0.00$
	Мыслительная деятельность типа 1	-0.00	0.00	-0.14	2.50	$1P < 0.0$
3	Постоянный	2.56	0.14		18.90	$1P < 0.0$
	Мыслительная деятельность типа 3	0.01	0.00	0.39	7.16	$1P < 0.0$
	Мыслительная деятельность типа 1	-0.00	0.00	-0.13	-2.26	$5P < 0.0$
	Вид общения	-0.00	0.00	-0.09	-2.09	$5P < 0.0$

Конкуренция также относится к методам обучения и рассматривается в качестве одного вида из критериев переменных. Таким образом, каждый из предсказуемых переменных (мыслительная деятельность и автократическое общения), были внедрены в уравнение регрессии для того, чтобы определить уровень их влияния. Мыслительная деятельность типа 2 и типа 3 смогли предсказать конкурентный метод обучения. Результаты этого анализа показывают, что мыслительная деятельность типа 1 (в первой модели) можно объяснить 10% дисперсии конкурентного метода обучения.

Этот уровень с внедрением мыслительной деятельности типа 2 второй модели максимизируется на 11 %.

Таблица №1-16: Обзор ступенчатой регрессии (зависимая переменная: конкурентный метод обучения).

шаги	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R2
1	Мыслительная деятельность типа 3	0.32	0.10	0.10	0.59	0.10
2	Мыслительная деятельность 3 и типа 2	0.34	0.11	0.11	0.59	0.01

Таблица №1-17: Результаты ANOVA.

Модель		Общая число квадратов	DF	Среднее число квадратов	F	Значимый уровень
1	регрессия	20.53	1	20.53	58.75	P<0.00
	Остаток	185.56	531	0.35		
	Итог	206.09	532			
2	регрессия	23.59	2	11.79	34.25	P<0.00
	Остаток	182.50	053	0.34		
	Итог	206.09	532			

В таблице №1-18 можно заметить, что уровень влияния бета-коэффициента мыслительной деятельности типа 3 равносильно влияет на конкурентный метод обучения, что составляет 0,32. Во второй модели, с внедрением мыслительной деятельности типа 2, коэффициент – бета мыслительной деятельности типа 3 минимизируется на 0.19, а в третьей модели, коэффициент-бета мыслительной деятельности типа 2-0.18. Значимость коэффициента-бета двух переменных является статистически значимым на уровне 0.01.

Таблица №2-18: коэффициент бета переменных предсказуемых для
зависимого метода обучения.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Значимый уровень
		B	se	β	t	
1	постоянный	2.51	0.15		16.38	P<0.00
	Мыслительная деятельность типа 3	0.01	0.00	0.32	7.66	P<0.00
2	постоянный	2.35	0.16		14.46	P<0.00
	Мыслительная деятельность типа 3	0.01	0.00	0.19	3.13	P<0.00
	Мыслительная деятельность типа 2	0.01	0.00	0.18	2.98	P<0.00

Последний метод обучения, который являлся в качестве критерия переменных, анализировался при совместном методе обучения. В этой связи переменные смогли объяснить лишь 9% дисперсии. Мыслительная деятельность типа 1 и автократическое общение не смогли внести свой вклад в уравнение регрессии и пояснить различие в совместном методе обучения. Мыслительная деятельность типа 2 имел самый лучший показатель, а его влияние на совместный метод обучения составлял 8% дисперсии. С внедрением мыслительной деятельности типа 2 в модель 2 максимизировался уровень дисперсии на 1%. В целом, мыслительная деятельность типа 2 и типа 3 смогли объяснить на 9% дисперсии совместный метод обучения (см. таб. №1-19).

Таблица №1-19: Обзор ступенчатой регрессии (зависимая переменная:
совместный метод обучения).

шаги	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R2
1	Мыслительная деятельность типа 2	0.28	0.08	0.08	0.60	0.08
2	Мыслительная деятельность 2 и типа 3	0.29	0.09	0.09	0.60	0.01

Таблица №1-20: Результаты ANOVA.

Модель		Общая число квадратов	DF	Среднее число квадратов	F	Значимый уровень
	регрессия	16.55	1	16.55	45.78	P<0.00
	остаток	191.99	531	0.36		
	Итог	208.55	532			
	регрессия	18.10	2	9.05	25.18	P<0.00
	остаток	190.45	530	0.36		
	Итог	208.55	532			

Стандартизированный и нестандартизированный коэффициенты указываются в таблице №1-21. Результаты показывают, что в первой модели с увеличением мыслительной деятельности типа 2 на уровень стандартного отклонения, то отклонение стандарта совместного метода обучения максимизируется на 0.28. В модели коэффициента-бета, мыслительная деятельность типа 2 минимизируется и равносильна 0.19. Во второй модели, переменные влияющие на мыслительную деятельность типа 3 составляют 0.13. Важно отметить, что коэффициент-бета мыслительной деятельности типа 3 является значимым на статистическом уровне 0.05.

Таблица №1-21: коэффициент-бета переменных, влияющие на совместный метод обучения.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Значимый уровень
		B	Se	β	t	
1	постоянный	2.37	0.15		15.42	P<0.00
	Мыслительная деятельность типа 2	0.01	0.00	0.28	6.77	P<0.00
2	постоянный	2.24	0.17		13.49	P<0.00
	Мыслительная деятельность типа 2	0.01	0.00	0.19	3.15	P<0.00
	Мыслительная деятельность типа 3	0.01	0.00	0.13	2.07	4P<0.0

Вопрос №2: Существует ли соотношение между мыслительной деятельностью и общением?

Для того, чтобы получить ответ на поставленный вопрос использовался Триангулярный тест мыслительной деятельности и общения. Полученные результаты свидетельствовали о том, что существует положительное и значимое соотношение между мыслительной деятельностью типа 1 и общением, что равносильно $R=0.23$; $P<0.01$. А также существовало положительное и значимое соотношение между мыслительной деятельностью типа 2 и общением, что равносильно $R=0.09$. Если это соотношение посмотрим с точки зрения статистической значимости, то заметим, что оно имеет статистическую значимость в 0.05. Мыслительная деятельность типа 3 и общение не имеют соотношения (см. таб. №1-22).

Таблица №1-22: Матрица по определению соотношении между общением и мыслительной деятельностью.

Переменные	1	2	3	4
Виды общения				
Мыслительная деятельность типа 1	0.23**			
Мыслительная деятельность типа 2	0.09*	0.74**		
Мыслительная деятельность типа 3	-0.01	0.64**	0.73**	

Вопрос №3: В какой степени влияют мыслительная деятельность на общение?

Чтобы ответить на поставленный выше вопрос в данном исследовании использовался метод ступенчатой регрессии. Анализ показывает, что среди трёх основных только мыслительная деятельность типа 1 может влиять на категорический вид общения. Мыслительная деятельность типа 1 может на уровне 5 % дисперсии повлиять на категорический вид общения. Результаты ANOVA также показывают данное влияние (см. таб. №1-24).

Таблица №1-23: Обзор ступенчатой регрессии (зависимая переменная: виды общения).

шаги	Независимая переменная	R	R ²	R ² отрегулированный	SE	вариация R2
1	Мыслительная деятельность 1	30.2	0.05	0.05	22.75	0.01

Таблица №1-24: Результаты ANOVA.

Модель		Общая число квадратов	DF	Среднее число квадратов	F	Значимый уровень
	регрессия	14812.83	1	14812.83	28.62	P<0.00

	остаток	274850.93	531	517.61		
	Итого	89663.762	532			

Коэффициент—бета показывает очень тесную взаимосвязь между мыслительной деятельностью типа 1 и категорическим видом общения. Согласно таблице 1-25, если увеличить каждую единицу отклонения стандарта, то мыслительная деятельность типа 1 и категорический вид общения также максимизируется на 0.23 стандартных отклонениях. Это число имеет статистическую значимость в $P < 0.01$.

Таблица №1-25: коэффициент-бета переменных влияющие на стили общения.

Модель		Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		Значимый уровень
		B	Se	β	t	
	Посточный	-20.29	5.79		-3.50	$P < 0.00$
	Мыслительная деятельность типа 1	0.26	0.05	0.23	5.35	$P < 0.00$

Вопрос №4: Существует ли различие между девочками и мальчиками в области мыслительной деятельности?

С того, что в данном анализе переменной независимой группы являлся гендер, а более, чем одна зависимая переменная (Триангулярная мыслительная деятельность), следовательно, использовался лучший статистический метод—дисперсионный анализ Хетеллинга Т. (Паша Шарифи и др.2012).

Перед выполнением теста ANOVA, рассматривалось предположение этого анализа. Условия реализации теста ANOVA имели нормальное

распределение, следовательно, существуют матрица дисперсии — ковариация и однородность дисперсии для каждой зависимой переменной и средним соотношением между компонентами. (Паша Шарифи и др.2012).

Для нормализации использовался тест Смирнова Колмогорова и критерий Шапиро—Уилка, таким образом оценивалось нормальное распределение. Также тест М. Бакса (Box's M=19.76 ; F=3.27; P=0.003) показал, что ковариационная матрица данных не равномерна, следовательно в многовариантном тестировании, для изучения различий между двумя группами, показал эффект БИЛАИ (эффект Билай не был установлен в качестве самых консервативных показателей однородности дисперсии). Таблица 1-26 показывает результаты теста Левина. На основе этой таблице, матрица дисперсии ковариации двух групп в зависимых переменных не являются идентичными.

Таблица №1-26: Результаты теста Левина однородности дисперсии.

Переменные	F	df1	df2	P
Мыслительная деятельность типа 1	10.19	1	531	P<0.01
Мыслительная деятельность типа 2	8.47	1	531	P<0.01
Мыслительная деятельность типа 3	5.20	1	531	P<0.03

Использовался многомерный дисперсионный анализа для того, чтобы изучить различия оценок двух групп по мыслительной деятельности. Результаты, связанные с различием оценок по стилям мышления двух групп, указываются в таблице №1-27. Уровень влияния Билай составлял 0.01, а значение F является статистически значимым (F =2,03; и P> 0.05). Результаты теста показали, что гендер не имеет ни какого влияние на

мыслительную деятельность, иными словами, не было обнаружено различия между девочками и мальчиками в области мыслительной деятельности.

Таблица №1-27: Многовариантное тестирование.

Влияние		значимость	F	Df предполагаемый	Df ошибка	P	Степень влияния
Гендер	Билаи	0.01	0.01	3	529	0.11	0.011
	Вилекс Лампида	0.98	0.98	3	529	0.11	0.011
	Эффект Хетеллинга	0.01	0.01	3	529	0.11	0.011
	Крупнейший корень	0.01	0.01	3	529	0.11	0.011

Таблица №1-28: Тест влияния среди респондентов

Источник влияния	Зависимая	SS	DF	MS	F	P	Степень влияния
	Мыслительная деятельность типа 1	3.96	1	3.96	0.01	0.92	0.00
Гендер	Мыслительная деятельность типа2	482.96	1	482.96	2.06	0.15	0.00
	Мыслительная деятельность типа 3	467.30	1	467.30	2.07	0.15	0.00
	Мыслительная деятельность типа 1	219119. 23	531	412.65			
Ошибка	Мыслительная деятельность типа 2	124397. 79	531	234.27			
	Мыслительная деятельность типа 3	119827. 71	531	225.66			

Вопрос № 5: Существует ли различие между девочками и мальчиками в области общения?

Для получения ответа на поставленный выше вопрос, прежде всего рассматривалась нормализация распределения предусмотренных переменных, затем использовался независимый Т-тест с целью изучения гендерных различий между мальчиками и девочками в области общения. Результаты данного аспекта указываются в таблице №1-29.

Результаты теста показали, что гендер не имеет ни какого влияния на мыслительную деятельность, иными словами, не было обнаружено различия между девочками и мальчиками в области мыслительной деятельности, что равносильно ($P < 0.01$). Таким образом, оценки мальчиков по общению более высокие, чем у девочек.

Таблица №1-29: Результаты теста «Т» по определению уровня различий между мальчиками и девочками по общению.

Виды общения							
Девочки		Мальчики		Различие среднего значения	Df	t	Значимый уровень
Среднее значение	Отклонение стандарта	Среднее значение	Отклонение стандарта				
7.64	23.76	12.70	22.70	5.06	531	2.51	$P < 0.01$

Вопрос №6: Существует ли различие между девочками и мальчиками в области методов обучения?

Был осуществлен анализ в области определения среднего различия в методах обучения мальчиков и девочек через многомерный дисперсионный анализ. В данном анализе методы обучения являлись в качестве зависимых переменных, а гендер—единственная независимая переменная.

Перед выполнением теста ANOVA, рассматривались предположения этого анализа. Условия реализации теста ANOVA имели нормальное распределение, следовательно, существуют матрица дисперсии - ковариация и однородность дисперсии для каждой зависимой переменной и среднее соотношение между компонентами. (Паша Шарифи и др.2012).

Также тест М. Бакса (Box's $M=27.3$; $F=_{1.29}$; $P=0.17$) показал, что ковариационная матрица данных не равномерна, следовательно в многовариантном тестировании для изучения различий между двумя группами показан эффект БИЛАИ (эффект Билай не был установлен в качестве самых консервативных показателей однородности дисперсии). Таблица 1-30 показывает результаты теста Левина.

Таблица №1-30: результаты теста Левина относительно зависимы переменных.

Переменные	F	df1	df2	P
Автократический	0.06	1	531	0.81
Уклонение	0.67	1	531	0.41
Сотрудничество	2.60	1	531	0.11
Зависимый	3.28	1	531	0.07
Конкурентный	0.23	1	531	0.63
Совместный	0.01	1	531	0.93

Результаты ,указанные в таблице многомерного теста (см. таб. №1-31) заметны, что значение F является статистически значимым. Это означает, что существует различие между этими двумя группами, по крайней мере, с точки зрения переменных.

Таблица №1-31: Многомерный тест.

Эффект		Значимость	F	Df предполагаемый	Df ошибка	P	Степень эффекта
	Билай	0.45	4.146	6	526	0.00	0.045
	Вилекс	0.96	4.146	6	526	0.00	0.045

Гендер	Лампедр						
	Эффект Хотеллинга	0.47	4.146	6	526	0.00	0.045
	Высокий корень	0.047	4.146	6	526	0.00	0.045

Таблица №1-32 показывает результаты оценок одномерного анализа респондентов по определению различия, где единственное различие было обнаружено в области различия гендеров в кооперативном методе обучения, что равносильно $F=6.08$; $P<0.01$. Deskрептивные данные показывают, что средний балл респондентов-девочек по методу обучения путем сотрудничества более высокие, чем у мальчиков, а также данный анализ показал, что это различие имеет статистическую значимость.

Таблица №1-32:Тест среди респондентов.

Источник эффекта	Зависимая	Степень эффекта	P	F	MS	df	SS
Гендер	Автократический	0.007	0.058	3.603	0.767	1	0.767
	Уклоняемый	0.00	0.687	0.163	0.066	1	0.066
	Сотрудничество	0.011	0.014	6.080	2.102	1	2.102
	Зависимый	0.002	0.314	1.014	0.204	1	0.204
	Конкурентный	0.002	0.252	1.318	0.510	1	0.510
	Совместный	0.005	0.102	2.690	1.051	1	1.051
Ошибка	Автократический				0.213	531	112.963
	Уклоняемый				0.406	531	215.572
	Сотрудничество				0.346	531	183.590
	Зависимый				0.201	531	106.982
	Конкурентный				0.387	531	205.583
	Совместный				0.391	531	207.496

Выводы по второй главе

Интерактивные методы обучения - это группа педагогических технологий достигающих высокого уровня учебной деятельности учащихся, в котором активное участие принимают ученики, а задачей педагога становится создание условий для эффективного усвоения учебного материала, оказания многоплановой помощи на обучающихся, развивает творческие способности и креативность каждого участника педагогического процесса.

В дидактике современной школы разрабатывается и совершенствуется не только содержание и формы обучения, но и методы, так как именно методы способствуют достижению цели образовательно-воспитательного характера.

Все существующие подходы в определении методов обучения (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Р.Стренберг, Олпорт, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов, Г.Клаус и др.) отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний на основе классификации методов. Общеизвестно, что методы обучения многочисленны и имеют множество характеристик. Поэтому их классификация исходит по нескольким основаниям.

Предложенная модель Раска-Гримма на основе анализа исторических материалов, философских и практических работ, мы считаем более приемлемым в нашем исследовании. В структуру данного модели обучения включены следующие методы участия учащихся в процессе обучения: 1) лидерство; 2) совместная работа; 3) избегание (индивидуальная работа); 4) поиск партнеров; 5) зависимое положение отдельных учеников; 6) независимые. Каждый метод, имея свои преимущества и недостатки, используется учителем в трех вариантах:

- в скоструировании учебного процесса;

- творческий подход в разработке учебного процесса;
- использование нескольких образовательных процессов одновременно.

Разработанная модель обучения Дэвидом Колбом, в отличии от модели Раска-Гримма, состоит из четырехэтапного цикла и основывается на четырех методах: отстранение (чувствование и наблюдение), ассимилирование (выполнение и обдумывание), приспособливание (выполнение и чувствование).

Обзор предыдущих исследований, проведенный европейскими исследователями (Чжанг, Постилион, Ч.Джоу, Алдерман, Исман Гандиган и др.), также учеными Исламской Республики Иран (Шокри, Хосрави, Ямини, Хафшиани, Джавади, Резаи, Карими, Ахмади Кешаварз и др.) показал, что мыслительная деятельность учащихся, освоение знаний тесно связана с методами обучения, которые учителя используют в организации педагогического процесса.

Общеизвестно, что мыслительная деятельность современных учеников тесно связана с внедрением информационных и коммуникационных технологий, мотивацией, гендерными особенностями и другими факторами. Но практические использования методов обучения в процессе преподавания конкретных предметов, в том числе математики, является основным фактором развития мыслительной деятельности и улучшения освоения знаний, повышения академической успеваемости учащихся в общеобразовательных школах во всем мире, в том числе, в Иране. Исходя из этого, мы исследовали роль интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности и освоении знаний учащимися.

Полученные нами результаты исследования, которые отражены в таблицах, свидетельствуют о неравности развития и функционирования мыслительной деятельности, имеют значимое соотношение с методами обучения, в сфере которых интерактивные методы занимают особое положение.

Использование нами интерактивный метод обучения, разработанный Раска-Гриммом, подтвердил нашу гипотезу о взаимосвязи видов мыслительной деятельности и освоение знаний учащимися. Также установлено соотношение между использованием интерактивных методов обучения и общения. Оно выражается в развитии самостоятельности учащихся в процессе обучения интерактивными методами и мыслительная деятельность вторичного типа, которая охватывает четыре категории (внутреннего, частичного, доминирующего и консервативного) имеет положительное и значимое соотношение относительно первого и третьего типа. Мы считаем, что данное соотношение является относительным и требует дальнейшего исследования.

В дальнейшем нам необходимо с использованием корреляционных статистических методик исследовать и выявить влияние интерактивных методов обучения с учетом пола и возрастных особенностей учащихся, так как процесс использования интерактивных методов обучения основывается на межличностные, познавательные и эмоциональные отношения участников педагогического процесса.

Уровень прогнозирования вариации каждой переменной в интерактивных методах обучения выявлены путем анализа уравнения регрессии предикторов самостоятельной формы работы учащихся, в процессе использования интерактивных методов обучения.

По результатам указанных таблиц, коэффициент каждого типа мыслительной деятельности учащихся уклоняется в зависимости от метода обучения. Отрицательный коэффициент отражается в минимизации оценки. Обзор ступенчатой регрессии с использованием метода сотрудничества свидетельствует о влиянии общения на мыслительную деятельность учащихся.

Конкуренция в использовании методов обучения нами рассматривается в качестве одного из критериев переменных и были внедрены в уравнении регрессии, для того чтобы определить уровень их влияния. Результаты показали, что мыслительная деятельность всех типов способствует существованию переменных в зависимости от методов обучения.

Полученные стандартизированные и нестандартизированные коэффициенты в ходе исследования, свидетельствуют о существовании значимого уровня мыслительной деятельности учащихся.

Исследование показало о существовании положительного и значимого соотношения между мыслительной деятельностью и общением. Степень влияния мыслительной деятельности на общение в процессе использования интерактивных методов обучения имеет ступенчатый характер, и он влияет в первую очередь на вид и стиль общения.

С использованием статистического метода и дисперсивного анализа, также тестов ANOVA, Смирнова–Колмогорова, Бакса, Левина, не было обнаружено различие между мальчиками и девочками в области мыслительной деятельности. Различие среднего значения между девочками и мальчиками в области общения составляло 5,06, и значимый уровень составляет $P < 0.01$.

Существующие различия между девочками и мальчиками в области применения методов обучения, в том числе интерактивных, исследованы с помощью тестов ANOVA, М. Бакса, Левина, и др., которые называются многомерными тестами. Дискрептивные данные показывают, что средний балл респондентов-девочек, по методам обучения путем сотрудничества более высокий, чем у мальчиков и это различие имеет статистическую значимость.

Заключение

На основе исследования результатов данной проблемы нами сформулированы следующие выводы:

1. Актуализация исследования проблемы использования интерактивных методов обучения в развитии мыслительной деятельности и освоении знаний учащимися общеобразовательных школ Исламской Республики Иран, исходит из следующего утверждения: 1) в современной психолого - педагогической науке переосмысливание, совершенствование традиционных методов обучения и разработка, внедрение новых активных, интерактивных методов, способствует развитию, формированию мыслительной деятельности учащихся; 2) именно внедрение, совершенствование интерактивных методов обучения, способствует освоению научных знаний, практических умений и навыков учащимися в процессе урока; 3) возникла необходимость использования интерактивных методов обучения, с учетом типов мыслительной деятельности учащихся, которые классифицировали Р.Стренберг и Занге; 4) путем опытно-экспериментальной работы, выявить роль интерактивных методов обучения на развитие мыслительной деятельности учащихся.

2. Проблема развития мышления и мыслительной деятельности учащихся в современной психолого- педагогической науке является одной из актуальных, так как он социально обусловленный процесс и развивается в обучении, отражает в себе познавательные интересы, способности, уровни интеллектуальных стратегий учащихся.

3. Правильное понимание самого процесса обучения как специально организованной учебной деятельности, при взаимодействии ученика и учителя, в результате которого передается общественный опыт. Обучение способствует развитию мыслительной деятельности ученика. С-

Существующие концепции мыслительной деятельности (Р.Стренберг, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.) опираются на способности человека к познанию окружающего мира под воздействием взрослого в соответствии целей, задач, принципов, методов и форм обучения.

4. Анализ индивидуальных различий, в мыслительной деятельности учащихся в учебном процессе, позволяет выделить виды мыслительной деятельности (синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, рационалистический). Индивидуальность ученика проявляется не только в чертах темперамента, характера, способностях, привычках, но и в мыслительной деятельности и общении. Именно дифференцирование категорий: индивид, личность и индивидуальность , для педагогов является методической основой для организации педагогической деятельности

5. В развитии мыслительной деятельности и усвоении знаний велика роль общения. Во время общения происходит динамический поток обмена информацией в сопровождении переживаний. Этот поток, по своему содержанию и форме ,оказывает огромное влияние на учащихся, формирует отношение к окружающим, формирует личность. Классификация видов (общепринято: вежливый, умозрительно - экспериментальный, агрессивно - аргументированный) и форм общения (по определению К.Томаса соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание) отличается своими признаками и свойствами. Они также имеют свои особенности в межличностном уровне общения и в учебном процессе. Социально-ориентированное и личностно-ориентированное общение составляет основную структуру педагогического общения. Педагогически целесообразное общение строится на гуманистических принципах и

направлен на анализ ситуаций, принятии решений и решение задач учебно – воспитательного характера.

6. Применение интерактивных методов обучения в учебном процессе меняет взаимодействие учителя и учащихся, обеспечивает активность обучаемых, побуждает к самостоятельному поиску, формирует жизненные умения и навыки, способствует изменению поведения, взглядов, формированию новых взаимоотношений, творческой, активной личности.

Существующие подходы к определению методов обучения, классификации методов, исходили из регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемых для решения определенного круга задач обучения, воспитания и развития.

7. Нами выявлено, что в практике общеобразовательной школы Ирана целесообразно использовать интерактивный метод обучения, разработанный Раска-Гриммом. Он охватывает шесть методов/приёмов, которые логично взаимосвязаны и способствуют ученикам определить свое отношения и свой подход к освоению знаний. Все эти шесть методов: организация, сотрудничество, совместная работа, избегание (индивидуальная работа), поиск партнёров, взаимосвязь и взаимозависимость, зависимость и соблюдение независимого положения, имеют свои преимущества и недостатки, которые учителям необходимо учитывать в процессе организации и руководства учебно-воспитательного процесса.

Мы считаем, что интерактивные методы обучения Раска-Гримма не могут быть постоянными и неизменными. Они могут служить как критерии переменных, а мыслительная деятельность для определения отношений между ними.

Анализ соотношений между переменными нами обнаружена, они совпадают с результатами регрессионного анализа, и особо выражается между первым типом мыслительной деятельности и общения. Анализ результативности учебной деятельности учащихся показывает, что методы интерактивного обучения не могут быть независимыми от мыслительной деятельности.

Мы считаем, что тип мыслительной деятельности влияет на поведение учащихся, однако, этот вопрос нами не было проверено в опытно-экспериментальной работе, так как не было задачей нашего исследования.

Общеизвестно, что Раска-Гримм в своем исследовании по изучению методов обучения, использовал учащихся различных полов (мальчиков и девочек). Их результаты показали, что девочки чаще спрашивают и поэтому получают высокие баллы в методе поиска сотрудничества. Также в этом методе обучения, чем моложе возраст учеников, тем больше проявляют желание участвовать в совместной познавательной деятельности. Ученики с 15 лет больше проявляют желание к независимому методу обучения, а также к методу обучения, в которых поиск партнерства больше доступен, чем к методу обучения уклонения в одиночестве. В нашем исследовании в интерактивных методах обучения, сотрудничество девочек получили высшее баллы, чем мальчики.

Анализ наших результатов исследования о роли интерактивных методов обучения, разработанный Раска-Гриммом, показывает, что ее использование может дать разные результаты. Мы считаем, что это зависит от компетенции учителя, уровня готовности учеников к сотрудничеству в процессе обучения, в особенности от цели и задачи обучаемого предмета.

С точки зрения физиологических и психологических аспектов в обществе, сформировалось мнение, что действия девочек в различных

ситуациях, всегда отличаются от мальчиков. Такой подход делает диссонанс, который создает в окружающей среде столкновение между девочками и мальчиками. Эти условия, как правило, один к одному, вызывают причины различия. Но сегодня многие люди считают, что эта разница лишь результат различных воздействий окружающей среды. Эта тенденция привела многих исследователей к изучению различий между девочками и мальчиками.

Эмпирические методы обучения, предложенные Дэвидом Колбом, которые основаны на «непосредственном или конкретном опыте» и «наблюдении и размышлении» отличаются от интерактивных методов обучения тем, что они опираются на отстранении, ассимилировании, конвергенции и приспособлении и способствуют развитию умений работать в команде.

Выяснилось, что виды мыслительной деятельности, выделенные на три типа (предложенные Занге и Стренбергом) имеют положительное соотношение с методами обучения.

В ходе исследования мы убедились в том, что уровень прогнозирования вариации каждой переменной в интерактивных методах обучения отличается. Коэффициент предикторов для самостоятельной работы учащихся в сотрудничестве отличается и это зависит от типа мыслительной деятельности каждого ученика. Также существует соотношение между мыслительной деятельностью учащихся и их общение со сверстниками. В свою очередь, выявлена степень влияния мыслительной деятельности и общение. Это влияние отражается в стиле общения, и оно было выявлено с помощью тестов Левина, М.Баскаса, Билаи и в совокупности они называются многомерными тестами.

Следует надеяться, что в будущем некоторые ограничения, недостатки и упущения будут исправлены. Из-за культурно-исторической специфики выявляется влияния факторов на процесс обучения.

Мы считаем, что в дальнейшем необходимо проводить исследования в следующих аспектах:

- влияние интерактивных методов на формирование видов общения и культуры поведения учащихся общеобразовательных школ;

- повышение академической успеваемости учащихся в процессе преподавания гуманитарных наук с использованием интерактивных методов обучения;

- психолого-педагогические основы совершенствования интерактивных методов обучения Раска-Гримма;

- развитие креативности и творческой способности учащихся в процессе применения интерактивных методов обучения и др.

Предложения исследования.

С учётом целей этого исследования другим исследователям рекомендуется следующее:

1. В связи с тем, что в современном мире общение между учащимися и преподавателями является неотъемлемой частью обучения, так что роль учителя очень важна для того, чтобы общаться в не-экспериментальном исследовании (соотношенионном, причинно-сравнительном, описательном) В общем, этот термин может быть выведен в связи с причиной, которую необходимо найти. В связи с этим, другим исследователям рекомендуется в своих работах сильнее делать условия на экспериментах, чтобы была возможность лучше контролировать неизвестные переменные в структуре исследования. Для того чтобы лучше понять отношения между переменными, необходимо в дальнейших исследованиях учитывать, что учитель является фактором, который может поставить под угрозу от действий внутреннего контроля;
2. Исследования методов обучения (Раска-Гримма) в Иране выполняются некоторыми в первый раз. Эта программа предлагает инфраструктуры в группах, которых выбирают учащиеся случайным образом;
3. Так как метод обучения формируется в течении длительного времени, рекомендуется учитывать все факторы в сочетании с другими переменными, которые необходимо рассматривать в продольном направлении;
4. Предлагается в исследованиях старших возрастных группах рассматривать переменные, связанные с гендером.

Практические советы.

Несмотря на то, что достижения научных результатов исследования часто нуждаются в практической помощи и поддержке, можно получить практические результаты:

1. Значительная связь между типами мыслительной деятельности и методами обучения не наблюдается. Большинство учащихся (учителей, директоров, трудников си т.д.) получают подготовку, которая является основанием для общения между учениками и преподавателями. Для тех, кто связан с изучением методов обучения, рекомендуется учиться находить свою форму общения. Стернберг считает, что типу мыслительной деятельности можно научиться, изучение типов мыслительной деятельности проходит с учетом устройств передачи данных и, следовательно, мыслительная деятельность в течении жизни человека меняется, у учеников с повышенной успеваемостью меняется тип мыслительной деятельности;
2. Так как формы общения, связанны с некоторыми компонентами методов обучения, то учителям рекомендуется рассмотреть методы обучения учащихся для того, чтобы можно было лучше прогнозировать по данным связь в функциональности успеваемости;
3. По результатам изучения методов обучения среди учащихся, с точки зрения полов, видно, что успеваемость в отдельных методах обучения у девочек и мальчиков отличается, рекомендуется учителям и воспитателям в предоставлении образования учитывать гендерные различия;
4. В связи с различиями между мальчиками и девочками в формах общения, рекомендуется, чтобы учителя больше внимания уделяли

девочкам, чтобы они были более вовлечены в процесс обучения, в связи с тем, что они более пассивны, чем мальчики.

Библиография:

1. Абелян Н. Ю. Функции рефлексии в стиле научного мышления // Анализ системы научного познания. Свердловск, 1984. - С. 82-89.
2. Абдурахманов Р.А. История психологии: модуль 3 // Рабочий учебник. М.: РосНОУ, 2004.
3. Абрамова Н. Т. Границы фундаменталистского идеала и новый образ науки // Философские науки. 1989. - № 11. - С. 39 - 50.
4. Азад Марз Абади Эсфандиар, Связь между системой способности подростков и их национальная идентичность, Ежегодник «Национальные исследования», №2, Тегеран, 2009, стр.113-132.
5. Азизи Ш.; «Социология подростков», Тегеран, 2009, стр.95.
6. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. - № 1.- 1995. - С. 111-131.
7. Акимова М. К., Козлова В.Т. Диагностика умственного развития детей. СПб.: Питер, 2006. 240с.
8. Алексюк А.Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике .: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Алексюк.- Киев, 1973.-35 с.
9. Андреев И. Д. О стиле научного мышления // Философские науки. 1982. -№ 3. - С. 45-54.
10. Андрюхина Л. М. Роль стиля научного мышления в достижении истины теории // Объективная истина в науке: Диалектика формирования и обоснования. Свердловск, 1984. - С. 58-64.
11. Андрюхина Л. М. Стиль мышления в структуре научно-познавательной деятельности // Анализ системы научного познания. Свердловск: УрГУ, 1984.-С. 64-69.
12. Анкинсон Л. и коллеги. Психология Хилгерда, Перевод Нафи Баракхани и коллеги, Издательство «Рошд», Тегеран, Иран, 2006, С.112.
13. Аристотель. Метафизика. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. - 348 с.
14. Аристотель. Соч: В 4-х т./ Аристотель; АН СССР, Ин-т философии. М.: Мысль, 1975.-Т. 1.-550 с.
15. Асмолов А.Г. Психология личности .: учеб. для вузов / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
16. Асеев В.Г. Возрастная психология: Учебное пособие. Иркутск, 1999.

17. Ахади и Мохсени; «Психология развития»;1996; С.89-111.
18. Ахади и Джомхури; «Психология развития», 1999, С.143—146.
19. Ахмади Ходабахш и коллеги, Сопоставление социальной и культурной уязвимости девочек и мальчиков, Журнал «Бихевиоризм», Выпуск 2, №3, Тегеран, 2008, стр.221—230.
20. Бабанский Ю.К. О совершенствовании методов, форм и средств обучения в свете требований реформы школы .: метод, рекомендации / Ю.К. Бабанский. М.: Мин-во Просвещения СССР, 1985. - 68 с.
- 21.Бабанский Ю.К. О дидактических основах повышения эффективности обучения. / Ю.К. Бабанский // Народное образование. 1986. -№ 11.-С. 105-111.
- 22.Балицкая И.В. Интерактивные методы обучения и воспитания США.: монография / И.В. Балицкая. Южно-Сахалинск: Изд-во Сах-Гу, 2004. - 108 с.
- 23.Байлук В. В. Факторы детерминации научной деятельности // Анализ системы научного познания. Свердловск: УрГУ, 1984. - С. 22 – 27.
- 24.Барг М. А. Эпохи и идеи: Становление историзма. М.: Мысль, 1987. - 348 с.
- 25.Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. - Ростов-на-Дону,1983.
- 26.Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии, 1971. - № 1. - С. 144-146.
- 27.Бодалев А.А. Психология общения: избранные педагогические труды . / А.А. Бодалев. М.: Институт практической психологии, 1996.-255 с.
- 28.Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение .: избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. Воронеж, МОДЕК, 2003.-407 с.
- 29.Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. -М.: Прогресс, 1977. -412 с.
- 30.Буйдаков Х. Основы дидактики. Душанбе.: «Маориф»,1995 -180с.
- 31.Вилиам Керен. Теории концепции развития и применения, Переводчики: Галп Марза Хуи Неджад и Али-Реза Раджаби, Выпуск 3, Издательство «Рошт», Тегеран, 2010, стр.551
- 32.Выготский Л.С. Психология / М.: ЭКСМО - Пресс 2000.

33. Выготский, Л.С. Педагогическая психология . / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. - 480 с. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. М.: Лабиринт, 1999. 256с.
34. Выготский Л.С. Мышление и общество, Развитие-наилучший интеллектуальный процесс, 1993, С.80-81
35. Гайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
36. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Лабиринт, 2000. 567с.
37. Гамезо М.В. Атлас по психологии. М.: Педагогическое общество России, 2004. 276с.
38. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: (Общепедагогический подход) .: автореф. дис.д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Л.К. Гейхман. Екатеринбург, 2003. - 34 с.
39. Герхан. Введение в теории научения, Перевод Али Акбар Сейф, 2000, стр.369.
40. Гизезер Антонио, Социология, Перевод от Манучехр Сабури, Публикация «Ней», Тегеран, 2004, стр.762.
41. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. - М.: Мир, 1992.
42. Гольбах П. Избр. философ, произв. В 2-х т. М.: Соцэкгиз, 1963. - Т. 1. - 715 с.
43. Голубкова, О.А. Использование активных методов обучения в учебном процессе .: учеб-метод, пособие / О.А. Голубкова. СПб.: Во-енмах, 1998.- 42 с.
44. Гончаров В.С. Факторы взаимодействия учителей с учениками на уроке. / В.С. Гончаров // Школьные технологии. 2006. - № 6. - С. 119-121.
45. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. - М.: Искусство, 1991.
46. Григоренко, Стернберг, 1996; 1997; Sternberg, 1997.
47. Данилов М.А. Дидактика .: учеб. для вузов / М.А. Данилов, Б.П. Есипов; под ред. Б.П. Есипова. М.: Просвещение, 1957. - 470 с.
48. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 487с.
49. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Академия, 1996. 473с.
50. Джозеф Матлаби Дел Арма и коллеги, Сопоставление системы способностей двух поколений, Родители и дети; Журнал «Наука бихевиоризма четвертого поколения» №1, 2010, стр.65-68.

51. Дорфман Л.Я. Полиmodalность «Я» и креативность мышления / Л. Я. Дорфман [и др.] М.: Наука, 2000. - 549 с..
52. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное наследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. - 1994. - № 4.
53. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 2003. 246с.
54. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления. Хрестоматия по общей психологии. М.: Школа-Пресс, 2001. 457с.
55. Ельчанинов В. А. О стиле научного мышления и его роли в историческом познании // Теория и методология формирования сознания. Барнаул, 1985. -С. 171-179.
56. Еримбетова С.А. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся . / С.А. Еримбетова, А.Г. Маджуга, Б.А. Ахметжан // Вестник высшей школы Альма Матер, 2003. - № 11. - С. 48 - 50.
57. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация . / В.И. Загвязинский. М.: Академия, 2007. - 187 с.
58. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения .: учеб. пособие для вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. М.: Высш. шк., 2004. - 157 с.
59. Заир-Бек Е.С. Активные формы обучения .: метод, рекомендации для учителей / Е.С. Заир-Бек, Т.Г. Сорокина. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1991. - 44 с.
60. Зверева Н.М. Активизация мышления учащихся на уроках физики: Из опыта работы .: пособ. для учителей / Н.М. Зверева. М.: Просвещение, 1980. - 112 с.
61. Зимняя И.А. Педагогическая психология . / И.А. Зимняя. -Ростов н/Д: Феникс, 1997. 360 с.
62. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Академия, 2001. 395с.
63. Карпова Е.В. Дидактические игры. Ярославль: Академия развития, 2006. 129с.
64. Кикоин Е. И. Младший школьник: возможности изучения и развития. М.: Юрайт, 2003. 178с.
65. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта . / М.В. Кларин. М.: Наука, 1997. - 223 с.

66. Князева Е. Н. Синергетический стиль мышления: Историческое место, мировоззрение основания, перспективы // Культура и развитие научного знания. - М., 1991. - С. 36-58.
67. Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилини В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения учащихся по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР – Томск: ТУСУР, 2012. – **Ошибка! Закладка не определена.** с.
68. Коб Дэвид. Эмпирическое обучение: опыт как источник обучения и развития. Чикаго. 1984.
69. Корниенко С.Г. Интерактивное обучение . / С.Г. Корниенко // Специалист.- М., 2005. - №10. - С. 30-32.
70. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики) .: учеб. пособие / Е.В. Коротаева. - Екатеринбург: Изд-во Уральск, гос.-го пед. ун-та, 1995. 84 с.
71. Кравец А. С. Стиль научного мышления // Природа. 1988. - № 1. - С. 26 - 33.
72. Краевский В.В. Общие основы педагогики .: учеб. пособие для студ. вузов / В.В. Краевский. — М.: Академия, 2005. 256 с.
73. Красько В. Г. Психологи и педагогика в схемах и таблицах. М.: Альфа, 2000. 369с.
74. Крюкова Е.А. Личностно ориентированные образовательные технологии: природа, проектирование, реализация . / Е.А. Крюкова. - Волгоград: Панорама, 1999. - 208 с.
75. Кудинов С.И. К проблеме системного изучения познавательной активности личности . / С.И. Кудинов, Т.А. Гусева // Мир человека: науч.-инфор. изд-е: Вып. 6. Красноярск: СибГТУ, 1999. - С. 18-25
76. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека .: учеб. для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: Сфера, 2005.-464 с.
77. Латф Абади Хоссейн, Психология развития подростков, отрочества и взрослых, Выпуск 6, Издательство «Самат», Тегеран, 2006, стр.284.
78. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность .: учеб. пособие для студ. / А.Н. Леонтьев. М.: Академия, 2004. - 345 с.
79. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики . / А.Н. Леонтьев. М.: Знание, 1994. - 278 с.

80. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2007. 509с.
81. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. М.: Знание, 1976. - 64 с.
82. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности . / И.Я. Лернер. М.: Знание, 1986. - 96 с.
83. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения . / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. 186 с.
84. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976. - С. 157- 163.
85. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. - СПб., 1992. - С. 15-16, 21-23.
86. Лук А.Н. Проблемы научного творчества / Сер. Наукведение за рубежом. - М., ИПИОН АН СССР, 1983.
87. Лурия А. Р., Высотский Л. С., Этюды по истории поведения. М.-Л.: Государственное издательство, 1930, с. 161.
88. Лурия А.Р. Внимание и память. Материалы к курсу лекций по общей психологии. МГУ 1975 г.
89. Лутфуллоев М. Дарс. (Урок.) – Душанбе.: «Маориф», 1995.- 191.с.
90. Махраби; «Сопоставление уровня различия психики девочек-подростков, обучающиеся в старших классов в провинции Джират, в соответствии с методом воспитания родителями», 2004, С.80.
91. Махмутов М.И. Вопросы совершенствования форм и методов общеобразовательной подготовки в средних профтехучилищах .: сб. науч. тр. / М.И. Махмутов. М.: НИИОП, 1980. - 165 с.
92. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности . / Л.М. Митина Воронеж: Изд-во МО ДЕК, 2002. - 400 с.
93. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. СПб.: Питер, 2009. 207с.
94. Монозон Э.И. Содержание образования в современной школе. / Э.И. Монозон. М.: Изд-во Академии пед. наук, 1954. - 60 с.
95. Мухина В. С. Возрастная психология. М.: Апрель-Пресс, 2007. 352с.
96. Немов Р.С. Психологи, словарь-справочник: В 2 частях. М.: Владос, 2003. 567с.
97. Немов Р.С. Психология: В 3 кн . кн 3. М.: Владос, 2008. 630с.

98. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. кн 1. М.: Владос, 2008. 688с.
99. Новиков А.М. Формы учебной деятельности . / А.М. Новиков // Школьные технологии. 2007. - № 4. - С. 18-28.
100. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования .: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2009 - 268 с.
101. Образование для устойчивого развития: интерактивные формы обучения .: учеб.-метод. пособие / Д.А. Гдалин, М.Ю. Челпанов, С.И. Махов [и др.]; под ред. В.П. Соломина. СПб.: Эпиграф, 2004. - 132 с.
102. Общая психология .: учеб. для студ. пед. ин-тов /А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко [и др.]; под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986.—464 с.
103. Общение и оптимизация совместной деятельности . / Я.М. Яноушека [и др.]; под ред. Г. М. Андреевой. М.: МГУ, 1987. - 356 с.
104. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены // Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. Науковедение. - 1968. - № 4. - С. 69-73.
105. Осмоловская И.М. Ключевые компетенции в образовании . / И.М. Осмоловская // Директор школы. 2006. - № 8. - С. 64-69.
106. Панциферов В.Н. Психология общения . / В.Н. Панциферов // Вопросы философии. 1971. -№ 7.-С. 126-127.
107. Педагогическая энциклопедия .: В 4 т. / под ред. И.А. Каирова. - М.: Педагогика, 1965. - Т 2. - 409 с.
108. Петунин О. Дискуссия как метод обучения . / О. Петунин // Биология в школе. 2007. - № 6. - С. 39-45.
109. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка М.: Педагогика-Пресс, 2001. 528с.
110. Подласый И.П. Педагогика .: учебн. для вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый.-М.: ВЛАДОС, 2001. Кн. 1.-567.
111. Психология: Словарь . / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.-416 с.
112. Психология и педагогика развития личности.: монография / под ред. Е.Н. Шиянова. М.: Илекса, 2002. - 568 с.
113. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе . / под ред. А. Коссаковски [и др.] М.: Педагогика, 1981.-224 с.

114. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М., 2002.
115. Раияти Дамаvand Р. Багер Ягуби, Л. С. Выготский и применения речи в изучении языка, Журнал «Отражение знаний», 2010, Том 4, № 14 С.84.
116. Рахим Заде; «Определение методов воспитания», -2004, С. 151.
117. Рахимов Х., Нуров А. Педагогика. учеб. для студ. пед. ин-тов. – Душанбе.: «Ирфон» - 2011, 520 с.
118. Реан А.А. Социальная педагогическая психология . / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. СПб.: Питер, 1999. - 416 с.
119. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций первой ступени педагогического образования. М.: Владос, 1999. 448с.
120. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 2000. 712с.
121. Рудкевич Л. А., Рыбалко Е. Ф. Возрастная динамика самореализации творческой личности // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб: Изд-во СПбГУ, 1997. - С. 89-106.
122. Самади М., Эффект немедленного и непрерывного образования на самооправдание и саморегуляции, Решения математических задач, Журнал «Образовательные инновация», 2008, Тегеран, № 27, седьмое издание, С.80-95.
123. Сейф Али Акбар, Воспитательная психология, Психология обучения и изучения, Издательский институт «Агах», Тегеран, 2000, С.712.
124. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование . / В.В. Сериков // Педагогика 1994. - № 5. - С. 16 - 19.
125. Слободчиков В.И. Психология развития человека . / В.И. Слободчиков.- М.: Смысл, 2000. 512 с.
126. Смолкин А.М. Методы активного обучения.: науч. метод, пособие / А.М. Смолкин. - М.: Высш. шк., 1991. - 176 с.
127. Соколов А.А. Мозговой штурм . / А.А. Соколов // Директор школы. 2006. - № 1. - С. 30-34.
128. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. / Н.Ф. Талызина. М.: Знание, 1983. - 112 с.
129. Ташакори. «Относительная роль в процессе общительности иранских подростков», 1985, стр.25—37.

130. Теплов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий. М.: Наука, 2004. 444с.
131. Тихомиров О.К. Лекции по психологии. М.: Юрайт, 2008. 578с.
132. Теоретические основы процесса обучения в современной школе. / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 2002. -352 с.
133. Требования к знаниям и умениям школьников.: дидактико-методологический анализ / А.А. Кузнецов. М.: Педагогика, 1987. - 176 с.
134. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. / Д.И. Фельдштейн. М.: 1995. -368 с.
135. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов.: кн. для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. М.: Просвещение, 1998. - 207 с.
136. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников .: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.С. Харханова. Калининград, 1999. - 22 с.
137. Хоровитц Ф. Д., Байер О. Одаренные и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследований // Общественные науки за рубежом. Р. Ж. Серия Науковедение, 1988. № 1.
138. Хосейниан Симин и Пур Шахриари, Мэхсима и Насер Алла Калантари, Фатеме, Исследование связи воспитательного стиля родителя-мать и самоуважение рецептивных и не рецептивных воспитуемых, Исследовательская диссертация на тему «Дети вундеркинды», 7 год, №4, 2008, Тегеран, С. 267-384
139. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?.: пособ. для учителя / А.В. Хуторской. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. -383 с.
140. Шарифов Ф. Теория и практика интеграционного обучения в начальных школе. –Душанбе.: «Маориф», 1997. -191 с.
141. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. – М., 2002.
142. Авар. Beau et. All , (2009) , “The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation”, - p.260
143. Bandura A. (1989), Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, DP № 25, - p. 729.
144. Bandura A., (1978 b), The self system in reciprocal determinism. American Psychologist № 3, - p. 356-357.

145. Bandura A., (1991 a), Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtiness (Ed.) Handbook of moral behavior and development, Vol. 1 (p. 45-103), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
146. Bogerman W. G. Studies of Genius. - N.Y., 1947. - p. 171.
147. Buchler J. The concept of method. N.-Y.: Columbia University Press, 1961.
148. Bugental D. B. & Grouses J. E. (2006), Socialization processes, -p. 371
149. Chambliss C.A. & Murray E. J., (1979), Cognitive procedures for smoking reduction: Simptom attribution versus efficacy attribution. Cognitive Therapy and Research, 3, - p.91-9.
150. Chen(2009)”Parent Childs relationship”, - p. 331-342.
151. Crosec J.E., Parental socialization and children’s acquisition of values, 2002, - p. 143—167.
152. Crosec J.E., Parental socialization and children’s acquisition of values, 2002, - p. 143—167.
153. Duckworth et all (2009)” self-Regulated Learning: A literature review”, - p.134.
154. Grusec J. E. (2006), “Parental socialization and children’s acquisition of values”, -p. 143-167.
155. Grusec, J.E. and Davidov, M. (2007), Socialization in the Family, -p. 285
156. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. - N. Y.: Mc-Graw Hill, 1967.
157. Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking. - p. 179.
158. Joussemetet. all (2008) Aself-Determination theory perspective on parenting. - p.165
159. Karlson Y.L. Inheritance of creative intelligence. - Cicago, 1978. - p. 138.
160. Mednich S. A. The associative basis of the creative process // Psychol. - Rewiew. - 1969. - № 2. - p. 220-232.
161. Miceli M. Castelfranchi C. Further distinction between coping and defensive mechanisms // Journal of Personality. 2001. Vol. 69, N 2. - p. 287–296.
162. Miller S.M., Green M.L. Coping with stress and frustration: Origins, nature and development // M.Lewis, C.Saarni (Eds). The socialization of emotions. New York: Plenum, 1985. - p. 263–314.
163. Miller S.M., Green M.L. Coping with stress and frustration: Origins, nature and development // M.Lewis, C.Saarni (Eds). The socialization of emotions. New York: Plenum, 1985. - p. 263–314.

164. Parke R. D. & Buriel R. (2006), “socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives ”, - p. 430
165. Parke R. D. & Buriel R. (2006), “socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives ”, - p. 189.
166. Rescher N. Philosophie am Ende des Jahrhunderts // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin, 1995. - Jg. 43. - № 5. - p. 775 - 787.
167. Resnikoff M., Domino G., Bridges C., Honeyman N. Creative abilities in identical and fraternal twins // Behavior Genetics. - 1973. - V.3. - p. 356-377.
168. Ryan R. M., & Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist,- p.55, 68–78.
169. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. - 1985. - p. 5-31.
170. Sternberg R.J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development//Human Development, 1988. Vol-31(4). p. 197-221; Sternberg R.J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. N.-Y.: Viking Penguin Inc., 1988. - p. 275-295.
171. Sternberg R.Y. Inside intelligence // American scientist. - 1986. - Vol. 74, 32. - p. 137-143.
172. Taylor C. W. Cultivating multiple creative talents in students // Journal for the Education of the Gifted. - 1985. - Vol. 8. – p. 187-198.
173. Terman L. M. The Measurement of Intelligence. - Boston, 1937.
174. Torrance E. P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964.
175. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and Learning. - 1965. - p. 663-679.
176. Vernon P. E. Psychological studies on creativity // Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1967. № 8. p. 135-165.
177. Waller N.G., Bouchard T.J., Lykken D.T., Tellegen A. Creativity, heritability, familiarity: Which word does not belong? // Psychological Inquiring. - 1993. - Vol.4. - p. 235-237.
178. Wollach M. A., Kogan N. A. A new look at the creativity - intelligence distinction // Journal of Personality. - 1965. - № 33. - p. 348-369.
179. Zillmann (Eds.), Media effects: Advances in theory and research (p. 62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

