

Формы проблемно-развивающего обучения

В современной педагогике различают общие формы обучения (коллективная, групповая, индивидуальная), формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, кружки предметные, технического творчества, ученические научные общества, экскурсии и пр.). Форма организации обучения — это "исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения" (В.С.Безрукова -1990, с.125).

Поскольку в школе 85-95% учебного времени учащиеся проводят на уроке, он считается основной формой организации учебного процесса. Классно-урочная система выдержала испытание жизнью в течение нескольких столетий и, несмотря на постоянную острую критику, сохраняется до настоящего времени почти во всем мире. Она имеет несомненные положительные качества, такие как простая организационная структура, экономичность, простота управления. Но одновременно у нее имеется немало негативных моментов, таких как недостаточный учет индивидуальных различий, строгая организационная структура, создающая зачастую формальный подход к уроку.

Урок, по М.И.Махмутову, — это вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, систематически применяемая (в определенные отрезки времени) для коллективного и индивидуального решения задач обучения, развития и воспитания.

Как историческая категория урок хотя и медленно, но постоянно претерпевал определенные изменения. В чем особенности современного урока? Сравним его с так называемым традиционным уроком. К традиционным урокам мы относим уроки, существующие в школе с 50-х годов и по настоящее время. Сущность таких уроков достаточно подробно раскрыта в учебных пособиях по педагогике. Приведем конспективное изложение характеристики урока данное в пособии Т.А.Ильиной. Рассмотрим основные структурные элементы, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Первый элемент урока — организационная часть. Обычно в организационную часть входит приветствие, проверка готовности к уроку учащихся, оборудования, классного помещения, выявление отсутствующих, сообщение плана работы. Цель организационной части — создать рабочую обстановку на уроке.

Следующий элемент урока — проверка письменного домашнего задания, которая проводится разными методами в зависимости от поставленной цели.

Третий элемент урока — устная проверка знаний учащихся (или опрос), которая обычно проводится разными методами (индивидуальный, фронтальный или комбинированный опрос).

Четвертый элемент урока — введение нового материала, которое осуществляется или на основе сообщения учителя или путем самостоятельной его проработки учащимися.

Пятый элемент урока — задание на дом. В эту часть урока входит объяснение сущности задания и, если нужно, методики его выполнения.

Шестой элемент урока — закрепление нового материала.

Седьмой элемент урока — его окончание, которое должно проходить организованно, так как урок заканчивается лишь по указанию учителя.

Одни уроки включают все элементы, другие — только некоторые, так как тот или иной элемент урока не используется. Различные сочетания элементов, а также особенности учебного предмета и специфика образовательного учреждения создают много разновидностей типов и видов урока. Традиционные уроки могут быть и проблемными. В чем заключаются достоинства и недостатки традиционного урока? Такой урок позволяет многократно повторить учебный материал, а это способствует его запоминанию и развитию памяти, что в немалой степени

способствует формированию знаний на уровне их усвоения. В этом и достоинство, и ограниченность урока: он формирует знания, но не обуславливает общее развитие учащихся. Ни один из указанных элементов структуры, обеспечивая усвоение знаний, не гарантирует развития учащихся, поскольку элементы традиционной структуры не отражают процесса их самостоятельной учебной деятельности.

С другой стороны, такой урок отражает лишь внешние признаки учебного процесса (организовать, спросить, объяснить, закрепить и т.д.) и не отражает внутреннюю его сторону (закономерности развития интеллектуальной, мотивационной и других сфер, закономерности учебного познания, структуру учебной деятельности, закономерности проблемно-развивающего обучения). С этой стороны традиционный урок не выполняет регулятивных функций, не может служить для учителя руководством к действию. Эти недостатки пытается преодолеть теория современного урока — урока, который является неотъемлемым компонентом системы проблемно-развивающего обучения. Рассмотрим его сущность, используя в основном исследования М.И.Махмутова.

1. Структура урока.

На вопрос “Чем вы руководствуетесь при подготовке урока и его организации?” учителя обычно отвечают? “Структурой урока”. Это значит, отмечает М.И.Махмутов, что структура урока понимается и принимается как полезное организационное знание, как предписание, как нормативная теория. Под структурой урока понимается дидактически обусловленная внутренняя взаимосвязь основных компонентов урока, их целенаправленная упорядоченность и взаимодействие.

Структура традиционного урока довольно проста, в ней всего четыре основных элемента: опрос, объяснение, закрепление и домашнее задание. Однако такие уроки не решают задачи развития. Различают несколько структур современного урока: дидактическую (основную) структуру и логико-психологическую, мотивационную и методическую подструктуры. Дидактическая структура состоит из **трех этапов**:

1. Актуализация опорных (прежних) знаний и способов действий (что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и их применение часто в новой ситуации, и стимулирование познавательной активности учащихся, и контроль учителя).

2. Формирование новых понятий и способов действий (в значении более конкретном, чем “изучение нового материала”).

3. Применение знаний, формирование умений и навыков (включающее и специальное повторение и закрепление).

Актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного выступают как этапы процесса учения и как три обобщенные дидактические задачи урока, которые в разной степени решаются на каждом уроке, независимо от его типа и вида. Поэтому дидактическая структура урока является общим предписанием, общим алгоритмом организации современного урока. Она является регулятивом деятельности, прежде всего учителя.

Учебная же деятельность учащегося регулируется логико-психологической структурой урока. Психологи утверждают, что процесс усвоения всегда начинается с восприятия и осознания факта, явления, события, правила и пр. Затем мыслительные операции вычленения, сличения, сопоставления, аналогии, анализа, синтеза приводят к пониманию и осмыслению сущности нового знания. Далее идет обобщение отдельных фактов, признаков, данных наблюдений, что приводит к систематизации изученного. Этим процесс усвоения как бы завершается: новое знание включается в систему ранее усвоенных знаний. Вполне понятно, что эти элементы на уроке ненаблюдаемы. Они видны “логическому глазу”, такую структуру урока М.И.Махмутов назвал **внутренней логико-психологической подструктурой урока**:

1. Воспроизведение и восприятие известного знания.

2. Осознание и понимание учащимися знаний в известной ситуации.

3. Восприятие новых знаний и способов действий.

4. Осознание и осмысление учащимися элементов нового.

5. Обобщение элементов знания и способов действий.

6. Применение знаний и новых способов действий в ситуациях по образцу и в измененных условиях.

Функциональная взаимосвязь этих элементов и их последовательность жестко детерминированы общей логикой усвоения; они безотносительны к видам умственной деятельности учащихся репродуктивной и творческой.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, естественно, что они также представляют часть внутренней подструктуры проблемного урока:

1. Создание проблемной ситуации и постановка проблемы.

2. Выдвижение предположений, гипотез и их обоснование.

3. Доказательство гипотез.

4. Проверка правильности решения проблемы.

5. Формулирование выводов.

6. Применение знаний в незнакомой (нестандартной) ситуации.

Эта подструктура урока способствует формированию продуктивного усвоения знаний и развитию интеллектуальной и других сфер школьника.

На современном уроке необходимо учитывать интересы и потребности учащихся, развивать мотивационную, эмоциональную, волевую сферы. Поэтому учителю необходимо структурировать свою деятельность в соответствии с мотивационной основой деятельности учащихся.

Мотивационная структура урока:

1. Организация и управление вниманием учащихся.

2. Разъяснение смысла деятельности.

3. Актуализация мотивационных состояний.

4. Совместная с учащимися постановка целей занятия.

5. Обеспечение ситуаций успеха в достижении цели.

6. Поддержание положительных эмоций и состояния уверенности у учащихся в своих действиях.

7. Оценивание действий, процесса и результатов обучения.

Мотивационная структура урока выступает как обобщенные вероятные педагогические задачи, которые необходимо решать учителю на каждом уроке. Эта структура является регулятивом деятельности учителя по управлению учебной деятельностью учащегося. Учебная деятельность рассмотрена нами выше (см), здесь приведем только ее структуру. Учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка.

Многие исследователи, принимая данную структуру, стремятся детализировать выделенные компоненты, особенно систему учебных действий, обеспечивающих решение учебных задач. К ним относятся планирующие и исполнительские действия.

Планирующие действия или ориентирующие действия (ориентировочная основа действия — ООД) - это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность (Что надо найти? Что сначала? В какой последовательности действовать? Какие действия требуется выполнить?).

Назовем состав исполнительских действий: действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме; действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений; действия отработки учебного материала; действия самостоятельного построения знаний.

В состав контрольных действий входит а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они входят как элементы в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с их образцами; оценивание совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий). Она характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности.

Таким образом, представленные выше структуры урока охватывают все внешние и внутренние его процессы, они выполняют регулятивные функции деятельности учителя и опосредованно деятельности учащихся. В результате того, что эти структуры в максимальной степени охватывают известные закономерности обучения, складывается общая единая структура урока проблемно-развивающего обучения. Возникает только одна, но очень важная проблема: как все эти структуры реализовать практически учителю.

На первый взгляд, эта проблема представляется трудно разрешимой из-за обилия закономерностей обучения и требований к организации урока. Но ведь и в жизни каждый человек сталкивается с необходимостью выполнения многочисленных законов государства, норм общества, правил общежития. В этом случае никто не обостряет проблему: как все это выполнить? Все дело в том, в каждом конкретном случае жизни человек сталкивается с необходимостью соблюдения ограниченного числа нормативных актов. Но это не освобождает каждого из нас от знания законов, по которым мы живем в государстве и обществе. Аналогично, учитель обязан знать все закономерности обучения и развития учащихся, но он практически никогда не встретится с ситуацией, когда все закономерности необходимо реализовать одновременно — просто для этого у него не хватит времени урока. На каждом уроке решается ограниченное количество конкретных педагогических задач, в соответствии с вполне определенными закономерностями обучения. Все практические действия учитель осуществляет в виде системы разнообразных приемов, которая в каждом конкретном случае раскрывается в методической структуре урока. Что собой она представляет? Если число компонентов вышерассмотренных структур постоянно, то число элементов методической структуры — величина переменная. По сути, каждый конкретный урок, проведенный учителем, имеет свою неповторимую методическую структуру. Поэтому невозможно дать единую схему методической структуры урока — ее можно представить только в виде примера. Как, например, можно реализовать на уроке логико-психологическую структуру: воспроизведение — в опросе, упражнениях, восприятие — в организации внимания, наблюдений, разъяснений, понимание — при решении учебных задач, анализе их условий, обобщение — при проведении беседы, обсуждении вопросов, применение — организации самостоятельной работы. Все выделенные действия и составляют методическую структуру в данном конкретном случае.

Таким образом, все вышеназванные структуры урока реализуются в практической деятельности учителя при помощи методической структуры. Она не имеет определенного трафарета. Методическая структура определяется учителем, он отбирает средства, приемы и способы преподавания. При этом он учитывает все структуры урока и стремится их реализовать с

помощью методической структуры. Все элементы вышеприведенных структур выступают как практические задачи, которые необходимо решать учителю в той или иной степени при подготовке и проведении урока.

Рассмотрим теперь содержание дидактической структуры урока, наполнив его другими, по возможности, элементами остальных структур.

1. Актуализация прежних (опорных) знаний. Многие учителя полагают, что актуализация — это то же самое, что и опрос, “только термин новый”. Но, как отмечает М.И.Махмутов, это далеко не так. Значение самого слова “актуализация”, подчеркивает он, говорит о том, что надо сделать знания актуальными, нужными в данный момент, то есть “освежить” прежние знания и способы деятельности в памяти. Более того, актуализация означает и психологическую подготовку ученика: сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельности, возбуждение интереса к уроку (нетрудно заметить, как вплетается в этап актуализации мотивационная структура). Практически этот этап осуществляется или в виде проведения проверочного диктанта (математического, физического и пр.), или в виде сочетания различных способов опроса (устный, письменный, фронтальный, индивидуальный и пр.), или в виде повторного разъяснения учителя, или с помощью опорных конспектов Шаталова — все эти моменты представляют методическую структуру. В то же время на этом этапе активизировались многие компоненты внутренней структуры урока: учащиеся воспроизводят известные им знания, осознают их, обобщают факты, связывают старые знания с новыми условиями, с новыми данными и т.д. Кроме того, в процессе актуализации или в результате ее часто создается проблемная ситуация и формулируется учебная проблема. Иначе говоря, на этапе актуализации применяются такие структуры, средства и приемы, какие способны подготовить ученика к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

2. Формирование новых понятий и способов действий. Важнейший элемент этого этапа — усвоение новых знаний и способов действий. Усвоение нового начинается с восприятия, если новое не было предъявлено на этапе актуализации; происходит процесс осознания, осмысления значения нового знания или новых способов действий. Обобщение и систематизация приводят собственно к усвоению. Именно на этапе усвоения, подчеркивает Махмутов, используются основные приемы мыслительной деятельности учащихся и развиваются познавательные умения: вычленение, сличение, анализ, синтез, выявление противоречия, постановка вопросов, формулирование проблемы, выдвижение гипотез и пр. В это же время развиваются многие составляющие учебной деятельности (планирующие, исполнительские и др. действия). Здесь учитель структурирует свою деятельность, применяя приемы преподавания, побуждения, общения и аттракции в соответствии со структурой учебной деятельности учащегося и ее мотивационным обеспечением. Таким образом, сочетание внешних и внутренних элементов структуры урока представляет собой единство деятельности учителя и учебной деятельности учащегося.

3. Применение — формирование умений и навыков. Как уже отмечалось, развитие учащегося не сводится только к усвоению. За усвоением должна идти самостоятельная переработка информации и впечатлений, в результате которой формируются умения применять усвоенные способы действий. Но самое главное, на этом этапе целенаправленно создаются условия для появления у ученика способов деятельности, которым его не обучали, когда он самостоятельно открывает для себя новое. Это возможно в тех случаях, когда учителем даются задания на применение знаний в незнакомой ситуации, когда учитель организует эвристическую беседу, когда он организует самостоятельную работу творческого характера. В этих случаях, как отмечают психологи (Л.В.Занков, М.В.Зверева) возникают новообразования за счет внутренних интегративных процессов, в результате внутренней переработки внешних воздействий. В этом главное отличие современного урока от традиционного — в том, что он не только способствует усвоению учеником знаний, но и создает условия для его общего развития.

2. Типология уроков.

При систематизации уроков разные авторы берут различные признаки урока (применяемые на уроке методы, способы организации деятельности, основные этапы урока, цели и пр.). М.И.Махмутов предлагает типологию уроков по цели организации занятий, детерминированной

общепедагогической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. На этом основании все уроки можно разделить на следующие типы:

- 1 тип — урок изучения нового материала.
- 2 тип — урок применения и совершенствования знаний, умений.
- 3 тип — урок обобщения и систематизации знаний.
- 4 тип — урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков.
- 5 тип — комбинированный урок.

По принципу проблемности уроки делятся на проблемные и неproblemные.

Различают уроки также и по внешней их стороне: урок-беседа, лабораторная работа, зачет, кино-урок, компьютерное занятие и др. Их относят к видам урока.

3. Примерная схема поурочного планирования.

Можно предложить такую схему планирования урока:

Тема урока: Цели урока: ... Тип и вид урока: ... Методы обучения: ... Оборудование:...

1 этап: актуализация опорных знаний и способов действий. Вычлняются опорные знания, выясняется связь с прошлыми уроками, выбирается тип самостоятельной работы (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый) и форма обучения (индивидуальная, групповая, фронтальная), намечаются способы решения задач мотивационного обеспечения урока, продумываются формы контроля за ходом работы, отмечаются фамилии учащихся для оценивания их развития и успеваемости.

2 этап: формирование новых понятий и способов действий. Вычлняются новые понятия и способы их формирования, формулируются основная и второстепенные проблемы, выбирается тип и форма самостоятельной работы и отбирается содержание учебного материала, готовятся проблемные и неproblemные (информационные) вопросы, намечаются варианты способов решения учебных проблем, возможные подсказки их решения.

3 этап: применение знаний, формирование умений. Планируется тип и форма самостоятельной работы, готовится ее содержание (задания, упражнения, инструкции и пр.), намечаются конкретные умения и навыки для отработки (например, умение планировать, контролировать, решать типовые и другие задачи и т.д.), выбираются способы получения обратной связи (информации).

Домашнее задание:

1. Указывается, что нужно повторить к следующему уроку фундамент для будущей актуализации.

2. Объясняется учащимся содержание их самостоятельной работы: объем, источники информации, форма отчета.

4. Правила подготовки и организации урока.

Чем необходимо руководствоваться, чтобы успешно спланировать и провести современный урок? Для этого необходимо наряду с выполнением общих требований к процессу в целом руководствоваться и конкретными правилами организации урока: во-первых, определить цели урока (обучения, развития и воспитания); во-вторых, подготовить содержание учебного материала с учетом уровня обученности и возрастных особенностей учащихся, целей развития, обучения и воспитания; в-третьих, выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения;

далее: определить структуру урока, отобрать и применить в комплексе приемы аттракции и приемы побуждения; наконец, спланировать и осуществить структурирование процессов преподавания и учения в соответствии со структурой учебной деятельности и мотивационным обеспечением учебного процесса.

Известно, что реальное основание индивидуальности и личности человека лежит в той системе деятельностей, которые им реализуются (А.Н.Леонтьев). Значит, чтобы сформировать целостную систему знаний, отвечающую требованиям предстоящей жизнедеятельности учащихся, необходимо урок все полнее связывать с производительным трудом, с запросами самих учащихся, с их будущей деятельностью, давать те знания, которые понадобятся не столько обществу, сколько конкретной личности. Отсюда, чем полнее на уроке реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, связь обучения с производительным трудом учащихся, тем этот урок более эффективно обеспечивает формирование целостной системы знаний, действительно необходимой данным учащимся. Это первое свойство урока как целостности. Что нужно, чтобы урок обладал таким свойством?

На уроке, как известно, формируются не только знания, но и способы действий и алгоритмы деятельности. Следовательно, чем больше уделяется внимания формированию алгоритмов деятельности, тем урок предопределяет все более активное включение учащихся в разнообразные виды деятельности. Это второе целостное свойство урока. Нетрудно видеть, что первые два свойства способствуют развитию, как индивидуальных качеств (сфер человека), так и развитию личности и отдельных ее сторон. Прежде всего, это развитие интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, а также формирование профессиональной ориентации личности, ее взглядов, мировоззрения, познавательной активности и самостоятельности.

Но на уроке необходимо целенаправленно формировать индивидуальные и личностные качества школьника. Поэтому, чем более активизируются на уроке основные сферы человека и структурные компоненты личности, тем более целостным является урок. Это — третье целостное свойство урока.

Урок как целостность необходимо рассматривать во взаимосвязи со всей системой учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. Это положение требует не только установления межпредметных связей, но координации действий всех педагогов работающих с конкретным классом. Отсюда следует еще одно (четвертое) целостное свойство урока: уровень целостности урока тем выше, чем он больше будет “работать” на весь учебно-воспитательный процесс.

Чтобы каждый отдельный урок обладал интегративной функцией и целостными свойствами, необходимо, чтобы весь педагогический процесс функционировал как целостность. Таким образом, урок может быть значительно эффективнее, если он будет соответствовать высшему уровню своей целостности, а для этого ему необходимо обладать системными, целостными свойствами.

Нестандартные уроки. Учителями разработано много методических приемов, новшеств, новаторских подходов к проведению различных форм занятий. По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

Сущность проблемно-развивающего обучения

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития, при этом уровень целостности становился выше и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения. Теория проблемно-развивающего обучения представлена в трудах М.И.Махмутова и ряда других авторов (Ю.К.Бабанский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, Дж.Брунер, В.Оконь, Т.Новацкий, Х.Век и др.). Что же представляет собой сущность проблемного обучения?

Цель проблемного обучения: усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания), она включает еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер школьника, развитие его индивидуальных способностей, то есть в проблемно-развивающем обучении акцент делается на общем развитии школьника, а не на трансляции готовых выводов науки учащимся.

Проблемно-развивающее обучение — это современный уровень развития дидактики и педагогической практики. Оно является эффективным средством общего развития учащихся. “Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и “открытия” новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение учащимися упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем — характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, развитие его индивидуальных способностей, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением” (М.И.Махмутов — 1975, с. 255).

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия учителя и учащихся ориентирован на развитие индивидуальности школьника и социализацию его личности.

Проблемная ситуация — это, по определению А.М.Матюшкина, “особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности, б) неизвестное достигаемое знание или способ действия, в) интеллектуальные возможности человека, включающие, его творческие способности и прошлый опыт” (А.М.Матюшкин — 1972, с. 193).

Проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данные (известные) и не данные, новые (неизвестные) элементы. “Проблемная ситуация” - означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения, разрешить его. Проблемная ситуация — это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать решения: “начало мышления — в проблемной ситуации” (С.Л.Рубинштейн). Поэтому проблемная ситуация является одним из главных средств активизации учебной деятельности учащихся. Проблемная ситуация возникает наиболее часто, когда имеется несколько вариантов решения при ограниченной информации, исходных данных. Например, при изучении физики учитель создает проблемную ситуацию с помощью ряда вопросов: почему некоторые предметы тонут, а другие плавают? Учащиеся пытаются найти ответ (“не тонут легкие предметы”). Учитель снова ставит вопросы: почему легкие очки тонут, а тяжелый корабль — нет? От чего зависит плавание тел? и т.д. Этот пример показывает, что учитель старается обнажить перед учащимися противоречие между известными им фактами, наблюдениями и необходимостью их объяснения.

Как создаются проблемные ситуации? Общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, выявляются причинно-следственные связи. Назовем ряд

противоречий: есть факт и существует необходимость его объяснить; противоречие между житейским представлением и научным толкованием фактов; противоречия, связанные с необходимостью применения знаний в конкретных условиях; противоречия, связанные с ограниченностью исходных данных.

Приведем основные способы создания проблемных ситуаций: сообщение информации (опорные знания); сопоставление фактов (с одной стороны... с другой...); анализируются факты, явления, ставятся вопросы, предъявляются задания и т.д. Покажем приемы и способы создания проблемных ситуаций (ПС) при изучении информатики. Заранее оговоримся, что все нижеперечисленные примеры относятся к работе учащегося на персональном компьютере IBM PC.

1. ПС чаще всего возникают тогда, когда учащийся сталкивается с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Рассмотрим ситуацию. При освоении программного продукта Norton Commander учащийся часто не задумывается о необходимых условиях при использовании этой программы. В частности, это касается того момента, что файлы `ncmain.exe` и `nc.exe` должны находиться в одной директории. Достаточно, например, изменить местоположение файла `ncmain.exe` и при загрузке операционной системы (если в файле `autoexec.bat` предусмотрен запуск Norton Commander), учащийся сталкивается с определенной проблемой (с новой практической ситуацией).

2. ПС возникают в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным способом решения задачи и практической его реализацией. Пример создания ПС этим способом: копирование файлов на дискету, на которой не хватает для этого достаточного места.

3. ПС возникает при затруднении учащегося в обосновании (и осознании) практически выполняемых своих действий. Такие ПС возникают и существуют на занятиях по информатике постоянно, особенно на первых этапах обучения. Пример: создание учащимся виртуального диска в оперативной памяти.

4. ПС возникает при условии, когда учащийся не знает способа решения поставленной задачи. Пример создания ПС этим способом: учащийся знает, как распаковать файл, запакованный программой `arj.exe` и сталкивается с ситуацией, когда файл оказывается запакованным с помощью другой программы (например — `pkzip.exe`). В этом случае учащийся самой проблемной ситуацией побуждается к переносу известных ему способов действий в новые условия.

Конечно, перечень примеров, раскрывающих способы создания проблемных ситуаций на уроке информатики отнюдь не исчерпывается вышеперечисленными.

“Проблема” — (от греч. задача) - теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами и пр.) и требованием найти неизвестное. Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые (научные и учебные), производственные, общественные, воспитательного характера. Проблема (задача) — явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках), и превращается в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы.

Учебная проблема — явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, так же как любое суждение, пока оно не будет выражено в звуках языка или знаках письма. Основными элементами учебной проблемы являются “известное” и “неизвестное” для ученика (М.И.Махмутов — 1975, с. 124). Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности школьника. Она несет в себе новые для ученика знания и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов. При каких условиях задача или вопрос являются учебной проблемой?

При наличии противоречий между знанием и незнанием; когда содержание указывает направление поиска; при наличии достаточных опорных знаний для решения проблемы.

Реализация проблемно-развивающего обучения осуществляется на основе применения учителем ряда принципов дидактики (проблемности, мотивации, межпредметных связей, доступности и др. О них — ниже).

Как и всякую другую дидактическую систему, систему проблемно — развивающего обучения составляют цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

Сущность проблемно-развивающего обучения

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития, при этом уровень целостности становился выше, и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения. Теория проблемно-развивающего обучения представлена в трудах М.И.Махмутова и ряда других авторов (Ю.К.Бабанский, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, Дж.Брунер, В.Оконь, Т.Новацкий, Х.Век и др.). Что же представляет собой сущность проблемного обучения?

Цель проблемного обучения - усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов (овладение способами познания), она включает еще и формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер школьника, развитие его индивидуальных способностей, то есть в проблемно-развивающем обучении акцент делается на общем развитии школьника, а не на трансляции готовых выводов науки учащимся.

Проблемно-развивающее обучение - это современный уровень развития дидактики и педагогической практики. Оно является эффективным средством общего развития учащихся. Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и ?открытия? новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем - характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением? (Махмутов М.И. 1975. С. 255).

Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия учителя и учащихся ориентирован на развитие индивидуальности школьника и социализацию его личности.

Основными понятиями проблемного обучения являются ?проблемная ситуация? и ?учебная проблема?.

Проблемная ситуация - это, по определению А.М. Матюшкина, ?особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности, б) неизвестное достигаемое знание или способ действия, в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт? (Матюшкин А.М. 1972. С. 193).

Проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данные (известные) и неданные, новые (неизвестные) элементы. Проблемная ситуация - означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения, разрешить его. Проблемная ситуация

- это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать решения: ?начало мышления - в проблемной ситуации? (С.Л. Рубинштейн). Поэтому проблемная ситуация является одним из главных средств активизации учебной деятельности учащихся. Проблемная ситуация возникает чаще всего тогда, когда имеется несколько вариантов решения при ограниченной информации, исходных данных. Например, при изучении физики учитель создает проблемную ситуацию с помощью ряда вопросов: почему некоторые предметы тонут, а другие плавают? Учащиеся пытаются найти ответ (?не тонут легкие предметы?). Учитель снова ставит вопросы: почему легкие очки тонут, а тяжелый корабль - нет? от чего зависит плавание тел? и т.д. Этот пример показывает, что учитель старается обнажить перед учащимися противоречие между известными им фактами, наблюдениями и необходимостью их объяснения.

Как создаются проблемные ситуации? Общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи. Назовем ряд противоречий: есть факт и необходимость его объяснить; противоречие между житейским представлением и научным толкованием фактов; противоречия, связанные с необходимостью применения знаний в конкретных условиях; противоречия, связанные с ограниченностью исходных данных.

Приведем основные способы создания проблемных ситуаций: сообщение информации (опорные знания); сопоставление фактов, анализируются факты, явления, ставятся вопросы, предъявляются задания и т.д. Покажем приемы и способы создания проблемных ситуаций (ПС) при изучении информатики. Заранее оговоримся, что все нижеперечисленные примеры относятся к работе учащегося на персональном компьютере IBM PC.

1. ПС чаще всего возникают тогда, когда учащийся сталкивается с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Рассмотрим ситуацию. При освоении программного продукта Norton Commander учащийся часто не задумывается о необходимых условиях использования этой программы. В частности, это касается того момента, что файлы `ncmain.exe` и `nc.exe` должны находиться в одной директории. Достаточно, например, изменить местоположение файла `ncmain.exe` - и при загрузке операционной системы (если в файле `autoexec.bat` предусмотрен запуск Norton Commander) учащийся сталкивается с определенной проблемой (с новой практической ситуацией).

2. ПС возникают в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным способом решения задачи и практической его реализацией. Пример создания ПС этим способом: копирование файлов на дискету, на которой не хватает для этого места.

3. ПС возникает при затруднении учащегося в обосновании (и осознании) выполняемых им действий. Такие ПС возникают и существуют на занятиях по информатике постоянно, особенно на первых этапах обучения. Пример: создание учащимся виртуального диска в оперативной памяти.

4. ПС возникает при условии, когда учащийся не знает способа решения поставленной задачи. Пример создания ПС этим способом: учащийся знает, как распаковать файл, запакованный программой `arj.exe`, и сталкивается с ситуацией, когда файл оказывается запакованным с помощью другой программы (например, `pkzip.exe`). В этом случае учащийся самой проблемной ситуацией побуждается к переносу известных ему способов действий в новые условия.

Конечно, перечень примеров, раскрывающих способы создания проблемных ситуаций на уроке информатики, отнюдь не исчерпывается вышеперечисленными.

Проблема - (в пер. с греч. - ?задача?) - теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами и пр.) и требованием найти неизвестное. Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые (научные и учебные), производственные, общественные, воспитательного характера. Проблема (задача) - явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках) и превращается в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы.

Учебная проблема - явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, так же, как любое суждение, пока оно не будет выражено в звуках языка или знаках письма. Основными элементами учебной проблемы являются ?известное? и ?неизвестное? для ученика (Махмутов М.И. 1975. С. 124). Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности школьника. Она несет в себе новизну для ученика знание и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов. При каких условиях задача или вопрос являются учебной проблемой? При наличии противоречий между знанием и незнанием; когда содержание указывает направление поиска; при наличии достаточных опорных знаний для решения проблемы.

Реализация проблемно-развивающего обучения осуществляется на основе применения учителем ряда принципов дидактики (проблемности, мотивации, межпредметных связей, доступности и др.).

Как и всякую другую дидактическую систему, систему проблемно -развивающего обучения составляют цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

Принципы проблемно-развивающего обучения

Принципам обучения посвящено достаточно много учебной литературы по педагогике, поэтому в данном пособии рассматриваются только те принципы, которые помогают учителю осуществлять процесс проблемно-развивающего обучения и особенно те из них, которые не нашли отражения в других пособиях.

1. Что такое принцип?

Principium — основа, первоначало. Это исходное положение, идея, основное требование, вытекающее из закономерностей. Принципы целостного педагогического процесса -это система исходных требований и правил, выполнение которых обеспечивает достижение основных целей школы. Принцип — это знание о педагогической деятельности, о том, как организовать учебно-воспитательный процесс, (как правильно поставить взаимосвязанные цели обучения, воспитания и развития; какое содержание образования отобрать для этих целей, какие методы и формы обучения и воспитания выбрать).

Принцип — это предписание как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила их выполнения и условия реализации принципа. Поэтому и описание принципа должно соответствующим образом быть структурировано: закономерности — противоречия — требования — правила — условия.

Требование — это условие, выполнение которого обеспечивает реализацию принципа. Требование отвечает на вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс.

Правило отвечает на вопрос, как надо действовать, чтобы выполнить требование.

Какие принципы входят в систему принципов целостного педагогического процесса? В педагогической теории до недавнего времени принципы делились на принципы обучения и воспитания и рассматривались отдельно.

К принципам воспитания относятся, например: связь воспитания с жизнью; единство сознания и поведения; уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему; опора на положительное в человеке; учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; преемственность и систематичность педагогических воздействий и др.

К принципам обучения относятся: научность и доступность; связь обучения с жизнью; преемственность и систематичность обучения; наглядность обучения; сознательность и активность учащихся и др. Сравнение названий и сути принципов обучения и воспитания

показывает, что многие из них являются общими, то есть имеют отношение не только к воспитанию, но и к обучению. Это еще раз подтверждает, что закономерности, из которых вытекают общие принципы, характерны для целостного педагогического процесса. Перечислим их: комплексное решение задач развития, воспитания и обучения учащихся; доступность, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; наглядность; оптимальное сочетание форм и методов обучения и воспитания; связь школы с жизнью общества и ребенка и др.

Развитие педагогики на определенных этапах сталкивается с необходимостью пересмотра принятых изначально принципов (даже если они были истинны и научны). Требуется либо их более глубокое понимание (как это было, например, с принципом наглядности), или существенное дополнение другими (новыми) принципами, например проблемности, мотивации и др. Принципы придают содержанию дидактики целостность: позволяют множество категорий и законов превратить в стройную систему, охватывающую все основные стороны и функции процесса обучения. Из них обучающий аспект наиболее полно отражен достаточным числом принципов. Но какие принципы регулируют деятельность учителя, направленную на развитие школьника — на развитие его интеллектуальной, мотивационной и других сфер? В традиционной дидактике эти принципы по существу отсутствуют. Поэтому рассмотрим относительно новые принципы проблемности и мотивации, с содержанием остальных, ранее сформулированных принципов, читатель может ознакомиться по учебным пособиям Ю.К.Бабанского, Т.А.Ильиной, И.Ф.Харламова и др.

2. Принцип проблемности

Принцип проблемности начинает все чаще появляться в дидактических системах. Причина тому — постепенный поворот школы к последовательному решению задачи общего развития ребенка. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления. В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и др. сфер, инициативность, самостоятельность, критичность и др.). Данная зависимость носит закономерный характер — она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания. Именно это обеспечение необходимых условий для проявления данной закономерности представляет собой практическую важность. Педагогу необходимо знать, что следует предпринять до урока и во время его проведения, чтобы обеспечить развитие школьника. Ответ на вопрос о том, как организовать процесс обучения, как его осуществить, чтобы произошло не просто усвоение знаний, не просто умственное развитие, а развитие индивидуальности и личности, дает принцип проблемности.

Приведем закономерности, отражаемые принципом: развитие индивидуальности школьника зависит от характера его деятельности; проблема является начальным моментом мыслительной деятельности; мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение; проблемное обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает.

Принцип проблемности способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся уровнем обученности, воспитанности и развития учащихся и необходимым; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития.

Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия учителю помогают требования принципа проблемности: 1) выявлять и учитывать уровни развития интеллектуальной сферы учащихся; 2) учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие у учащихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы; 3) с учетом реальных учебных возможностей учащихся создавать проблемные ситуации, решать учебные и другие проблемы; 4) структурировать взаимодействие

учителя и учащихся в соответствии с логикой проблемного обучения; 5) систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию интеллектуальной сферы.

Данные требования отражают основные направления действий педагога, стремящегося к организации проблемно-развивающего обучения. Правила принципа проблемности раскрывают эти направления, называя конкретно, что следует сделать, чтобы выполнить требования: 1) систематически применять диагностические методики для изучения интеллектуальной сферы учащихся; 2) при подготовке и проведении урока конкретно ставить цели развития интеллектуальной сферы учащихся, пользуясь научно обоснованной номенклатурой целей; 3) разработка учебных проблем возможна на основе анализа учебного материала и выявления противоречивых фактов; формулировка учебных проблем производится в виде вопросов, задач, заданий; постановка учебных проблем в процессе обучения осуществляется чаще всего в результате проблемной ситуации; 4) создание и разрешение проблемных ситуаций осуществляется в соответствии с логикой проблемного обучения по схеме: выявление противоречия (создание проблемной ситуации) — формулирование проблемы — выдвижение гипотез — поиск способов решения проблемы — решение проблемы — проверка правильности решения — формулирование выводов — применение знаний, как по образцу, так и в незнакомых условиях; 5) анализ деятельности учителя и учащихся осуществляется с учетом достигнутого уровня знаний, развития и воспитанности учащихся.

Условия реализации принципа могут способствовать, во-первых, эффективности деятельности преподавателя и, во-вторых, успешности деятельности учащихся. Рассмотрим эти условия.

1) Реализация принципа проблемности будет эффективной, если преподаватель будет учитывать одновременно все его требования и применять в комплексе соответствующие им правила. Логика самого процесса проблемно-развивающего обучения подсказывает, что лучше реализовать целостный подход к его подготовке и организации, чем акцентировать внимание на какой-либо его функции. Немаловажным условием успешности работы преподавателя является использование им разработанных педагогикой диагностических методик, номенклатуры целей, приемов создания проблемных ситуаций, способов структурирования учебного материала, способов взаимодействия с учащимися, средств анализа и самоанализа процесса и результатов обучения. При организации проблемного обучения важно уметь определять и выбирать то соотношение действий педагога и учащихся, которое является оптимальным, наиболее подходящим для конкретных условий. Это умение основывается на знании сущности и возможностей методов проблемного обучения.

К сожалению, в практике еще нередко бывает, что процесс проблемного обучения оказывается на уроке с существенными “пробелами”. Создана проблемная ситуация, поставлена учебная проблема, рассмотрены новые понятия, раскрыт смысл изучаемых явлений... Казалось бы, все в порядке, однако не всегда организация проблемного обучения приводит к развитию у учащихся составляющих интеллектуальной сферы. В чем причина? Дело в том, что процесс проблемного обучения отличается от любого другого тем, что протекает по особым этапам: создание проблемной ситуации — высказывание предположений в ответ на проблемный вопрос — постановка учебной проблемы — выбор способа ее решения — решение проблемы — проверка правильности решения. Здесь названы основные этапы, они логически связаны между собой, и стоит только опустить какой-либо из этапов, процесс проблемного обучения будет нарушен, окажется неполноценным именно с точки зрения реализации закономерностей развития школьников. Поэтому существенно важно соблюдение следующих условий: а) оказывать помощь учащимся на всех этапах учебно-воспитательного процесса; б) предусматривать вариативность учебных и других проблем и способов их решения; в) информировать учащихся о сути познавательных действий, о репертуаре мыслительных операций; г) побуждать учащихся к осознанию своих действий на основе рефлексии.

3. Принцип мотивации

Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Этот принцип ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

Какие закономерности лежат в основе принципа мотивации? Принцип мотивации соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в процессе отражения и изменения им объекта. Эти общие положения необходимо учитывать в педагогическом процессе: отношения учащегося к знаниям, учению, труду, другим ценностям формируются не только в процессе и на основе познания, а формируются вместе (в соответствии) с потребностями и целями человека и общества. Но для того, чтобы принцип мотивации выполнял регулятивную функцию, он должен отражать не только общие законы, но и внутренние закономерности процесса обучения.

Закономерности процесса обучения, отражаемые принципом мотивации:

- источником активности человека являются его потребности;
- в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации;
- поведение и деятельность человека побуждается, направляется и регулируется мотивацией;
- формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

Известно, что каждый принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий. Назовем основные противоречия, на разрешение которых нацеливает принцип мотивации:

- между потребностями и другими побуждениями человека и способами их удовлетворения;
- между имеющимся уровнем сформированности мотивационной сферы и требуемым;
- между актуальными и потенциальными состояниями мотивации.

Разрешение названных противоречий возможно при соблюдении определенных требований, правил и условий реализации данного принципа.

Цель деятельности педагога, направляемой данным принципом, заключается в развитии мотивационной сферы, в формировании у школьника системы фундаментальных потребностей и связанных с ними мотивациями — интеллектуальной потребностью, потребностями в познании, в достижении, в познавательном общении, потребностями в учении, в труде. Рассматриваемый принцип предполагает формирование у учащихся не отдельных мотивов (интересов), а формирование гармоничной мотивационной сферы, характеризующейся взаимосвязанностью ее компонентов. В этом заключается первое требование принципа мотивации: необходимо формировать гармоничную мотивационную сферу — в школьном возрасте ее основу составляет мотивация учения и труда с ее неотъемлемыми компонентами (мотивация учения, мотивация труда, мотивация достижения, мотивация общения, мотивация конструктивного конфликтного поведения). Это означает, что развитие и формирование мотивации учения и труда необходимо рассматривать в качестве одной из основных задач процесса обучения.

Следующее требование принципа тесно связано с первым, вытекает из него. Целенаправленное формирование мотивации невозможно, если педагог не знает, насколько развито это свойство у каждого учащегося и всего класса в целом. Знание уровня развития

мотивации позволяет учителю сориентироваться в педагогической ситуации и сделать правильный выбор цели ее развития. Второе требование принципа, следовательно, заключается в том, что необходимо своевременное выявление сформированности мотивации учения и труда — систематическое определение уровня ее развития у большинства учащихся.

Третье требование принципа состоит в целесообразном отборе и применении на уроках средств побуждающего и формирующего воздействия. Эти средства необходимо применять так, чтоб они способствовали развитию различных компонентов и сторон мотивации в их единстве. Поэтому они должны применяться в комплексе, включающем приемы побуждения и за счет стимулирующего влияния содержания учебного материала, и за счет побуждающей функции методов обучения, и за счет сочетания различных видов деятельности.

Четвертое требование учитывает закономерности и условия эффективного функционирования мотивационной структуры учебной деятельности учащихся: необходимо обеспечить динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности. Названная структура рассмотрена нами выше (см.: главу).

В пятом требовании принципа мотивации отражена необходимость анализа результатов деятельности педагога по формированию мотивационной сферы учащихся. Оно состоит в следующем: необходимо своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащихся — анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие данной сферы.

Чтобы выполнить эти требования, необходимо выполнять следующие правила:

1. Систематически выяснять, какие потребности, цели, мотивы и другие побуждения преобладают у большинства учащихся. Постоянно, на основе педагогической диагностики, анализировать причины и условия, влияющие на формирование мотивации.

2. Формировать у учащихся интеллектуальную потребность, потребности в познании, труде, познавательном общении, потребность в достижении и связанные с этими потребностями мотивации как компоненты целостной мотивационной сферы.

3. При определении целей уроков предусмотреть активизацию состояний заинтересованности, добросовестности, ответственности, инициативности, организованности, самостоятельности и т.п.

4. Соотносить цели развития мотивации с возможностями педагогических средств; применение любого педагогического средства должно быть целесообразным, своевременным и психологически оправданным.

5. Взаимодействие учителя и учащихся осуществлять в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

6. Анализировать свою деятельность, пользуясь специально разработанными методиками анализа и самоанализа педагогической деятельности.

Чтобы успешно применять принцип мотивации, как и любой другой принцип дидактики, необходимо не только знать его основные положения, но главное уметь применять его в практической деятельности, а для этого необходимо соблюдать ряд условий его реализации:

- знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития мотивации учащихся;
- при выборе целей пользоваться для этого специально разработанной номенклатурой целей;

- руководствоваться методическими рекомендациями по применению средств побуждающего воздействия и анализа педагогической деятельности;

- иметь представление о мотивационной основе учебной деятельности учащегося;

- учитель должен научиться решать следующие вероятные педагогические задачи:

- 1) управлять вниманием учащихся;
- 2) разъяснять смысл предстоящей деятельности;
- 3) актуализировать необходимые мотивационные состояния;
- 4) побуждать учащихся к выдвижению целей деятельности;
- 5) обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач;
- 6) обеспечивать учащихся оперативной информацией, поддерживающей у них уверенность в своих действиях;
- 7) оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы.

Принцип мотивации заключается в том, чтобы ориентировать педагогов на формирование целостной мотивационной сферы; должным образом структурировать педагогическую деятельность; побуждать учащихся к активной жизнедеятельности, стимулировать у них заинтересованное, добросовестное и ответственное отношение к труду, учению, к знаниям; своевременно выявлять сформированность мотивации учащихся, ее основных признаков.

4. Взаимосвязь принципов дидактики.

Все принципы связаны между собой и не могут применяться независимо один от другого. Например, принципы проблемности, научности, систематичности и доступности направлены на развитие интеллектуальной сферы, выражают необходимость систематического изучения знаний и применения их для решения задач практического характера. Поскольку в процессе учения устанавливается единство познавательных и мотивационных моментов, то и в деятельности педагога необходимо учитывать этот факт. Систематичность знаний связана не только с систематическим их преподаванием, но и с систематическим их изучением. Уровень проблемности или доступности не поднять, если не сформировать у учащихся стремления к знаниям. Принцип мотивации соответствует названным принципам в том, что он способствует развитию реальных учебно-познавательных возможностей учащихся, обуславливает развитие мотивов осознания систематического изучения предмета, ответственного отношения к приобретению знаний и умений. Аналогично можно рассмотреть и доказать взаимосвязь других принципов.

В теории и практике применения системы проблемно-развивающего обучения в разных видах, системах и уровнях образования наметилось развитие отдельных ее положений и элементов. Специфика обучения в разных типах образовательных учреждений, требования профессионализации процесса обучения обусловили дифференциацию данной дидактической системы на ряд подсистем. К ним можно отнести:

- проблемно-диалоговое обучение;
- проблемно-задачное обучение;
- проблемно-алгоритмическое обучение;
- проблемно-контекстное обучение;
- проблемно-модульное обучение;
- проблемно-модельное обучение;
- проблемнокомпьютерное обучение;
- проблемно-интерактивное обучение;
- эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности.

Добавим, что этих подсистем значительно больше: в каждой из них акцентируется какой-либо один из элементов или аспектов процесса. Все эти виды обучения в наибольшей мере вобрало в себя проблемно-развивающее обучение.

Так как школа является одной из ступеней, обеспечивающих вхождение человека в социальный мир, его адаптацию в нем, она должна готовить своих учеников к продолжению обучения, к жизни, к переменам, развивая у них такие качества, как инициативность, уверенность в себе, способность менять сферы и способы деятельности. Современному рынку труда нужен хороший сотрудник — человек, который может работать в команде, обладает навыками межличностного общения, способностью к саморегуляции, т.е. личность со сформированными ключевыми компетенциями.

ОУ, в котором я работаю, является отдаленной школой от районного центра. Основными проблемами поселка, которые влияют на работу школы, являются: уменьшение контингента детей, тенденция старения села, недостаточная конкурентоспособность выпускников сельской школы. Сегодня родители стали социальными заказчиками в образовательном процессе. На основании анкетирования большинство родителей считает главным научить детей приспособляться к современным условиям жизни, быть мобильными, активными и востребованными. В старшей школе ориентиром для большинства родителей является подготовка детей к поступлению в ВУЗы и Сузы. Изучив интересы учащихся, их родителей, учитывая социальный заказ государства, педагогический коллектив нашей школы поставил перед собой цель создать современную сельскую школу, обеспечивающую её выпускникам конкурентоспособность и воспитывающую в них высокие нравственные качества.

В связи с этим возникают противоречия:

между определяющим значением деятельности в развитии личности и пассивной ролью ученика в образовательном процессе,

между потребностью школьников и их родителей в формировании компетентности, которая обеспечивает общекультурную и общеучебную подготовку к жизни в обществе, и невозможностью её реализации при использовании традиционных методов образовательной деятельности.

Решение этой проблемы заключается в поиске новых технологий обучения, которые были бы направлены на формирование ключевых компетенций учащихся

Из многообразия современных образовательных технологий, как ведущую технологию я выбрала проблемно-развивающую, что не означает полное исключение иных, а предполагает лишь ее преобладание.

Цель проекта: формирование ключевых компетенций учащихся посредством проблемно-развивающего обучения.

Задачи:

сбор и анализ информации о системе формирования ключевых компетенций;

разработка набора ключевых компетенций учащихся как прогнозируемого результата обучения;

формирование концепции компетентностного подхода в Программе развития школы;

внедрение проблемно-развивающего обучения в образовательное пространство школы;

внедрение системы мониторинга сформированности ключевых компетенций;

обобщение и распространение опыта по внедрению проблемно-развивающего обучения как основы формирования ключевых компетенций.

Идею активного обучения развивали такие философы и педагоги, как Сократ, Пифагор, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо.

В нашей стране идею развивающего обучения впервые выдвинул Л.С.Выготский. В настоящее время известна технология развивающего обучения, разработанная под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский разработали новое направление в методике обучения – проблемное обучение.

Изучение существующего теоретического и практического опыта позволило мне сделать вывод о том, что эффективность применения проблемно-развивающего обучения обусловлена тем, что

оно основано на психологической посылке: мышление не сводится лишь к оперированию готовыми знаниями, оно процесс продуктивный, творящий новые знания;

оно помогает так организовать учебный процесс, что учащиеся целенаправленно приобщаются к самостоятельному добыванию знаний.

На сегодняшний день проблемное обучение является наиболее перспективным. Движущей силой любого развития является преодоление противоречий. А преодоление этих противоречий всегда связано рефлексивными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей в деятельности, а также спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий, но на учебном содержании. Этим требованиям соответствует сегодня проблемное обучение.

Компетентностный подход более соответствует условиям рыночной экономики, так как предполагает формирование, наряду со знаниями, умениями и навыками, еще и ключевых компетенций, востребованных рынком труда: учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых, гражданско-политических. (Зимняя И.А.)

Результатом обучения должна стать сформированность минимального уровня компетентности, которого достигнут учащиеся на этапе завершения обучения в школе. Дальнейшее развитие их компетенций будет происходить по мере обучения в системе среднего и высшего профессионального образования.

Выделяют четыре направления применения компетентностного подхода в школьном обучении: для формирования ключевых компетенций, обобщенных предметных умений, прикладных предметных умений, жизненных навыков.

Если при традиционном обучении деятельность учащихся носит репродуктивный характер, то в условиях развивающего обучения она становится продуктивной. Девиз педагога меняется с “Делай как я” на “Я вместе с тобой”, стиль общения учителя и ученика с монологичного на диалогичный, позиция ученика с “пассивного слушателя” на “активный участник”. Функция учителя при традиционном обучении – носитель информации, в условиях развивающего обучения – организатор сотрудничества, консультант.

Психологи признают, что начало и источник творческого мышления – это проблемная ситуация, она вызывает познавательную потребность. Основатели теории развивающего обучения Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов определили потребности как движущую силу развития личности.

Проблемное обучение – это обучение, протекающее в виде снятия создаваемых в учебных целях проблемных ситуаций. С психологической точки зрения проблемная ситуация представляет собой более или менее осознанное затруднение, которое порождается несоответствием, между имеющимися знаниями и теми, которые необходимы для решения задачи. Задача, создающая

проблемную ситуацию, и называется проблемой. Проблемная ситуация – это ситуация конфликта между знаниями как прошлым опытом и незнанием того, как объяснить новые явления. Каждая проблема направлена на то, чтобы вызвать интерес, пробудить инициативу, побудить к деятельности. Проблема – это проблемная ситуация, которую учащийся принял к решению, опираясь на имеющиеся у него средства: знания, практический опыт.

Итак, “проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетается поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки”. (М.И. Махмутов)

Проблемное обучение включает в себя несколько этапов.

- 1) Подготовка к восприятию проблемы.
- 2) Создание проблемной ситуации.
- 3) Формулирование проблемы.
- 4) Процесс решения проблемы.
- 5) Доказательство правильности избранного решения.

Способы создания проблемных ситуаций

Использование противоречий между изучаемыми фактами и имеющимися знаниями, на основе которых учащиеся высказывают неправильные суждения.

Построение гипотезы на основе известной теории, а затем её проверка.

Нахождение рационального пути решения, когда заданы условия и конечная цель

Использование принципа историзма.

Демонстрация или сообщение некоторых фактов, которые неизвестны учащимся и требуют для объяснения дополнительной информации, побуждают к поиску новых знаний

Виды проблемных ситуаций

Ситуация неожиданности

Ситуация конфликта

Ситуация предположения

Ситуация опровержения

Большое значение имеет создание в ходе обучения нестандартных ситуаций, в которых учащиеся оказываются перед выбором оптимальных способов решения, стоящих перед ними задач, решение творческих заданий, заданий практико-прикладной направленности, в решении которых реализуется компетенция как личностное свойство. В “Стандарте основного общего образования по химии” отмечено, что учащиеся должны “использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и в повседневной жизни”, в том числе для критической оценки информации о веществах, используемых в быту. По основополагающим темам курса накапливаю и составляю учебные карты проблемных заданий, творческих и ситуационных задач, задач практико-прикладной направленности. Учебные карты содержат систему заданий или указывают последовательность действий учащихся по выведению новых знаний.

Методы проблемного обучения

Наиболее широко применяемыми методами проблемного обучения являются проблемное изложение материала, поисковая беседа, самостоятельная поисковая и исследовательская деятельность учащихся.

Способы решения учебных проблем

К инновационным способам относятся такие способы решения проблем, как исследовательский, дискуссионный и игровой.

Исследовательский способ решения позволяет приблизить процесс ученического познания к научному познанию

Проблемное обучение может включать и элементы других технологий, их использование в комплексе усиливает воздействие на личность учащегося.

Проектная деятельность создает условия для творческого саморазвития, закладывает основы постоянного самообразования и самосовершенствования.

Диалогический способ познания – заключается в организации процесса решения проблемы в виде обмена мнениями, идеями ради поиска истины. Виды применяемых уроков: урок-дискуссия, урок-поиск, конференция.

Игровой способ предполагает что, процесс решения проблемы строится не как научный спор, а как игра.

В современном обществе “...преимущества имеют те, кто способен выстраивать отношения с другими людьми”¹, те, кто правильно оценивают свои личностные особенности и особенности других людей, те, кто умеют объяснять и убеждать, те, кто способны уживаться с другими людьми. Применение инновационных способов решения проблем способствует формированию таких качеств личности, что является залогом успешности в межличностном общении и любой совместной деятельности.

Развитие компетенций происходит не только при изучении учебных дисциплин на уроке, но и в процессе общественной, трудовой, культурно-досуговой деятельности во внеурочное время.

Измерение ключевых компетенций

Компетентность – интегрированное качество личности, поэтому практически не поддается прямой диагностике. Однако именно наличие компетенций определяет готовность человека продемонстрировать свои знания и умения в конкретной ситуации. Поэтому оценивание компетентности проводится в форме демонстрации или применения компетенций. К наиболее эффективным средствам измерения компетенции учащихся относятся:

портфолио;

ситуационные задания;

задания практико-прикладной направленности;

публичная оценка результатов проектной и исследовательской деятельности;

тесты на выявление минимальной компетентности.

Тесты минимальной компетентности позволяют контролировать уровень теоретической подготовленности учащихся. Каждое задание рассматривается как индикатор, выявляющий какой-то один фрагмент знаний у тестируемого. Содержание заданий в тестах на компетентность отличается практической направленностью. Формы тестовых заданий различны. Задания оцениваю: 1 балл – верно, 0 баллов – неверно. Показателем сформированности компетентности можно считать выполнение заданий теста на 60-70 %.

Критерием успешного применения проблемного обучения служит повышение активности учащихся в процессе познавательной деятельности, самостоятельности и творчества в работе, в итоге – повышение успеваемости.

олого-педагогические основы активных методов обучения

Автор: Погребная Екатерина Николаевна – психолог

Научный руководитель: Alan N. Po, PhD

Введение

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование активных методов обучения в условиях гуманитарного вуза, что предопределило актуальность данной темы.

Объектом исследования является процесс подготовки будущих специалистов в условиях вуза.

Предмет исследования: использование активных методов обучения при различных формах организации учебно-воспитательного процесса.

Гипотеза: если использовать активные методы в различных формах обучения, то подготовка специалистов в условиях Казахстанско-Российского Университета будет более эффективной.

В связи с этим положением целью нашего исследования является рассмотреть влияние активных методов обучения на процесс подготовки специалистов в вузе.

Задачи:

1. Определить психолого-педагогические основы активных методов обучения.
2. Разработать лекции и практические занятия с использованием активных методов обучения для дисциплины «Общие основы педагогики».
3. Апробировать лекции и практические занятия с использованием активных методов обучения в условиях Казахстанско-Российского Университета.

Методологической основой является теория познания, психологическая теория активной деятельности студента в формировании и развитии его личности; общенаучные методы – анализ, синтез, обобщение; методы педагогики и психологии – непосредственное и опосредованное наблюдение за процессом учебно-воспитательной деятельности студентов в вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости использования активных методов для повышения эффективности процесса обучения с целью подготовки специалистов.

Практическая значимость исследования:

Разработанные лекции и практические занятия с использованием активных методов обучения могут быть использованы в практике высшей школы, найти применение при составлении методических рекомендаций для студентов специальности «Педагогика и психология» Казахстанско-Российского Университета.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в форме учебных занятий по дисциплине «Общие основы педагогики» на базе Казахстанско-Российский Университет. Основные положения и результаты исследования были представлены в форме доклада на студенческой научной конференции и прослушаны во время защиты на кафедре «Педагогика и психология».

Структура работы: данная научная работа состоит из введения, двух глав, заключения, выводов, рекомендаций, библиографии, приложения.

Глава 1. Теоретические основы активных методов обучения

1.1 Психолого-педагогические основы активных методов обучения

В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы. В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики.

Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М.М.Бирштейн, Т.П.Тимофеевского, И.М.Сыроежина, С.Р.Гидрович, В.И.Рабальского, Р.Ф.Жукова, В.Н.Буркова, Б.Н.Христенко, А.М.Смолкина, А.А.Вербицкого, В.М.Ефимова, В.Ф.Комарова и т.д.

Системно были разработаны два основных направления развивающего обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В системе Л.В. Занкова были заложены принципы проведения обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала, повышения теоретических знаний. Данная система обучения должна развивать мышление, эмоциональную сферу обучаемых, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого, но эта система повлекла за собой увеличение объема учебного образования и усложнила его теоретический уровень. Что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых. Акцент на овладение теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. В связи с этим не все из предложенных Л.В. Занковым принципов обучения утвердились в педагогической науке.[20,34]

Система развивающего обучения В.В. Давыдова, направлена на познание, познавательную деятельность обучающихся. Если в традиционной системе обучение направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому, то в системе обучения В.В. Давыдова, наоборот, от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа условия их прохождения. Обучаемые учатся обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний, это отношение они воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде; обучаемые учатся переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Данная система получила всестороннее применение и внедрение в практику обучения.[20]

М.А. Данилов, В.П. Есипов в своей работе "Дидактика" сформулировали некоторые правила активизации процесса обучения, отражающие некоторые принципы организации проблемного обучения: вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовых определений, понятий; эпизодически знакомить обучающихся с методами науки; развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий. В этих направлениях была хорошо выражена цель преподавания, но не указан процесс обучения, средства и пути достижения цели. Далее, в 1965 году М.Н. Скаткин, анализируя исследования по активизации процесса обучения, акцентирует внимание на практику педагогов новаторов, и говорит о начале его исследования как нового направления в дидактике. [30]

Теория проблемного обучения разрабатывалась польскими дидактами Оконь, Купесевич, которые рассматривали ее в виде метода, но как систему. [30]

Как видно из вышесказанного проблемное и развивающее обучения включают в себя элементы друг друга. Применение в практике обучения этих видов привело к возникновению методов получивших название активные. В основе, которых лежит диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др. Но данные исследования по активным методам проводились, прежде всего, на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в вузе, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу. В связи с этим проводилась дискуссия в периодических изданиях, в частности, журналом "Вестник высшей школы", проводились и специальные исследования, раскрывающие специфику проблемного обучения в вузе. А.М. Матюшкин в своих работах обосновал необходимость использования активных методов во всех видах учебной работы студентов, ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках "субъект - субъектных" - отношений.[см: 27]

Среди исходных положений теории активных методов обучения была положена концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н.Леонтьевым. В которой, познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Следовательно, она есть предметная деятельность. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

Учебный процесс с использованием активных методов обучения в условия вуза опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, которые предлагает А.А.Балаев, а именно:

1. Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение. А именно: какими знаниями (их глубина, широта и направленность) и навыками он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен, в каких конкретно форма должна проявляться его образованность. Полезно будет представить «модель среды», в которой учится и живет студент. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

4. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. В другом необходимо использовать дополнительные источники информации: журналы, газеты и т.п. Или же нужно обратиться к смежным областям знаний, за консультацией к специалистам.

Так, например, ставя перед собой цель - ознакомить студентов с информацией по теме занятия, преподаватель может использовать материал лекции и владеть методом ее чтения. Но также ставится цель – не только изложения материала, информации, но и вооружить студентов этой информацией, для практического ее использования. Для этого и необходим данный принцип.

5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так А.М.Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели.

Во время занятия ставятся вопросы, требующие поиска, что активизирует мыслительную деятельность студентов, а это важное условие эффективности обучения. М.И. Махмутов подчеркивает, что активность при обучении достигается в том случае, если учащийся анализирует фактический материал и оперирует им так, чтобы самому получить из него информацию.

6. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

- изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни своей группы;

- обеспечение ошибки со стороны студента в процессе освоения знаний, умений и навыков. Студентам предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении студент неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно студент убеждается в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает его к более глубокому изучению учебного курса.

7. Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.

8. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, то есть насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности. Но по мере усвоения знаний обостренность их восприятия постепенно начинает снижаться. Студенты привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно обновлять новыми элементами построение занятий, методику обучения. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство обучения на двух занятиях подряд, наглядные средства – стенды, схемы, плакаты, диаграммы – вывешивать в аудитории в тот момент, когда в них возникает необходимость и т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Студенту часто приходится сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у студентов способности к коллективным действиям.

Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п. При этом, организуя коллективную работу на занятиях, преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого студента было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы студентов над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли студенты ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что-либо изменить к следующему занятию и т.д.

12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков. Так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляется одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или деловой игры. Тогда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале студенты усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.

13. Принцип выходного контроля. Обычно, выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, зачетов, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Но это формы проверки знаний не в каждом случае могут установить количество и качество приобретенных умений и навыков. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми. [3]

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;

2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;

3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим, что уже в начале XX века многие ученые педагоги и психологи видели необходимость в разработке новых методов обучения, для активизации учебной деятельности студентов. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время. В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы, которые помогают вести студентов к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, учатся выделить главное в учебном материале, развивают речь и многое другое. Как показывает практика, использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высоко квалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание студентов.

1.2. Классификация методов активного обучения

Как известно, в дидактике существуют разные подходы к классификации методов обучения. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Различают классификации, в основу которых положены следующие признаки:

- источники познания (вербальные, наглядные, практические методы обучения);
- методы логики (аналитико-синтетические, индуктивные, дидуктивные методы обучения);
- тип обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемно-развивающие методы обучения);
- уровень познавательной самостоятельности студентов (репродуктивные, продуктивные, эвристические методы обучения);
- уровень проблемности (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения);
- дидактические цели и функции (методы стимулирования, организации и контроля);
- вид деятельности преподавателя (методы изложения и методы организации самостоятельной учебной деятельности) и пр.

Несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении определенных дидактических функций. [50 С. 93]

Вклад в разработку классификации активных методов обучения внесли Ю.С.Арутюнов, М.М.Бирштейн, Н.В.Бурков, А.А.Вербицкий, С.Р.Гидрович, Р.Ф.Жуков, В.М.Ефимов, Л.Н.Иваненко, В.Ф. Комаров, А.Л.Лившиц, В.И.Маршев, Ю.М.Порховник, В.И.Рыбальский, Т.П.Тимофеевский и др.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для ВУЗа предложенную Смолкиным А.М.. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.[42 С 30]

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:

активные методы обучения

неимитационные

имитационные

игровые

неигровые

проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция;

эвристическая беседа;

поисковая лабораторная работа;

учебная дискуссия;

самостоятельная работа с литературой;

семинары;

дискуссии

деловая игра;

педагогические ситуации;

педагогические задачи;

ситуация инци – нсценирование различной деятельности

коллективная мыслительная деятельность;

ТРИЗ работа;

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе.

Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опыта.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение студентами знаний и формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Теперь рассмотрим такие основные понятия, как метод, форма обучения, обучение, активность обучаемых и активные методы обучения.

Н.В. Басова указывает, что существует более 200 определений понятия «метод». [4 С.57] Само слово метод в переводе с греческого означает исследование, способ, путь к достижению цели. Так, например в философском словаре отмечается: «метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность». [47 С.278]

Герберт Нойнер и Ю.К. Бабанский под методом обучения понимают “последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, цели посредством проработки учебного материала”. [32 С.303]

М.Н.Скаткин дает следующее определение: «Метод обучения предполагает, прежде всего, цель учителя и его деятельности имеющимися у него средствами. В результате возникает цель ученика и его деятельности имеющимися у него средствами». [19 С.187]

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что метод – это сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обучения. Таким образом метод содержит способ и характер организации познавательной деятельности студентов.

Форма обучения – это организованное взаимодействие преподавателя и студента. Формы обучения могут быть: дневная, заочная, вечерняя, самостоятельная работа студентов (под контролем преподавателя и без), индивидуальная, фронтальная и т.д.[4 С.58]

Обучение – исторически изменяющийся процесс. Оно изменяется в первую очередь в зависимости от уровня производства и производственных отношений, в зависимости от потребностей общества, а также социальных условий, духовного богатства общества, его культурных традиций и уровня образованности.

Обучение – это целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляется отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Обучение является важнейшим средством формирования личности и, в первую очередь, умственного развития и общего образования. Процесс обучения направлен на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности. [38]

Активность обучаемых – это их интенсивная деятельность и практическая подготовка в процессе обучения и применение знаний, сформированных навыков и умений. Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков. [37 С.173-178]

Познавательная активность – это стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Активность студентов пропадает, если отсутствуют необходимые для этого условия.

Так, непосредственное вовлечение студентов в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название активные методы обучения.

А.М.Смолкин дает следующее определение:

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов [42 С.30], которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С.Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Глава 2. Использование активных методов в процессе вузовского обучения

1.1. Формы организации обучения с использованием активных методов

Существуют имитационные и неимитационные формы организации обучения с использованием активных методов обучения. Рассмотрим характеристику неимитационных методов: лекции, семинары, дискуссии, коллективную мыслительную деятельность.

Лекции - нетрадиционная форма проведения

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от не проблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, то есть, готовой схемы решения в прошлом опыте нет. Для ответа на него требуется размышление, когда для не проблемного существует правило, которое нужно знать.

С помощью проблемной лекции обеспечивается достижение трех основных дидактических целей:

- 1 усвоение студентами теоретических знаний;
- 2 развитие теоретического мышления;
- 3 формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.[см.: 28 С. 3-47]

Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов. Основная задача преподавателя состоит не только в передаче информации, а в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, вызывает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты узнают новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии.

Педагог должен использовать во время лекции такие средства общения, которые обеспечивают наиболее эффективную передачу самой личности педагога. Так как, чем ближе педагог к некоторому образцу профессионала, тем больше влияние преподавателя на студентов и тем легче достигаются результаты обучения.

На проблемной лекции в совместной деятельности преподавателя и студентов достигается цель общего и профессионального развития личности специалиста.

В отличие от содержания информационной лекции, которое предлагается преподавателем в виде известного, подлежащего лишь запоминанию материала, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Полученная информация усваивается как личностное открытие еще не известного для себя знания. Что позволяет создать у студентов иллюзию "открытия" уже известного в науке. Проблемная лекция строится таким образом, что познания студента приближаются к поисковой, исследовательской деятельности. Здесь участвуют мышление студента и его личностное отношение к усваиваемому материалу.

В течение лекции мышление студентов происходит с помощью создания преподавателем проблемной ситуации до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. В традиционном обучении поступают наоборот - вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Таким образом, студенты самостоятельно пробуют найти решение проблемной ситуации.

Компонентами проблемной ситуации являются объект познания (материал лекции) и субъект познания (студент), процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом и будет познавательной деятельностью, усвоение нового, неизвестного еще для студента знания, содержащееся в учебной проблеме. [См.: 29]

Лекция строится таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента. Учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, отмечающей некоторые противоречия в ее условиях и завершающейся вопросами, которые это противоречие объективирует. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы курса, которые составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности и наиболее сложными для усвоения студентами.

Учебные проблемы должны быть доступными по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, исходить из изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности - общего и профессионального.

Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи преподавателя. В условиях проблемной лекции происходит устное изложение материала диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам за помощью и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты. И, наоборот, чем ближе лекция к монологическому изложению, тем в большей мере она приближается к информационной.

Итак, лекция становится проблемной в том случае, когда в ней реализуется принцип проблемности. При этом необходимо выполнение двух взаимосвязанных условий:

1. реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания учебного курса до лекции;
2. реализация принципа проблемности при развертывании этого содержания непосредственно на лекции.

Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач - учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе - построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами.

Диалогическое общение может строиться как живой диалог преподавателя со студентами по ходу лекции на тех этапах, где это целесообразно, либо как внутренний диалог (самостоятельное мышление), что наиболее типично для лекции проблемного характера. Во внутреннем диалоге студенты вместе с преподавателем ставят вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы в конспекте для последующего выяснения в ходе самостоятельных заданий, индивидуальной консультации с преподавателем или же обсуждения с другими студентами, а также на семинаре.

Диалогическое общение является необходимым условием для развития мышления студентов, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично. [см.: 28 С. 3-47] Для диалогического включения преподавателя со студентами необходимы следующие условия:

1. преподаватель входит в контакт со студентами не как "законодатель", а как собеседник, пришедший на лекцию "поделиться" с ними своим личностным содержанием;
2. преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;
3. новое знание выглядит истинным не только в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;
4. материал лекции включает обсуждение различных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;

5. общение со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;

6. преподаватель строит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции. Добивается того, что студент думает совместно с ним.

Способность к самостоятельному мышлению формируется у студентов в активном участии различных формах живого речевого общения. Для этого лекции проблемного характера необходимо дополнять семинарскими занятиями, организуемых в виде дискуссии и диалогическими формами самостоятельной совместной работы студентов.

Для управления мышлением студентов на проблемной диалогической лекции используются заранее составленные преподавателем проблемные и информационные вопросы.

Проблемные вопросы - это вопросы, ответ на которые не содержится ни в прежних знаниях студентов, ни в наличной предъявляемой информации (запись на доске, таблицы на стене и т.п.) и которые вызывают интеллектуальные затруднения у студентов. Проблемные вопросы содержат в себе еще не раскрытую проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, определенный целенаправленный мыслительный процесс. [30]

Информационные вопросы ставятся с целью актуализировать уже имеющиеся знания у студентов, необходимые для понимания проблемы и начала умственной работы по ее разрешению. Информационные вопросы направлены к тем знаниям студентов, которые они уже имеют. [См.: 8]

С помощью сочетания проблемных и информационных вопросов преподаватель может учитывать и развивать индивидуальные особенности каждого студента.

В диалогическом общении преподавателя со студентами вопросы должны содержать следующие функции:

1. в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;

2. указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного проблемной ситуации (например, неизвестный пока студентам способ анализа условий, решения задачи и т.п.);

3. ставит это неизвестное на структурное место цели познавательной деятельности студентов и тем самым оказывается фактором управления этой деятельностью;

4. является средством вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную с преподавателем мыслительную деятельность по нахождению решения познавательной задачи.

Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

Лекция - визуализация

Данный вид лекции является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения.

Психологические и педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений (Р. Арнхейм, Е.Ю. Артёмьева, В.И. Якиманская и др.) показывает его связь с творческими процессами принятия решений, подтверждает регулирующую роль образа в деятельности человека.

Лекция - визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

Этот процесс визуализации является свертыванием мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ; будучи воспринят, этот образ, может быть, развернут и служить опорой для мыслительных и практических действий.

Любая форма наглядной информации содержит элементы проблемности. Поэтому лекция - визуализация способствует созданию проблемной ситуации, разрешение которой в отличие от проблемной лекции, где используются вопросы, происходит на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, т.е. с включением активной мыслительной деятельности. Задача преподавателя использовать такие формы наглядности, которые не только дополняли - бы словесную информацию, но и сами являлись носителями информации. Чем больше проблемности в наглядной информации, тем выше степень мыслительной активности студента.

Подготовка данной лекции преподавателем состоит в том, чтобы изменить, переконструировать учебную информацию по теме лекционного занятия в визуальную форму для

представления студентам через технические средства обучения или вручную (схемы, рисунки, чертежи и т.п.). К этой работе могут привлекаться и студенты, у которых в связи с этим будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения.

Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающему тему данной лекции. Представленная таким образом информация должна обеспечить систематизацию имеющихся у студентов знаний, создание проблемных ситуаций и возможности их разрешения; демонстрировать разные способы наглядности, что является важным в познавательной и профессиональной деятельности.

Лучше всего использовать разные виды визуализации - натуральные, изобразительные, символические, - каждый из которых или их сочетание выбирается в зависимости от содержания учебного материала. При переходе от текста к зрительной форме или от одного вида наглядности к другому может теряться некоторое количество информации. Но это является преимуществом, т.к. позволяет сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах и особенностях содержания лекции, способствовать его пониманию и усвоению.

В лекции-визуализации важна определенная наглядная логика и ритм подачи учебного материала. Для этого можно использовать комплекс технических средств обучения, рисунок, в том числе с использованием гротескных форм, а также цвет, графику, сочетание словесной и наглядной информации. Важны дозировка использования материала, мастерство и стиль общения преподавателя со студентами.

Этот вид лекции лучше всего использовать на этапе введения студентов в новый раздел, тему, дисциплину. Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков наглядной информации в других видах обучения.

Основная трудность лекции-визуализации состоит в выборе и подготовке системы средств наглядности, дидактически обоснованной подготовке процесса ее чтения с учетом психофизиологических особенностей студентов и уровня их знаний.

Лекция вдвоем

В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т.п.

При этом нужно стремиться к тому, чтобы диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска решения разыгрываемой проблемной ситуации, с

привлечением в общение студентов, которые задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, показывают свой эмоциональный отклик на происходящее.

В процессе лекции вдвоем происходит использование имеющихся у студентов знаний, необходимых для понимания учебной проблемы и участия в совместной работе, создается проблемная ситуация или несколько таких ситуаций, выдвигаются гипотезы по их разрешению, развертывается система доказательств или опровержений, обосновывается конечный вариант совместного решения.

Лекция вдвоем заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс. С представлением двух источников информации задача студентов сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединиться к той или иной из них или выработать свою.

Высокая активность преподавателей на лекции вдвоем вызывает мыслительный и поведенческий отклик студентов, что является одним из характерных признаков активного обучения: уровень вовлеченности в познавательную деятельность студентов сопоставим с активностью преподавателей. Помимо всего этого, студенты получают наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Специальной задачей этого вида лекции является демонстрация отношений преподавателей к объекту высказываний. Показывает личностные качества преподавателя как профессионала в своей предметной области и как педагога более ярче и глубже, нежели любая другая форма лекции.

Подготовка и чтение лекции вдвоем предъявляет повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, обладать развитыми коммуникативными умениями, способностями к импровизации, быстрый темп реакции, показывать высокий уровень владения предметным материалом, помимо содержания рассматриваемой темы. Если эти требования при проведении лекции вдвоем будут соблюдены, у студентов будет сформировано доверительное отношение к такой форме работы.

Одной из трудностей проведения лекции вдвоем является привычная для студентов ситуация, когда лекцию проводит один преподаватель, что характерно для описанных выше видов лекций, информация поступает только от одного источника. Две позиции, предлагаемые лекторами, иногда вызывают неприятие самой формы обучения. Т.к. требует от студентов самостоятельного решения, какой точки зрения придерживаться и обосновать свою позицию.

Применение лекции вдвоем эффективно для формирования теоретического мышления, воспитания убеждений студентов, а также как и в проблемной лекции развивается умение вести диалог, и как уже отмечалось, студенты учатся культуре ведения дискуссии.

Лекция с заранее запланированными ошибками

Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию.

Подготовка преподавателя к лекции состоит в том, чтобы заложить в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Список таких ошибок преподаватель приносит на лекцию и знакомит с ними студентов только в конце лекции. Подбираются наиболее часто допускаемые ошибки, которые делают как студенты, так и преподаватели в ходе чтения лекции. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты, и их не так легко можно было заметить студентам. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высокого уровня владения материалом и лекторского мастерства.

Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10-15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы - преподавателем, студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

Опыт использования лекции с заранее запланированными ошибками показывает, что студенты, как правило, находят задуманные ошибки (преподавателем проводится сверка со списком таких ошибок). Нередко они указывают и такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем, особенно речевые и поведенческие. Преподаватель должен честно признать это и сделать для себя определенные выводы. Все это создает атмосферу доверия между преподавателем и студентами, личностное включение обеих сторон в процесс обучения. Элементы интеллектуальной игры с преподавателем создают повышенный эмоциональный фон, активизируют познавательную деятельность студентов.

Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную. Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а тот в свою очередь проверить степень своей ориентации в материале. С помощью системы ошибок преподаватель может определить недочеты, анализируя которые в ходе обсуждения со студентами получает представление о структуре учебного материала и трудностях овладения им.

Выявленные студентами или самим преподавателем ошибки могут послужить для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях. Данный вид лекции лучше всего проводить в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов сформированы основные понятия и представления.

Лекции с запланированными ошибками вызывают у студентов высокую интеллектуальную и эмоциональную активность, т.к. студенты на практике используют полученные ранее знания, осуществляя совместную с преподавателем учебную работу. Помимо этого, заключительный анализ ошибок развивает у студентов теоретическое мышление.

Лекция-пресс-конференция

Форма проведения лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями.

Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2-3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение 3-5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

Может быть так, что студенты не все могут задавать вопросы, грамотно их формулировать. Что служит для преподавателя свидетельством уровня знаний студентов, степени их включенности в содержание курса и в совместную работу с преподавателем, заставляет совершенствовать процесс преподавания всего курса.

Активизация деятельности студентов на лекции-пресс-конференции достигается за счет адресованного информирования каждого студента лично. В этом отличительная черта этой формы лекции. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать активизирует мыслительную деятельность, а ожидание ответа на свой вопрос концентрирует внимание студента. Вопросы студентов в большинстве случаев носят проблемный характер и являются началом творческих процессов мышления. Личностное, профессиональное и социальное отношение преподавателя к поставленным вопросам и ответом на них, оказывает воспитательное влияние на студентов. Опыт участия в лекция-пресс-конференция позволяет преподавателю и студентам отрабатывать умения задавать вопросы и отвечать на них, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формировать навыки доказательства и опровержения, учета позиции человека, задавшего вопрос.

Лекцию-пресс-конференция лучше всего проводить в начале изучения темы или раздела, в середине и в конце. В начале изучения темы основная цель лекции – выявление круга интересов и потребностей студентов, степени их подготовленности к работе, отношение к предмету. С помощью лекции-пресс-конференции преподаватель может составить модель аудитории слушателей – ее установок, ожиданий, возможностей. Это особенно важно при первой встрече преподавателя со студентами-первокурсниками, или в начале чтения спецкурса, при введении новых дисциплин и т.п.

Лекция-пресс-конференция в середине темы или курса направлена на привлечение внимания слушателей у главным моментам содержания учебного предмета, уточнение представлений преподавателя о степени усвоения материала, систематизацию знаний студентов, коррекцию выбранной системы лекционной и семинарской работы по курсу.

Основная цель лекции-пресс-конференции в конце темы или раздела – проведение итогов лекционной работы, определение уровня развития усвоенного содержания в последующих разделах. Лекцию такого рода можно провести и по окончании всего курса с целью обсуждения перспектив применения теоретических знаний на практике как средства решения задач освоения

материала последующих учебных дисциплин, средства определения будущей профессиональной деятельности. На лекции-пресс-конференции в качестве лекторов могут участвовать два-три преподавателя разных предметных областей. [8 С.104-117]

Лекция-беседа

Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

Беседа как метод обучения известна еще со времен Сократа. Это самый простой способ индивидуального обучения, построенный на непосредственном контакте сторон. Эффективность лекции-беседы в условиях группового обучения снижается из-за того, что не всегда удается каждого студента вовлечь в двусторонний обмен мнениями. В первую очередь это связано с недостатком времени, даже если группа малочисленна. В то же время групповая беседа позволяет расширить круг мнений сторон, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления студентов.

Участие слушателей в лекции-беседе можно привлечь различными приемами, так, например, озадачивание студентов вопросами в начале лекции и по ее ходу, как уже описывалось в проблемной лекции, вопросы могут, быть информационного и проблемного характера, для выяснения мнений и уровня осведомленности студентов по рассматриваемой теме, степени их готовности к восприятию последующего материала. Вопросы адресуются всей аудитории. Студенты отвечают с мест. Если преподаватель замечает, что кто-то из студентов не участвует в ходе беседы, то вопрос можно адресовать лично тому студенту, или спросить его мнение по обсуждаемой проблеме. Для экономии времени вопросы рекомендуется формулировать так, чтобы на них можно было давать однозначные ответы. С учетом разногласий или единодушия в ответах преподаватель строит свои дальнейшие рассуждения, имея при этом возможность, наиболее доказательно изложить очередное понятие лекционного материала.

Вопросы могут быть как простыми для того, чтобы сосредоточить внимание студентов на отдельных аспектах темы, так и проблемные. Студенты, продумывая ответ на заданный вопрос, получает возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщения, которые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, либо понять важность обсуждаемой темы, что повышает интерес, и степень восприятия материала студентами.

Во время проведения лекции-беседы преподаватель должен следить, чтобы задаваемые вопросы оставались без ответов, т.к. они тогда будут носить риторический характер, не обеспечивая достаточной активизации мышления студентов.

Лекция-дискуссия

В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами.

Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу.

Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

Так же можно предложить студентам проанализировать и обсудить конкретные ситуации, материал. По ходу лекции-дискуссии преподаватель приводит отдельные примеры в виде ситуаций или кратко сформулированных проблем и предлагает студентам коротко обсудить, затем краткий анализ, выводы и лекция продолжается.

Положительным в дискуссии является, то, что студенты соглашались с точкой зрения преподавателя с большой охотой, скорее в ходе дискуссии, нежели во время беседы, когда преподаватель лишь указывает на необходимость принять его позицию по обсуждаемому вопросу. Данный метод позволяет преподавателю видеть, насколько эффективно студенты используют полученные знания в ходе дискуссии.

Отрицательное же то, что студенты могут неправильно определять для себя область изучения или не уметь успешно обсуждать возникающие проблемы. Поэтому в целом занятие может оказаться запутанным. Студенты в этом случае могут укрепиться в собственном мнении, а не изменить его.

Выбор вопросов для активизации слушателей и темы для обсуждения, составляется самим преподавателем в зависимости от конкретных дидактических задач, которые преподаватель ставит перед собой для данной аудитории.

Лекция с разбором конкретных ситуаций

Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако, на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно, такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме. Поэтому изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

Студенты анализируют и обсуждают эти микроситуации и обсуждают их сообща, всей аудиторией. Преподаватель старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращенными к отдельным студентам, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное направление. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит студентов к коллективному выводу или обобщению.

Иногда обсуждение микроситуации используется в качестве пролога к последующей части лекции. Для того чтобы заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала.

Чтобы сосредоточить внимание, ситуация подбирается достаточно характерная и острая. Однако это может потребовать слишком много учебного времени на ее обсуждение. Так, например, приведя ситуацию, студенты могут начать приводить примеры подобных ситуаций из собственного опыта, и дискуссия постепенно уходит в сторону других проблем. Хотя это весьма полезно, но основным содержанием занятия является лекционный материал, и преподаватель вынужден останавливать дискуссию. Вот почему подбор и изложение таких ситуаций должны осуществляться с учетом конкретных рассматриваемых вопросов. Кроме того, у преподавателя должна остаться возможность перенести дискуссию на специально планируемое занятие, считая свою задачу – заинтересовать студентов – выполненной. [42 С.36]

Метод «круглого стола»

Эта группа методов включает в себя: различные виды семинаров и дискуссий. В основе этого метода лежит принцип коллективного обсуждения проблем, изучаемых в системе образования. Главная цель таких занятий состоит в том, чтобы обеспечить студентам возможность практического использования теоретических знаний в условиях, моделирующих форм деятельности научных работников.

Такие занятия, по мнению А.М.Матюшкина, призваны обеспечить развитие творческого мышления профессионального мышления, познавательной мотивации и профессионального использования знаний в учебных условия. Профессиональное использование знаний – это свободное владение языком соответствующей науки, научная точность оперирования формулировками, понятиями, определениями. Студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень теоретической подготовки. [28 С.3-47]

В этом и проявляется единство теории и практики в научной работе, условия которой создаются на занятиях получивших название метода «круглого стола», где студенты используют знания полученные на лекционных или самостоятельных занятиях.

Данные занятия тесно связаны со всеми видами учебной работы, прежде всего с лекционными и самостоятельными занятиями студентов. Поэтому эффективность семинара во многом зависит от качества лекций и самостоятельной подготовки студентов.

В вузах широкое распространение получают семинары исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми столкнется будущий специалист.

На занятия «круглого стола» выносятся основные темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки; вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Такие темы обсуждаются коллективно, что обеспечивает активное участие каждого студента.

Большое значение имеет расположение студентов на таких занятиях. Поэтому лучше всего, чтобы студенты сидели в круговом расположении, что позволяет участника чувствовать себя равноправными. Отсюда и название данного метода «круглого стола».

Преподаватель также должен находиться в кругу со студентами, если он будет сидеть отдельно, то участники дискуссии обращают свои высказывания только ему, но не друг другу. Замечено, что такое расположение участников лицом друг к другу, приводит к возрастанию активности, увеличению количества высказываний. Расположение преподавателя в круге помогает ему управлять группой и создает менее формальную обстановку, возможность для личного включения каждого в общение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения.

Особенностью вузовского семинара-дискуссии является, обсуждение студентами уже решенных в науке проблем.

Как уже отмечалось выше метод «круглого стола» включает в себя различные семинары и дискуссии, рассмотрим некоторые из них:

1. Учебные семинары.

Междисциплинарные. На занятия выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него также могут быть приглашены специалисты соответствующих профессии и педагоги данных дисциплин. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, видеть межпредметные связи.

Проблемный семинар. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

Тематические. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

Ориентационные. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т.п. Например, закон об образовании Республики Казахстан, студентам предлагается высказать свои соображения, свое мнение, свою точку зрения по данной теме, возможные варианты исполнения данного закона. Метод ориентированных семинаров помогает подготовить к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

Системные. Проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемой темы. Например: «Система управления и воспитания трудовой и социальной активности».

Метод системных семинаров раздвигает границы знаний студентов, не позволяет замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогает обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывает интерес к изучению различных сторон общественно-экономической жизни.

2. Учебные дискуссии. Они могут проводиться:

По материалам лекций;

По итогам практических занятий;

По проблемам, предложенным самими студентами, или преподавателем, если студенты затрудняются;

По событиям и фактам из практики изучаемой сферы деятельности;

По публикациям в печати.

Метод учебной дискуссии улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умения спорить, доказывать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других.

3. Учебные встречи за «круглым столом».

При использовании данного метода можно приглашать различных специалистов, занимающихся изучением или работающих по изучаемой студентами теме. Это могут быть ученые, экономисты, деятели искусства, представители общественных организаций, государственных органов и т.п.

Перед такой встречей преподаватель предлагает студентам выдвинуть интересующую их по данной теме проблему и сформулировать вопросы для их обсуждения. Если студенты затрудняются, то преподаватель может предложить ряд проблем и вместе со студентами выбрать более интересную для них. Выбранные вопросы передаются приглашенному специалисту «круглого стола» для подготовки к выступлению и ответам. Одновременно на «круглый стол» могут быть приглашены несколько специалистов, занимающихся исследованием данной проблемы. Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить слушателей на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения.

Для повышения активности студентов можно также предложить для обсуждения две разные точки зрения по одной проблеме.

Для иллюстрации мнений, положений и фактов возможно использование аудио-видеофрагментов, фотодокументы, материалы из газет и журналов, схемы, графики, диаграммы.

Преподавателю необходимо следить, чтобы обсуждение не уходило в сторону от обсуждаемой проблемы.

С приглашенными на «круглый стол» нужно проводить тщательную подготовительную работу, чтобы они приходили не с докладами, а со своим мнением по затронутой проблеме. [3 С.58]

Во всех этих формах студенты получают реальную практику формулирования своей точки зрения, осмысления системы аргументации, т.е. превращения информации в знание, а знаний в убеждения и взгляды.

Коллективная форма взаимодействия и общения учит студентов формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести спор. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Коллективная мыслительная деятельность

В основе коллективной мыслительной деятельности лежит диалогическое общение, один студент высказывает мысль, другой продолжает или отвергает ее. Известно, что диалог требует постоянного умственного напряжения, мыслительной активности. Данная форма учит студентов внимательно слушать выступления других, формирует аналитические способности, учит сравнивать, выделять главное, критически оценивать полученную информацию, доказывать, формулировать выводы.

Особенности коллективной мыслительной деятельности в том, что в ней существует жесткая зависимость деятельности конкретного студента от сокурсника; помогает решить психологические проблемы коллектива; происходит «передача» действия от одного участника другому; развиваются навыки самоуправления.

Имеются различные формы организации и проведения данного вида занятий. Такие как: пресс-конференция, интеллектуальный футбол, «поле чудес», «лото», «морской бой», «ромашка» и т.д. Мы рассмотрим только некоторые из них.

«Пресс-конференция»: студенты распределяются на подгруппы. Одна группа выступает в роли журналистов, другая научных деятелей. Студенты располагаются лицом друг к другу. «Журналисты» задают вопрос, «научные деятели» отвечают на него. Преподаватель выступает в роли стороннего наблюдателя, отмечая для себя активность студентов.

«Интеллектуальный футбол»: группа делится на две команды. В каждой группе выбирается вратарь, защитники, нападающие. Нападающие – задают вопросы, защитники – отвечают на них. Для роли вратаря лучше всего выбрать студента, который интеллектуально более сильный, чем остальные. Он может отвечать на вопросы только в том случае, когда остальные студенты-защитники не могут. Преподаватель является судьей. Для оценки он может использовать карточки с баллами.

«Морской бой»: группа также делится на две команды, студентам раздаются «боеприпасы» – Фишки на которых указаны вопросы. И «спасательные круги», которые возвращают вопросы той команде, которая его задала.

«Ромашка»: делается цветок на каждом лепестке, которого содержится вопрос или указан термин, понятие. Каждый студент отрывает по одному лепестку и отвечает на вопрос или дает определение термину.

Каждый преподаватель может самостоятельно разработать различные виды игровых форм контроля знаний студентов.

Деловая игра

Одним из наиболее эффективных активных методов обучения является деловая игра. Уже в 1932 году в Ленинграде М.М.Бирштейн впервые использовала в обучении игровой метод (деловую игру). Большую роль в становлении и развитии игрового метода сыграли работы В.Н.Буркова, В.М.Ефимова, В.Ф.Комарова, Р.Ф.Жукова, В.Я.Платова, А.П.Хачатурян и многих других. [22]

На 1991 год в мире использовалось более 2000 деловых игр из них только в бывшем СССР и США – свыше 1200. Распространяются и внедряются деловые игры в Англии, Канаде, Японии, Франции, Германии, Польше, Чехии, Словакии и др.

В России и на территории СНГ были сформированы несколько научных центров по разработке теории и практики деловых игр, в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Новосибирске, Одессе, Челябинске. [36 с.3-5]

Исследователи установили, что при подаче материала в такой форме усваивается около 90 % информации. Активность студентов проявляется ярко, носит продолжительный характер и «заставляет» их быть активными.

В настоящее время различают три сферы применения игрового метода:

1. Учебная сфера: учебный метод применяется в учебной программе для обучения, повышения квалификации.

2. Исследовательская сфера: используется для моделирования будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности организационных структур и т.д.

3. Оперативно-практическая сфера: игровой метод используется для анализа элементов конкретных систем, для разработки различных элементов системы образования. [26 С.5-11]

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главным вопросом в проблемном обучении выступает «почему», а в деловой игре – «что было бы, если бы...»

Данный метод раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои возможности в одиночку, а также и в совместной деятельности с другими участниками.

В процессе подготовки и проведения деловой игры, каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель должен помочь студенту стать в игре тем, кем он хочет быть, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в ходе общения.

Деловая игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится, и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, срывают цели занятия, преподаватель может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

Прежде как приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач.

Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза – это скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры - сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловой игры в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

В подготовке деловой игры можно выделить следующие операции:

1) Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Темой игры может быть практически любой раздел учебного курса. Желательным является то, чтобы учебный материал имел практический выход на профессиональную деятельность.

2) Формирование целей и задач с учетом не только темы, но и из исходной ситуации. Нужно построить игру в одной ситуации.

3) Определение структуры с учетом целей, задач, темы, состава участников.

4) Диагностика игровых качеств участников деловой игры. Проведение занятий в игровой форме будет эффективнее, если действия преподавателя обращены не к абстрактному студенту, а к конкретному студенту или группе.

5) Диагностика объективного обстоятельства. Рассматривается вопрос о том, где, как, когда, при каких условиях, и с какими предметами будет проходить игра.

Для подготовки деловой игры могут использоваться все дидактические методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский. Так же следует соблюсти методические требования:

1) игра должна быть логическим продолжением и завершением конкретной теоретической темы (раздела) учебной дисциплины, практическим дополнением изучения дисциплины в целом;

- 2) максимальная приближенность к реальным профессиональным условиям;
- 3) создание атмосферы поиска и непринужденности;
- 4) тщательная подготовка учебно-методической документации;
- 5) четко сформулированные задачи; условия и правила игры;
- 6) выявление возможных вариантов решения указанной проблемы;
- 7) наличие необходимого оборудования.

В использовании деловой игры можно отметить положительные и отрицательные моменты.

Положительное в применении деловых игры: высокая мотивация, эмоциональная насыщенность процесса обучения; подготовка к профессиональной деятельности, формируются знания и умения, студенты учатся применять свои знания; после игровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Отрицательным является: высокая трудоемкость к занятию для преподавателя, он должен быть внимательным и доброжелательным руководителем в течение всего хода игры; большая напряженность для преподавателя, сосредоточенность на непрерывном творческом поиске, обладание актерскими данными; неготовность студентов к работе с использованием деловой игры; трудности с заменой преподавателя, который проводил игру.

Деловая игра помогает достижению учебных, воспитательных и развивающих целей коллективного характера на основе знакомства с реальной организацией работы. Познавательная эффективность, осуществляемая в процессе игры путем знакомства студентов с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), организацией работы коллектива, с функциями своей будущей профессиональной деятельности на личном примере.

Воспитательная: в процессе деловой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу; сообща определяется степень участия каждого из них в работе; взаимосвязь участников при решении общих задач; коллективно обсуждаются вопросы, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к другим участникам игры.

Развивающая эффективность: в процессе игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться в процессе дискуссии.

Качество знаний в игровой форме в значительной степени зависит от авторитета преподавателя. Преподаватель, не имеющий глубокого и стабильного контакта с членами группы, не может на высоком уровне провести деловую игру.

Если преподаватель не вызывает доверия у студентов своими знаниями, педагогическим мастерством, человеческими качествами, игра не будет иметь запланированного результата, или даже может иметь противоположный результат.

Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Она должна включать в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике. [4, 45]

Таким образом, для повышения познавательной активности студентов, преподавателю предлагается множество различных разработанных методов, которые он может использовать в своей преподавательской деятельности. Мы рассмотрели только часть из них. Например, такой метод как коллективная мыслительная деятельность, дает большие возможности проявления творческих способностей для самого преподавателя в организации занятий. Он может брать за основу различные игровые программы, предлагаемые телевидением – это могут быть «Лидер 21в», КВН, «Что? Где? Когда?», «Поле чудес» и т.д.

Деловая игра на данный момент имеет множество различных разработок, в литературе рассмотрена достаточно подробно.

2.2. Применение активных методов обучения в процессе обучения студентов в Казахстанско-Российском Университете

Согласно целям и задачам нашего исследования были разработаны и проведены лекционные и практические занятия на базе Казахстанско-Российского Университета по дисциплине «Общие основы педагогики», которые были разработаны согласно государственному стандарту и в соответствии с рабочей учебной программой (см. приложение № 1).

Нами были разработаны лекционные и практические занятия. Приведем образцы некоторых занятий с использованием активных методов обучения. Так, например, по теме «Сущность педагогического процесса, его общие закономерности и принципы», форма организации «лекция-визуализация». (См. приложение №2) Целью данного лекционного занятия явилось, через

визуальную форму изложения учебного материала повысить степень мыслительной активности студентов. Научить их видеть в сущность изучаемых явлений, преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания учебной информации. Сформировать у студентов профессиональное мышление.

Во время проведения лекции часть учебного материала предлагалась студентам в виде схем, которые являлись наглядной опорой при изложении нового материала. Так схемы выполняли роль носителей информации, что позволяло сконцентрировать внимание студентов на наиболее важных, ключевых моментах содержания лекции, способствовало его пониманию и усвоению. Схемами студенты могли пользоваться во время сдачи зачетов и экзаменов.

Следующая лекция проводилась с использованием коллективной мыслительной деятельности по теме «Теоретические вопросы теории обучения». (См. приложение №3) Цель лекции активизировать знания студентов полученные ранее. Научить проводить анализ, синтез, обобщение; внимательно слушать ответы своих сокурсников и работать в сотрудничестве; доказывать свою точку зрения и формулировать выводы.

В начале лекции для повторения пройденного материала по теме «Сущность педагогического процесса», студентам было предложено дать определение понятию «педагогический процесс», т.к. тема данного занятия тесно связана с этим термином. Для ответа студентам были розданы карточки с изображением «экрана монитора», на котором даны слова в хаотичном порядке, из которых нужно составить определение. На выполнение задания давалось не более 3 минут. После того, как студенты дали определение, мы перешли к рассмотрению темы данного занятия. В середине занятия, где говорилось об основных критериях дидактики, студентам была предложена игра «футбол». С целью дать им возможность снять психологическое и физическое напряжение в месте с тем повторить знакомые термины. Игра проходила следующим образом: написанные на отдельных листах бумаги понятия (знания, умения, навыки, цель, содержание и т.д.), были скомканы в один «мяч», который бросается одному из студентов. Тот разворачивает первый лист, зачитывает написанное на нем понятие и дает ему определение, после этого «мяч» перекидывается другому студенту и так всем по очереди. Затем мы перешли к рассмотрению дальнейших вопросов данной темы лекции.

Также при чтении темы «Общие закономерности развития, его возрастные и индивидуальные особенности» нами была использован метод лекции-беседы. (См. приложение №4) Целью данного занятия было активизировать мышление студентов с помощью задаваемых вопросов, чтобы студенты самостоятельно могли прийти к выводам и обобщениям новой учебной информации. Указать важность обсуждаемой темы, для того чтобы повысить интерес и степень восприятия материала. Научить владеть устной речью.

В основе лекции-беседы лежит диалогическая деятельность, что представляет собой наиболее простую форму активного вовлечения студентов в учебный процесс. Диалог требует постоянного умственного напряжения, мыслительной активности. Тогда как во время традиционной формы проведения лекционного занятия студенты чаще всего механически записывают, излагаемую монологически, преподавателем учебную информацию. Вопросы во время лекции задавались таким образом, чтобы привлечь внимание студентов к наиболее важным аспектам темы, активизировать знания студентов полученные ранее, научить их видеть взаимосвязь между учебными предметами.

В начале лекции на задаваемые вопросы студенты отвечали неуверенно, с недоумением, боясь ошибиться. Так, например, студентка Ольга К. на поставленный вопрос ответила: «У нас сейчас не практическое занятие, а лекция». Это показывает, что студенты не привыкли к ведению диалога на лекционных занятиях. Т.к. чаще всего идет монологическое изложение, а даже если и задаются вопросы, то преподаватель обычно сам же на них и отвечает. После того как было объяснено, что существуют различные формы организации лекционных занятий, студенты постепенно приняли такую форму изложения учебного материала, стали более активны, не боялись высказать свою точку зрения, шли на взаимодействие с преподавателем. Такая форма проведения занятия студентам понравилась, вызвала положительную эмоциональную реакцию к принятию учебного материала. Что указывает на то, что цель, поставленная нами перед началом занятия, была достигнута.

По этой теме нами было проведено практическое занятие в форме «Блок-опроса». (См. приложение №5) С целью закрепления, повторения и проверки знаний полученных на лекции. Также научить студентов внимательно слушать выступления друг друга, сравнивать, выделять главное, критически оценивать полученную информацию, доказывать, формулировать выводы; сформировать аналитические способности; развить навыки самоуправления.

Перед занятием студенты должны были самостоятельно подготовить вопросы, которые были обсуждены и сгруппированы для проведения «Блок-опроса». В начале занятия группа студентов была разделена на четыре подгруппы: 1-информационную, 2-творческую, 3-коррекционную и 4-экспертную. Студенты первой подгруппы сообщали теоретическую информацию; второй – приводят практические примеры; третьей – выполняют функции преподавателя уточняет, дополняет и подводит итог высказанной информации; четвертая – оценивает ответы других подгрупп в баллах по таблице. Расположение студентов лицом друг к другу. Все студенты по очереди принимали участие в каждой подгруппе, поэтому каждый студент получил объективную оценку своих знаний. Занятие проходило на высоком уровне активности, студенты проявляли навыки самоуправления, учились работать коллективно, т.к. находились в зависимости друг от друга.

По теме «Система народного образования в Республике Казахстан» проводилось в форме «Пресс-конференции». С целью развития творческого, профессионального общения, познавательной мотивации при использовании самостоятельно полученных знаний. До занятия студентам сообщалась тема «Пресс-конференции», был дан список литературы и предложено заранее изучить необходимый материал, продумать и подготовить возможные вопросы. На другой день вопросы были собраны, проверены, обсуждены и сгруппированы, при необходимости дополнены. К практическому занятию студенты самостоятельно подготовили ответы на вопросы. Перед началом «Пресс-конференции» группа студентов была разделена на две подгруппы: журналистов и научных деятелей (2-3 человека). Студенты сидели лицом друг к другу, преподаватель находился среди журналистов. Студенты, выступавшие в роли журналистов, задавали вопросы научным деятелям, которые давали как можно более полные ответы. Каждый из студентов выступил в роли научного деятеля. Преподаватель оценивал ответы и участие каждого студента. Такая форма была интересна студентам, занятие проходило на высоком уровне активности. Даже если некоторые из студентов были не подготовлены, проявлялась взаимоподдержка и взаимопомощь. Они охотно принимали игровые роли, проявляя свои творческие способности. Учились формулировать свои мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать и корректно, аргументировано отвечать на вопросы.

Таким образом, особенности активных методов обучения заключаются в решении психологических проблем в коллективе, высоком уровне мыслительной (интеллектуальной),

аналитической деятельности студентов. К тому же практическая деятельность способствует более прочному усвоению знаний. Повышает интерес к занятию, что сопряжено с положительными эмоциями и идет эмоционально-интеллектуальный отклик на обучение. Наблюдается высокий уровень мотивации, самоуправления. Общение происходит на деловой основе. Развиваются творческие и коммуникативные способности.

Обычно активные методы обучения применяются в комплексе с традиционными методами. Активные методы охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. В частности к числу важнейших видов этих методов относится проблемная лекция, которая была описана нами выше.

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет учет особенностей вузовского обучения, которое требует перестройки у студентов стереотипов учебной работы сложившейся в школе и вооружение новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

Заключение

С развитием научно-технического прогресса, увеличивается объем информации, обязательной для усвоения. Установлено, что информация быстро устаревает и нуждается в обновлении. Отсюда вытекает следующее, что обучение, которое ориентировано главным образом на запоминание и сохранение материала в памяти, уже только отчасти сможет удовлетворять современным требованиям. Значит, выступает проблема формирования таких качеств мышления, которые позволили бы студенту самостоятельно усваивать постоянно возобновляющуюся информацию, развитие таких способностей, которые, сохранившись и после завершения образования, обеспечивали человеку возможность не отставать от ускоряющегося научно-технического прогресса. [35] Из этого можно сказать, что нужны новые методы и подходы в обучении, которые могли научить студентов учиться, т.е. самостоятельно находить и усваивать нужную информацию. Ведь, то, что усвоено самостоятельно, методом проб и ошибок усваивается лучше. Роль педагога направить, указать путь, но не давать все в готовом виде, подвести итог проделанной самостоятельной работы студента, указать на ошибки.

Выводы

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что активные методы получают отражение во многих технологиях обучения, направленных на перестройку и совершенствование учебно-воспитательного процесса и подготовки специалистов к профессиональной деятельности в современный период.

2. Активные методы обучения создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у студентов вуза.

3. Активные методы обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией, что определяет профессиональные качества будущего специалиста.

4. Активные методы оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Вооружают студентов основными знаниями, необходимыми специалисту в его квалификации, формируют профессиональные умения и навыки, т.к. для практики необходима теория, а для теории практика.

5. В результате использования активных методов в вузовском учебном процессе повышается эмоциональный отклик студентов на процесс познания, мотивацию учебной деятельности, интерес на овладение новыми знаниями, умениями и практическом их применении.

6. Способствуют развитию творческих способностей студентов, устной речи, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируют мышление.

7. Использование преподавателями активных методов в вузовском процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Рекомендации

Для формирования профессиональных умений и навыков, активизации познавательной деятельности студентов в процессе вузовского обучения наряду с традиционными методами, использовать активные методы обучения.

Для реализации задач подготовки специалистов следует применять активные методы обучения систематически и целенаправленно.

При использовании групповых и коллективных форм организации работы со студентами необходимо учитывать индивидуальные особенности учебной группы и каждого студента в отдельности.

При использовании активных методов обучения необходимо учитывать уровень развития и подготовленности студентов, определяя индивидуальный подход к студентам.

С целью формирования профессиональных умений и навыков рекомендуем учитывать специфику содержания изучаемого материала, задач подготовки специалиста, времени, особенности состава студентов, наличие средств обучения.

Использование рассмотренных нами активных методов обучения допускает их аналогичное использование по другим дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Использование активных методов обучения позволяет преподавателю создать положительный микроклимат в группе, что будет создавать атмосферу свободного общения на занятии.