

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02; 371.3

DOI: 10.18384/2310-7219-2016-1-94-102

ОПЫТ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Воронов В. В.

*Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д.10А, Российская Федерация*

Аннотация. В работе описывается опыт автора в решении проблемы активизации учебной деятельности студентов, как того требует личностно-деятельностная парадигма обучения, образовательные стандарты. Показано общее направление и фрагменты методики преподавания в высшей школе в условиях реализации компетентностного и деятельностного подходов в образовании. Дается описание некоторых методов и приемов организации учебной деятельности студентов в изучении педагогики в вузе: лекция с опережающим изучением, анализ педагогических ситуаций, семинар-игра «конференция».

Ключевые слова: дидактика высшей школы, образовательные стандарты, компетентностный подход, активные методы обучения, приемы активизации учебной деятельности, методика преподавания педагогики.

EXPERIENCE OF INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

V. Voronov

*Moscow State Regional University
10 A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. The paper describes the author's experience in solving the problem of intensification of educational activity of students, as required by the paradigm of learner-activity training and educational standards. Displaying the general direction as well as fragments of teaching methods of the post-secondary education while implementing the competence and activity approaches. A description of some of the methods and techniques of educational activity of students in the study of pedagogy: lecture with advanced studies, an analysis of pedagogical situations, a business game "conference".

© Воронов В. В., 2016

Key words: didactics of the higher school, educational standards, competence approach, active learning methods, methods of intensification of educational activity, teaching methods of pedagogy.

ФГОС высшей школы рекомендует (обязывает?) проводить занятия, используя активные и интерактивные методы, а также информационно-коммуникационные технологии. В учебном процессе эти активные, деятельностные формы занятий должны составлять не менее 20 %.

За этими требованиями Стандарта стоит сравнительно новая философия образования, предполагающая переход от репродуктивного обучения к продуктивному, где акцент ставится на сознательной самостоятельной учебной работе студента, которая организуется, конечно, преподавателем. Проблема, собственно, и состоит в том, как организовать самостоятельную работу студентов и как активизировать познавательную деятельность наших учащихся любого уровня.

Как известно, главное, что характеризует перемены, инновации в наших образовательных стандартах и средней, и высшей школы, это компетентностный и деятельностный подходы. Ориентация на результат и на познавательную активность студента – эти принципиальные положения составляют основу современной образовательной парадигмы. Первый означает ориентацию образования на формирование компетенций, которые определяются как способности, готовность выпускника решать проблемы в учебной, личной, социальной, профессиональной ситуации. Деятельностный подход означает перенос активности в процессе обучения с преподавателя на студента, преподаватель меньше информирует, больше организует, консультирует, стимулирует и пр.

Модель обучения «сиди и слушай» должна смениться моделью «думай и делай». Это не означает, что в традиционном обучении («знаниевая» парадигма) не происходит формирования умений критически мыслить, решать проблемы и пр.: сама логика науки и учебного предмета, а также и профессиональные действия педагога стимулируют когнитивное развитие.

Итак, компетенции надо формировать в деятельностном обучении, в котором, наряду с содержанием образования, детерминированными целями-результатами образования, особое значение приобретают активные методы и формы учения, учебной деятельности. Недостатка в рекомендациях по использованию активных, интерактивных, инновационных методов обучения нет. Проблема в том, насколько адекватно учебным целям использование активных методов обучения (АМО), инновационных технологий, дают ли рекомендуемые методы и технологии ожидаемые результаты, да и каковы эти результаты.

Большинство источников называет такие методы: работа в малых группах (команде), проектная технология, анализ конкретных ситуаций (case-study), ролевые и деловые игры, мозговой штурм, тренинг, модульное обучение, контекстное обучение, развитие критического мышления, проблемное обучение, индивидуальное обучение, опережающая самостоятельная работа, междисциплинарное обучение, обучение на основе опыта, информационно-коммуникационные технологии, нетрадиционные виды лекций. Этот

далеко не полный список показывает, что строгого корректного разделения методов, технологий, форм, видов обучения современная дидактика не может дать, что затрудняет их использование.

Авторы утверждают, что активные, интерактивные методы обладают большими возможностями для достижения высоких результатов образования, они обеспечивают интенсивность процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач; повышают мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем; формируют способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивают умение сотрудничать; являются необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей [1, с. 183].

Эти и подобные результаты авторы декларируют, говоря об активных методиках обучения. Почти всегда используются такие обороты речи, как «необходимо использовать», «требуется повысить» и пр. Однако в литературе почти нет анализа конкретной практики, эмпирических исследований, подтверждающих заявленную результативность, условия применения, ограничения в работе с этими методами. Такое положение, а также анализ опыта преподавателей высшей школы заставляет с недоверием относиться к

описываемой эффективности АМО. Наш опыт в преподавании педагогических дисциплин позволяет высказать некоторые предположения.

Анализ практики использования АМО преподавателями вузов показывает неоднозначную картину. С одной стороны, преподаватели в общих чертах знакомы с инновационными методиками, технологиями обучения. С другой стороны, большая часть преподающих гуманитарные дисциплины придерживается традиционной парадигмы: лекции с изложением информации, где студенты «сидят и слушают», семинары, где студенты зачитывают не понятые ими тексты, дают ответы репродуктивного характера на экзамене [2, с. 8].

Это подтверждается и нашими наблюдениями. Опрос преподавателей вуза (30 человек разных специальностей) показал следующее. Относительно часто используются на занятиях следующие методы: лекции с презентацией и метод дискуссии (33 %), работа в малых группах, парах (23 %), проблемная лекция (20 %), анализ конкретных ситуаций (13 %). Эффективность названных методик оценивается по 10-балльной шкале около 8-ми баллов. Редко используются такие методики, как метод «мозгового штурма», метод «круглого стола», техника «аквариума», методика «дебаты», учебные игры (деловые, ролевые), проблемный семинар, лекция с опережающим изучением студентами, метод проектов. Эту последнюю группу методов мы называем методами «намеренной активизации» в отличие от методов «естественной активизации». Сложные методики (игры, дебаты, анализ ситуаций и пр.) ведут свое происхождение из техноло-

гий в бизнес-школах, где, если верить литературе, активно используются. У большинства преподавателей наших вузов их использование, конечно, вызывает затруднение, поскольку этому надо специально обучать. Применению этих сложных технологий препятствует также и лекционно-семинарская организация обучения.

Удивляют истораживают результаты опроса по владению ИКТ: преподаватели меньше знакомы и еще меньше используют такие технологии, как обучающая программа, электронный учебник, персональный сайт, а также невысоко оценивают их эффективность. Несомненно, актуальнейшей задачей надо считать массовое и реальное освоение информационно-коммуникативных и новых педагогических технологий преподавателями вузов. Для этого сегодня имеются различные образовательные среды. Одна из них, виртуальная образовательная среда Moodle, используемая в МГОУ (в том числе автором данной статьи), предоставляет разнообразные возможности в активизации обучения и самостоятельной работы студентов, вплоть до создания полного электронного предметного курса, с активной обратной связью и другими опциями [4, с. 30].

В целом результаты опроса говорят о том, что преподаватели высшей школы преимущественно используют и выше оценивают результативность традиционных методов обучения, активизируя учебно-познавательную работу студентов «естественным» путем: презентациями и проблематизацией лекций, дискуссиями. Активизация с помощью специальных методик и ИКТ значительно отстает. О чем это говорит и так ли не правы преподаватели,

если документы по модернизации образования, концепция личностно направленного образования – все это требует другой стратегии и технологий обучения? Ответ не очевиден, для многих преподавателей не убедительна и ориентация на некие «компетенции», вместо академических знаний в предметной области, и деятельностная парадигма с акцентом на профессионально-прикладную, технологическую подготовку.

Частный вопрос о методике обучения в вузе, конечно, не может быть решен в отрыве от принципиальных общих вопросов реформирования высшей школы. И это является объективным фактором, влияющим на обучающую тактику. Субъективным фактором, определяющим методику обучения в вузе, является стиль профессиональной деятельности, установки, опыт преподавателя и конкретная ситуация обучения. Очевидно также, что приверженность традиционной методике объясняется тем, что освоение нового требует мотивации, перестройки сознания, отхода от образовательной парадигмы как «простой передачи будущему педагогу суммы знаний», принятия новой философии образования и значительных трудовых затрат [3, с. 83].

В свою очередь студенты также ориентируются на объяснительно-репродуктивный тип обучения: он говорил автору, что их задача – запомнить и ответить на экзамене то, что сказал преподаватель. И это происходит в пору, когда все тексты и документы по развитию образования говорят, что в постиндустриальную эпоху нужен выпускник, способный видеть и решать проблемы, работать с информацией, адаптироваться и т.д.

Наши наблюдения и опыт показывают, что студенты не владеют элементарными навыками работы с текстом: многие из них не могут понять, выделить главную мысль, отразить ее в собственных записях, конспектах разного типа и дать анализ, интерпретировать, оценить прочитанное. Они работают по технологии «копировать – вставить» и эти копии зачитывают на семинаре, не понимая их смысла. Главная проблема в обучении студентов сегодня – добиться того, чтобы студент умел прочитать текст и критически его оценить. Согласно нашим наблюдениям, студентов можно разделить по характеру их деятельности на следующие группы:

1) знает (воспроизводит тексты) и думает (понимает и способен анализировать) – 5 %;

2) знает (воспроизводит текст), но не думает (не понял текст и не способен анализировать) – 10 %;

3) не знает (бегло знаком с текстом или не знаком), но думает (способен рассуждать) – 5 %;

4) не знает (почти ничего не прочитал) и не думает (не научен анализировать) – 80 %.

Мы не настаиваем на точности наших наблюдений, тем более на количественных показателях, но общая картина характера учебно-познавательной деятельности студента представляется нам верной. И на этом мы основываем наш тезис о том, что преподавателям вуза и учителям школы необходимо освоить и использовать методики, которые заставят студента думать, ставить вопросы, вырабатывать свой взгляд на круг изучаемых проблем. Сказать шире, следует сменить философию образования, а затем и технологию обучения.

Опишем фрагменты нашего опыта активизации познавательной деятельности студентов в изучении педагогики, выделив несколько проблем в рамках обязательного курса.

Во-первых, проблема формирования знаний и самостоятельности, критичности мышления. Наш опыт (впрочем, близкий к тому, что делают многие коллеги) показывает, что решение этой проблемы лежит в методике, а именно, в использовании методов (технологий?) проблемного обучения, критического мышления. Формы обучения: проблемная лекция; лекция с предварительной подготовкой студентов; семинар-лекция, проблемный семинар, семинар-игра «научная конференция». Как мы сказали выше, задача не только в том, чтобы студент прочитал рекомендуемые тексты, но и мог осмысленно обсуждать их на языке науки (!). Для этого, как показывает опыт, эффективно *проблематизировать весь изучаемый материал*, т.е. и на лекции, и на семинаре ставить вопросы: почему? что из этого следует? как это изменит...? как предупредить...? при каких условиях...? на чем это основано...? и т.д.

Для примера приведем некоторые приемы, техники активизации деятельности студентов. При изучении моделей обучения задаются вопросы: развивает ли традиционное обучение? почему? есть ли ограничения развивающего подхода? какие? – которые заставляют посмотреть на проблему с другой стороны. В начале лекции о Руссо даем задание: в конце лекции написать в тезисах, чем отличается педагогика Руссо от педагогики Коменского. Подобные вопросы желательно ставить всегда и обращаться к их ана-

лизу на семинарах. В начале семинара по теме «Методы, формы, технологии обучения» спрашиваем: какие вопросы из плана хотите обсуждать как наиболее важные, трудные или интересные. Их предложения записываем на доске: какой метод наилучший, какие формы лучше всего, что такое технология в обучении; далее – выступление и обсуждение. Задание в начале семинара: написать как можно больше ключевых слов темы, терминов; затем объединить их в логическую схему; далее выделить наиболее важные проблемы, обсуждать. Хорошее задание: резюме в конце лекции, тезисно передать содержание. Опыт показывает, что для большинства это трудно. Есть варианты: писать аннотацию к лекции, рецензию на лекцию, статью, книгу, учебник. По существу, все это, а также разные виды конспектов – формы сжатия текста, создание вторичного документа – являются крайне результативными методами когнитивного и речевого развития. Интересен такой вариант контрольной работы, вид текущей аттестации по разделу, теме. Студент дает письменный ответ на индивидуальный вопрос (например, «метапредметные результаты обучения») по структуре: *проблема в практике*, в реальной педагогической деятельности, на которую дает ответ теория; в чем состоит этот *ответ науки* – изложить известное, изученное по вопросу; выводы – оценить, определить свое *отношение к проблеме и решению*. По такой же структуре мы требуем ответа на экзамене.

Не будем утверждать, что мы получили высокие результаты, применяя эти и другие приемы активизации деятельности студентов, однако подобная

практика убеждает, что двигаться надо в этом направлении.

Наш опыт показывает: меньше читать лекций вообще и чаще активизировать работу студентов на лекции, литературу к которой они предварительно прочитали. Тогда *лекция с предварительной подготовкой* начинается с вопросов: что не поняли, что хотите обсудить в первую очередь – и протекает как *лекция-семинар*. Такие приемы (реализация их зависит, правда, от стиля деятельности преподавателя, от профессионального темперамента) стимулируют сознательное восприятие информации, активизируют аналитическую, интеллектуальную работу студентов, что доказывают наблюдения над их реакциями, поведением, высказываниями. Главная опасность в организации занятия по типу проблемной беседы состоит в том, что студенты, не прочитавшие литературу по теме, готовы говорить на уровне здравого смысла, не осваивая научных знаний, научного языка.

С этим связана вторая проблема организации обучения – обеспечение занятий информацией, формирование заданий, требования к их выполнению, к формам отчета по самостоятельной работе студентов как условия проведения аудиторных занятий. Опыт показывает, что задания к семинарам должны быть сформулированы конкретно и проблемно, даны источники и формы отчета, как правило, это 3–4 страницы тезисных конспектов. Для информационного обеспечения обучения по предмету преподаватель, кроме фондов библиотеки, должен иметь сайт, базу данных, форум, обратную связь, виртуальную образовательную среду, обучающие программы, элементы дистанционного образования.

Как известно, вместо этого большинство преподавателей имеют связь со студентами по почте или в социальной сети.

Компетентностный принцип требует практико-направленного обучения, т.е. акцентирования в теоретических курсах профессионального компонента, что, собственно, составляет еще одну проблему в сфере методики преподавания и использования активных методов. В обучении педагогике широко известна методика решения педагогических задач, сродни методу case-study, ролевому разыгрыванию, тренингу, моделированию, контекстному обучению. Опыт автора и других педагогов говорит, что анализ педагогических ситуаций (решение педзадач) не слишком широко можно использовать потому, что, во-первых, это требует значительных трудозатрат и времени, а во-вторых, не всегда очевиден результат. Ролевое разыгрывание, элементы тренинга вызывают у студентов много эмоций, и в этом теряется обучающий компонент, дидактические результаты. В нашем опыте достойным внимания можно считать индивидуальное решение педагогических задач в качестве письменного экзаменационного задания, с выборочной демонстрацией: студент подбирает десять педагогических ситуаций, делает их анализ, дает теоретическое обоснование и практическую реализацию решения.

Применяя эту методику, важно подбирать ситуации достоверные и содержащие обучающий потенциал, действительную проблему. Результат стоит затрат, если анализ ситуаций ведет к обобщениям, глубокому пониманию фундаментальных положений теории и к выявлению условий, ограничивающих те или иные решения.

В качестве примера информационного обеспечения и практической ориентации обучения приводим типичные задания к семинарам по курсу «Педагогика».

Тема: «Методы, средства, формы воспитания».

Проблема, ключевой вопрос: Как надо воспитывать современных школьников? Как поступать учителю в различных ситуациях?

Вопросы.

1. Какие методы воспитания предлагает классическая педагогика: сущность, классификация, характеристика?

2. Чем средства воспитания отличаются от методов? Что в педагогике считают средством воспитания? Согласны ли вы с этим?

3. Что такое форма воспитания? Какие формы воспитания названы и описаны в литературе? Какие формы воспитания были в вашей школе?

4. Анализ педагогической ситуации. Надо сделать анализ данных ниже ситуаций по схеме:

– объяснение действий участников, характеристика их состояния, мотивов, поведения;

– формулировка проблемы, требующей решения, и постановка задачи в работе по решению проблемы – обосновать;

– описать и обосновать возможные действия педагога по решению проблемы;

– инсценировать фрагмент действий педагога в ходе решения задачи (проиграть роль педагога).

Ситуация 1. Ваши шестиклассники неплохо успевают, привыкли старательно «зубрить» уроки, не понимая сути, считают, что учитель должен все объ-

яснить и он знает, как надо правильно думать и отвечать. Огорчаются из-за отметок. На уроках и во внеклассной работе читают различные тексты невыразительно, говорят сухо, скованно.

Ситуация 2. Ученик, нечасто проявляющий учебную активность, участвуя в дискуссии на уроке, нецензурно выразился, вероятно, случайно по привычке.

Ситуация 3. Ученик (7-11 класс) отказывается выходить к доске для ответа, говорит: «Не хочу!»

Ситуация 4. При проверке контрольных вы увидели две одинаковые работы.

5. Предложите свою педагогическую ситуацию для анализа в группе.

ИСТОЧНИКИ: учебники, поиск в Сети, файлы в приложении к заданию.

ФОРМА ОТЧЕТА: конспект 3-4 стр. формат А-4.

Одним из приемов стимулирования научной работы студентов является проведение после изучения раздела курса контрольной работы в формате «Научная конференция», со всеми ее атрибутами: доклады, дискуссии и даже «Заключение участников конференции» – можно сказать, игра в научную конференцию взрослых. В опыте автора есть также эпизоды совместной со студентами работы над научной проблемой и публикации статей в соавторстве с ними, что, собственно, является нормой в университетском образовании. Результатом описанных приемов является проявление интереса к предмету, сознательное восприятие теории и реальных проблем образования, рефлексия студента по поводу собственного развития, общих и профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М., 2012. 416 с.
2. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие. М., 2014. 315 с.
3. Платонова Р.И. Развитие ключевых компетенций будущего учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 83–86.
4. Шитова В.А. Виртуальная образовательная среда МГОУ как эффективное средство в организации самостоятельной работы студентов // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сборник статей II Региональной научно-практической конференции МГОУ / отв. ред. В.М. Клычников. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 240 с.

REFERENCES

1. Efremova N.F. Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie [Competences in education: development and evaluation]. M., 2012. 416 p.
2. Blinov V.I., Vinenko V.G., Sergeev I.S. Metodika prepodavaniya v vysshei shkole: ucheb.-praktich. posobie [Methods of teaching at a higher education institution: practical manual]. M., 2014. 315 p.
3. Platonova R.I. Razvitie klyuchevykh kompetentsii budushchego uchitelya [The Development of future teachers' key competences] // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2009. no. 3. pp. 83-86.

4. Shitova V.A. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda MGOU kak effektivnoe sredstvo v organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov [Virtual educational environment of MGOU as an effective tool in organizing students' independent work] // Nauchno-metodicheskie podkhody k formirovaniyu obrazovatel'nykh programm podgotovki kadrov v sovremennykh usloviyakh: sbornik statei II Regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Scientific-methodical approaches to formation of educational programs of personnel training in modern conditions: collection of papers of the ii regional scientific-practical conference] / Ed. by M. V. Klichnikov. M., IJU MGOU, 2015. 240 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воронов Владимир Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: voronov128839@rambler.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Voronov Vladimir V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of the Department of Pedagogy, Moscow State Regional University;
e-mail: voronov128839@rambler.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА

Воронов В. В. Опыт активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 94–102.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-1-94-102

BIBLIOGRAPHIC REFERENCE

V. Voronov. Experience of intensification of educational activity of students // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics. 2016. no 1. pp. 94–102.
DOI: 10.18384/2310-7219-2016-1-94-102