

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тамбовский государственный технический университет»

М.А. КУРЬЯНОВ, В.С. ПОЛОВЦЕВ

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Рекомендовано Учёным советом университета
в качестве методического пособия
начинающим преподавателям, ассистентам и аспирантам



Тамбов
Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
2011

ББК ч 481.25 я73
К939

Р е ц е н з е н т ы:

Доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
А.А. Слезин

Доктор политических наук, профессор кафедры
Тамбовского филиала ГОУ ВПО «ОРАГС»
И.И. Санжаревский

Курьянов, М.А.

К939 Активные методы обучения : метод. пособие / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с. – 50 экз. – ISBN 978-5-8265-1033-9.

Обобщён и изложен опыт преподавателей и студентов по использованию активных методов обучения в высших учебных заведениях при изучении гуманитарных дисциплин.

Предназначено начинающим преподавателям, ассистентам и аспирантам.

ББК ч 481.25 я73

ISBN 978-5-8265-1033-9

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тамбовский государственный технический университет» (ФГБОУ ВПО «ТГТУ»), 2011

ВВЕДЕНИЕ

Проблема активности студентов, особенно технических специальностей, в обучении общественным наукам является одной из актуальных как в психологической и педагогической науке, так и в образовательной практике.

Как показали исследования немецких ученых, человек запоминает только 10% того, что он читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит, 50...70% запоминается при участии в групповых дискуссиях, 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблемы. И лишь когда обучающийся непосредственно участвует в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решения, формулировке выводов и прогнозов, он запоминает и усваивает материал на 90%. Близкие к приведённым данные были получены также американскими и российскими исследователями. Педагоги, отмечая равнодушие к знаниям, нежелание учиться, низкий уровень развития познавательных интересов у обучаемых, пытаются конструировать более эффективные формы, модели, способы, условия обучения. Однако чаще всего активизация сводится либо к усилению контроля за работой студентов, либо к попыткам интенсифицировать передачу и усвоение всё той же информации с помощью технических средств обучения, компьютерных информационных технологий, резервных возможностей психики.

Проблема в обучении показывает, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объёма передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленного учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Теоретический анализ этой проблемы, передовой педагогический опыт убеждают, что наиболее конструктивным решением является создание таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых обучаемый может занять активную личностную позицию.

Активные методы обучения (АМО) – это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Важнейшим средством активизации личности в обучении выступают активные методы обучения, но в литературе встречается и равноценный термин – методы активного обучения (МАО).

I. ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

1. Знание сущности психических явлений, подлежащих активизации, их роли и места в психической структуре личности и деятельности специалиста.

2. Знание структуры и содержания этих психических явлений.

3. Знание законов функционирования, механизма действия этих психических явлений.

4. Знание приёмов и способов управления этими психическими явлениями, средств педагогического воздействия.

5. Подготовка надёжного педагогического инструментария для управления процессами активизации учебной деятельности обучаемых.

6. Овладение методикой активизации учебной деятельности обучаемых, приобретение опыта обучающими в этой области.

7. Морально-психологическая устойчивость и волевая готовность к преодолению трудностей и срывов, которые могут возникнуть в процессе внедрения в практику активных методов обучения.

8. Наличие способности критически оценивать результаты достигнутого, не останавливаться в движении вперед, обращаться к достижениям других обучающихся.

9. Учёт мнения, запросов и потребностей обучаемых, их отношение к активным методам обучения.

10. Наличие ярко выраженной профессиональной направленности АМО, максимальное сближение содержания и характера учебной деятельности обучаемых с содержанием и характером передовых образцов предстоящей практической работы.

II. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

1. ОПЕРАТИВНОЕ И СИСТЕМНОЕ ПОЛИТИЧЕСКОЕ ИНФОРМИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ

Оперативное и системное политическое информирование студентов применимо при проведении всех видов занятий по общественным наукам. Его целевым назначением является:

1. Своевременное доведение текущей международной и внутренней информации с целью оказания помощи обучаемым в политической оценке событий.

2. Упреждение иностранного идеологического оппонента в «трактовке» исторических событий, формирование у обучаемых правильного отношения к ним.

Основу системного политического информирования составляет «Календарь знаменательных и памятных дат» и общественно-политические события.

Структура политического информирования включает в себя основные элементы:

1. Краткое изложение факта, явления, события, являющегося предметом политического информирования.

2. Политические оценки и выводы, вытекающие из них.

3. Конкретно-практические установки и задачи, вытекающие из анализа современных и исторических событий.

2. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ) РАЗМИНКА

Целевым назначением интеллектуальной (педагогической) разминки является:

1. Приведение в состояние «боевой готовности» наличных знаний обучаемых.

2. Интеллектуальный настрой на творческую мыслительную работу, динамичное и системное решение учебных задач.

3. Морально-психологический настрой обучаемых на активность и динамичное выполнение, решение поставленных задач, достижение учебных целей.

4. Оперативный контроль уровня подготовленности обучаемых к данному занятию.

5. Изучение мнения обучаемых по поводу «острых» вопросов, их установок и взглядов на актуальные проблемы и события современной жизни.

Функциями интеллектуальной разминки являются:

1. Стимулирующе-развивающая.
2. Контрольно-проверочная.
3. Оценочно-исследовательская.
4. Морально-психологическая.

Основу интеллектуальной (педагогической) разминки составляют следующие группы вопросов по:

- понятийному аппарату темы;
- ориентировке в рекомендуемой к изучению литературе, документам;
- пониманию важнейших методологических и теоретических положений темы;
- знанию проблем и противоречий изучаемой проблемы;
- пониманию существа данных проблем и противоречий;
- отношению обучаемых к поставленным проблемам и противоречиям;
- самооценке личного поведения и деятельности обучаемых, их положению в учебной группе.

Проводится в начале занятия в течение 5–6 минут.

3. ДИАЛОГ СО СТУДЕНТАМИ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЯ

Целевым назначением диалога между обучаемыми и обучающим являются:

- обмен мыслями, оценками, знаниями, суждениями;
- развитие самостоятельного, творческого мышления, критического отношения к изучаемому;
- повышение эмоциональности обучения, ожидание интереса к изучаемому предмету;
- оперативное изучение реакции обучаемых на существо излагаемых проблем, острые вопросы современности;

– обеспечение обратной связи с целью получения информации о понимании студентами наиболее сложных и важных положений занятия.

Приёмы и методы установления диалога со студентами

В педагогической практике наиболее часто применяются следующие приёмы и методы диалога:

– постановка проблемных вопросов перед аудиторией и предоставление возможности высказаться по существу поставленных вопросов;

– приглашение к высказыванию личных мнений по спорным, неоднозначным вопросам;

– тактичная реакция на реплику из аудитории, побуждающая более полно и основательно выразить своё несогласие с позицией лектора или же её конкретизировать, дополнить его суждение;

– побуждение обучаемых к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, событий;

– обращение к жизненной практике, побуждение обучаемых, опираясь на свой опыт, высказать мнение, суждение по поводу рассматриваемых проблем;

– постановка вопросов перед аудиторией или конкретным обучаемым, побуждающих студента сделать обобщения, подвести итоги изложенному.

Ценность данного метода обучения состоит в том, что он позволяет установить деловое сотрудничество с обучаемыми, показывает уважение к их знаниям, опыту, ценностное отношение к самостоятельным и зрелым суждениям

4. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Проблемное обучение – обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной, поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся

ся, развитие их логического, рационального и критического мышления, а также предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе организации проблемного обучения лежит личностно-деятельностный принцип, т.е. открытие учащимися под руководством педагога, выводов науки, способов действия, изобретение новых предметов или способов приложения знаний к практике.

Постановка учащегося в проблемную ситуацию рассматривается не как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает и стимулирует умственный поиск.

Содержание проблемной ситуации – учебная проблема, которая создаёт потребность решения интеллектуальной задачи, желания мыслить и оперирует такими понятиями, как проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения.

Проблемная задача обозначает учебную проблему с чёткими условиями, задаваемыми преподавателем или кем-либо из обучаемых, и в силу этого получившую ограниченное поле поиска. Здесь содержанием выступает противоречие между известным и не известным знанием и ставит обучающегося в проблемную ситуацию, лишая его возможности получить готовый ответ. Его он должен найти путём мыслительных действий, используя в качестве средства ранее приобретённые знания.

Проблемный вопрос входит в состав проблемной или отдельно взятой учебной задачи (вопрос-проблема), требующей ответа на него посредством мышления. Вопросы, стимулирующие мышление, начинаются с таких вопросительных слов и словосочетаний, как «почему», «отчего», «как (чем) это объяснить», «как это понимать», «как доказать (обосновать)», «что из этого следует (какой вывод)» и т.п.

Проблемное задание – это учебное задание, составляемое в форме проблемной задачи или проблемного вопроса (вопроса-проблемы) в целях постановки обучаемых в проблемную ситуацию. Они по своему содержанию могут быть разные: одни построены на противоречиях реальной жизни (реальных психологических коллизиях) или противоречивых высказываниях известных авторов, другие – на противоречиях в развитии самой психологической науки, связанных с ещё не решёнными проблемами и различными точками зрения учёных на них.

Проблемность как принцип обучения – это дидактический принцип. Суть его такова: при организации процесса обучения содержание учебного материала не преподносится в готовом виде, а даётся в составе проблемной задачи как неизвестное искомое. Оно может становиться известным и усваиваться только в результате собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи. Таким образом, проблемность как принцип обучения не только требует особым образом организовать содержание усваиваемых знаний, но и диктует особую методику усвоения – через мыслительные действия обучаемого по поиску этого содержания.

Итак, выход из проблемной ситуации всегда связан с осознанием проблемы (того, что неизвестно), её формулировкой и решением. Такое обучение предполагает структуру, состоящую из трёх компонентов (являющихся одновременно и его этапами): актуализация опорных знаний и способов действия, усвоение новых понятий и способов действия, применение их (формирование умений и навыков). Это обеспечивает реализацию познавательной, развивающей и воспитывающей функций.

Проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса: не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи. При постановке учебных проблем, вызывающих интеллектуальную активность, необходимо руководствоваться принципом целесообразности и соблюдать ряд условий.

Первое. Преподаватель даёт обучаемым практическое или теоретическое задание, выполняя которое, они должны получить новые знания или способы действий, которые надлежит усвоить по

данной теме. Задание должно, во-первых, основываться на имеющихся знаниях, во-вторых, знание, подлежащее усвоению, должно составлять тот, пока не известный способ действия, без нахождения которого выполнение задания оказывается невозможным, в-третьих, выполнение задания должно вызвать потребность в получении недостающего знания, т.е. должен появиться интерес как мотив действий.

Второе. Предлагаемое проблемное задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям: быть достаточно трудным, но разрешимым благодаря имеющимся навыкам мышления, владения обобщённым способом действия и достаточным уровнем знаний.

Третье. При предъявлении проблемного задания должен учитываться реальный уровень знаний. Если нет знаний, достаточных для выполнения задания, необходимо дать разъяснения для выполнения имеющегося пробела.

Четвёртое. Вопрос задания будет для учащегося проблемным только в том случае, когда он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при получении условий задания.

Пятое. Проблемная ситуация по одному и тому же вопросу, подлежащему усвоению, может создаваться разными типами заданий: или учащиеся объясняют известные факты (учатся применять теорию к жизни), или испытывают потребность в получении новых знаний (создаётся действенный мотив учебной деятельности – интерес).

Шестое. Если учащиеся, попав в проблемную ситуацию, оказались не в состоянии из неё выйти (не сумели теоретически объяснить факты или не осознали потребность в новом знании или способе действий), то преподаватель должен сформулировать возникшую проблему и тем самым как бы зафиксировать её, указать причины невыполнения задания и приступить к объяснению учебного материала, необходимого для его решения.

Таким образом, проблемная ситуация подготовила благоприятную почву для усвоения знаний, так как обучаемые поняли, что старые знания не позволяют выполнить задание, осознали потребность в новых и заинтересовались в их получении. С этого момента деятельность переходит от стадии создания проблемной ситуации к

стадии управления процессом усвоения знаний через организацию мыслительной деятельности. Соблюдение определённых условий необходимо и здесь.

Первое. Объяснение учебного материала должно следовать за вопросами учащихся, возникшими у них в проблемной ситуации, и тем самым удовлетворять вызванную этими вопросами потребность в новом знании, отвечать познавательному интересу, ставшему мотивом их учебной деятельности.

Второе. При изложении учебного материала должен учитываться уровень знаний обучаемых. Если студенты силой собственного мышления сумели решить проблему, то нет необходимости раскрывать то, что они усвоили. Но если решить проблему не удалось и проблемная ситуация вызвала потребность в знаниях и готовность слушать объяснение преподавателя, здесь, конечно, изложение материала должно содержать не только логические аргументы, но и демонстрацию новой закономерности или нового способа действия на конкретных жизненных фактах, процессах, событиях.

Третье. Если обучение проходит в форме лабораторного или практического занятия, семинара-дискуссии или семинара-практикума, то обучаемые вначале должны получить, а затем использовать необходимые сведения или способы действия для выполнения проблемного задания.

Четвёртое. Если проблемное задание окажется чересчур трудным, то оно может быть расчленено на ряд частных проблемных заданий, чтобы решение каждого из них стало доступным.

Таким образом, из условий, относящихся как к созданию проблемных ситуаций, так и к процессу, составляющему содержание проблемных заданий, можно выделить критерии их эффективности – повышение уровня познавательной самостоятельности учащихся, глубина и прочность усвоения знаний, повышение уровня сложности решаемых задач, направленность развития личности и т.д.

Особенности методики

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, тре-

бующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: **психологическую** и **педагогическую**. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Проблемная ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчёркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком лёгкая познавательная задача не создаёт проблемной ситуации для учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Технологическая схема проблемного обучения (постановка и разрешение проблемной ситуации) такова: преподаватель, обладающий информацией и способный помочь, создаёт проблемную ситуацию, направляет учащихся на её решение. Учащийся анализирует проблему и находится в поиске её решения. Если он сумел решить проблему, то создаётся новая проблемная ситуация. Если решить проблему не удалось (проблемная ситуация вызвала потребность в получении новых знаний, умений, навыков), преподаватель раскрывает содержание.

Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения, и как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от преподавателя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Методические приёмы создания проблемных ситуаций:

- преподаватель подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога);

- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределённостью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения и др.).

Реализация проблемной технологии

Реализация реального проблемного обучения, поднимает очень важный вопрос, который сам по себе является проблемой: «Какую подготовку должны пройти преподаватели, чтобы успешно справиться с такого рода обучением?»

Итак, можно сделать вывод, что преподаватель должен владеть как объяснительными, так и исследовательскими методами обучения. Выступая в роли организатора обучения на проблемной основе, он призван действовать скорее как руководитель и партнёр, чем как источник готовых знаний. Опыт, приобретаемый в процессе, позволит ему:

- тонко чувствовать проблемность ситуаций, с которыми сталкиваются учащиеся, и уметь ставить реальные учебные задачи в понятной форме;
- выполнять функцию координатора и партнёра. В ходе исследования различных аспектов проблемы помогать отдельным учащимся и группам, но избегая при этом директивных приёмов;
- стараться увлечь учащихся проблемой и процессом её глубокого исследования, стимулировать творческое мышление при помощи умело поставленных вопросов;
- проявлять терпимость к ошибкам, допускаемым в попытках найти собственное решение;
- предлагать свою помощь или адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадёжность своего поиска;

- организовывать мероприятия для проведения полевых исследований, встреч с другими представителями общественности для сбора данных;
- предоставлять возможность для регулярных отчётов рабочих групп и обмена мнениями в ходе обсуждения;
- поощрять критическое отношение к исследовательскому процессу, предложения по улучшению работы и выдвижению новых направлений исследования;
- заканчивать обсуждения на занятии, а исследования и работу по внедрению решений в практику до появления признаков потери интереса к проблеме;
- при сохранении мотивации разрешать отдельным учащимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие изыскивают пути подхода к новой проблеме;
- таким образом, освоение процесса проблемного обучения становится самостоятельной дидактической целью. Основное содержание здесь – учебная проблема, процесс поисковой учебной деятельности, а методы – активная познавательная деятельность учащихся, состоящая в поиске и решении сложных проблемных ситуаций.

5. ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ

Проблемная лекция – лекционная форма, в которой процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности.

Функция студента – не просто переработать информацию, как это происходит на информационной лекции, а активно включиться в открытие не известного для себя знания.

Основной дидактический приём «включения» мышления студента на проблемной лекции – создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в её условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который объективирует противоречие. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие.

С помощью соответствующих методических приёмов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение ги-

потез, их подтверждение или опровержение, анализ ситуации и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению в диалоговом режиме, поиску неизвестного знания.

В проблемной лекции базовыми являются два элемента:

- система познавательных задач, отражающих основное содержание лекции;
- общение с обучаемыми диалогового типа, предметом которого является вводимый лектором материал.

6. ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Под мультимедиа-технологией понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие студентом информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в аудио- (звуковой), видео-, анимации (мультипликации, оживления) формах.

Интерактивность даёт возможность студентам активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала.

Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством преподавателя и индивидуального компьютерного обучения. Наряду с информационно-познавательным содержанием интерактивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе её изложения компьютерных слайдов, видеороликов.

Для проведения интерактивной лекции желательна специализированная аудитория с современными средствами демонстрации визуального и звукового учебного материала, но возможно и применение ноутбука, видеопроектора и экрана в недостаточно оборудованной аудитории. В процессе изложения лекции преподаватель в соответствии с планом проведения занятия использует средства мультимедиа. Это способствует лучшему усвоению студентами учебного материала, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективности учебного процесса.

Применение мультимедиа-технологии предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации.

Применение мультимедиа-технологий позволяет выдать значительно больший объём информации на занятии, чем при проведении занятия традиционными методами.

При желании студентов весь материал мультимедиа-технологии может быть переписан им на флеш-карты и компакт-диски. Интенсивность обучения возрастает

7. АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

Этот метод развивает способность к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач.

Различают следующие виды ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы (М. Новик).

Ситуация-иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру как ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие излагаемую суть, хотя и по поводу их может быть позволено сформулировать вопрос или согласие, но в этом случае ситуация-иллюстрация перейдёт в ситуацию-оценку.

Ситуация-упражнение предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Такие ситуации могут развить определённые навыки (умения) обучающихся в обработке или обнаружении данных, относящихся к исследуемой проблеме. Они носят в основном тренировочный характер, помогают приобрести опыт.

Ситуация-оценка описывает положение, выход из которого в определённом смысле уже найден. Проводится как бы критический анализ ранее принятых решений. Дётся мотивационное заключение по поводу произошедшего события. Позиция обучаемых – как бы позиция стороннего наблюдателя.

Ситуация-проблема представляет определённое сочетание факторов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, как бы актёрами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности.

Метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение обучаемых к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. Однако основная цель этого метода – развить аналитические способности обучающихся, способствовать правильному использованию имеющейся в их распоряжении информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях.

8. ИМИТАЦИОННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Имитационные упражнения – активный метод обучения, отличительная особенность которого – наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. Имитационное упражнение чаще принимает статус имитационной игры, в которую, в отличие от ролевой игры, не моделируется деятельность конкретных специалистов, работников, руководителей. Остаётся лишь модель среды. В имитационных играх воспроизводятся хозяйственные, правовые, социально-психологические, политические, математические и другие механизмы (принципы), определяющие поведение людей, их взаимодействие в конкретной имитационной ситуации.

9. РАЗЫГРЫВАНИЕ РОЛЕЙ

Разыгрывание ролей – игровой метод активного обучения, характеризующийся следующими основными признаками:

- наличие задачи и проблемы, распределение ролей между участниками их решения. Например, с помощью метода разыгрывания ролей может быть имитировано производственное совещания;

- взаимодействие участников игрового занятия обычно посредством проведения дискуссии. Каждый из участников может в процессе обсуждения соглашаться или не соглашаться с мнением других участников;

- введение преподавателем в процессе занятия корректирующих условий. Так, преподаватель может прервать обсуждение

и сообщить новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной задачи, направить обсуждение в другое русло и т.д.;

– оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем.

Метод разыгрывания ролей наиболее эффективен при решении отдельных, достаточно сложных управленческих, экономических, политических задач, оптимальное решение которых не может быть достигнуто формализованными методами. Решение подобной задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых не идентичны.

Метод разыгрывания ролей требует для проведения от полутора до двух часов учебного времени, что значительно меньше, чем требуется для деловой игры.

10. ИГРОВОЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Игровое производственное проектирование – активный метод обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками:

– наличием исследовательской, инженерной или методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;

– разделением участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один студент) и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи). Для выработки вариантов решения сложных проблем может потребоваться много времени, измеряемого днями, а иногда и неделями. Поэтому данная часть работы может быть совмещена с разработкой курсовых проектов и других заданий, выполняемых вне учебного заведения;

– проведение заключительного заседания совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием).

Метод игрового производственного проектирования значительно активизирует изучение учебных дисциплин, делает его более результативным вследствие развития навыков проектно-конструкторской деятельности обучаемых.

11. СЕМИНАР-ДИСКУССИЯ (ГРУППОВАЯ ДИСКУССИЯ)

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

На семинаре-дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. Для этого необходим высокий уровень интеллектуальной и личностной активности, включённости в процесс учебного познания.

Необходимым условием развёртывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предыдущих лекциях, в процессе самостоятельной работы. Успешность семинара-дискуссии во многом зависит и от умения преподавателя его организовать. Семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

Во втором случае семинар-дискуссия получает своего рода ролевую «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Можно ввести, например, роль ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта, в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед семинарским занятием. Если студент назначается на роль ведущего семинара-дискуссии, он получает все полномочия преподавателя по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад на тему семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения.

Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, принятую в среде исследователей. Он должен не только

воспроизвести основную позицию докладчика, продемонстрировав тем самым её понимание, найти уязвимые места или ошибки, но и предложить свой собственный вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика или оппонента, уточняет определённые понятия, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвижения гипотезы.

Психолог отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия студентов на семинаре-дискуссии, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт, следит за правилами ведения диалога.

Эксперт оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предложений, сделанных выводов, высказывает мнение о вкладе того или иного участника дискуссии в нахождении общего решения, даёт характеристику того, как шло обучение участников дискуссии.

Преподаватель может ввести в дискуссию любую ролевую позицию, если это оправдано целями и содержанием семинара. Целесообразно вводить не одну, а две парные роли (два логика, два эксперта), с тем, чтобы большее число студентов получило соответствующий опыт. Но особая роль принадлежит, конечно, преподавателю. Он должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента. Он определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит студентов к роли оппонента, логика; руководит всей работой семинара; подводит итоги состоявшейся дискуссии.

Во время семинара-дискуссии преподаватель задаёт вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях.

На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях. Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу студентов, необходимо соз-

дать условия интеллектуальной раскованности, использовать приёмы преодоления барьеров общения, реализовать, в конечном счёте, педагогику сотрудничества.

12. ДЕЛОВАЯ ИГРА

Деловая игра – один из ведущих методов активного обучения.

Как метод обучения, деловая игра должна отвечать следующим требованиям:

- распределение ролей между участниками игры;
- совместная деятельность участников игры в условиях дифференциации и интеграции имитируемых функций;
- диалоговое общение партнёров по игре как необходимое условие принятия согласованных решений;
- различие интересов у участников игры и появление конфликтных ситуаций;
- наличие общей игровой цели у всего коллектива (игровая система), которая является ведущим стержнем игры, фоном, на котором развиваются частные конфликты и противоречия;
- введение в игру импровизаций (непредвиденных обстоятельств, моделирующих возможные непредвиденные обстоятельства);
- использование гибкого масштаба времени;
- применение системы оценки результатов игровой деятельности и профессиональных знаний, способствующих созданию климата самостоятельности;
- наличие в игре системы стимулирования, создающей интеллектуальную и эмоциональную обстановку, т.е. побуждающей в ходе игры действовать так, как бы действовал человек в реальной жизни;
- динамичность, непрерывность и занимательность деловой игры;
- достижение единого обучающего, развивающего и воспитывающего эффекта деловой игры.

Процесс конструирования деловой игры включает четыре этапа.

1 этап: определение цели игры.

Он формируется исходя из задач обучения, содержания изучаемых теоретических проблем и тех умений, которые должны быть обретыены участниками в процессе занятия.

2 этап: определение содержания.

В процессе конструирования деловой игры подбирают ситуации, наиболее типичные по структуре деятельности для учителя, классного руководителя, что и обеспечивает профессиональный контекст игры.

3 этап: разработка игрового контекста.

Игровой контекст, являющийся специфическим и обязательным компонентом в конструировании деловой игры, обеспечивается: введением новых правил; игровых прав и обязанностей игроков и арбитров; введением персонажей; исполнением двойных ролей; введением противоположных по интересам ролей; конструированием поведенческих противоречий; разработкой системы штрафов, поощрений, премий; визуальным представлением результатов, что излагается в игровой упаковке документации.

4 этап: составление структурно-функциональной программы деловой игры, содержащей цели и задачи, описание игровой обстановки, её организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования.

Методика проведения деловой игры включает четыре последовательных этапа, которым предшествует предварительная подготовка студентов к игре.

Предварительная подготовка участников игры по данной теме включает в себя лекционное изложение материала, самостоятельную работу над рекомендованной литературой с последующим самоконтролем и самооценкой по разработанному преподавателем перечню вопросов и ответов.

Процедура занятий в форме деловой игры состоит из нескольких этапов.

На *1 этапе* (организационном) проводится обоснование темы и цели игры, формируются мини-группы (по 4–5 человек), создаётся арбитраж (4–5 человек), участники информируются об условиях игры, вручаются игровые документы.

1 этап занятия завершается актуализацией знаний играющих, представители других мини-групп дополняют их. Ответы и дополнения оцениваются арбитрами по трём уровням: деловому, риторическому, этическому, что создаёт климат соревновательности, ак-

тивности, вводит игроков в роль. Таким образом, уже на первом этапе игры стоит вопрос «да» или «нет», «выигрыш» или «проигрыш», что делает её увлекательной, а существующая система стимулирования (в том числе и объективность подведения итогов игровой деятельности) побуждает каждого действовать так, как бы он действовал в реальной жизни, максимально использовать теоретические знания и практический опыт.

2 этап (подготовительный) включает в себя самостоятельную работу мини-групп, изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, сбор дополнительной информации, заполнение сводных таблиц, оценку письменных ответов арбитражем.

3 этап (игровой). На этом этапе мини-группы имитируют подготовленные задания. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия; арбитры вводят импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени. Арбитраж фиксирует все выступления, дополнения, оценивает их, как и ранее, по трём уровням.

4 этап (анализ решений, подведение итогов). Арбитрами анализируется процесс игры, поведение и активность слушателей, обращается внимание на ошибки и правильные решения, подводятся итоги соревнования.

13. КОМПЬЮТЕРНАЯ ДЕЛОВАЯ ИГРА (КДИ)

Компьютерная деловая игра (КДИ) – это учебно-тренинговая компьютерная система, построенная на основе математической модели, описывающей процесс и иные приближённые к реальности ситуации по определённым правилам. КДИ позволяет отрабатывать навыки принятия управленческих решений и комплексного анализа в меняющейся ситуации. КДИ является частным случаем деловой игры.

Применение в учебном процессе

Учебные занятия с применением КДИ представляют собой сочетание традиционных лекций, семинаров и инновационных форм обучения: игровых практикумов и т.д.

Последовательность внедрения КДИ в учебный курс варьируется от сложности предмета, продолжительности и формы обучения. Как правило, с интерфейсом, содержанием и правилами применения учебных компьютерных программ знакомятся на первых занятиях. После этого во время проведения тематических и контрольных занятий КДИ используется с разной степенью интенсивности. Иногда на их основе проводятся тесты и принимаются экзамены.

КДИ, выдвигая перед участниками имитационно-практические задачи, способствует расширению проблемности преподавания, существенно повышает заинтересованность аудитории в изучении теоретического материала. При том, что участники КДИ имеют различные интересы, обусловленные их игровой ролью и задачей. Один, например, выступает в качестве специалиста, а другой – руководитель; один лидер, другой – подчинённый и т.п. В результате каждый из участников одни и те же деловые вопросы решает со своих индивидуальных позиций. Вместе с тем под влиянием объективных закономерностей, предопределяющих деятельность людей, они вынуждены искать и приходиться к единому решению. Всё это в наибольшей степени, чем любой другой методический приём преподавания общественно-политических дисциплин, помогает понять суть политического анализа, способствует выработке практических действий, направленных на выбор оптимального политического варианта деятельности.

Разрешая игровое задание с помощью компьютера, участники КДИ оценивают исходный материал, характеризующий общественно-политическую обстановку, находят ответ на поставленную перед ними имитационно-деловую проблему, согласуют мнение со своими партнёрами по игре и вырабатывают вместе с ними общее управленческое решение.

В КДИ при непосредственном участии преподавателя и с помощью знаковых средств (электронных таблиц, графических и документарных форм и др.) воссоздаётся предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, имитируется поведение участников игры по заданным правилам, отражающим условия и динамику реальной общественно-политической обстановки.

Создавая в обучении имитацию конкретных условий и динамики общественно-политической жизни, а также действий и отношений участников, КДИ служит средством анализа, актуализации, применения и закрепления знаний. Развитие личности обучаемого в деловой игре обусловлено усвоением профессиональных действий (норм) и норм отношений участников общественно-политического процесса. Методически правильно построенные деловые игры служат эффективным средством обучения технологии принятия решений.

Основными компонентами КДИ являются сценарий, программы руководителя и участника, регламент. Сценарий включает характеристику игровой ситуации (организации), правила игры и описание общественно-политической ситуации и иных параметров. В регламенте фиксируются порядок тем или документов, общие требования к режиму её проведения и к инструктивным материалам, состав и описание разыгрываемых ролей, а также дополнительные материалы.

Поведение участников – основной инструмент как в КДИ, так и в традиционной деловой игре. Очень важен правильный выбор временного режима проведения игры, воссоздание реальной обстановки.

Важную роль играет уровень методического мастерства преподавателя, который сказывается в том, чтобы найти оптимальную возможность применения КДИ и её соотношения с другими методами, направления творческой мысли на решение поставленной задачи, вызова познавательного интереса, мобилизации в нужный момент общественного мнения и укреплении авторитета участника КДИ.

Таким образом, очевидные преимущества КДИ как средства обучения состоят в следующем:

1. Учебные занятия с их использованием требуют меньших временных затрат по сравнению с традиционными лекциями и семинарами. У участников КДИ вырабатываются навыки и качества, которые не могут быть развиты иными методами обучения.

2. Применение КДИ способствует интенсивному усвоению и запоминанию необходимой учебной информации, связанной с

профессиональной подготовкой специалистов общественно-политического профиля.

3. КДИ позволяет контролировать знания участников игровых групп в процессе игры, что позволяет сократить время на специальную проверку знаний учащихся.

4. По результатам деятельности в КДИ можно получить достаточно сведений о профессиональных и личностных качествах обучаемых, оценить их готовность к профессиональной деятельности, к решению практических общественно-политических задач.

5. Данный метод провоцирует включение рефлексивных процессов, предоставляет возможность интерпретации, осмысления полученных результатов.

6. В игре формируются установки профессиональной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

7. Деловая игра насыщена обратной связью, причём более содержательной по сравнению с применяемой в традиционных методах.

8. Игра увлекает обучаемых.

14. «КРУГЛЫЙ СТОЛ»

«Круглый стол» – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности студентов, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Наряду с активным обменом знаниями, у студентов вырабатываются профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации, полученной в результате прослушивания лекций и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Методом «круглого стола» можно проводить:

– учебные междисциплинарные, проблемные и тематические семинары;

– учебные дискуссии;

– встречи «за круглым столом»;

– межпредметные встречи, конференции и т.п.

Важное условие при организации «круглого стола» – чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации общения проходил «глаза в глаза». Принцип «круглого стола» (не случайно он принят на переговорах), т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Преподаватель также располагается в общем кругу, как равноправный член группы, что создаёт менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от студентов и все они обращены к нему лицом. В классическом варианте участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, а не друг другу. А если преподаватель сидит среди студентов, обращение членов группы друг к другу становится более частым и менее скованным, что также способствует формированию благоприятной обстановки для дискуссии и развития взаимопонимания между преподавателями и студентами.

Необходимыми атрибутами «круглого стола» являются:

– «свободный микрофон»;

– фонд вопросов, на которые должны ответить участники;

– наличие современных технических средств получения и обработки поступающей информации (при необходимости).

Существует четыре варианта проведения «круглого стола» (КС).

Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляет дискуссия. Дискуссия (от лат. Discussio – исследование, рассмотрение) – это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами,

Вариант «А»	Вариант «Б»	Вариант «В»	Вариант «Г»
Краткое вводное слово ведущего	Показ-предъявление проблемы (теле-, видео-, аудио- и другие источники информации)	Блиц-опрос присутствующих в аудитории с целью согласования тематика и порядка работы	Предоставление «свободного микрофона» в распоряжение аудитории для постановки вопросов участникам «КС»
Заслушивание кратких вводных сообщений участников «КС»	Представление участников «КС». Заслушивание их суждений по поводу представленной ситуации	Уточнение порядка и характера работы	Решение демократическим путём о порядке ответов на поставленные вопросы
Постановка перед участниками «КС» вопросов, поступающих из аудитории	Подключение «свободного микрофона» с целью выяснения мнения аудитории	Ответы по существу поставленных вопросов	Ответы специалистов
Развёртывание дискуссии	Дискутирование	Заслушивание мнения выступающих из аудитории	Уточняющие вопросы к специалистам
Выработка согласованных позиций по предмету обсуждения	Нахождение «точек соприкосновения» и выработка согласованной позиции	Нахождение истины в ходе дискуссионного обсуждения	Краткие ответы по существу
Подведение итогов работы «круглого стола».			
Разъяснения порядка решения проблемных вопросов, поступивших в ходе «круглого стола» и не разрешённых в ходе дискуссии, сроки ответов на них.			

дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

При организации дискуссии в учебном процессе обычно ставится несколько учебных целей, как чисто познавательных, так и коммуникативных. При этом цели дискуссии, конечно, тесно связаны с её темой. Если тема обширна, содержит большой объём информации, в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может заключаться принятием решения.

Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором – дискуссия приобретает характер спора. Как правило, в дискуссии присутствуют оба эти элемента, поэтому неправильно сводить понятие дискуссии только к спору. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, и развивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу. Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия должны быть одинаково понятны всем студентам);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация. На первой стадии студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определённая установка на решение поставленной проблемы.

При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи:

1. Сформулировать проблему и цель дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение.

2. Провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые). Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что студенты разбиваются на пары и представляют друг другу после короткой ознакомительной (не более 5 минут), направленной беседы.

3. Создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать её значимость, выявить в ней нерешённые и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение).

4. Установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия.

5. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых – выступить должен каждый. Кроме того, необходимо внимательно слушать выступающего, не перебивать, аргументировано подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию.

6. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированное обращение к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов, и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность.

7. Добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата формирует у студентов установку, привычку оперировать только хорошо понятными терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

Вторая стадия – стадия оценки – обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в

конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем (организатором «круглого стола» ставятся следующие задачи:

1. Начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым.

2. Собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента. Выступая со своим мнением, студент может сразу внести свои предложения, а может сначала просто выступить, а позже сформулировать свои предложения.

3. Не уходить от темы, что требует некоторой твёрдости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное «русло».

4. Поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счёт других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов.

5. Оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определённые интервалы (каждые 10 – 15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать студентам, предлагая им временную роль ведущего.

Третья стадия – стадия консолидации – предполагает выработку определённых единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

1. Проанализировать и оценить проведённую дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученным результатом, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявлять их положительные и отрицательные стороны.

2. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путём внимательного выслушивания

различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.

3. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.

4. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

5. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

При проведении «круглого стола» студенты воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений, и прежде всего преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель (организатор) должен обладать в процессе проведения «круглого стола»:

- высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;

- речевая культура и в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;

- коммуникабельность, а точнее – коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт;

- быстрота реакции;

- способность к лидерству;

- умение вести диалог;

- прогностические способности, позволяющие заранее предусмотреть все трудности в усвоении материала, а также спрогнозировать ход и результаты педагогического воздействия, предвидеть последствия своих действий;

- умение анализировать и корректировать ход дискуссии;

- умение владеть собой;

- умение быть объективным.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос (каков вопрос, таков ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

С функциональной точки зрения, все вопросы можно разделить на две группы:

1. Уточняющие (закрытые) вопросы, направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы «ли». (например, «верно ли это?», «правильно ли я понял, что ...? »). Ответить на такой вопрос можно только «да» или «нет».

2. Восполняющие (открытые) вопросы, направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующего вас явления, объектов. Их грамматический признак – наличие вопросительных слов: что, где, когда, как, почему.

С грамматической точки зрения, вопросы бывают простые и сложные, т.е. состоящие из нескольких простых. Простой вопрос содержит в себе упоминание только об одном объекте, предмете или явлении.

Если на вопросы смотреть с позиции правил проведения дискуссии, то среди них можно выделить корректные и некорректные как с содержательной точки зрения (некорректное использование информации), так и с коммуникативной точки зрения (например, вопросы, направленные на личность, а не на суть проблемы). Особое место занимают так называемые провокационные или улавливающие вопросы. Такие вопросы задаются для того, чтобы сбить с толку оппонента, посеять недоверие к его высказываниям, переключить внимание на себя или нанести критический удар.

С педагогической точки зрения, вопросы могут быть контролирующими, активизирующими внимание, активизирующими память, развивающими мышление.

В дискуссии предпочтительнее использовать простые вопросы, так как они не несут в себе двусмысленности, на них легко дать ясный и точный ответ. Если студент задаёт сложные вопросы, целесообразно попросить его разделить свой вопрос на несколько простых. Ответы на вопросы могут быть точными и неточными,

верными и ошибочными, позитивными (желание или попытка очистить) и негативными (прямой или косвенный уход от ответа), прямыми и косвенными, односложными и многосложными, краткими и развёрнутыми, определёнными (не допускающими различного толкования) и неопределёнными (допускающими различное толкование).

Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, чтобы «круглый стол» не превратился в мини-лекцию, монолог преподавателя, занятие необходимо тщательно подготовить. Для этого преподаватель (организатор «круглого стола») должен:

- заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по поводу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;

- не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;

- не допускать превращение диалога в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом;

- обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше – всех;

- не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ, к этому следует подключить студентов, своевременно организуя их критическую оценку;

- не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории;

- следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его;

- сравнивать разные точки зрения, вовлекая студентов в коллективный анализ и обсуждение, помня о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

Для того чтобы не погасить активность студентов, преподаватель не должен:

- превращать дискуссию в контрольный опрос студентов;

- давать оценки суждениям по ходу выступления и раньше времени высказывать свое мнение;

- подавлять аудиторию лекторским многословием;

– занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы;

– помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент: нужно ждать активности от него, а не от самого преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и её более компетентного, но равноправного участника.

Во время проведения «круглого стола» царит деловой шум, многоголосие, что, с одной стороны, создаёт атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой – затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, создать рабочую обстановку, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений. Но все трудности окупаются высокой эффективностью такой формы проведения занятий.

15. МОЗГОВОЙ ШТУРМ («МОЗГОВАЯ АТАКА»)

Мозговой штурм («мозговая атака») – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение студентами учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решение актуальных задач;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес студентов. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма – возможность многих неоднозначных вариантов

решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как учебная задача.

Подготовка к мозговому штурму включает следующие шаги:

- 1) определение цели занятия, конкретизация учебной задачи;
- 2) планирование общего хода занятия, определение времени каждого этапа занятия;
- 3) подбор вопросов для разминки;
- 4) разработка критериев для оценки поступающих предложений и идей, что позволит целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

Существуют определённые правила, соблюдение которых позволит более продуктивно провести мозговой штурм. Основными из них являются:

1. Во время сессии нет ни начальников, ни подчинённых, ни новичков, ни ветеранов – есть ведущий и участники; никто не может претендовать на особую роль.

2. Категорически запрещаются взаимные критические замечания и оценки, они мешают возникновению новых идей.

3. Следует воздерживаться от действий, жестов, которые могут быть неверно истолкованы другими участниками сессии.

4. Как бы ни была фантастична или невероятна идея, выдвинутая кем-либо из участников сессии, она должна быть встречена с одобрением.

5. Попробуйте с самого начала убедить себя, что положительное разрешение данной проблемы имеет для вас чрезвычайно важное значение.

6. Не думайте, что проблема может быть решена только известными способами.

7. Чем больше выдвинутых предложений, тем больше вероятность появления новой и ценной идеи.

8. Перед началом сессии попробуйте ответить для себя на следующие вопросы:

Заслуживает ли проблема моего внимания?

Что даёт её решение?

Кому и для чего это нужно?

Что произойдёт, если ничего не менять?

Что случится, если я не выдвину ни одной идеи?

Методика организации и проведения мозгового штурма

Организационный этап проводится с одной академической группой. До начала занятия, когда студенты входят в аудиторию и рассаживаются по местам, можно включить бодрую, динамичную музыку, предпочтительно инструментальную, так как текст может повлиять на формирование установки у студентов.

В начале занятия преподаватель сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска решения. Затем он знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдаёт им правила мозгового штурма. После этого формируется несколько групп по 3 – 5 человек. Каждая группа выбирает эксперта, в обязанности которого входит фиксация идей, их последующая оценка и отбор наиболее перспективных предложений.

Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиями студентов, но группы должны быть примерно равны по числу участников.

Группы рассаживаются так, чтобы было удобно работать и чтобы студенты могли видеть друг друга.

На этот этап в среднем затрачивается около 10 минут. Разминка проводится фронтально со всей группой. Цель этапа – помочь студентам освободиться от стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в быстром поиске ответов на вопросы. Для разминки важен быстрый темп работы. Поэтому, если возникает пауза, преподаватель сам должен выдвинуть 1–2 варианта ответа. Как только студенты начинают с трудом находить ответы, надо задуматься, стоит ли переходить к следующему вопросу. Для того чтобы создать и поддерживать непринуждённую и живую атмосферу, преподаватель подготавливает неожиданные, оригинальные вопросы, которые прямо с темой штурма не связаны, но взяты из близкой сферы.

Преподаватель в ходе разминки не даёт оценки ответам студентов, однако все их воспринимает доброжелательно, поддерживая положительную реакцию аудитории. Время разминки – 15 – 20 минут.

В самом начале мозгового штурма преподаватель напоминает проблему, уточняет поставленную задачу.

Подаётся сигнал, после которого одновременно во всех группах начинается высказывание идей. Эксперт на отдельном листке записывает все выдвигаемые идеи. Не бойтесь лёгкого шума и оживления в аудитории – непринуждённость обстановки способствует активизации мысли.

Преподавателю лучше не вмешиваться в работу групп, чтобы не мешать им. Лишь в случае, когда нарушаются правила работы (например, начинают обсуждать или критически оценивать идею), преподаватель в тактичной и доброжелательной форме возвращает группу в рабочее состояние.

Время основной сессии 10 – 15 минут. Это этап интенсивной нагрузки студентов, обычно к его концу чувствуется явное утомление участников «штурма».

На этапе оценки и отбора лучших идей эксперты объединяются в группу и по выделенным критериям оценивают идеи, отбирая лучшие для представления участникам игры. Если есть возможность, экспертам на время работы можно перейти в другое помещение, чтобы группа не мешала им. Преподаватель определяет время работы для экспертов в 15 – 20 минут.

Рабочие группы на этом этапе отдыхают. Можно включить музыку и дать возможность подвигаться, переключиться, либо предложить им несложные задания в игровой форме, например кроссворд по данному курсу, обсуждение интересных ситуаций и др.

На заключительном этапе представители групп экспертов делают сообщение о результатах «мозгового штурма». Они называют общее количество предложенных в ходе штурма идей, знакомят с лучшими из них. Авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. По результатам обсуждения принимается коллективное решение о внесении тех или иных предложений в практику.

Преподаватель подводит итоги, даёт общую оценку работе групп. При этом важно отметить положительное в работе, моменты проявления высокой степени творчества, успехи коллективной деятельности и т.п. Такая итоговая оценка создаёт в учебной группе творческую атмосферу, поддерживает студентов. Даже если успехи

группы не блестящи, всё равно нужно опираться на положительное в её работе, чтобы стимулировать у студентов желание добиться больших результатов в будущем.

По времени заключительный этап – самый продолжительный (25 – 40 минут). Этот этап очень важен в учебном плане, так как при его обсуждении и защите идей происходит интенсивный обмен информацией, её осмысление и активное усвоение.

Как правило, «мозговой штурм» проходит очень продуктивно и даёт хорошие результаты. В случае неудачи преподавателю не следует скоропалительно отказываться от этой формы работы, а нужно ещё раз тщательно проанализировать подготовку к занятию и весь его ход, постараться найти причины неудачи, ликвидировать их, и в будущем его ждёт успех.

16. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРАКТИКУМ

Индивидуальный практикум – это выполнение обучаемыми комплекса *упражнений и заданий* конкретно-целевого характера, носящих личностный характер, например, выступление перед большой аудиторией слушателей. Назначение индивидуального практикума:

1. Целенаправленное самостоятельное формирование обучаемым тех качеств, навыков и умений, которые у него недостаточно развиты.

2. Вовлечение обучаемых в конкретно-предметную деятельность с целью облегчения в последующем процесса адаптации, а также приобретения должностных навыков и умений.

Необходимые условия успешного осуществления индивидуального практикума:

– составление фонда упражнений и методических рекомендаций к ним по различным аспектам индивидуального развития обучаемого;

– разработка системы индивидуальных заданий, методики их использования в обучении студентов, контроля и отчётности по ним;

– решение организационных вопросов, связанных с предоставлением студентам возможности для выполнения индивидуальных заданий;

– наличие организаций для стажировок.

Виды индивидуальных практикумов

Отработка индивидуальных упражнений	Выполнение конкретно-целевых заданий
<ul style="list-style-type: none"> – интеллектуальных; – сенсорно-двигательных; – коммуникативных; – методических; – агитационно-пропагандистских; – психолого-педагогических; и др.	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальные задания, связанные с учебно-воспитательной практикой в вузе; – временное исполнение определённых обязанностей; и др.

Индивидуальные упражнения

Виды, типы	Назначение
Упражнения репродуктивного характера	Развитие умения работать с образцами. К ним относятся: упражнения, которые необходимо выполнить, опираясь на предписания, советы, инструкции, алгоритмы и т.п.
Упражнения проблемно-поискового характера	Развитие навыков и умений творчески использовать знания, стимулирование самостоятельных, поисковых действий обучаемых. К ним относятся упражнения, требующие комплексирования знаний, взаимообогащения разных наук, интеграции достижения науки, передовой педагогической практики, организации творческой поисковой работы
Упражнения исследовательского характера	Развитие у студентов исследовательских навыков и умений. К ним относятся упражнения на конструирование, прогнозирование, отработку навыков и умений выполнять различные исследовательские задачи (поиск научной проблемы, формулирование гипотезы, разработка методики исследовательской работы, анализ степени теоретической разработанности проблем и т.п.)

Виды, типы	Назначение
Целевые профессиональные упражнения	а) Агитационно-пропагандистские. Назначение: развитие пропагандистских навыков и умений. К ним относятся упражнения на постановку голоса, мимики, пантомимики и т.п.
	б) Коммуникативные. Назначение: выработка навыков устанавливать, развивать и поддерживать контакт с незнакомыми людьми, целенаправленно влиять на них. К ним относятся упражнения по оценке партнёров общения, их типологии, выбору стратегии и тактики общения и т.п.
	в) Эмоционально-волевая регуляция. Назначение: развитие умений управлять своими эмоциями, чувствами, волевыми проявлениями. К ним относятся упражнения по формированию эмоционально-волевой устойчивости и т.п.

Индивидуальные задания

Типы, виды	Назначение
Учебно-ознакомительные задания	Ознакомление с практикой учебно-воспитательной работы в вузе. К ним относятся: задания на изучение (ознакомление) с постановкой на практике выполнения требований руководящих документов, изучение опыта педагогической деятельности, целенаправленное наблюдение за стилем работы должностных лиц вуза и т.п.

Типы, виды	Назначение
Проблемно-поисковые задания	<p>Вскрытие противоречия в реально существующей практике учебно-воспитательного процесса, изучение путей и методов разрешения этих противоречий в деятельности должностных лиц.</p> <p>К ним относятся: задания на изучение причин конфликтных ситуаций в вузе, вскрытию противоречий в разрешении назревших проблем и т.п.</p>
Конструктивно-педагогические задания	<p>Обучение студентов практике нахождения решений в реальных ситуациях.</p> <p>К ним относятся: задания на разработку программ работы (плана действий), рекомендаций, советов и т.п. В связи с реальными социально-психологическими и педагогическими явлениями, имеющими место в конкретном вузе</p>
Опытно-экспериментальные задания	<p>Обучение студентов решению нестандартных задач или же решения типичных задач нетипичными средствами и методами.</p> <p>К ним относятся: задания на поиск и апробацию новых подходов, приёмов, методов и средств учебно-воспитательной работы со студентами</p>
Исследовательские задания	<p>Обучение студентов ведению естественного эксперимента или опытно-педагогической работы в «полевых» (естественных) условиях.</p> <p>К ним относятся: задания на разработку и проведение исследовательской работы по заданной теме в конкретной организации (вузе)</p>

17. ПОЛИТВИКТОРИНА

Политвикторина – игровая форма получения знаний и их контроля. Чаще всего используются четыре варианта проведения политвикторины.

Первый вариант.

Из числа наиболее подготовленных студентов избирается жюри (1 – 3 человека), которое может возглавить преподаватель. Жюри может и не избираться, а его функцию будет выполнять преподаватель.

Оставшиеся студенты делятся на четыре группы – две команды играющих и две команды болельщиков. Команды по очереди получают вопросы и за определённое время (оговорённое заранее) готовят на них ответы, а затем отвечают.

Вопросы для проведения викторины готовит заранее преподаватель и пишет (печатает) их на карточках из плотной бумаге (на каждой карточке один вопрос). Лучше, когда количество заготовленных вопросов будет превышать общее количество членов играющих команд. Карточки раскладываются на столе (по типу экзаменационных билетов). Команда, получившая право первой начать политвикторину, вытягивает понравившуюся ей карточку, после чего жюри начинает отсчёт времени, отведённого на подготовку ответа на вопрос. Как правило, это время составляет 0,5 – 1,5 минуты. Число поочерёдно вытягиваемых вопросов должно соответствовать количеству членов команды. Целесообразно получить первый вопрос и отвечать на него наименее подготовленному члену команды, так как у него есть возможность посоветоваться с товарищами. После ответа он переходит в команду своих болельщиков (к зрителям), то есть к каждой команде после каждого ответа на вопрос становится на одного человека меньше. В соответствии с этим последнему члену команды приходится готовить ответ на последний вопрос самостоятельно, поэтому это должен быть наиболее подготовленный студент (как правило, капитан, лидер команды).

В случае неправильного или неполного ответа команда болельщиков (зрителей) отвечающей команды может внести дополнение, а затем для уточнения и дополнения (при необходимости) может быть представлено право второй играющей команде (команде соперников).

Затем аналогичным образом предоставляется право вытянуть вопросы второй играющей команде и ответить на них.

Ответы могут оцениваться по любой системе баллов, заранее оговорённых вместе с жюри. Можно предложить, например, следующую систему оценок:

- ответ играющей команды на каждый вопрос от 0 до 5 баллов в зависимости от правильности и степени полноты ответа;
- добавление и уточнение команды болельщиков, помогающей своей команде от 1 до 5 баллов;
- добавления и уточнения команды соперников и команды их болельщиков от 1 до 5 баллов.

Побеждает команда (играющая со своими болельщиками), набравшая большее (суммарное) количество баллов.

В правила политвикторины могут включаться различные вариации усложнения для её большей зрелищности (например, добавлять баллы за оригинальность ответов, не полностью использованное отведённое регламентом время, активность болельщиков, иллюстрация ответов наглядными средствами и т.д.).

Второй вариант.

Все студенты делятся на две играющие команды. Каждая команда готовит команде-сопернице свою серию вопросов. Причём, и в этом случае могут быть вариации:

- а) вопросы готовятся заранее, за несколько дней до занятия;
- б) вопросы готовятся непосредственно на занятии (этот вариант применим для подготовленной аудитории, в которой политвикторина, как форма проведения занятия, используется довольно часто. В этом случае преподаватель, например, может определить «сквозную» тему, цель политвикторины).

Политвикторина по продолжительности может длиться от 10 – 15 минут (как составной элемент рабочего плана занятия), с которого лучше начинать – политвикторина-разминка, до 1 ч. – 1 ч. 20 мин (т.е. всё занятие может пройти в этой форме).

Лучше всего для политвикторины подбирать вопросы недискуссионного характера, не требующие очень длинного, развёрнутого ответа.

Кроме того, политвикторина может отражать либо один–два вопроса темы, либо всю тему.

Третий вариант: экспресс-конференция.

Основой для этого варианта может служить первый, либо второй варианты. Но в любом случае группа из числа студентов (наиболее подготовленных – 3–4 человека), которые, выступая в роли экспертов, проводят экспресс-конференцию, отвечая на вопросы, подготовленные играющими командами (выполняющими, например, роль журналистов, зрителей, читателей и т.д.)

По окончании экспресс-конференции (а её регламент должен быть определён заранее) преподавателем (или жюри, если оно избиралось) оцениваются:

а) вопросы какой команды были более актуальными, оригинальными, сложными (это могут оценивать и те, кто проводил экспресс-конференцию);

б) чьи ответы были наиболее аргументированными, компетентны, убедительны, оригинальны и остроумны (это могут оценивать и команды).

Представление играющими командами вопросов «экспертам» экспресс-конференции может быть различным:

а) каждая команда печатает свои вопросы на карточках и располагает их перед экспертами, которые поочерёдно вытаскивают вопросы каждой из команд;

б) каждая из команд поочерёдно задаёт свои вопросы устно.

Применение первого, второго, третьего вариантов политвикторины предполагает определение победителя

Четвёртый вариант: «телемост» (имитационное моделирование).

Группу студентов разделяют на две или несколько групп, которые могут выступать, например, в роли:

– граждан Российской Федерации и любого другого государства;

– граждан различных субъектов Российской Федерации.

Темой обсуждения в ходе «телемоста» может быть любая актуальная, наиболее острая на данный момент проблема. Цель «телемостов» – в отличие от первого – третьего вариантов политвикторины состоит в углублении, получении новых знаний, расширении кругозора.

Каждая из групп, готовясь к «телемосту», изучает соответствующую литературу (в зависимости от предложенной «роли»),

подбирает факты, цифры, аргументы и готовит серию (блок) вопросов другой группе.

Роль ведущего «телемоста» может выполнять преподаватель или кто-либо из наиболее подготовленных студентов. Но ведущему целесообразно предварительно ознакомиться с материалами и вопросами каждой из команд. По завершении «телемоста» коллективно (или это может сделать специально выделенное жюри) отмечаются наиболее интересные (с познавательной точки зрения) вопросы и ответы.

В «телемостах», как правило, победителей нет, так как они прежде всего преследуют познавательную цель. Возможен и усложнённый вариант «телемоста», когда помимо групп-участников «телемоста» можно выделить и группу «телезрителей», которые могут «подключиться» к «телемосту», задавая свои вопросы через ведущего.

18. «ПОЛИТБОЙ»

В общем виде политбой представляет собой состязание двух команд. Чаще всего «политбой» проходит между:

1) представителями различных социально-экономических систем по какому-либо аспекту. Например, по вопросам экономики, экологии, прав человека, социальной защищённости граждан и т.п.;

2) «новаторами» и «консерваторами» в решении каких-либо вопросов (проблем) общества;

3) «сторонниками» и «противниками» тех или иных явлений в обществе (например, по вопросам радикальной экономической реформы, гласности и демократизации, кооперативного движения и т.д.).

Группа студентов делится на две команды. Команды проводят первую предварительную встречу, на которой принимают (вырабатывают) положение о «политбое»: уточняют тему, согласовывают порядок, программу (структуру) и регламент её проведения, а также состав жюри, ведущих «политбоя». В состав жюри могут войти преподаватель и 1–2 студента.

В период подготовки к «бою» команды:

– разрабатывают теоретическую часть «политбоя»: изучают материал по теме, подбирают аргументы для отстаивания, защиты своей точки зрения;

– готовят вопросы, подбирают аргументы, чтобы опровергнуть, подвергнуть сомнению позицию «противников»;

– разрабатывают художественную часть «политбоя»: составляют сценарий приветствия, домашнего задания, готовят художественное оформление (в том случае, если команды предварительно оговорят наличие художественной части). «Политбой» выигрывает та команда, которая более убедительно, аргументировано докажет свою точку зрения, защитит свои позиции.

Метод коллективного поиска можно организовать следующим образом. Всех студентов произвольно разделить на группы по 4–5 человек. В течение 3–5 минут каждый студент обдумывает ответ и кратко формулирует его в тетради или на отдельном листе бумаги. По истечении времени, отведённого на выработку индивидуального мнения, преподаватель предлагает каждой группе выработать групповое мнение, отведя для этого ещё 3–5 минут. В течение этого времени идёт активное общение членов группы. Групповое мнение высказывает лидер группы, определённый её членами. Члены других групп могут задавать вопросы выступающему лидеру. Если решения групп не совпадают, следует заслушать мнение лидеров всех групп, а затем приступить к коллективному обсуждению окончательного, оптимального варианта ответа. Когда ответ найден, преподаватель резюмирует его. Можно предложить и другие варианты использования метода коллективного нахождения ответа на вопросы:

а) формировать группы не произвольно, а по желанию самих студентов;

б) можно предложить каждой группе свой вопрос (разные вопросы);

в) вопросы предложить группам заблаговременно, за несколько дней до занятия, что активизирует их самостоятельную работу с соответствующими первоисточниками информации, уменьшит вероятность неправильных ответов, а главное – сэкономит время на занятии для рассмотрения большего числа вопросов;

г) часть студентов, наиболее подготовленных и проявивших особую активность в течение учебного года, разделить на группы и предложить им вопросы. Пока группы думают над ответами, предложить остальным студентам другие, более простые вопросы для обмена мнениями;

д) подготовить несколько вопросов, например 7 – 10, каждый вопрос написать на отдельной карточке, расположить их на столе и предложить лидерам групп выбрать один из них.

В любом из рассмотренных вариантов использования метода коллективного нахождения ответов на вопросы роль преподавателя могут выполнить 1 – 3 наиболее подготовленных студентов (своеобразное жюри).

Если предлагаемые вопросы имеют проблемный характер, то в этом случае метод коллективного нахождения оптимального варианта ответа на вопрос может быть использован для организации дискуссии.

19. ДИСКУССИЯ

На практике различают две основные формы дискуссии:

– стихийную, которая возникает спонтанно, например, из-за различия точек зрения по обсуждаемому вопросу;

– организованную, т.е. предусмотренную и специально спланированную преподавателем для обсуждения вопросов, по которым, например, нет единодушного мнения и анализ которых может вызвать полемику.

Важный элемент в организации дискуссии – определение предмета спора, обсуждения. Тема дискуссии должна быть актуальной, связана с жизнью, содержать проблемные моменты и вызывать интерес у студентов.

При выборе темы дискуссии желательно учитывать и пожелания студентов, проведя, например, экспресс-опрос, анкетирование. Затем разрабатывается система подвопросов. Их формулировка должна содержать мнения, которые не являются бесспорными; приводятся положения, которые противоречат фактам действительности, расходятся с принятой трактовкой.

Целесообразно заранее ознакомить участников дискуссии с кругом вопросов, подлежащих обсуждению и предложить перечень рекомендуемой литературы.

Некоторые правила дискуссии:

- требуется наличие спорной мысли, альтернативных точек зрения, платформ и т.п.;
- должны быть строго определённо установлены разногласия, то, с чем студенты не согласны в этой мысли, точках зрения;
- необходимо перечислить найденные пункты расхождения и далее спорить по ним поочерёдно;
- установить спорное положение – тезис спора;
- выдвинуть антитезис (положение, которое противопоставляется тезису, опровергает его);
- тезис спора должен быть сформулирован предельно кратко, отчётливо и понятно;
- тезис в течение спора не должен меняться произвольно;
- в споре всё должно вращаться вокруг тезиса, всё подчинено ему;
- предмет спора должен быть строго очерчен нужными границами;
- все основания или аргументы, которые используются при доказательстве или опровержении, должны быть истинными;
- не следует в споре в качестве аргумента ограничиваться аналогиями;
- не следует ограничиваться и ссылкой на авторитеты.

Управлять ходом дискуссии должен ведущий (их может быть, например, и два), роль которого может выполнять преподаватель или наиболее подготовленный по данной проблеме студент.

Требования к ведущему:

- должен стимулировать активность участников дискуссии с помощью разработанных вопросов, определять регламент выступления (посоветовавшись со студентами), регулировать ход дискуссии так, чтобы предоставить возможность высказаться как можно большему количеству студентов и тем самым исключить позицию «сторонних наблюдателей»;
- следить за тем, чтобы дискуссия не выходила за рамки обсуждаемой темы;

- способствовать установлению атмосферы непринуждённого делового общения, снижать накал ненужных страстей, оставаться спокойным и доброжелательным;

- обобщать различные точки зрения с тем, чтобы позиции участников дискуссии были представлены как можно отчётливее;

- выбирать подходящий момент для окончания дискуссии, не нарушая логику развития спора, и соответствующий некоторому спаду активности участников дискуссии;

- подвести итоги обсуждения, выделив основное и существенное в содержании спора.

Ведущий не должен:

- оказывать психологическое давление на участников дискуссии с помощью своего авторитета, резких оценочных суждений, замечаний в адрес присутствующих;

- прерывать участников спора на полуслове;

- много говорить («собой» можно заполнить только паузы, ненавязчиво высказываться по тому или иному вопросу);

- открыто поддерживать одну из спорящих сторон (своё отношение к различным точкам зрения можно высказать и при подведении итогов дискуссии).

Требования к участнику дискуссии:

- должны проанализировать имеющуюся информацию по обсуждаемому вопросу (блоку подвопросов по теме дискуссии) и сформулировать свою точку зрения;

- быть готовыми высказаться по теме дискуссии, проявить активность;

- уметь выслушать другого, понять занимаемую им позицию по данному вопросу, – стремиться коротко и ясно излагать свои взгляды, выделяя суть проблемы.

Участники дискуссии не должны:

- вступать в пререкания с ведущим по ходу проведения дискуссии;

- прерывать выступающих;

- делать замечания, касающиеся личных качеств других участников дискуссии.

Структура дискуссии может состоять из следующих этапов:

1. Вступительная часть – «завязка», которая заключается в организации проблемной, дискуссионной ситуации посредством общения противоречивых качеств, сведений, которым умышленно не даётся оценка.

2. Высказывание и обсуждение точек зрения, мнений студентов, дающих оценку приведённым фактам, регулируемое ведущим дискуссии.

3. Обсуждение и формирование ошибочных точек зрения, их обобщение и критический анализ.

4. Определение правильных позиций, окончательный отбор системы их доказательств, выяснение меры единодушия аудитории.

Организовать дискуссию на занятии можно различными способами, наиболее распространённые приведены ниже.

Способ «альтернативы» используется при возникновении нескольких точек зрения по обсуждаемой проблеме (вопросу). Студенты при этом разбиваются на группы, количество которых соответствует количеству точек зрения. Каждая группа высказывает (предъявляет) свои аргументы.

Дискуссия может завершиться:

а) победой той группы, чьи аргументы были более убедительнее и весомее и были признаны другими группами бесспорно и безоговорочно;

б) принятием общей точки зрения, которая вырабатывается в ходе обсуждения аргументов, представленных каждой из групп»

в) непринятием никакой точки зрения – каждый остаётся при своём мнении.

Возможны несколько вариантов использования способа «альтернативы»:

1) тема дискуссии, альтернативные точки зрения объявлены, а состав групп определён заблаговременно (за несколько дней до занятия) – этот вариант приемлем для групп студентов с удовлетворительным уровнем подготовки;

2) тема дискуссии, альтернативные точки зрения объявлены заблаговременно, а состав групп студентов определяется на занятии перед началом дискуссии;

3) тема дискуссии и литература, отражающая альтернативные точки зрения (но эти точки зрения не называются, студенты должны извлечь их в процессе самостоятельной работы с литературой) объявлены заблаговременно; состав групп может быть определён (либо по п. 1, либо по п. 2). Этот вариант рекомендуется для групп студентов с высоким уровнем подготовки.

Способ малых групп. Студенты делятся преподавателем на количество групп, равное удвоенному количеству предполагаемых вопросов для дискуссии. Группы желательно составлять таким образом, чтобы они были равноценны по силам, но при этом целесообразно учитывать и пожелания самих студентов (психологическая совместимость). Каждая группа избирает своего лидера, наиболее подготовленного теоретически и легко ориентирующегося в изучаемой проблематике. Под его руководством она готовится к занятию, он и «открывает» выступление своей группы на занятии. Лидер должен быть сменным, то есть поочерёдно в этой роли должен выступить каждый член группы на следующих занятиях.

По каждому вопросу предстоящей дискуссии готовятся две группы: одна выступает в роли инициативной, вторая – в роли оппонировающей (на следующем занятии они могут поменяться ролями). Лидер инициативной группы кратко, в течение заранее утверждённого регламента (но, как правило, не более 3 – 7 мин.) изучает суть вопроса. Каждый член инициативной группы имеет право дополнить выступление лидера. Повторные выступления и дополнения по данному вопросу исключаются (не разрешаются). Регламент и количество дополнений должно быть таким, чтобы суммарное время на выступление всей группы не превышало заранее оговорённого (например, 10 – 15 мин). Иными словами, величина регламента зависит от качества предполагаемых вопросов для дискуссии и степени их сложности. Затем слово предоставляется оппонировающей группе, в которой начинает дискуссию также лидер. Так же, как и для инициативной группы, возможны дополнения. Но регламент, отводимый инициативной и оппонировающей группе, должен быть единым.

Задача оппонировающей группы: не повторяя сказанного инициативной группой, выявить противоречия, неточности и кратко

изложить свою точку зрения в том случае, если она разительно отличается от точки зрения инициативной группы.

Ведущий управляет ходом дискуссии, ставя косвенные или уточняющие, наводящие вопросы, направляет обсуждение в нужное русло, следит за соблюдением регламента. Он же оценивает прочность, аргументированность позиций групп, резюмирует итоги состоявшейся микродискуссии между инициативной и оппонировавшей группами и определяет группу-победительницу по каждому из вопросов (этапов) дискуссии.

Способ «огонь по ведущему». В качестве ведущего может выступить преподаватель или кто-либо из студентов, наиболее подготовленный в теоретическом плане по этому вопросу.

Ведущий сообщает студентам исходную информацию, своё мнение, точку зрения, которая сознательно сформулирована наперекор общепринятому или мнению большинства студентов (его можно выявить или изучить заранее, например, провести экспресс-опрос). Мнение (точка зрения) ведущего должно быть абсолютно правильным, но слабо аргументированным, чтобы побуждало студентов к его критическому анализу, высказыванию других точек зрения. Задача ведущего – парировать возражения студентов, вводя в защиту своей позиции всё больше аргументированных доказательств.

Способ «инцидента». Исходная информация излагается ведущим (заранее её подготовившим) в виде конкретного случая, представляющего собой проблемную ситуацию (лучше всего отражающую текущие, сиюминутные явления современной жизни). Студентам предлагается дать им оценку, высказать свою точку зрения, предложить свой вариант решения данной проблемы. На основе выступлений и обсуждения предложенных вариантов решения инцидента и организуется дискуссия, которая завершается принятием общего, обоснованного решения

Способ «конференция». Используется при обсуждении обширных вопросов, связанных со специальными знаниями (философскими, экономическими, историческими, политическими, правовыми и т.д.), требующими специальной подготовки.

Выступления планируются заранее. Все критические замечания, возникающие по поводу прослушанных выступлений, служат материалом для проведения дискуссии.

Игровой способ (имитационное моделирование). Дискуссия чаще всего проводится методом ролевой игры. В начале занятия ведущий сообщает тему, раскрывает цели, знакомит участников с содержанием каждой из ролей, которые будут исполняться студентами во время проигрывания ситуации. После ознакомления с назначением игры создаются ролевые группы («генераторы идей», «критики», «арбитры»). Подбор групп осуществляется таким образом, чтобы они обладали примерно одинаковым интеллектуальным потенциалом. Все группы территориально отделены друг от друга, чтобы у участников дискуссии, входящих в ту или иную группу, была возможность совместно обсудить решения рассматриваемых вопросов, не мешая соседним группам.

На усвоение проигрываемых на занятии ролей и уяснения проблемного вопроса отводится примерно 3 – 5 мин. На протяжении этого времени члены ролевых групп путём постановки отдельных уточняющих вопросов ведущему, а также в результате обмена мнениями уясняют содержание тех функций, которые им предстоит выполнять на занятии и уточняют те или иные аспекты проблемного вопроса.

На протяжении последующего, подготовительного периода, который длится в среднем 10 мин, участники ролевых групп непосредственно готовятся к обсуждению, т.е. совместно вырабатывают общее мнение по тем вопросам, которые им предстоит обсудить на занятии. Так, «генераторы идей» активно анализируют различные аспекты, стороны проблемной ситуации, предлагают конкретные пути её решения. «Критики» также всесторонне анализируют проблему с той целью, чтобы подготовить ряд «трудных» вопросов для «генераторов идей» и также высказать свою позицию по данной проблеме в целом. «Арбитры», в свою очередь, продумывают основные критерии и показатели, с помощью которых осуществляется оценка работы ролевых групп, а также определяются основные линии анализа проблемы.

После того, как все участники игры подготовились к совместному обсуждению (при этом ведущему следует обязательно со-

блюдать отведённое для этого время), начинается обсуждение проблемного вопроса. Слово поочерёдно предоставляется различным ролевым группам, которые высказывают свою позицию по анализируемой проблеме, внося соответствующие уточнения и дополнения. Необходимым условием при высказывании того или иного положения являются его аргументация, приведение различных примеров, фактов, его конкретизирующих. Если ответ представителя той или иной группы, по мнению его членов, не является достаточно исчерпывающим, его могут дополнить другие участники группы.

Ведущий в ходе выступления членов, указанных выше ролевых групп адекватно определяет линию анализа проблемы, ставит участникам игры дополнительные вопросы, в том числе и проблемного характера

20. ДИСПУТ

Это специально организованное занятие, в ходе которого происходит демонстративное столкновение мнений по какому-либо вопросу (проблеме). Вообще диспут (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить) трактуется в словарях как вид диалогической речи, публичный спор на злободневную научную или разговорно-бытовую тему. По поводу данной проблемы участники диспута и выражают различные мнения и суждения. Развёртывается диспут благодаря оценкам, аргументациям, смысловым связям с реальной жизнью, опоре на личный опыт, которым пользуются участники спора. В диспуте имеются элементы монолога и диалога. Диалогические элементы придают эмоциональную окраску дискуссии, а монологические служат для выражения её логического содержания. В качестве воспитательных потенциалов диспута могут быть названы умения доказательно, аргументировано излагать свою точку зрения, сохранять выдержку и спокойствие, воспринимать критику, с уважением относиться к мнению оппонента. Плоткин Г. предлагает правила для участника диспута, разработанные вместе с обучаемыми:

1. Каждый имеет право высказать своё мнение. Если у тебя есть что сказать слушателям, пусть они узнают это.

2. Говори, что думаешь, думай, что говоришь! Высказывайся ясно и чётко. Не утверждай того, в чём не разобрался сам.

3. Постарайся как можно более убедительно изложить свою точку зрения. Опирайся только на достоверные факты.

4. Не повторяй того, что до тебя было сказано.

5. Уважай чужое мнение. Постарайся понять его. Умей выслушать точку зрения, с которой не согласен. Будь выдержанным. Не перебивай выступающего. Не давай личностных оценок. Правоту доказывай доводами, а не криком. Старайся не навязывать своего мнения.

6. Если доказана ошибочность твоей позиции, имей мужество признать свою неправоту.

7. Пусть главным итогом диспута станет твоё продвижение по нелёгкому пути постижения истины.

Начинать диспут целесообразно с предложения прокомментировать какой-либо факт, высказывание, видео (кино) фрагмент. В соответствии с этим он и начинает речь, но её ход зависит во многом от активности собеседников. Активность участников диспута, их творческая деятельность, приводящая к самостоятельному решению обсуждаемых вопросов, может стимулироваться эвристическими приёмами ведущего диспута или обучающего (наводящие вопросы, оценочные и побуждающие реплики). Активность учащегося через его участие в обсуждении проблем, представляющих для него интерес.

В целях овладения обучаемыми культурой диспута можно предложить ряд словесных клише (*Г. Плоткин*):

Я согласен (согласна), потому что ...

Я не согласен (не согласна), потому что ...

Я выражаю особое мнение, так как ...

В тех случаях, когда диспут проводится впервые, преподавателю целесообразно заранее поговорить с наиболее активными студентами, предложив им подумать над конкретными вопросами темы и выступить в числе первых, если после вступительного слова ведущего возникает длительная пауза.

Во время диспута ведущий должен следить за тем, чтобы выступления студентов были взаимосвязанными, освещали суть темы, а не уводили в сторону от неё; комментировать выступления, по-

ощрять наиболее интересные, «подбрасывать» дополнительные, наводящие, уточняющие вопросы, если возникает в этом необходимость.

Наиболее важная особенность диспута в том, что он управляем, предоставляет возможность преподавателю привести студентов к заранее запланированным, объективно правильным выводам, суждениям.

21. ЭКСПРЕСС-ОПРОС

Экспресс-опрос, в зависимости от вариантов его применения, может служить для:

1) проверки степени, глубины усвоения студентами конкретных тем изучаемого курса или курса в целом (проведение экспресс-опросов на занятии);

2) разработки преподавателем оптимального варианта проведения занятия по текущей теме или итогового занятия (проведение экспресс-опроса во внеучебное время).

На практике используются различные экспресс-опросы.

Самый простой вариант анкеты экспресс-опроса может включать 2 – 5 вопросов, количество которых зависит от объёма теоретического материала по данной теме. Вопросы должны отражать узловые аспекты данной темы. К каждому вопросу предлагается несколько вариантов ответа. Варианты ответов могут строиться по-разному, например:

1) для недостаточно подготовленных студентов варианты ответов могут быть составлены по принципу «правильный–неправильный»;

2) для подготовленных студентов варианты ответов могут быть составлены по принципу «правильный–полуправильный».

При этом «полуправильные» ответы по сути своей должны отражать разные нюансы, аспекты правильного ответа.

Можно предложить несколько вариантов использования анкет экспресс-опроса:

А) Использование на занятиях для проверки степени усвоения знаний (содержания текущих тем курса).

1.1. На завершающем этапе занятий, когда все вопросы темы уже рассмотрены. Каждому студенту выдаётся анкета (на каждой предварительно указывается фамилия студента) и в течение 2 – 5 мин предлагается ответить на поставленные вопросы. Затем занятие можно продолжить, используя любой из предлагаемых ниже вариантов:

а) преподаватель постепенно (по мере готовности) собирает анкеты у студентов, анализирует и определяет те вопросы, которые получили наименьшее количество правильных ответов. Называет эти вопросы, привлекая к ним внимание всех, и предлагает их прокомментировать (дать более правильный ответ) тем студентам, которые на них ответили правильно. Преподаватель же резюмирует комментарий студентов, расставляя (при необходимости) акценты, подводит итог обсуждения темы;

б) преподаватель собирает заполненные анкеты и анализирует их уже после занятия. Обобщает полученные результаты, выделяет группу студентов, которые дали неправильные ответы и проводит с ними до очередного занятия индивидуальную работу (используя её различные формы);

в) преподаватель не собирает заполненные анкеты, а предлагает студентам тут же самостоятельно проверить правильность своих ответов, обратившись к соответствующим первоисточникам или учебному пособию (в этом случае следует заранее попросить всех студентов принести на занятия необходимую литературу).

Далее методом устного опроса преподаватель определяет вопросы, которые получили минимальное количество правильных ответов и рекомендует студентам ещё раз внимательно проработать соответствующий материал во внеурочное время. При необходимости преподаватель может вернуться к обсуждению этих вопросов на следующем занятии.

1.2. Для постановки учебного задания, выдаваемого преподавателем каждому студенту в начале занятия. Студенты отвечают на вопросы в течение всего занятия по мере рассмотрения различных аспектов темы. В конце занятия преподаватель может поступить так, как описано в 1.1. (б, в).

Б) В период подготовки преподавателя к занятию по новой (очередной) теме изучаемого курса.

Преподаватель заблаговременно (за несколько дней до занятия) выдаёт каждому студенту анкету, предлагая ответить на её вопросы. Затем, собрав анкеты, анализирует их и определяет вопросы, которые получили минимальное количество правильных ответов. При составлении рабочего плана занятия главное внимание (и по времени, и по подбору материала) преподаватель должен сконцентрировать именно на этих вопросах, возможно, исключив те вопросы, аспекты темы, которые, судя по результатам экспресс-опроса, знакомы, понятны и усвоены студентами, т.е. в этом случае преподаватель разрабатывает оптимальный вариант рабочего плана занятия.

В) На итоговом занятии: для проверки степени усвоения содержания изучаемого курса.

Результаты подобного экспресс-опроса могут послужить основой для индивидуальной работы преподавателя со студентами, либо для самостоятельной работы студентов в летний период. Этот вариант предполагает очень высокий уровень сознательности студентов и ответственного, не формального отношения преподавателя к своим обязанностям, когда и у студентов, и у преподавателей уровень знаний соответствует знанию-потребности, знанию-убеждению.

Использование экспресс-опроса занимает незначительное время в общем регламенте занятия, так как предполагает лишь подчёркивание (выделение) того варианта ответа, с которым студент согласен, и не требуется делать никаких дополнительных записей.

22. КОЛЛОКВИУМ

Коллоквиум (от лат. colloquium – собеседование) – вид учебно-теоретических занятий, представляющий собой групповое обсуждение под руководством преподавателя достаточно широкого круга проблем, например, относительно самостоятельного большого раздела лекционного курса.

Одновременно это и форма контроля, разновидность устного экзамена, массового опроса, позволяющая преподавателю в срав-

нительно небольшой срок выяснить уровень знаний студентов целой академической группы по данному разделу курса.

Коллоквиум проходит обычно в форме дискуссии, в ходе которой студентам предоставляется возможность высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, учиться обосновывать и защищать её.

Аргументируя и отстаивая своё мнение, студент в то же время демонстрирует, насколько глубоко и осознанно он усвоил изученный материал.

Таким образом, **коллоквиум** – это такая форма учебных занятий, которая предполагает обязательное активное участие всех присутствующих.

III. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Оценка эффективности применения АМО, выраженная в численных значениях, затруднена из-за необходимости анализа большого количества взаимосвязанных и переменных причин. В настоящее время и эффективность, и целесообразность применения методов АМО может производиться по упрощённым методикам: среди профессорско-преподавательского состава – методом экспертных оценок, среди студентов – анкетированием. Варианты анкет приведены ниже.

1. АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА ПЕДАГОГОВ О РЕЗУЛЬТАТАХ ИХ ОБУЧЕНИЯ АМО (вариант)

Цель: выявить результативность обучения новой педагогической технологии.

Уважаемые коллеги!

Просим выбрать наиболее подходящий ответ на следующие вопросы.

Ваши ответы не будут идентифицированы в печати или использованы в качестве рекламы. Они будут суммированы с другими ответами участников исследования и представлены в статистических показателях.

1. Испытывали ли Вы недостаток в знаниях АМО до прохождения обучения?

- не имел вообще;
- имел общее представление;
- имел неполные знания;
- обладал достаточно полными знаниями;
- имел все необходимые знания для работы по новой технологии.

2. Насколько Вы удовлетворены результатами своего обучения?

- учили тому, чему нужно, и так, как нужно;

- учили тому, чему нужно, но не так, как нужно;
- учили не тому, чему нужно, но достаточно хорошо;
- учили не тому, чему нужно, и не так, как следовало бы;
- не знаю, что и сказать.

3. Укажите, как вы оцениваете уровень полученных Вами профессиональных знаний:

- очень высокий;
- высокий;
- выше среднего;
- невысокий;
- очень низкий;
- не знаю, что и сказать.

4. Считаете ли Вы, что полученные знания достаточны для решения проблем, с которыми Вы сталкиваетесь в своей практической деятельности?

- уверен, что достаточны;
- в основном достаточны, остальное можно приобрести самостоятельно, в процессе деятельности;
- сомневаюсь, так как знания неполные, это может мешать эффективной работе;
- знания не достаточны, чтобы приступить к работе;
- затрудняюсь ответить.

5. Насколько Вы уверены в успешности применения полученных знаний на практике?

- полностью уверен;
- в основном уверен;
- скорее не уверен;
- абсолютно не уверен;
- не знаю, что и сказать.

6. Считаете ли Вы, что полученные знания помогут Вам успешно решить профессиональные задачи, стоящие перед Вами?

- естественно;
- кое-какие;
- скорее да;
- скорее нет;
- точно нет;
- затрудняюсь ответить.

7. Каким было Ваше отношение к предлагаемому новшеству до обучения?

- считал бесполезным;
- сомневался в необходимости использования;
- сомневался в возможности применения;
- вызывало интерес;
- уверен в его эффективности и необходимости использования в процессе обучения;
- затрудняюсь ответить;
- свой ответ.

8. Как Вы относитесь к предлагаемому новшеству на сегодняшний день?

- считаю бесполезным;
- сомневаюсь в необходимости использования;
- сомневаюсь в возможности применения;
- вызывает интерес;
- уверен в его эффективности и необходимости использования в процессе обучения;
- затрудняюсь ответить;
- свой ответ.

Спасибо за сотрудничество!

2. АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА СТУДЕНТОВ О РЕЗУЛЬТАТАХ ИХ ОБУЧЕНИЯ ПО АМО (вариант)

Ответьте, пожалуйста, откровенно и самостоятельно на предлагаемые вопросы. Для этого на бланке ответов отметьте одну из цифр в каждой (из 22) строке. Значение цифр:

- 0 – не знаю, как отнестись;
- 1 – согласен с суждением;
- 2 – согласен в большей степени с этим суждением;
- 3 – абсолютно согласен с этим суждением.

Обработка анкет

Анкета включает в себя 22 полярных высказывания, каждое из которых оценивается по шкале от «0» до «6». Подсчитывается общая сумма баллов по каждому высказыванию.

Высказывания	Баллы						Высказывания	Категории
	3	2	1	0	1	2		
1. Практически я никогда не знаю, зачем изучается тот или иной материал на занятии							1. Практически я всегда знаю, зачем изучается тот или иной материал на занятии	УМ
2. Если педагог задаёт вопросы, я не задумываюсь над ними, не пытаюсь ответить или принять участие в их обсуждении							2. Если педагог задаёт вопросы, я задумываюсь над ними, пытаюсь ответить или принять участие в их обсуждении	ПА
3. На занятиях по этому предмету я обычно бываю в подавленном настроении, не испытываю радости от общения							3. На занятиях по этому предмету я обычно бываю в приподнятом настроении, мне всё нравится, я испытываю радость от общения	МО
4. Мне кажется, что материал, изучаемый в этом курсе, мне никогда не пригодится							4. Мне кажется, что материал, изучаемый в этом курсе, мне очень пригодится в будущем	УМ

Продолжение табл.

Высказывания	Баллы						Высказывания	Категории
	3	2	1	0	1	2		
5. На занятиях я пассивен, бездеятелен, самостоятельно мне работать не хочется							5. На занятиях я активен, деятелен, стремлюсь работать самостоятельно	ПА
6. Я чувствую неудовольствие и раздражение преподавателя по отношению ко мне							6. Я чувствую доброжелательное отношение ко мне преподавателя	МО
7. Материал каждого занятия я воспринимаю вне связи с материалом, изученным в этом курсе ранее							7. Обычно я ощущаю связь материала конкретного занятия со всем материалом, изученным в этом курсе ранее	УМ
8. Я с трудом заставляю себя работать с текстами, заполнять таблицы, корректировать содержание написанного							8. Я с лёгкостью и удовольствием работаю с текстами, заполняю таблицы, корректирую содержание написанного	ПА

Продолжение табл.

Высказывания	Баллы						Высказывания	Категории
	3	2	1	0	1	2		
9. Мне кажется, что педагог не обращает внимания на то, как я работаю на занятиях							9. Мне кажется, что педагог обращает внимание на то, как я работаю на занятиях	МО
10. Многие из того, что я узнаю на занятиях, у меня не вызывает никакого интереса							10. Многие из того, что я узнаю на занятиях, у меня вызывает неподдельный интерес	УМ
11. Обычно я не выполняю самостоятельно то, что дают на самостоятельную отработку, не ищу по своей инициативе дополнительный материал к семинарам							11. Обычно я самостоятельно выполняю то, что нам предлагают выполнить вне аудитории, ищу по своей инициативе дополнительный материал к семинарам	ПА

Продолжение табл.

Высказывания	Баллы						Высказывания	Категории
	3	2	1	0	1	2		
12. Мне кажется, что педагог безразличен к тому, как я отношусь к его курсу							12. Мне кажется, педагогу безразлично мое отношение к его курсу	МО
13. Я затрудняюсь выделить главное в изучаемом материале							13. Я легко могу выделить главное в изучаемом материале	ПА
14. Если мои товарищи при ответах допускают неточности и ошибки, я их обычно замечаю							14. Если мои товарищи при ответах допускают неточности и ошибки, я их всегда замечаю	ПА
15. Я не чувствую, что педагог относится ко мне с уважением и доверием							15. Я чувствую, что педагог относится ко мне с уважением и доверием	МО

Продолжение табл.

Высказывания	Баллы						Высказывания	Категории
	3	2	1	0	1	2		
16. Материал, изучаемый на занятиях по данному предмету, мне кажется недостаточно понятным							16. Материал, изучаемый на занятиях по данному предмету, мне кажется достаточно понятным	УМ
17. Обычно я не люблю самостоятельно писать эссе, письменные самостоятельные работы, требующие творческого подхода, составлять схемы и кластеры							17. Обычно меня увлекает самостоятельное написание эссе, письменных самостоятельных работ, требующих творческого подхода, составление схем и кластеров	ПА
18. На занятиях я часто отвлекаюсь, разговариваю на посторонние темы, занимаюсь посторонними делами, могу даже вздремнуть							18. На занятиях я практически не отвлекаюсь, не разговариваю на посторонние темы и не занимаюсь посторонними делами	ПА

Продолжение табл.

Высказывания	Баллы						Высказывания	Категории
	3	2	1	0	1	2		
19. Всё то, что я узнаю на лекциях, можно прочитать в учебнике по данному предмету							19. Многие из того, что я узнаю на лекциях, можно прочитать только в дополнительной литературе	УМ
20. На занятиях я ни о чем не спрашиваю преподавателя, а вопросы других студентов не слушаю							20. На занятиях я довольно часто задаю вопросы преподавателю и активно обсуждаю вопросы, поставленные другими студентами	ПА
21. Мне кажется, что педагог недостаточно объективно оценивает мои успехи и работу по курсу в целом							21. Мне кажется, что педагог достаточно объективно оценивает мои успехи и работу по курсу в целом	МО
22. Я хотел бы заниматься у другого преподавателя							22. Я хотел бы заниматься у этого же преподавателя	МО

Полученные результаты интерпретируются по трём категориям: учебная мотивация (УМ), познавательная активность (ПА) и межличностные отношения (МО) – в таблице соответствующие пункты шкалы помечены соответствующими буквами.

С учётом того, что по каждому высказыванию максимальное количество баллов «6», а минимальное «0», подсчитывается общая сумма баллов по каждому критерию, и на основании полученных расчётов выделяются следующие уровни:

Критерии	Уровни в баллах		
	Высокий	Средний	Низкий
Учебная мотивация	25...36	13...24,9	0...12,9
Познавательная активность	37...54	19...36,9	0...18,9
Межличностные отношения	29...42	15...28,9	0...14,9
В целом	89...132	45...88,9	0...44,9

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для активизации учебного процесса необходимо разрабатывать сценарии проведения практических занятий с использованием современных методик обучения.

Имеются определённые трудности для внедрения активных методов обучения:

- нежелание отходить от устоявшихся в течение многих лет методик преподавания (преподаватель диктует материал – студент записывает);
- недостаточное материально-техническое сопровождение для внедрения новых образовательных технологий;
- недостаточная мотивация преподавателей, занимающихся внедрением инновационных методов обучения;
- недостаточная мотивация студентов для работы в более активном режиме (отсутствует шкала поощрительных баллов);
- недостаточное привлечение студентов к исследовательской, самостоятельной работе с первичными данными;
- нежелание студентов проявлять инициативу на занятиях.

Сегодня действуют разнообразные методики включения студентов в активную работу, прежде всего это методика мотивации, которая основана на заинтересованности каждого студента группы в результате проделанной работы. Если студент видит результат, он будет работать на занятии активнее.

Результат должен быть виден на каждом занятии. Однако эта работа должна проводиться двумя участниками процесса: преподавателем и студентом. Если в этом процессе не будет задействовано хотя бы одно звено, работа не может считаться эффективной.

В целях активизации внедрения активных методов обучения необходимо, чтобы опытные преподаватели проводили открытые занятия.

Таким образом, следует отметить, что возможности совершенствования учебного процесса не ограничены ни со стороны преподавателя, ни со стороны активного потребителя знаний – студента. Необходимо только найти оптимальные пути реализации данной стратегии.

Широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, развивает интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его активность в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

Подготовка групп студентов к занятиям требует дополнительного времени.

Эффективность проведения занятия зависит от многих взаимосвязанных факторов и трудно выражается в числах, но она может быть значительно выше традиционных методов проведения занятий.

АМО требуют от преподавателей целеустремлённости, значительных усилий в подготовке и проведении занятий.

Время, затрачиваемое преподавателем на подготовку занятий по методике АМО, может значительно превышать время подготовки к занятиям по традиционным методикам, и это является тормозящим фактором их использования, особенно, если преподаватель проводит занятия по различным программам в различных по специализации и численности группах и на различных курсах.

Использование АМО и технологии модерации позволяет обеспечить эффективную организацию и последовательное осуществление игрового образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлечённости обучающихся, уверенности и мотивированности учителя, соответствия результатов деятельности школы ожиданиям и потребностям обучающихся, родителей, общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каменев, А.И. Активные методы обучения и их использование в подготовке слушателей академии : учебное пособие / А.И. Каменев. – М. : ВПА им. В.И. Ленина, 1987.
2. Активные формы проведения занятий по специальным дисциплинам : методические указания к практическим занятиям. – Новочеркасск : Изд-во ЮРГГУ, 1998.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991.
4. Гололобов, А.В. Методика проведения интерактивных лекций по экономической теории с применением мультимедиа-технологии обучения / А.В. Гололобов // Вестник УМО по профессионально-педагогическому образованию. – 2001. – № 1.
5. Гульчевская, В.Г. Современные педагогические технологии / В.Г. Гульчевская, Н.Е. Гульчевская. – Ростов на/Д. : Изд-во РИПКиПРО, 1999.
6. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – М., 1985.
7. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995.
8. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М., 1989.
9. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991.
10. Педагогические технологии : учебное пособие ; под ред. В.С. Кукушина. – 4-е изд. – Ростов н/Д. : Изд-во «МарТ», 2010.
11. Подлесский, Г.Ф. Педагогические аспекты повышения качества подготовки обучаемых на основе современных информационных технологий / Г.Ф. Подлесский, А.Д. Прасько, А.А. Филатов // Проблемы создания автоматизированных обучающих и тестирующих систем. – Новочеркасск : Изд-во ЮРГГУ, 2001.

Интернет-ресурсы

12. Эффективные образовательные технологии. – URL : <http://www.moi-universitet.ru/effective-school2/>.

13. Современное педагогическое проектирование. – URL : <http://www.moi-universitet.ru/effective-school1/>.

14. Эффективная мотивация обучающихся. – URL : <http://www.moi-universitet.ru/effective-school3/>.

15. Профессиональные секреты интерактивного обучения. – URL : (<http://www.moi-universitet.ru/etobook/>).

16. Копилочка активных методов обучения. – URL : <http://www.moi-universitet.ru/amo/>.

17. Базы данных российских, зарубежных и международных фондов. – URL : <http://www.moi-universitet.ru/ebooks/funds>.

ПРИЛОЖЕНИЕ

III. Иерархия факторов, влияющих на выбор методов обучения [10]

Фактор	Влияние фактора	Место
Цель обучения. Уровень обучения, который необходимо достигнуть	0,90	1
Уровень мотивации обучения	0,86	2
Реализация принципов, закономерностей обучения	0,84	3
Объём требований и содержания, которые необходимо реализовать	0,80	4
Количество и сложность учебного материала	0,78	5
Уровень подготовленности обучаемых	0,70	6
Активность, интерес обучаемых	0,65	7
Возраст. Работоспособность обучаемых	0,62	8
Сформированность учебных навыков. Учебная тренированность и выносливость	0,60	9
Время обучения	0,55	10
Материально-технические, организационные условия обучения	0,50	11
Применение методов на предыдущих занятиях	0,40	12
Тип и структура занятия	0,38	13
Взаимоотношения между преподавателем и студентом, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество и авторитарность)	0,37	14
Численность студентов в группе	0,36	15
Уровень подготовленности преподавателя	0,35	16

Примечание. Можно выделить шесть общих условий, которые определяют выбор метода обучения:

- закономерности и принципы обучения, которые вытекают из них;
- содержание и методы определённой науки вообще и предмета, темы в частности;
- цели и задачи обучения;
- учебные возможности студентов (возрастные, уровень подготовленности, особенности студенческого коллектива);
- внешние условия (географические, производственное окружение);
- возможности преподавателей (опыт, уровень подготовленности, знание типичных ситуаций процесса обучения).

П2. Сравнительная эффективность различных педагогических технологий [10]

№ п/п	Педагогическая технология	Коэффициент использования времени, %
1	Индивидуальное обучение	90
2	Практическая деятельность	70
3	Групповые и коллективные способы обучения	50
4	Наглядные способы обучения	30
5	Аудиовизуальные технологии	20
6	Самостоятельное чтение	10
7	Лекция-монолог	5

Вывод. Чем выше степень участия студента в обучающем процессе, тем выше уровень усвоения им учебного материала.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I. ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА	5
II. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	6
1. Оперативное и системное политическое информирование студентов	6
2. Интеллектуальная (педагогическая) разминка	6
3. Диалог со студентами во время занятий	7
4. Проблемное обучение	8
5. Проблемная лекция	15
6. Интерактивная лекция с применением мультимедиа-технологий обучения	16
7. Анализ конкретных ситуаций	17
8. Имитационные упражнения	18
9. Разыгрывание ролей	18
10. Игровое производственное проектирование	19
11. Семинар-дискуссия (групповая дискуссия)	20
12. Деловая игра	22
13. Компьютерная деловая игра (КДИ)	24
14. «Круглый стол»	27
15. Мозговой штурм («мозговая атака»)	36
16. Индивидуальный практикум	40
17. Политвикторина	44
18. «Политбой»	47
19. Дискуссия	49
20. Диспут	56
21. Экспресс-опрос	58
22. Коллоквиум	60

III. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	62
1. Анкета для опроса педагогов о результатах их обучения АМО	62
2. Анкета для опроса студентов о результатах их обучения АМО	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	74
ПРИЛОЖЕНИЕ	76

Учебное издание

КУРЬЯНОВ Михаил Алексеевич,
ПОЛОВЦЕВ Владимир Сергеевич

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Методическое пособие

Редактор И.В. Калистратова
Инженер по компьютерному макетированию М.Н. Рыжкова

Подписано в печать 18.10.2011.
Формат 60 × 84 / 16. 4,65 усл. печ. л. Тираж 50 экз. Заказ № 450

Издательско-полиграфический центр ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
392000, г. Тамбов, ул. Советская, д. 106, к. 14