

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
СВЕРДЛОВСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Л. К. МАЛШТЕЙН

ФОРМЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие для слушателей ФПК

СВЕРДЛОВСК
1991

УДК 37.011(075)

Малштейн Л. К. **Формы активного обучения: Учеб. пособие для слушателей ФПК/Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1991. — 76 с.**

В пособии подробно изложена и иллюстрирована примерами методика проведения занятий в форме групповой работы (работа малыми группами), микрообучения (активные тренировочные упражнения), учебного мозгового штурма, развернутого мозгового штурма, ролевой игры.

Методика проведения занятий по перечисленным формам обучения изложена по унифицированной схеме: сущность формы; учебные цели, на решение которых направлена данная форма работы; методика подготовки к занятию, ход занятий, советы преподавателю, проводящему занятие по данной форме; пример проведения данной формы на конкретном содержании учебного материала.

Пособие предназначено слушателям факультета повышения психолого-педагогической квалификации, преподавателям высших и средних специальных учебных заведений.

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Э. Ф. Зеер; кабинет повышения квалификации преподавателей профтехцикла Свердловского института усовершенствования учителей.

ВВЕДЕНИЕ

Процесс обучения в современной высшей школе организуется обычно двумя путями. Первый путь имеет целью научить молодежь тому, что познал и умеет делать человек к настоящему времени, т. е. передать ей накопленный багаж знаний, умений и навыков практической деятельности. В основе этого пути лежит репродуктивное обучение, связанное с предельной мобилизацией памяти, большими затратами времени и сил студентов на чтение и заучивание материала, выполнение типовых практических работ, не подразумевающих высокого удельного веса творческой самостоятельной деятельности.

Другой путь ориентирован не только на передачу студентам готовых знаний и обучение их репродуктивному воспроизведению известных способов деятельности, сколько на обучение технологии самостоятельного познания и творчества, на формирование опыта самостоятельной и преобразующей деятельности.

Этот путь может быть реализован лишь при активизации высших психических процессов обучаемого: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, а также при обязательном участии эмоций. Именно эмоциональная сфера, переживание радости от самостоятельной творческой деятельности активизирует студентов, заставляет их стремиться к удовлетворению своих познавательных потребностей. Если преподавателю удастся организовать обучение по второму пути, происходит чудо: скучный и неинтересный, малоэффективный процесс превращается в радостное результативное учение, убеждающее студента в его интеллектуальном всемогуществе или, по крайней мере, в огромном успехе.

Тем не менее, при всей привлекательности активное обучение медленно и с достаточным трудом завоевывает свои позиции в вузе. Причин этому достаточно.

Первая причина — живучесть стереотипов традиционного обучения, которые накладывают свою печать на попытки радикального изменения учебного процесса. Один из известных в мире педагогов современности, автор суггестопедагогики Г. К. Лозанов¹ к числу стереотипов, в наибольшей степени затрудняющих совершенствование учебной практики, относит в первую

очередь боязнь обучения. Принято считать, что обучение — это тяжелый труд, и оно должно быть именно таким в связи с тем, что тренировка и развитие способностей человека происходят в условиях напряженной работы. Если обучение происходит без применения значительных усилий со стороны студентов, то оно отвергается традиционной практикой как неэффективное и «недостаточно серьезное». Очевидно, что данный стереотип развивает у студентов усталость, пораженческие настроения, неуверенность в себе.

Этот стереотип ведет за собой следующий, связанный с представлением об ограниченных возможностях человека. В угоду этому стереотипу создаются щадящие учебные программы и пособия, предъявление учебной информации организуется по предметно и малыми дозами. В результате обучение становится информационно-репродуктивным, а студенты ориентированы на накопление готовых рецептов.

Еще один стереотип, препятствующий эффективной организации обучения, вызван разобщенностью наук, изучающих человека, и отсутствием глобального подхода к обучаемому, учитывающего медико-биологические, психологические, педагогические, экономические и иные факторы в их комплексе и взаимодействии. Вследствие этого обучение организуется на формально-педагогических принципах, тяготеет к технологизации, в нем снижается роль человеческого фактора.

Второй причиной того, что нетрадиционное обучение, основанное на активизации познавательной деятельности студентов, медленно входит в жизнь, служит его большая, по сравнению с традиционным, методическая сложность и трудоемкость для преподавателя. Лекционно-семинарская система занятий в условиях фронтального обучения не требует от преподавателя обязательного методического мастерства в установлении оперативной и постоянной обратной связи от студентов, в учете их индивидуальных способностей и возможностей, в постоянном слежении за ходом познавательной деятельности и ее активизации. Поэтому методика обучения в высшей школе менее развита, чем, например, в средних специальных учебных заведениях. Вносит свою лепту в это и то, что подавляющее большинство преподавателей высшей школы не имеют специальной психолого-педагогической и методической подготовки и опираются в своей работе преимущественно на опыт.

Сказанное обуславливает третью причину: недостаточное разнообразие и небольшое количество организационных форм активного обучения. Зачастую поиски этих форм ведутся нецеленаправленно, без учета специфики и уровня учебных целей и

целей развития личности, а значит, без гарантии адекватности результатов данным целям.

Развитие учебно-познавательных действий студента проходит ряд этапов, каждый из которых требует различных и многообразных форм и методов обучения, отличающихся по сложности как в подаче учебного материала, так и в ответной деятельности обучаемого.

В соответствии с этими этапами можно выделить уровни обучения, каждому из которых соответствуют свои цели, преимущественный метод, формы организации и контроля, а также гарантируемые результаты обучения (таблица).

Необходимо, однако, отметить относительность и условность выделенных уровней.

Уместность использования форм и методов того или иного уровня зависит от понимания преподавателем особенностей развития мышления на определенном этапе обучения, от учета психологических характеристик мыслительного процесса студентов на данном уровне обучения и особенностей учебного материала.

Обучение на первом уровне предполагает достижение простейших целей. Преподаватель при изложении материала только ориентирует студентов в какой-то области знаний, знакомит с отдельными фактами и учит правильно их понимать с позиций данной науки. Материал он излагает в исторической или логической последовательности. Преподавание может при этом сопровождаться различной наглядностью, демонстрациями, в том числе и с использованием ТСО.

При этом предполагается, что изучаемый материал у студентов должен возбудить интерес, в результате чего они захотят обратиться к дополнительной литературе, сделать записи. Такое обучение в основном носит фронтальный характер на лекциях и семинарских занятиях при сравнительно несложной индивидуальной самостоятельной работе.

Первый уровень характеризует общее знакомство с учебной и научной информацией без развитого структурирования материала. На этом уровне устанавливаются внешние признаки объектов. Решение учебных задач обусловлено запоминанием и воспроизведением известного конкретного способа решения. Главный элемент самостоятельной учебной деятельности — опознание.

Общие категории, которыми владеет студент, — формальные, ориентированные на внешние, а не существенные признаки. Эмпирические абстракции — следствие описательного способа подачи материала, который не дает возможности применения знаний в новых условиях и для решения нетиповых задач. Веду-

шая направленность личности — учебная, мотивация — внешняя (удовлетворить требования преподавателя). Организация деятельности — несамостоятельная, определяется преподавателем.

Первый уровень обучения в основном рассчитан на формирование у студентов ориентировочных знаний, на популяризацию их, на приобщение студентов к новой области знаний, узнавание этих знаний в ряду других.

Второй уровень более высок, он рассчитан на формирование и закрепление необходимых умений и навыков интеллектуальной и практической деятельности, их использование в учебных условиях. Достигается эта цель репродуктивным методом. Изложение знаний ведется примерно теми же речевыми и наглядными средствами, но в дальнейшем они закрепляются на семинарских и практических занятиях, самостоятельной работой с учебниками и источниками литературы. Контроль эффекта обучения и организации обучения в основном соответствует первому уровню, но от студентов при этом требуется воспроизведение знаний, умений и навыков.

Второй уровень развития познавательной деятельности характеризуется овладением определенными принципами и алгоритмами конкретных видов действий и их успешным применением для данного вида задач. Это достигается через овладение информацией, структурированной определенным образом. Ориентиры действия даются в конкретной форме, они запоминаются и воспроизводятся студентами.

Общие категории, формируемые на этом уровне, включают существенные признаки данного класса явлений. Студенты овладевают частными способами действий и могут их применять самостоятельно, если условия учебной задачи не отклоняются от усвоенных правил и принципов. Направленность личности — учебная, мотивация — внешняя.

Интеллектуальная или практическая деятельность студентов на втором уровне обучения осуществляется по установочному образцу — схеме (инструкция, алгоритм или др.) и не предусматривает проявления элементов творчества. Вместе с тем обучение на втором уровне по фундаментальным курсам является обязательным условием овладения ими.

Третий уровень обучения призван поэтапно и планомерно обеспечить овладение студентами творческой деятельностью с тем, чтобы полученные ими ранее знания, навыки и умения приобрели гибкость, могли выступать в качестве инструмента самостоятельного познания. При этом определение пути поиска решения проблемы и самоосуществление этого поиска проводится под руководством преподавателя.

Значение этого уровня обучения определяется тем, что, осваивая его, студент должен получить достаточно полную и целенаправленную подготовку для самостоятельной творческой деятельности, овладеть элементами творческого научного мышления и методами научной деятельности.

Третий уровень предполагает овладение системой учебной и научной информации и способами ее применения в деятельности. Этот уровень характеризуется самостоятельным выделением и использованием общих ориентиров действий, способностью переносить усвоенные закономерности на новый материал.

На этом этапе студенты выделяют существенные и общие признаки, формируют теоретические абстракции, осознают внутренние связи частных явлений, соотносят частное и общее. Самостоятельная организация деятельности проявляется в умении планировать, подготавливать и контролировать свои действия. Выбор стратегии, тактики и приемов учебной работы осуществляется самостоятельно. Ведущая направленность личности — познавательная (удовлетворение потребности в знаниях), мотивация — внутренняя.

Четвертый уровень наиболее сложен, он связан с индивидуальным творчеством и достигается использованием исследовательского метода. При этом студенту предоставляется большая самостоятельность. При консультационной помощи преподавателя студент сам выделяет научную проблему, формулирует гипотезу, выбирает методы исследования, самостоятельно его проводит, анализирует результаты и делает выводы.

Познавательная деятельность студентов на этом уровне сопровождается выраженным эмоциональным отношением, что обуславливается специфической мотивацией творческой деятельности, основанной на глубоком интересе не только к результатам, но и к самому ее процессу. Такое обучение ведется в основном индивидуально с ориентацией на личностные особенности обучаемого, его сложившиеся научные интересы. Однако в практике работы высшей школы получают распространение и групповые, коллективные формы продуктивной познавательной деятельности студентов. Они наиболее плодотворны и готовят студентов к творческой деятельности в производственном коллективе. Достижение такого уровня возможно при руководстве дипломным проектированием, привлечении студентов к работе в конструкторских бюро или к участию в хозяйственных научных работах, когда они учатся находить оптимальное решение в нетипичных ситуациях. Предполагается, что в результате такого обучения у студента формируется опыт поиска принципиально нового в данной отрасли науки и техники.

Классификатор форм организации и контроля обучения

Уровень обучения	Цели обучения	Результат обучения, соответствующий целям	Примерные формы организации и контроля обучения, которые могут использоваться на данном уровне
1	<p>Передача студентам системы теоретических знаний о мире и способах деятельности (ознакомить, сформировать представление и т. п.)</p>	<p>Знания-знакомства: общая ориентация в учебном материале; понимание общего смысла; узнавание данного знания в ряду других</p>	<p>Краткие фронтальные вопросы к студентам, не требующие развернутого воспроизведения учебного материала во время лекции; задания на нахождение примеров из практики по теме; составление списка литературы по теме (библиографический поиск); программированный контроль с выборочным ответом; проверка конспектов</p>
2	<p>Формирование интеллектуальных и практических умений осуществления известных способов деятельности (научить решению типовых задач; выполнению практических действий по образцу или алгоритму; воспроизведению знаний и применению их на практике в знакомой ситуации и т. п.)</p>	<p>Репродуктивная деятельность (умения, знания-копии): повторение изученного; решение типовых задач или задач с незначительными изменениями условий; выполнение действий по алгоритму, описанию или образцу; свободное оперирование имеющимися знаниями в условиях, не требующих творческого решения</p>	<p>Репродуктивный семинар; индивидуальный устный опрос по ранее изученному материалу; письменное воспроизведение теоретического знания (определения, формулировки и т. п.); решение типовых примеров и задач; заполнение обзорно-повторительных таблиц; программирование; контроль с конструируемым ответом; лабораторные, практические, производственные работы репродуктивного характера; разработка алгоритма изученного способа деятельности; подготовка рефератов; упражнения на тренажерах и обобщении в типичных условиях; работа по заполнению производственной документации, нахождение ошибок в известном материале (текст, схема и др.); работа со «следами» картинками, схемами,</p>

Продолжение таблицы

Уровень обучения	Цели обучения	Результат обучения, соответствующий целям	Примерные формы организации и контроля обучения, которые могут использоваться на данном уровне
3	<p>Формирование опыта творческой деятельности (научить приемам и элементам творческой деятельности: анализу, синтезу, обобщению, сравнению, применению знаний в других сферах и условиях и др.)</p>	<p>Знания-трансформации: использование знаний и умений для решения нетиповых задач; выполнение частей, шагов поиска решения проблемных задач; видение новой проблемы в знакомой ситуации, новой функции известного объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые; видение структуры объекта; выявление логики процесса и т. п.</p>	<p>чертежами, картами; заполнение кроссвордов и др.</p> <p>Письменные и практические контрольные работы с заданиями, требующими элементов самостоятельной творческой деятельности; эвристические беседы; самостоятельное структурирование студентами учебного материала, составление листов опорных сигналов; защита принятого решения; выполнение курсовых или дипломных проектов под руководством преподавателя; лабораторные и практические работы с самостоятельными выводами и обобщениями; самостоятельное изучение и систематизация литературы по теме; защита рефератов; критический анализ изложения одного и того же материала в разных источниках; выполнение нового действия по новому алгоритму; нахождение аналога изучаемой проблемы в другой области или возможности решения какого-либо решения в другой области; разбор и решение проблемных ситуаций под руководством преподавателя; составление аннотированного списка литературы по теме; разработка студентами карточек программированного конт-</p>

Уровень обучения	Цели обучения	Результат обучения, соответствующий целям	Примерные формы организации и контроля обучения, которые могут использоваться на данном уровне
4	<p>Овладение самостоятельным творчеством на основе эмоционально-оценочного отношения к миру (сформировать у студентов умение на основе анализа теории и практики самостоятельно находить, формулировать проблемные задачи, решать их творчески, используя методы познания)</p>	<p>Самостоятельное творчество: нахождение и формулирование проблемных задач, самостоятельное решение их, принятие оптимального решения в неожиданной ситуации; создание студентами принципиально нового</p>	<p>роля; разработка и изготовление студентами наглядных пособий; сборка установок, сборка ее с другими параметрами; рендеринг-ответов и работ товарищей; построение графиков, диаграмм и т. п. по результатам анализа учебного материала; участие в деловых и ролевых играх и др.</p> <p>Самостоятельное выполнение творческого курсового или дипломного проекта; проведение самостоятельных научных исследований; разработка рационализаторских предложений и участие в изобретательской деятельности; подготовка научных статей; самостоятельные поиски студентами путей решения проблемы; их сравнительный анализ и защита на занятии; экспериментальная работа; изучение, анализ и обобщение передового опыта предприятий; подготовка сценария и создание учебного кино- или видеофильма, спектакля и т. п.; подготовка и чтение студентами учебной лекции; критическая оценка студентами учебного материала; самостоятельное планирование, проведение лабораторных экспериментов, наблюдений, обобщение их результатов и др.</p>

Обучение с ориентацией на определенный уровень дает возможность преподавателю при проектировании педагогического процесса отбирать формы организации и контроля обучения, гарантирующие достижение необходимого результата.

Для того чтобы облегчить преподавателям работу по определению уровней обучения во взаимосвязи целей и предполагаемых результатов при подготовке к занятиям, а также оказать им помощь в анализе содержания учебного материала и предложить краткий «банк» форм обучения на каждом уровне, может быть использован приведенный ниже классификатор, в котором представлены по уровням обучения цели, соответствующие им результаты и те формы организации обучения и контроля, которые рекомендуются для данного уровня обучения (см. таблицу).

Классификатор создан на основе теоретических подходов и положений, разработанных советскими и зарубежными авторами: В. П. Беспалько, Л. Клинбергом, И. Я. Лернером, И. С. Маревым, Э. Стоунсом и другими².

РЕШЕНИЕ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

Ситуация (от французского — situation) — положение, обстановка, совокупность обстоятельств. Под термином «*конкретные ситуации*» в практике профессионального обучения понимают такую реальную или воображаемую обстановку, совокупность обстоятельств, которая, как правило, носит проблемный характер и может иметь место в профессиональной деятельности специалиста. Поэтому решение конкретных ситуаций несет обучающую и тренировочную функции.

Следует отметить отличие конкретных ситуаций (их иногда называют производственными ситуациями) от учебных задач. Учебные задачи обычно представляют ситуацию в рафинированном виде, с выделением необходимых для решения условий, проблема в них присутствует в явном виде. Конкретная же ситуация объективно фиксирует всю совокупность обстоятельств и условий ее существования, при этом они могут быть замаскированы, могут носить избыточный для будущего решения характер и давать дополнительную информацию, не влияющую непосредственно на выделение проблемы и поиск ее решения. Описание конкретной ситуации может быть дано не в логической, а в хронологической последовательности или в той форме, в которой она встречается на практике. Обучаемому нужно самому провести анализ информации, выделить проблему и найти пути ее решения.

В учебном процессе решение конкретных ситуаций широко используется в лекционных занятиях как форма первичного закрепления полученных знаний, на практических занятиях, а также при проведении зачетов и экзаменов для комплексной проверки знаний студентов.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цели и задачи, которые могут быть достигнуты при решении конкретных ситуаций:

- закрепление знаний при решении практических задач в профессиональном контексте;
- тренировка умения выделять и формулировать проблему;
- развитие способностей к решению профессиональных задач;
- развитие активности и инициативы студентов в обучении;
- формирование опыта репродуктивной и поисковой познавательной деятельности;
- ознакомление студентов с примерами профессионального поведения.

2. ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЮ

2.1. Определение места конкретных ситуаций в структуре учебного материала и их подбор

Для того чтобы с наибольшей обучающей и воспитательной эффективностью использовать решение конкретных производственных ситуаций, целесообразно спланировать их роль и место в структуре учебного материала еще до начала изучения темы. Конкретные ситуации преимущественно подбираются к узловым вопросам темы, демонстрируя примеры использования данного знания на практике; часто преподаватель, подбирая конкретные ситуации к теме, стремится показать студентам те возможные затруднения и способы их преодоления, которые встречаются в профессиональной деятельности.

Обычно каждый преподаватель накапливает банк конкретных ситуаций, пользуясь опытом своим и своих коллег, а также находя их в профессиональной практике, однако за последнее время появляется все больше специальных сборников конкретных ситуаций и задач, которые могут быть использованы в учебном процессе³.

При подборе конкретных ситуаций к теме следует учесть следующие рекомендации:

— не стоит подбирать очень много ситуаций к одной теме и на одно занятие: на лекции, как показывает опыт, можно использовать 1—3 ситуации, не требующие глубокого анализа и больших затрат времени для обсуждения и решения; на практическое занятие можно вынести 2—5 ситуаций, при решении которых проводится более тщательный и детальный анализ проблемы и вариантов выхода из нее;

— последовательность предъявления ситуаций студентам должна вести от простого к сложному, от единичного и элементарного к целостному и комплексному решению производственных проблем;

— если ситуация носит нетипичный или неспецифический характер, ей должно предшествовать рассмотрение типичных, специфических для данных условий профессиональной деятельности ситуаций;

— старайтесь оживить ситуацию, сделать ее более интересной для студентов, что может быть достигнуто введением в ситуацию диалога, ярких деталей и т. д.

2.2. Разработка плана учебного занятия

Планируя решение конкретных ситуаций на занятии, преподаватель обдумывает порядок введения студентов в предстоящую работу, создание у них соответствующей мотивации, предусматривает время на ознакомление с ситуацией и форму, в которой она будет представлена (устная, письменная, аудиовизуальная через видео- или магнитофильмы и др.).

После этого преподаватель продумывает и обосновывает варианты решения ситуации, обращая внимание на возможные затруднения и ошибки студентов, определяет способы выведения их из этих затруднений без авторитарного воздействия своего мнения.

На этапе разработки плана занятия преподаватель принимает решение о форме организации работы студентов.

На фронтальную работу со всей академической группой (или при организации практических занятий с делением группы на подгруппы — с половиной группы) выносятся наиболее сложные ситуации, в решении которых необходима помощь и участие преподавателя; типичные ситуации при первом знакомстве с ними, а также все другие случаи, когда рассматриваются ситуации, процесс решения которых играет важную роль в профессиональной деятельности будущих специалистов, но не может быть осуществлен без управления, контроля и помощи со стороны преподавателя.

Для работы с разделением на малые группы выносятся, как правило, менее сложные ситуации, решение которых носит тренировочный характер. При этом все управление процессом решения и контроль за ходом работы передается самой группе, преподаватель же принимает участие в обсуждении представленных группами решений и итоговой оценке работы.

В ходе планирования важно не только предусмотреть ввод в ситуацию и общий ход ее обсуждения и решения, но и заключительную оценку работы. Понятно, что подведение итогов может быть сделано только после выполнения работы, но все же преподаватель должен заранее определить, в каком порядке и по каким критериям будет давать итоговую оценку. При решении конкретных ситуаций наибольшее обучающее значение имеют процессы анализа ситуации и выработки решения. Поэтому преподаватель в подготовке к заключительной оценке ориентируется больше на анализ этих процессов, чем на оценку того решения, которое будет принято.

При планировании занятия по решению конкретных ситуаций необходимо рассчитать время на каждый этап занятия с точностью до 5 мин. Это поможет регулировать работу и выполнить намеченный план.

2.3. Подготовка общего алгоритма решения конкретных ситуаций

Обычно главной действующей силой в конкретных ситуациях являются люди, их отношения, профессиональная компетентность, профессиональная позиция, личные качества. При рассмотрении конкретных ситуаций целесообразно пользоваться общим алгоритмом решения ситуаций, который позволяет учитывать и технический (технологический), и человеческий фактор.

Существует несколько вариантов алгоритма решения конкретных ситуаций. Достаточно эффективным в практике учебного процесса представляется следующий:

1. Выясните, в чем заключается суть проблемы, приведшей к возникновению данной ситуации, и сформулируйте ее.
2. Определите объективные и субъективные причины ее возникновения.
3. Определите участников ситуации и стороны, заинтересованные в ее разрешении.
4. Попытайтесь представить и обосновать их позиции по отношению к проблеме.

5. Выявите различия и противоречия в позициях, а также точки соприкосновения и совпадения интересов, мнений заинтересованных сторон.

6. Учитывая противоречия и точки соприкосновения в интересах и позициях, постарайтесь найти возможные пути решения ситуации и устранения причин возникновения проблемы на разных уровнях (например в конкретной педагогической ситуации возможны решения, входящие в компетенцию методической или цикловой комиссии, руководства учебным заведением, Главного управления народного образования, Министерства народного образования или др.).

7. Оцените возможные пути решения ситуации с позиции соответствия их реальным возможностям, эффективности результатов, трудоемкости, экономичности, соответствия интересам большинства заинтересованных сторон и выберите вариант (или варианты), наилучший для заданных условий.

8. Обоснуйте свое решение.

В случае, если данный алгоритм неприемлем для решения специфической конкретной ситуации, преподаватель может воспользоваться другим, более подходящим для данных условий. Однако неизменным остается требование обязательного наличия общего или частного алгоритма, так как в противном случае преподавателю затруднительно управлять процессом решения ситуации, а студенты опускаются до непрофессиональных рассуждений на уровне здравого смысла, что снимает обучающий эффект учебного занятия.

В зависимости от того, как будет организована работа на занятии (фронтально или малыми группами), преподавателю нужно подготовить алгоритм решения ситуации в виде общего плаката или в машинописном варианте в количестве экземпляров по числу рабочих групп.

3. ХОД ЗАНЯТИЯ

Введение конкретных ситуаций в канву лекционных занятий, зачетов и экзаменов не требует подробного рассмотрения, поэтому остановимся на методике практического занятия, проводимого в форме решения конкретных ситуаций.

3.1. Организационный этап

Практическое занятие по решению конкретных ситуаций может проводиться фронтально с целой академической группой или подгруппой, а также малыми группами.

В случае фронтальной работы преподаватель в организационной части занятия ограничивается сообщением темы и формы занятия, а также формированием у студентов установки на последующую работу.

При организации работы малыми группами преподаватель после сообщения темы и формы занятия дает студентам установку на коллективную работу, мотивируя учебное общение, взаимодействие и сотрудничество. После этого формируются группы по 4—5 человек, выбирается (или назначается) руководитель работы в каждой группе.

Заключает организационный этап общее введение преподавателя, целью которого является постановка общей проблемы, конкретизация учебных задач данного занятия, стимулирование студентов к их реализации.

3.2. Подготовка к решению конкретных ситуаций

Если занятие по решению конкретных ситуаций проводится в данной академической группе впервые, преподаватель должен ознакомить студентов с алгоритмом их решения.

Для этого он детально раскрывает ход решения ситуаций в соответствии с алгоритмом, а затем совместно со студентами проводит анализ и обсуждение 1—2 конкретных ситуаций по теме занятия, чтобы студенты хорошо усвоили алгоритм и поняли логику процесса решения.

Если же студентам данный алгоритм знаком и они уже умеют пользоваться им, то преподаватель лишь напоминает его, обращая особое внимание на те пункты, выполнение которых было сопряжено прежде с затруднениями и ошибками студентов.

3.3. Решение конкретных ситуаций

3.3.1. Методика фронтальной работы

При работе со всей группой (подгруппой) одновременно преподаватель представляет студентам описание конкретной ситуации. Оно может быть дано в письменной форме (например, когда есть в наличии необходимое число экземпляров сборников ситуаций), в устной форме самим преподавателем или с использованием звуковоспроизводящей аппаратуры, а также с помощью телевидения, видеозаписи, кино- или диафильма, других аудиовизуальных средств. Практика показывает, что наиболее эффективно предъявление специально разыгранных или записанных в реальном учебном или производственном процессе си-

туаций с применением динамических аудиовизуальных средств (телевидение, кино, видеозапись). Этот способ обладает следующими достоинствами: объективностью подачи информации, комплексным характером этой информации и ее большим (по сравнению со словесным описанием) объемом, наглядностью, возможностью многократного воспроизведения того или иного кадра в неизменном виде, усилением профессионального контекста за счет повышения эффекта присутствия. Однако технические сложности пока не позволяют преподавателям повсеместно пользоваться такими средствами для предъявления конкретных ситуаций студентам. Поэтому чаще всего преподаватели пользуются письменной или устной формой.

Если преподаватель сам зачитывает студентам описание ситуации, то ему следует обратить внимание на то, чтобы своим поведением, голосом, мимикой не показывать своего отношения к данной ситуации и не давать оценок действиям ее участников. Нейтральная позиция преподавателя — одно из условий объективности информации.

После того как студенты ознакомились с ситуацией, у них могут возникнуть вопросы конкретизирующего и уточняющего характера. Преподаватель отвечает на эти вопросы.

Затем вся группа под руководством преподавателя приступает к анализу и решению ситуации в соответствии с предложенным алгоритмом. Задача преподавателя на этом этапе — стимулировать коллективное обсуждение как ситуации, так и предлагаемых студентами путей ее решения. Такое обсуждение, всесторонний анализ, требующие активизации воссоздающего и творческого мышления студентов, привлечения всего комплекса имеющихся у них знаний и практического опыта, обеспечивают основной обучающий эффект решения конкретных ситуаций. В конечном счете решения вообще может не быть, но активное осмысление поступившей информации, опыт приложения имеющихся знаний к анализу профессиональной практической деятельности для студентов чрезвычайно важны.

Для более тщательного анализа ситуации и вариантов ее решения можно предложить студентам разыграть предлагаемые ими варианты и в действии проследить возможные пути развития этих решений и их эффективность.

В заключение обсуждения преподаватель подводит итог работы над данной конкретной ситуацией, отмечает наиболее интересные и продуктивные выступления и мнения студентов, обращает их внимание на упущения и ошибки, чреватые последствиями для практики. Если студенты готовы к этому, то преподаватель может поручить подведение итога работы над ситуацией.

цией кому-либо из них, а сам лишь помогает студенту в этом.

Аналогичным образом проводится и решение последующих ситуаций. Иногда все они продолжают одну другую, давая в дальнейшем развитии какую-либо исходную ситуацию, или последующие ситуации являются вариантами решения первой, демонстрируя студентам возможные пути ее развития в зависимости от принятого тем или иным участником решения. Такая цепочка ситуаций, построенная на отражении динамики реального производственного процесса, как правило, захватывает студентов, привлекает их внимание и удерживает интерес. К сожалению, преподаватели редко пользуются этим приемом, отдавая предпочтение набору не связанных между собой ситуаций.

3.3.2. Методика работы малыми группами

При работе малыми группами ситуация может предъявляться фронтально, если все группы работают по общему заданию. В этом случае преподаватель использует конкретные ситуации, которые допускают неоднозначные и вариационные решения.

При дифференцированных заданиях каждая группа получает для ознакомления и работы свою ситуацию. Преподаватель подбирает их с учетом возможностей и специфики подготовки, характерной для данной малой группы. Однако все они посвящены общей теме занятия и для их решения всем группам необходимо будет выполнить одинаковые действия по общему для всех них алгоритму.

После знакомства студентов с ситуацией преподаватель отвечает на вопросы, которые могут возникнуть у них, разъясняет непонятное. Затем группы начинают работу под руководством своих лидеров. Преподаватель во время этой работы выполняет функции консультанта, а в случае серьезных затруднений или разногласий в группе может прийти ей на помощь.

Обычно при работе малыми группами на двухчасовое занятие берется по одной ситуации для каждой группы.

По окончании работы каждая группа выступает с сообщением о той конкретной ситуации, над которой она работала, и о результатах своей работы, обосновывая принятое решение. Другие группы анализируют и оценивают результаты.

Этот этап обычно занимает много времени, поэтому для преподавателя важно очень четко его организовать. С этой целью преподаватель, выдавая задание группам, сразу определяет регламент будущих выступлений. Например, сообщение группы о работе не должно превышать 10 мин, выступления при обсуждении — не более 2 мин. Многословные и неконкретные выступления снимаются. Такая жесткая организация работы дисциплини-

нирует студентов, заставляет их более требовательно относиться к своим выступлениям.

Важно, чтобы все малые группы получили равные возможности для сообщения о своей работе, поэтому преподаватель старается не затягивать обсуждение сообщений первых групп, что неизбежно сократит время выступления последних, а то и вообще лишит их этой возможности.

Обсуждение сообщения каждой группы завершается краткой итоговой оценкой ее работы преподавателем.

3.4. Заключительный этап занятия

На этом этапе преподаватель обобщает результаты занятия, отмечает связь теоретических знаний с результатами их практического применения для решения конкретных ситуаций, подводит общие итоги работы, акцентируя внимание студентов на наиболее существенных моментах занятия. При этом преподаватель может продолжить связь с практикой привлечением интересных примеров, неожиданных и оригинальных решений.

4. ПРИМЕР СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЯ В ФОРМЕ РЕШЕНИЯ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ ПО КУРСУ «ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПТУ» (ИНДУСТРИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕХНИКУМ)

4.1. Тема занятия. Формирование ученического коллектива в группе. Педагогическое управление и самоуправление в ученическом коллективе.

4.2. Подробный алгоритм анализа и решения ситуации (частный вариант общего алгоритма, разработанный с учетом рекомендаций Е. Я. Мелибруды⁴)

1. Определение основной проблемы

Как вы понимаете проблему? Какие действия участников ситуации привели к ее возникновению и закреплению?

Как могли видеть проблему участники ситуации? Какие действия свои и других они могут считать источником проблемы?

Соответствует ли поведение участников сложившейся ситуации?

В каких вопросах мнения участников ситуации расходятся?

В каких вопросах солидарны?

2. Определение объективных и субъективных причин конфликта в ситуации

Какие действия каждого из участников ситуации кажутся неприемлемыми для других?

Каковы объективные, не зависящие от участников, причины возникновения ситуации?

3. Поиск путей разрешения ситуации

Каковы общие цели, для осуществления которых необходимо найти выход из конфликта?

Что мог бы сделать каждый из участников ситуации для снятия проблемы?

Каковы вероятные последствия каждого из возможных путей решения ситуации?

Какой из способов решения ситуации представляется вам оптимальным для данных условий? Почему? Обоснуйте свое решение.

4.3. Конкретная ситуация

Группе слесарей-сборщиков первого курса незадолго до летних каникул поручили срочное задание: изготовить для базового предприятия большую партию деталей «сухарь замка». Сообщая утром группе об этом, мастер предложил учащимся отнестись к работе особенно серьезно, объявил о проведении индивидуального соревнования и добавил, что победителю будет вручен вымпел «лучший слесарь дня». Договорились, что каждая деталь по мере готовности будет показана мастеру, если она будет признана годной, то будет положена на стол с указанием фамилии учащегося, который ее изготовил. Все дружно согласились, что такой порядок обеспечит наглядность соревнования и объективный подход к выявлению победителей. Для мастера не было секретом, что победителем окажется, как всегда, Сергей Ф., который еще в школе овладел начальными слесарными навыками и с первых дней занятий в училище успешнее других справлялся со всеми заданиями. Сергей был старательным, и мастер относился к нему с симпатией. Поручая Сергею наиболее сложные, ответственные виды работ, мастер хвалил его чаще, чем других. По мере того как Сергей превращался в «любимчика» мастера, в его отношениях с товарищами стали проявляться черты высокомерия и зазнайства. А после того как по итогам полугодия мастер назвал Сергея лучшим слесарем группы, назначил его своим помощником по работе в мастерской, Сергей зазнался. Перестав считаться с мнением старосты и товарищей по группе, он никогда никому не помогал в работе, предпочитал работать индивидуально. Мастер знал об этих его недостатках, но не придавал им значения и по-прежнему про-

должал отмечать Сергея как лучшего слесаря, а когда задание давалось на звено, всегда назначал его старшим.

Вот и сейчас мастер с удовлетворением наблюдал, как на правом краю его стола непрерывно росла стопка изготовленных Сергеем деталей, Сергей работал, значительно опережая других учащихся.

На какое-то время мастер, просматривая детали учащихся, отвел свой взгляд от стола, на который они складывали изделия. Когда мастер снова посмотрел на свой стол, его внимание привлекла самая высокая стопка деталей, возвышающаяся на левом краю. Она принадлежала Саше К. Мастер знал Сашу как хорошо успевающего, дисциплинированного и общительного учащегося, по никогда не предполагал, что Саша может обогнать в работе Сергея. А между тем стопка изготовленных им деталей продолжала расти. Саша работал энергично, собранно, тщательно проверяя свои детали. Мастер даже залюбовался его быстрыми и четкими движениями. Неожиданно его внимание привлек работавший сзади Саши Коля В. Вот он, вынув из тисков готовую деталь, двинулся с ней к столу мастера. Однако, проходя мимо рабочего места Саши, незаметно положил готовую деталь на его верстак. Затем подобную «операцию» проделал еще один учащийся, потом еще один... Получалось, что Саша работал не один!

МОЗГОВОЙ ШТУРМ

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) — широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его суть заключается в организации коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

В учебном процессе мозговой штурм (МШ) может использоваться как форма проведения проблемных семинарских и практических занятий.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

При использовании МШ могут быть достигнуты следующие цели и задачи:

- творческое усвоение учебного материала студентами;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности студентов;
- развитие их мышления;
- формирование способности сконцентрировать внимание и усилия на решении актуальной задачи;

— формирование опыта коллективной мыслительной и практической деятельности;

— создание доброжелательного и делового климата в учебной группе.

2. ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЮ

2.1. Подбор темы и проблемы для мозгового штурма

Рационально для МШ брать тему, уже рассмотренную на лекции и в основном усвоенную студентами. В таком случае целью МШ будет закрепление материала и применение его для решения практических задач.

Тема занятия должна иметь актуальное значение и вызывать активный интерес студентов. На ее основе выделяются частные проблемы, доступные для решения студентами.

Например, при изучении темы «Организация бригадного подряда на промышленных предприятиях» может быть выделена для МШ одна из следующих возможных проблем: предложить новые способы повышения производительности труда и снижения себестоимости продукции; новые формы поощрений и порицаний за результаты труда членов бригады; пути совершенствования управления производственным коллективом в условиях бригадного подряда и др.

По техническим дисциплинам в форме МШ часто проводятся занятия, которые условно можно назвать «Рацпредложение». Преподаватель вводит студентов в проблему, которая может носить как учебный, так и реальный характер, а студенты предлагают свои варианты ее технического решения.

Общим для всех приведенных примеров является возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как учебная задача.

2.2. Обоснование учебной задачи

Преподаватель уточняет цели данного занятия, конкретизирует учебную задачу, обдумывает ее обоснование с тем, чтобы оно заинтересовало студентов и побудило их к решению проблемы.

2.3. Разработка плана занятия

Преподаватель планирует не только общий ход занятия, но и подбирает вопросы для разминки, определяет время каждого этапа занятия. Такое планирование времени очень важно, так как дисциплинирует студентов и самого преподавателя, гарантирует четкость и целостность занятия.

2.4. Подготовка к заключительной оценке занятия

Желательно, чтобы преподаватель заранее разработал свои критерии для оценки поступивших предложений и идей, это позволит ему целенаправленно и содержательно провести анализ и обобщение итогов занятия.

2.5. Подготовка правил мозгового штурма

Существуют определенные правила, от соблюдения которых зависит эффект проведения МШ. Перечислим основные правила.

1. Во время сессии нет ни начальщиков, ни подчиненных, 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. Попытайтесь с самого начала убедить себя, что положительное разрешение данной проблемы имеет для вас чрезвычайно важное значение.

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

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

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

Заслуживает ли данная проблема моего внимания?

Что дает ее решение?

Кому и для чего это нужно?

Что произойдет, если я не выдвину ни одной идеи?

Что случится, если я не выдвину ни одной идеи?

Если преподаватель сочтет необходимым, он может несколько изменить или дополнить правила МШ, но эти изменения должны быть обоснованными. Лучше при этом посоветоваться с педагогом или психологом.

К занятию преподавателю нужно иметь правила МШ, напечатанные на машинке, чтобы дать их каждому студенту. В крайнем случае можно подготовить плакат с этими правилами и вывесить в аудитории так, чтобы все могли прочесть его.

3. ХОД ЗАНЯТИЯ

3.1. Организационный этап

МШ 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 преподаватель знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдает им правила МШ.

После этого формируются несколько рабочих 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 равными 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 мин.

3.2. Разминка или тренировочная сессия

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, надолго задумываются, стоит переходить к следующему вопросу. Для того чтобы создать и поддержать непринужденную 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 дает оценки ответам студентов, однако все их воспринимает доброжелательно, поддерживая положительную реакцию в аудитории.

Время разминки — 15—20 мин.

3.3. Основная сессия—собственно «штурм» поставленной проблемы

Преподаватель напоминает проблему, уточняет поставленную задачу, дает критерии оценки идей, повторяет правила штурма.

Подается сигнал, после которого одновременно во всех группах начинается высказывание идей. Эксперт на отдельном листке записывает все выдвигаемые идеи.

Не бойтесь легкого шума и оживления в аудитории — непринужденность обстановки способствует активизации мысли.

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

Время основной сессии — 10—15 мин. Это этап интенсивной нагрузки студентов, обычно к его концу чувствуется явное утомление участников штурма.

3.4. Оценка и отбор наилучших идей

На этом этапе эксперты объединяются в группу и по выделенным критериям оценивают идеи, отбирая лучшие для представления участникам штурма. 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 мин.

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

3.5. Заключительный этап

Представители группы экспертов делают сообщение о результатах МШ. 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 принятии лучших предложений к внедрению.

Преподаватель подводит итоги, дает общую оценку работы групп. При этом важно отметить положительное в работе, моменты проявления высокой степени творчества, успехи коллек-

тивной деятельности и т. п. Такая итоговая оценка создает в учебной группе творческую атмосферу, поддерживает студентов. Даже если успехи группы не блестящи, все равно нужно опираться на положительное в ее работе, чтобы стимулировать у студентов желание добиться больших результатов в будущем.

По времени заключительный этап самый продолжительный (25—30 мин). Этот этап очень важен в учебном плане, так как при обсуждении и защите идей происходит интенсивный обмен информацией, ее осмысление и активное усвоение.

Как правило, МШ проходит очень продуктивно и дает хорошие результаты. В случае неудачи преподавателю не следует скоропалительно отказываться от этой формы работы, а нужно еще раз тщательно проанализировать подготовку к занятию и весь его ход, постараться найти причины неудачи, ликвидировать их, и в будущем его ждет успех.

4. ПРИМЕР СОДЕРЖАНИЯ МОЗГОВОГО ШТУРМА ПО ТЕМЕ «МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ» В КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (ФПК)

4.1. Разминка

1. Предложите формы поощрения и наказания студентов, которые бы вы ввели, если бы были ректором.

2. Предложите несколько нетрадиционных вариантов начала лекции, которыми вы хотите расположить студентов к контакту.

3. Как можно использовать стул в качестве наглядного пособия?

4. Считаете ли вы, что со студентами-юношами заниматься легче, чем с девушками? Дайте максимум аргументов в пользу вашего мнения.

4.2. Основная сессия

Поставленная перед высшей школой задача развития самостоятельности и познавательной активности студентов чрезвычайно важна для повышения качества подготовки специалистов. Она позволяет добиться следующих целей: интенсифицировать процесс обучения, так как известно, что человек лучше и полнее воспринимает и запоминает то, в чем участвует сам; повысить ответственность студентов за результаты обучения; самим студентам передать некоторые функции обучения, что экономически выгодно и освобождает преподавателя от работы, кото-

рая может быть выполнена студентами; научить студентов приемам и умениям самообразования.

Но, как показывает практика, введение самостоятельной работы студентов идет очень медленно. Одной из причин этого в целом ряде других является ограниченность круга применяемых форм и приемов этой работы. Конспектирование, подготовка рефератов, самостоятельное изучение учебной литературы, решение задач — основные формы самостоятельной работы студентов, используемые на практике.

Предложите новые формы организации самостоятельной работы на занятиях и во внеаудиторное время, которые обеспечили бы активную познавательную деятельность студентов.

Предложенные вами формы будут анализироваться по следующим критериям:

1. Новизна и привлекательность для студентов.
2. Надежность в управлении работой группы: наличие обобщенного алгоритма деятельности студента.
3. Гарантия достижения цели обучения.
4. Простота и доступность. Реализация формы не должна требовать больших затрат или специальной подготовки студента и преподавателя.
5. Допустимость с точки зрения педагогических и психологических требований.

РАЗВЕРНУТЫЙ МОЗГОВОЙ ШТУРМ

Развернутый мозговой штурм (РМШ) представляет собой сложную форму организации учебных занятий, в которой мозговой штурм сочетается с какой-либо другой формой, например, групповой работой, решением конкретных ситуаций, организационно-деятельностной игрой и др.

В учебном процессе РМШ применяется для решения достаточно сложных проблем учебного и реального характера на семинарских и практических занятиях, а также во внеаудиторной научно-исследовательской работе студентов, на факультативных занятиях и на занятиях кружков. Эффективно применение РМШ на повторно-обобщающих занятиях.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цели и задачи РМШ аналогичны тем, которые могут быть достигнуты при обычном МШ, но только они могут быть более сложными и значительными, так как реализуются с большей активностью и усилением творческого компонента в познавательной деятельности студентов.

2. ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЮ

2.1. Подбор темы и проблемы для развернутого мозгового штурма

Для РМШ, как правило, избирается тема, достаточно хорошо известная студентам в теоретическом и практическом плане, которая нуждается в обобщении, систематизации, структурировании. Как было указано выше, целесообразно использование РМШ на повторно-обобщающих занятиях, в ходе которых студенты должны не только активно использовать знания и опыт, полученные ими в ходе изучения темы, но и обобщить их, поднявшись на более высокую ступень абстракции.

Проблемой, выделяемой для работы над темой, может быть выявление структуры теоретического знания или реального процесса, условий или факторов его протекания, тех или иных конкретных характеристик и др. Например, по инженерно-техническим дисциплинам довольно широко используется РМШ, построенный на сочетании групповой работы и МШ, в ходе которого определяются основные условия технологического процесса (групповая работа), а затем решается задача построения конкретного варианта технологического процесса для заданных условий.

Чаще, чем в технических, РМШ применяется в гуманитарных дисциплинах при изучении тем, связанных с осмыслением социальных, технических и иных процессов, протекающих в обществе.

2.2. Обоснование учебной задачи

Этот этап достаточно сложен, так как РМШ требует последовательной постановки перед студентами двух и более задач, которые должны последовательно связываться друг с другом и быть достаточно интересными для студентов, причем этот интерес должен нарастать, чтобы не произошло спада их познавательной активности. Кроме того, последовательно предъявляемые задачи должны вести к достижению общей учебной цели, которая иногда даже для студентов в явном виде не ставится перед началом работы, а формулируется лишь при подведении итогов занятия. Тем не менее, цель занятия, как и задачи, ведущие к ее реализации, должна быть четко определена и обоснована преподавателем при подготовке к занятию.

2.3. Разработка плана занятия

Преподаватель планирует общий ход занятия; определяет форму разминки и подбирает материалы к ней; систематизиру-

ет необходимую для работы студентов исходную документацию и источники информации; разрабатывает формы бланков для регистрации результатов работы студентов на каждом этапе занятия и размножает их в необходимом количестве экземпляров; разрабатывает критерии для оценки результатов работы над каждой из поставленных задач; определяет необходимое материально-техническое оснащение для занятия и обеспечивает его наличие.

При планировании хода занятия преподавателю необходимо особое внимание обратить на распределение времени работы. РМШ обычно занимает достаточно большой отрезок времени — в среднем от 4 до 6 учебных часов, поэтому нужно учесть при планировании занятия естественные подъемы и спады работоспособности студентов, соотношение времени продуктивной работы над поставленными задачами и вспомогательных этапов занятия. В противном случае занятие может быть неэффективным, так как часто при отсутствии жесткой его регламентации много времени тратится на первые задачи, а на последние его не остается (сначала — «спячка», а потом — «горячка»).

3. ХОД ЗАНЯТИЯ

3.1. Организационный этап развернутого мозгового штурма

Организационный этап РМШ, как и обычного МШ, рекомендуется проводить с одной академической группой. Можно на предыдущем занятии предупредить студентов о том, какова тема и форма предстоящей работы, создав у них установку на ожидание сложного, но интересного занятия, на котором они смогут успешно продемонстрировать свои творческие возможности.

РМШ проводится нечасто (1—2 занятия в год), обычно во второй половине семестра, когда у студентов уже сформирована необходимая база для решения задач, но вместе с тем они привыкают к «текучке» учебного процесса и устают от него. Поэтому нужно организовать РМШ так, чтобы это занятие пробрело рутину обычной жизни студентов, создало праздничный фон и дало им удовлетворение от успешной и продуктивной совместной работы. Аудитория должна быть подготовлена соответствующим образом: порядок, чистота, никакой небрежности в подобранных для занятия информационных и справочных материалах, бланках. С помощью студентов можно заранее расставить столы и стулья так, чтобы группы могли удобно работать, не переставляя мебель и не создавая хаоса. Праздничную

атмосферу занятия могут создать цветы, она также может быть подчеркнута строгой и торжественной одеждой преподавателя.

Если в МШ преобладает дух импровизации, то в РМШ — целенаправленной и напряженной, возможно, более запрограммированной работы.

В начале занятия, когда студенты входят в аудиторию, преподаватель предлагает им сразу рассаживаться по рабочим группам. Требования к формированию рабочих групп такие же, как и при МШ.

После того как студенты займут места и приготовятся к работе, преподаватель сообщает тему и форму занятия, в общем виде формулирует проблему, на решение которой должна быть направлена работа студентов, обосновывает ее, дает установку на работу группами.

Каждая группа выбирает эксперта, преподаватель напоминает их функции, а также правила МШ.

3.2. Разминка

При проведении РМШ форма разминки может быть различной в зависимости от характера предстоящей работы. Если первая задача будет решаться методом штурма, то целесообразно и разминку провести в активной форме, например, как при обычном МШ, в вопросно-ответной. Если же решение первой задачи требует более спокойной и не столь напряженной работы, то и разминку желательно проводить в соответствующей форме: использовать короткие тесты на выявление и оценку качеств, которые необходимы для выполнения предстоящей работы (например известный тест В. Ф. Ряховского для определения уровня общительности⁵); решение несложных проблемных ситуаций или другие формы. Важно, чтобы в ходе разминки у студентов сложилось положительное отношение к работе, чтобы они испытали чувство удовлетворения от результатов разминки. Поэтому нужно использовать такие тесты или ситуации, которые гарантируют этот результат и могут быть предъявлены учебной группе фронтально.

3.3. Основной этап занятия

Преподаватель напоминает студентам тему и общую проблему занятия, формулирует первую задачу, разъясняет порядок работы над ней и требования к заполнению регистрационных бланков, предоставляет необходимые для работы справочные и информационные материалы. Затем он еще раз повторяет первую задачу и дает группам сигнал к началу работы.

После того как работа студентами выполнена, эксперты обобщают ее результаты, а преподаватель подводит промежуточный итог и дает обоснование следующей учебной задачи.

Дальнейшая работа проходит в таком же порядке: постановка задачи, разъяснение хода работы и ее организация, подведение промежуточных итогов.

При РМШ наибольшую сложность в методическом и содержательном отношении представляет заключительный этап занятия — подведение итогов проделанной работы.

Обычно структура заключения преподавателя такова: краткая характеристика объема и содержания проделанной работы; выделение наиболее существенных моментов и значимых результатов; место данного материала в изучаемой дисциплине и его роль для дальнейшей профессиональной деятельности; оценка работы группы в целом и отдельных студентов, причем, как и в МШ, эта оценка дается с опорой на положительное, у студентов формируется мотивация к дальнейшей совместной деятельности.

Эта структура приемлема для подведения итогов и при РМШ. Однако трудность здесь вызвана тем, что преподавателю нужно связать в единую логическую цепочку все этапы работы, выполненной студентами, показать развитие ее содержания, рост значимости результатов, повышение уровня творчества.

В РМШ эффективно может быть использовано сочетание групповой работы и МШ. Причем порядок их может быть различным. Например, на основе информации, полученной студентами в ходе групповой работы, формируется проблема, для решения которой проводится МШ. Или, наоборот, в начале проводится МШ, а затем следует групповая работа по детальной проработке идей, выдвинутых в его процессе.

В случаях, когда на каком-либо из этапов работы в ходе РМШ студенты получают достаточно большой ряд однотипных предложений, характеристик или др., целесообразно провести их группировку или ранжирование, а затем на этой основе ограничить ряд, подлежащий дальнейшему рассмотрению. Если число предложений, поступивших от студентов, превышает 20—30, обычно проводится и группировка, и ранжирование их.

Например, на занятии в группе повышения квалификации директоров индустриально-педагогических техникумов, которое проводилось по теме «Проблемы развития индустриально-педагогического образования», был использован РМШ, сочетающий МШ и групповую работу. В ходе МШ было выдвинуто 209 проблем, достаточно актуальных для индустриально-педагогического образования. Для последующей групповой работы необхо-

димо было оставить не более 5 (по одной для каждой из рабочих групп). Поэтому эксперты провели группировку проблем по их направленности, а также укрупнили их за счет обобщения мелких и частных проблем.

В результате были образованы 4 группы проблем, относящихся к следующим сферам: совершенствование управления индустриально-педагогическим образованием; внедрение хозяйственных отношений в производственную деятельность техникумов; методическое обеспечение учебного процесса; материально-техническое оснащение техникумов. Каждая группа включала 15—20 проблем. После этого участники штурма провели ранжирование проблем в выделенных группах и оставили в каждой не более 5. Затем из оставшихся проблем были выделены наиболее актуальные и доступные для решения в данных условиях, которые и были приняты для последующей групповой работы.

Основной этап занятия, проводимого в форме РМШ, может быть эффективно организован, если включить в него разыгрывание ролей. Оно проводится на материале, разработанном в ходе занятия, и обычно завершает основной его этап, когда участники работы уже устали, игровой момент активизирует их. В завершение основного этапа разыгрывание ролей выносится также потому, что оно труднее регулируется по времени и, будучи включенным в другие части занятия, может нарушить его ритм и временную структуру. Кроме того, разыгрывание ролей облегчает преподавателю подведение итогов занятия, так как делает их более наглядными.

Сочетание форм работы в ходе РМШ, как отмечалось, может быть самым различным и зависит от целей занятия, возможностей студентов и фантазии преподавателя. Непременным остается лишь условие включения в него МШ в качестве одного из ведущих элементов основного этапа занятия.

4. ПРИМЕР СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЯ В ФОРМЕ РАЗВЕРНУТОГО МОЗГОВОГО ШТУРМА ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЯ» (ИНДУСТРИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕХНИКУМ, ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ, ИПК)

Занятие, содержание которого предлагается, было проведено в группах учащихся индустриально-педагогического техникума и инженеров-педагогов — практических работников профтехобразования в рамках Всесоюзного совещания работников профтехобразования в Москве 1—7 марта 1990 г., а затем повторялось с некоторыми вариациями в учебном процессе Всесо-

юзного института повышения квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования (ВИПК, г. Ленинград) и ФПК Свердловского инженерно-педагогического института (СИПИ, г. Свердловск).

Методика занятия разрабатывалась коллективом преподавателей и сотрудников ВИПКа, СИПИ, ВНИИ профтехобразования, Московского института инженеров сельского хозяйства⁶.

4.1. Тема занятия. Проблемы профессиональной подготовки инженерно-педагогических работников (ИПР).

4.2. Цель работы. Выявление круга актуальных проблем подготовки ИПР и поиски возможных путей их решения.

4.3. Рекомендуемая форма работы — РМШ (МШ, ранжирование и оценка, групповая работа, МШ).

4.4. Время занятия — 4 ч.

4.5. Материально-техническое оснащение: чистая бумага, ручки, линейки, резинки, регистрационные бланки, микрокалькуляторы (в количестве, равном числу рабочих групп), пишущая машинка или другая множительная техника для того, чтобы быстро напечатать промежуточные результаты работы.

4.6. Разминка: тест «Уносит ли вас поток? (Поддаетесь ли вы чужому мнению?)».

УНОСИТ ЛИ ВАС ПОТОК? (Поддаетесь ли вы чужому мнению?).

1. Вносите ли вы в свою одежду изменения, если мода в корне меняется?

- а) в таком случае вы вынуждены это сделать;
- б) нет, так как вы одеваетесь не по рекомендациям модных журналов, а в соответствии со своей индивидуальностью;
- в) очень мало: вы заимствуете то, что вам нравится.

2. Хороший ли вы спорщик?

- а) да, чаще всего вы одерживаете верх над другими;
- б) едва ли, обычно вы обнаруживаете, что в большей или в меньшей степени прав другой человек;
- в) нет, потому что, как бы ни были вы уверены в своей правоте, вы не можете подыскать соответствующих аргументов.

3. Доверяете ли вы мнению других о человеке, который вам не знаком?

- а) зависит от того, кто высказывает это мнение;
 - б) почему бы и нет?
 - в) нет, потому что вы доверяете лишь тому, в чем сами убедитесь.
4. Случается ли так, что никому в компании не нравится телепередача, а вам нравится?
- а) разумеется: наши мнения не всегда сходятся;
 - б) едва ли, обычно мы единодушны в оценках таких вещей;
 - в) даже если и случается, чаще всего вас убеждают, что вы неправы.
5. Если вас упрекают за что-то, то что вы сделаете: измените свое поведение или нарочно будете настаивать на своем?
- а) не измените;
 - б) зависит от того, в какой форме об этом сказано;
 - в) если упрек справедлив, измените, естественно.
6. Можете ли вы ровно писать на нелинованной бумаге?
- а) вы не можете писать даже и на линованной!
 - б) нет, строчки у вас ползут вкривь и вкось;
 - в) можете.
7. Поддерживаете ли вы дружеские отношения с непопулярным в вашем коллективе (школа, студенческая группа, работа) человеком?
- а) нет, почему тот, кого все не любят, должен быть приятен именно вам?
 - б) если он вам симпатичен, то да;
 - в) да, хотя бы потому, что вы чувствуете, что он нуждается в вашей защите.
8. Больше или меньше сейчас вам нравятся дома в старинном стиле, чем пять лет назад?
- а) больше;
 - б) меньше;
 - в) в той же степени.
9. Как вы считаете, всякая ли сплетня безосновательна?
- а) да;
 - б) иногда в сплетне есть доля истины;
 - в) нет дыма без огня...
10. Понравится ли вам одежда, которая раньше не нравилась, если многие ее хвалят?
- а) да, вдруг другие видят лучше вас;
 - б) нет, в любом случае вы себя неуютно в ней чувствуете;
 - в) зависит от того, насколько вы верите тем, кто хвалит.
11. Считаете ли вы правильным то, что пишут критики в рецензиях на фильмы?
- а) да, те, кто пишет, во всяком случае, профессионалы;

- б) нет, и совершенно противоположное тому, что пишут, вы тоже считаете неправильным;
- в) нельзя обобщать: иногда да, иногда нет.
12. Если вдруг на работе случается неприятность, склонны ли вы вечером после работы пускаться в споры в компании?
- а) да, только в таком случае;
- б) нет, в такой период вы стараетесь избегать подобных испытаний;
- в) эти две вещи не зависят одна от другой.
13. Боретесь ли вы за свои убеждения, если это не нравится кому-то из ваших коллег по работе (учебе)?
- а) если стоит это делать, то конечно!
- б) зависит от того, против кого следует бороться;
- в) нет, вы уже много раз обожглись на этом.
14. Если вы замечаете, что ваши товарищи по работе (учебе) слишком много себе позволяют, как вы поступите?
- а) позволите себе то же;
- б) не будете обращать внимания;
- в) поступите так, как вам наиболее выгодно.
15. Если вы сидите дома у окна с книгой в плохую погоду, то о чем вы думаете?
- а) как хорошо дома!
- б) обидно, что такая плохая погода!
- в) отличная книга!

ОЧКИ, СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ОТВЕТАМ

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. а — 8; б — 2; в — 5. | 9. а — 0; б — 5; в — 10. |
| 2. а — 3; б — 9; в — 7. | 10. а — 9; б — 0; в — 6. |
| 3. а — 5; б — 10; в — 0. | 11. а — 10; б — 0; в — 5. |
| 4. а — 5; б — 9; в — 8. | 12. а — 0; б — 10; в — 5. |
| 5. а — 0; б — 2; в — 5. | 13. а — 1; б — 7; в — 9. |
| 6. а — 5; б — 10; в — 0. | 14. а — 8; б — 1; в — 5. |
| 7. а — 2; б — 10; в — 3. | 15. а — 8; б — 10; в — 2. |
| 8. а — 9; б — 1; в — 5. | |

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ

Менее 40 очков. Вас не унесет! Что бы ни случилось, вы твердо стоите на ногах, остаетесь при своем мнении! Осенний дождь напрасно барабанит, на вас не влияют не только погода, но и настоящие несчастья и конфликты. Вы всегда знаете, чего хотите и настаиваете на своем при любых условиях! А если встречаете отпор — то тем более! С такой решительностью вы

далеко пойдете и многого достигнете, но обращаем ваше внимание на то, что бороться стоит лишь за достойные цели.

От 41 до 90 очков. Вами руководят не эмоции, а рациональные соображения. Вы все трезво обдумываете, а в случае необходимости — следуете принципу «уступает тот, кто умнее», но если вы считаете дело важным, то отстаиваете свою точку зрения. У вас твердый взгляд на вещи, который не меняется с переменой ветра, как флюгер, но и не остается одним и тем же на протяжении всей жизни, если здравый смысл диктует другое.

Более 90 очков. Умный уступает — это так, но вопрос в том, до каких пределов. Может быть, ваша уступчивость подчас чрезмерна? Задумывались ли вы, что тому причиной: вы не можете за себя постоять или не хотите? Поверьте, то, чему Вы уступаете, не всегда стремительный поток, иногда это лишь журчащий ручеек. Прежде чем решать, стоит ли постоять за себя, за свои взгляды, вначале проверьте, стоит ли отказываться от них!

4.7. Первая задача: выработка «идеального» образа инженера-педагога

МШ по выделению основных качеств, характеристик «идеального» инженера-педагога. Регистрация результатов работы производится на бланке № 1.

Бланк № 1

Рабочая группа № _____

Дата _____

№ п/п	Качества, характеризующие «идеального» инженера-педагога

Первичная экспертиза выработанного перечня качеств самой группой (выделение 15 основных качеств, остальные — вычеркиваются, чтобы ограничить список).

Экспертиза всех перечней группой экспертов (устранение повторов, уточнение формулировок, исключение абсурдных формулировок).

Перенесение на регистрационный бланк № 2 общего единого списка качеств, характеризующих «идеального» инженера-педагога.

Ранжирование этого списка рабочими группами. Подсчет результатов и определение ранга каждого качества (проводится на регистрационном бланке № 2).

Бланк № 2

Качества, характеризующие «идеального» инженера-педагога	Ранг, присвоенный группами				Сумма	Итоговый ранг
	1	2	3	4		

Ранжирование общего списка рабочими группами проводится по 15-балльной шкале, т. е. ранги присваиваются лишь 15 качествам, остальные — получают ранг «0». Каждая группа ранжирует свой экземпляр списка, затем в этот же экземпляр вносятся данные других групп, и все группы одновременно подсчитывают результаты и сверяют их.

Перенесение на регистрационный бланк № 3 15 качеств, получивших первые ранги, которое производится в порядке снижения рангов.

4.8. Вторая задача: соотнесение «идеального» и «реального» образа инженера-педагога, выявление несовпадений

Принятие шкалы оценки «реального» образа инженера-педагога. Согласование условий оценки.

Работа в рабочих группах по оценке. Результаты фиксируются на бланке № 3.

Порядок заполнения бланков и подсчета результатов тот же, что и при ранжировании.

Анализ полученных результатов.

Выявление несовпадений образа «идеального» и «реального» инженера-педагога. Формулирование проблем.

Качества, характеризующие «реального» инженера-педагога	Оценки, данные группами				Сумма	Среднее
	1	2	3	4		

4.9. Третья задача: выявление причин расхождения «идеального» и «реального» образа инженера-педагога

Выбор группами проблем для работы.

Групповая работа по определению причин расхождения желаемого и действительного образа инженера-педагога. Обсуждение причин и фиксация их на регистрационном бланке № 4.

Группа № _____

Проблема: _____

Причины, обусловившие наличие проблемы	Предлагаемые пути решения проблемы

4.10. Четвертая задача: поиски путей решения проблемы

МШ по поиску вариантов решения проблемы. Фиксация предлагаемых идей на бланке № 4 (вторая графа).

Экспертиза выдвинутых идей. Представление результатов работы всех групп. Обсуждение. Принятие решений о реализации предложений.

4.11. Подведение общих итогов работы, оценка деятельности рабочих групп и отдельных участников

ГРУППОВАЯ РАБОТА

(работа малыми группами)

Групповая работа (ее называют также работой малыми группами, микрогруппами) — это форма организации коллективной учебно-познавательной деятельности студентов при изучении ими теоретических знаний, овладении практическими умениями.

Суть этой формы заключается в том, что учебное задание выполняется малыми (3—6 человек) группами студентов с распределением обязанностей между членами группы. В результате индивидуального вклада каждого достигается общая цель, поставленная перед группой.

Варианты групповой работы, используемые в вузе, чрезвычайно разнообразны: выполнение лабораторных наблюдений, экспериментов, разборка узлов или приборов и последующая сборка их с новыми параметрами, групповое решение проблем и конкретных ситуаций, разработка и изготовление наглядных пособий, изучение группой теоретических вопросов по одному или нескольким источникам, решение задач и др. Но для всех этих вариантов постоянным остается условие: объединение познавательных или практических усилий студентов малой группы для достижения коллективного результата.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цели и задачи, которые могут быть достигнуты при групповой работе:

- интенсификация учебного процесса за счет организации коллективного познавательного процесса;
- прочное и осознанное усвоение изученного учебного материала;
- формирование умений и навыков коллективной и индивидуальной учебной и познавательной деятельности; опыта группового и личного самоуправления и саморегуляции;
- формирование положительного психологического климата в микрогруппах и в учебной группе в целом.

2. ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЮ

2.1. Выбор темы и определение содержания занятия

Для групповой работы на теоретические занятия обычно выносятся темы, нуждающиеся в детальном изучении и осмыслении студентами, но не представляющие для них высокой степени сложности. Группы работают самостоятельно, поэтому нельзя использовать материал, восприятие которого студентами не может быть осуществлено без помощи преподавателя.

Очень интересно и эффективно можно проводить по групповой методике занятия, которые предшествуют лекции. Обычно применяются практические и семинарские занятия, завершающие работу, начатую на лекции, здесь же предлагается обратный вариант: в ходе групповой работы на практическом или семинарском занятии студенты знакомятся с учебным материалом, рассматривают различные подходы к его объяснению, обсуждают их, накапливают исходную информацию, опираясь на которую преподаватель в последующей лекции может более глубоко и аргументированно рассмотреть вопрос. Как правило, в этом случае резко возрастает активность и заинтересованность студентов на лекции.

Лучше выбирать для групповой работы темы, хорошо структурируемые, с четким делением информации на отдельные вопросы или блоки, с конкретным теоретическим содержанием. Информация описательного характера, насыщенная фактологическим материалом, малопригодна для групповой работы, так как не требует интеллектуального напряжения и взаимопомощи студентов при восприятии и осмыслении.

При групповой организации лабораторных и практических занятий для них выбираются темы и задания, требующие большого объема работы и допускающие разделение функций между участниками группы (например проведение лабораторного эксперимента с параллельным наблюдением, фиксацией данных и их математической обработкой).

После выбора темы определяется конкретное содержание занятия. Преподаватель выделяет вопросы, ответы на которые должны быть получены в ходе групповой работы, формулирует задания для групп.

При этом принимается решение о том, будет задание для всех групп общим, или они получают дифференцированные задания.

Общее задание целесообразно тогда, когда, например, возможны многие варианты его решения и группы разрабатывают

их или же когда это задание носит практический характер и для студентов обязательно овладение навыком единообразного его выполнения.

Дифференцированные задания более интересны как с организационной, так и с дидактической точки зрения. Организационно они интересны потому, что оправдывают деление на группы, а также создают у каждой группы ощущение своей уникальности. В дидактическом плане дифференцированные задания позволяют при представлении группами итогов своей работы использовать их для взаимного информирования, что намного увеличивает информационную плотность занятия.

2.2. Конкретизация целей занятия

Преподаватель конкретизирует и формулирует цели занятия. При этом важно, чтобы ставились не только учебные цели (усвоение тех или иных знаний, формирование умений и навыков, формирование опыта творческой деятельности или др.), но и цели формирования и развития личности с обязательным включением в них задач формирования умений учебного труда и самообразования (умения отбирать информацию, анализировать, сравнивать, выделять существенное, рационально организовывать свою работу, руководить работой микроколлектива и многие другие). Это поможет целенаправленно сформировать у студентов инструментальную базу, необходимую для успешного самообразования во всей последующей жизни, а групповая работа создает для достижения таких целей очень благоприятные условия.

2.3. Разработка плана занятия

Преподаватель составляет общий план занятия, решает вопрос о форме выдачи задания (устная, письменная), о форме управления работой студентов (с помощью инструкции, алгоритма деятельности, рабочих листов, предоставления студентам самостоятельности в определении пути и порядка выполнения работы). Как и при всяком планировании учебного процесса, целесообразно предусмотреть достаточно жесткое (с точностью до 2—3 мин) распределение времени на предстоящем занятии. Недооценка этого приводит к тому, что в реальном процессе студенты, обычно стремящиеся продлить время самостоятельной работы, затягивают его, в результате чего последний, но не менее важный этап занятия — представление и обсуждение результатов работы, становится сбивчивым, проходит в суете, резко снижая дидактическую ценность групповой работы.

2.4. Подготовка дидактического и материально-технического обеспечения занятия

Для занятия, проводимого с использованием работы малыми группами, обычно требуется достаточно большой объем подготовительной технической работы. Прежде всего специального оборудования требует аудитория. Мебель в ней должна быть расположена так, чтобы хотя бы частично изолировать группы, иначе они будут мешать друг другу. Для этого столы, за которыми будут работать группы, расставляют по возможности на большем расстоянии друг от друга, а стулья располагают вокруг столов так, чтобы участники группы хорошо видели и слышали любого члена своей группы, не мешая работе соседних групп.

Особой заботой преподавателя должно стать обеспечение групп информационными, справочными, методическими материалами, бланками и другой документацией, необходимым лабораторным и вспомогательным оборудованием. Вся документация и оборудование должны быть подготовлены в количестве, достаточном для всех групп и студентов.

В том случае, если преподаватель использует инструкции, алгоритмы или рабочие листы, он разрабатывает и изготавливает их.

Инструкции по выполнению учебных заданий в пояснениях не нуждаются, так как их суть и формы общеизвестны. Но об алгоритмах и рабочих листах нужно сказать несколько подробнее. Алгоритмизированные задания содержат указания о действиях студентов и их последовательности. В вузах применяются учебные алгоритмы различной степени конкретности: от очень подробных до самых общих, требующих от студентов восполнения пропущенных элементов и действий. Но алгоритмизированные задания все же обычно управляют лишь действиями студентов, не касаясь содержания выполняемой ими работы.

Рабочие листы в этом отношении отличаются от них: они предлагают не только порядок действий, но и включают содержательные моменты. Иногда рабочие листы полностью построены на содержании учебного материала, в котором оставлены пропуски для восполнения недостающего студентами. Такие рабочие листы применяются в учебных целях во многих странах, где они получили разные наименования: рабочие листы, рабочие тетради, наводящие тексты и др.

Рабочие листы очень удобны при выполнении группами дифференцированных заданий, так как позволяют более гарантированно привести группу к тем результатам, которые нужны преподавателю для общих выводов и установления содержатель-

ных и логических связей между результатами, полученными в итоге работы всех групп.

3. ХОД ЗАНЯТИЯ

3.1. Организационный этап

Групповую работу целесообразно организовывать со студентами одной или половины академической группы. Если участников работы более 30 человек, то группами сложно управлять, а подведение итогов затягивается, становится утомительным из-за большого числа повторов в результатах работы многих групп или же из-за многочисленных противоречий и расхождений в мнениях. В конечном счете активность участников и эффективность занятия снижаются. При малом количестве участников (менее 9—10 человек) рабочих групп образуется немного, невысока конкуренция между ними, а итоги работы чаще всего менее значительны, чем при работе с большим количеством микрогрупп.

Начиная занятие, преподаватель называет его тему, общую цель работы, информирует студентов о форме этого занятия, кратко поясняя суть групповой работы.

После этого проводится формирование рабочих групп. В зависимости от содержания заданий преподаватель определяет число участников в группах. В методической литературе рекомендуется формировать группы из 7 ± 2 человека, но практика показывает, что в группах, где более 5 человек, уже достаточно сложно организовать работу, кто-то из студентов получает возможность остаться в тени, а студенту-руководителю группы трудно управлять и следить за работой каждого члена группы. Удобнее работать с группами по 3—5 человек. При формировании групп желательно учесть подготовленность студентов по дисциплине и их активность, стремясь, чтобы в группу входили как более сильные и активные студенты, так и менее подготовленные. Если группа будет состоять лишь из хорошо подготовленных или, наоборот, из тех, кто с трудом овладевает данным предметом, то задания для них должны быть различными по уровню сложности и степени проявления творчества, чтобы поставить обе группы в равное положение. В противном случае работа групп будет неравномерной, а у студентов, вошедших в слабую группу, может формироваться комплекс неполноценности. В связи с этим представляется предпочтительным такой состав групп, когда в них работают и сильные, и слабые студенты, это создает возможность для взаимопомощи и взаимообучения студентов, а группы ставит в равные условия.

Психологи отмечают, что группы, смешанные по половому составу, работают более продуктивно, чем группы, состоящие лишь из девушек или юношей. Следует обратить внимание и на это при формировании групп.

Рабочие группы рассаживаются так, чтобы их участникам было удобно работать, не мешая друг другу и соседним группам.

После этого преподаватель еще раз напоминает тему занятия и общую цель работы, выдает задания группам, дает рекомендации по организации работы, предоставляет необходимые информационные и справочные материалы, оборудование, учебную технику.

Время этого этапа — в пределах 10 мин.

3.2. Самостоятельная работа групп

Преподаватель информирует студентов о времени, отводимом на самостоятельную работу в группах, и дает сигнал о ее начале.

Группы начинают выполнение задания. Как правило, они не контактируют между собой при этом. Однако преподаватель может подходить к группам, следя за их работой и координируя ее, давать пояснения по возникающим у студентов вопросам, консультировать их. Но слежение за работой и контроль со стороны преподавателя не должны быть отвлекающими, прерывающими процесс напряженной деятельности студентов. Прерывать работу групп и обращаться к аудитории с замечанием либо комментарием можно лишь в исключительных случаях, связанных с постоянным нарушением содержания или хода работы со стороны всех групп.

Примерно за 5 мин до окончания времени, отведенного для самостоятельной работы групп, преподаватель рекомендует студентам завершать выполнение задания и готовиться к представлению результатов групповой работы. Затем, когда все группы заканчивают свою работу, он концентрирует внимание всех студентов, настраивая их на последующий этап занятия, и переходит к нему.

Время самостоятельной работы варьируется в зависимости от сложности задания и объема ожидаемых результатов, которые будут представлены на последующем этапе занятия и требуют большего или меньшего времени для докладов.

Обычно на двухчасовом занятии самостоятельная работа занимает от 25 до 45 мин.

3.3. Представление результатов работы групп

Каждая группа получает возможность выступить с сообщением о результатах проделанной ею работы. Сообщения могут иметь различный характер: констатирующий, дискуссионный, когда требуется обсуждение и оценка представленных материалов с большей или меньшей детализацией или др. Важно, чтобы группы были поставлены в равные условия при представлении своей работы. Например, даже если задание было общим и последующие выступления по содержанию мало отличались от первого, преподаватель должен постараться уравнивать значимость сообщений всех групп, перенести акцент на информацию о способах выполнения работы, ее организации, оценке вклада каждого в общую деятельность.

Во время сообщений студентам могут быть заданы вопросы, но дискуссию лучше отложить до окончания выступлений всех групп.

После того как группы представили результаты своей деятельности, они могут быть обсуждены, проанализированы и обобщены. Это может сделать либо сам преподаватель, либо студент, который до занятия получил такое задание.

В этом случае преподавателю нужно заранее ознакомить студентов с общей структурой анализа и обобщения материалов.

Весь этап в зависимости от его дидактической роли и объема сообщений занимает, как и предыдущий, от 25 до 45 мин.

3.4. Заключительный этап

Преподаватель подводит общий итог занятия, устанавливает роль и место изученной темы в общей структуре дисциплины, связывает усвоенный учебный материал с последующим, давая установку на дальнейшую работу.

Оценивает организацию и выполнение работы группами, отмечая приобретенные навыки самостоятельного учебного труда.

Время этого этапа — около 5 мин.

4. ПРИМЕР СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЯ ПО ГРУППОВОЙ МЕТОДИКЕ НА ТЕМУ «ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ, ЕГО СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА»

4.1. Тема занятия. Процесс обучения, его сущность и структура.

4.2. Цели занятия: определить сущность обучения, выявить его функции, движущие силы и общую структуру. Тренировать умения студентов работать с литературой, анализировать и структурировать информацию. Формировать опыт коллективной познавательной деятельности, организаторские и коммуникативные умения.

4.3. Форма занятия: групповая работа с рабочими листами над дифференцированными заданиями.

4.4. Используемые источники литературы

Педагогика/Под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Педагогика, 1988. 480 с.

Педагогика/Под ред. А. П. Кондратюка. Киев: Выща шк., 1976. 376 с.

Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.

Каган В. И., Сычеников И. А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. М.: Высш. шк., 1987. 144 с.

Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984.

Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высш. шк., 1986.

4.5. Примеры рабочих листов для самостоятельной работы групп

РАБОЧИЙ ЛИСТ

группового занятия по теме
«Процесс обучения и его структура»

Цель занятия: определить сущность процесса обучения в высшей школе, его функции и общую структуру.

Источники литературы

1. *Каган В. И., Сычеников И. А.* Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. М.: Высш. шк., 1987. С. 10—16.

2. Педагогика/Под ред. А. П. Кондратюка. Киев: Выща шк., 1976. С. 72—79.

Порядок работы

1. Распределите обязанности: кто будет руководить работой, кто — делать необходимые записи, кто — рисовать схему. Остальные — участники групповой дискуссии.

2. Прочтите в источнике [1, с. 10] начало главы 1 «Методологические основы единой методической системы института».

Прочтите в источнике [2, с. 72—75] § 1 «Общее понятие процесса обучения». Проанализируйте информацию и попытайтесь дать определение процесса обучения.

3. Изучите последующую информацию главы 1 в источнике [1, с. 11—12] и § 3 «Логика и структура процесса обучения» в источнике [2, с. 78—79]. Попытайтесь выработать структуру процесса обучения. Обсудите ее и представьте на схеме.

4. Ознакомьтесь с § 2 «Движущие силы процесса обучения» источника [2, с. 75—78]. Отметьте особенности проявления законов диалектики в учебно-познавательном процессе.

5. Исходя из изученной информации и собственного опыта преподавательской деятельности, постарайтесь выделить целевые функции процесса обучения в высшей школе.

6. Пока «художник» рисует на доске окончательный вариант предлагаемой вами структуры процесса обучения, определите содержание отчета вашей группы и решите, кто его будет делать.

РАБОЧИЙ ЛИСТ

группового занятия по теме
«Процесс обучения и его структура»

Цель занятия: определить сущность процесса обучения в высшей школе, его функции и общую структуру.

Источник литературы

Клинберг Л. Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. С. 87—96.

Порядок работы

1. Распределите обязанности: кто будет руководить работой, кто — делать необходимые записи, кто — чертить схему. Остальные — участники групповой дискуссии.

2. Ознакомьтесь с началом раздела 4 (с. 87—88) до подраздела «Функциональность дидактического процесса», дайте определение процесса обучения (обратите внимание на примечание 32).

3. Ознакомьтесь с подразделом «Функциональность дидактического процесса» (с. 88—90). Обсудите состав выделенных функций. Согласны ли вы с ними и интерпретацией функции?

4. Внимательно изучите разделы «Линейность и концентричность», «Большие и малые дидактические процессы» (с. 90—96).

Постарайтесь выделить основные компоненты процесса обучения и представьте их в виде схемы.

5. Пока «художник» рисует на доске окончательный вариант структуры процесса обучения, определите содержание отчета вашей группы и решите, кто его будет делать.

РАБОЧИЙ ЛИСТ

группового занятия по теме
«Процесс обучения и его структура»

Цель занятия: определить сущность процесса обучения в высшей школе, его функцию и общую структуру.

Источник литературы

Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М., 1986. С. 126—135.

Порядок работы

1. Распределите обязанности: кто будет руководить работой, кто — делать необходимые записи, кто — чертить схему. Остальные — участники групповой дискуссии.

2. Прочтите вводную часть главы 5 «Процесс обучения» (с. 126—128). Сформулируйте и запишите определение процесса обучения.

3. Изучите § 1 «Генезис и развитие современной модели обучения» (с. 129—132). Обсудите предлагаемую модель обучения и ее структуру. Если необходимо, внесите в нее изменения. Изобразите структуру процесса обучения схематически.

4. Ознакомьтесь с § 2 «Особенности современной модели обучения» (с. 132—135).

На основе всей изученной информации и собственного опыта попытайтесь определить наиболее общие функции процесса обучения в современной высшей школе.

5. Пока «художник» рисует на доске окончательный вариант структуры процесса обучения, определите содержание отчета вашей группы и решите, кто его будет делать.

МИКРООБУЧЕНИЕ

Термин *«микрообучение»* ввели польские педагоги, которые применяли его для названия тренировочных упражнений, имеющих целью отработку конкретных практических умений.

Микрообучение чаще всего представляет собой репродуктивную деятельность студентов, но более интересными с дидактической точки зрения являются такие его варианты, когда студенты включаются в активную познавательную деятельность эвристического характера. В качестве примеров такой организации микрообучения можно привести его формы, которые сочетают тренировочные упражнения с разыгрыванием ролей, представляют разнообразные модификации какой-либо типичной ситуации, позволяют перенести сформированное умение в другие, нетипичные условия.

Несмотря на то, что в микрообучении часто используются элементы ролевой игры, оно все же не может отождествляться с этой формой организации, так как в данном случае не выдерживаются все основные признаки ролевых игр. В частности, задачи или проблемы, которые ставятся в микрообучении, обычно более просты, чем в ролевых играх; не обязательно взаимодей-

стве участников, часто активное исполнение роли одним или несколькими студентами сопровождается со стороны остальных лишь наблюдением и анализом; не соблюдается строго и требование различия интересов участников. Поэтому, говоря о микрообучении, можно лишь констатировать эффективность использования при организации тренировочных упражнений отдельных элементов ролевой игры.

При микрообучении, направленном на формирование и тренировку педагогических и социально-психологических умений, очень большой эффект дает использование звукозаписывающей и видеоаппаратуры. В этом случае студенты могут не только ознакомиться с анализом и оценкой выполненного упражнения со стороны преподавателя и своих товарищей, но и иметь оперативную информацию для самоанализа, самооценки, саморегуляции и коррекции своей деятельности.

Особенно значителен эффект обучения при использовании видеозаписи с оперативным воспроизведением, которая также дает неоценимые возможности для самостоятельной и индивидуальной работы по формированию и отработке конкретных умений.

Но в любом случае, и при использовании технических средств, и без них, микрообучение вызывает обычно интерес у студентов нетрадиционной организацией упражнений, возможностью проявить инициативу при невысокой сложности задания и его посильности, введением игрового компонента, который, сохраняя условность обстановки, придает ей все же оттенок реальной действительности.

В учебном процессе вуза микрообучение может быть использовано как форма проведения практических и семинарских занятий, а также при индивидуальной работе со студентами.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цели и задачи, на достижение которых направлено микрообучение:

- формирование умений и навыков профессиональной деятельности;
- формирование опыта профессионального обучения;
- развитие активности студентов в процессе обучения;
- преподавание профессиональной мобильности будущего специалиста;
- формирование положительной мотивации студентов к обучению.

2. ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЮ

2.1. Определение места микрообучения в структуре изучения дисциплины

Как было указано выше, микрообучение используется в тех случаях, когда необходима организация тренировочных упражнений для формирования и отработки у студентов конкретных профессиональных умений. Поэтому, разрабатывая содержание и методику учебной дисциплины, преподаватель заранее отмечает занятия, цели которых позволяют использовать эту форму. Обычно это бывают занятия, направленные на отработку коммуникативных, информационных и организационных профессиональных умений.

2.2. Разработка темы и общего содержания занятия

Определив цели микрообучения, преподаватель разрабатывает его тему. Эта тема может отражать материал программы, но может и носить игровой характер, не имея прямой связи с программой, а лишь дополняя ее. Например, в курсе педагогики для отработки информационных умений студентов может быть использовано микрообучение в виде «научной конференции» на программную тему «Развитие и формирование личности» или же в виде «конкурса ораторского искусства», к которому преподаватель предлагает темы, прямо с программой не связанные, но дополняющие ее: «Молодежь в современном мире», «Мы и наши дети», «Что такое «связь поколений»?» и др.

После разработки темы преподаватель определяет общее содержание занятия. В приведенных примерах содержанием «научной конференции», очевидно, могут быть выступления «специалистов» по вопросам развития, воспитания и формирования личности из разных областей науки (педагогика, психология, социология, генетика и др.), а в «конкурсе ораторского искусства» отбор содержания занятия может быть поручен самим выступающим, общий же его круг очерчен предложенными преподавателем темами.

2.3. Конкретизация содержания занятия

На этом этапе преподаватель проводит поиск информации, которая может быть использована в содержании занятия. Это могут быть источники литературы, материалы, взятые из практики профессиональной деятельности или общественной жизни, собственные разработки преподавателя.

Информация, которая предназначена для использования при микрообучении, должна отвечать следующим требованиям:

— давать возможность для выполнения умения, подлежащего изучению;

— позволять многократно с большим или меньшим изменением условий воспроизводить это умение, т. е. организовать тренировочные упражнения для формирования и закрепления умения;

— дополнить и расширить основной учебный материал по дисциплине;

— иметь эмоциональную окраску и быть интересной для студентов;

— давать возможность для представления ее при разыгрывании роли.

2.4. Разработка плана занятия

Преподаватель обдумывает форму представления целей занятия студентам и постановки задачи. Здесь решается вопрос: необходима ли будет для студентов предварительная подготовка или занятие будет носить характер импровизации. В случае, если занятие требует подготовки, преподаватель решает вопрос о ее месте и времени. Это может быть подготовка непосредственно на занятии с последующим представлением результатов работы; подготовка до занятия, которая занимает много времени, требует дополнительной работы, например, в библиотеке или в условиях производства, а значит, и заблаговременной выдачи задания студентам.

Далее преподаватель намечает, каким образом будет проведено введение студентов в активную часть занятия. Переход от пассивного восприятия к активным упражнениям для студентов, которые не чувствуют себя достаточно подготовленными как в информационном, так и психологическом плане, представляет существенную трудность. Нежелательно пользоваться для преодоления такого затруднения авторитарно-силовым воздействием: требовать выступления от того или иного студента, грозить нежелательными последствиями, взывать к группе в целом, упрекая ее в пассивности. Лучше снять напряженность обстановки шуткой или намеренно подчеркнутым игровым элементом, например вытягиванием жребия на порядок выступлений, веселой считалочкой или другим подобным приемом.

Затем тщательно продумывается порядок проведения основной части занятия: последовательность выполнения упражнений, аспекты их анализа, использование технических средств, форма и структура итогового обобщения и заключение.

При этом необходимо учесть степень активности и подготовленности группы, что позволит решить вопрос о передаче студентам функций по ведению и анализу занятия. Ведение занятия при микрообучении может быть поручено одному или нескольким студентам, которые также анализируют и оценивают, как выполняют упражнения их товарищи. Такое построение основной части занятия, повышая самостоятельность и ответственность студентов, обычно вызывает у них положительную реакцию.

Особого внимания требует от преподавателя подготовка к заключительной части занятия. Планируя этот этап, он должен разработать общую его схему, которая будет заполнена конкретным содержанием на занятии.

При планировании занятия преподаватель рассчитывает время каждого его этапа с точностью до 2—3 мин.

2.5. Подготовка дидактического и материально-технического оснащения занятия

В соответствии с разработанным планом занятия преподаватель подготавливает необходимые для его проведения информационные и дидактические материалы, проверяет состояние технических средств, которые будут использоваться.

3. ХОД ЗАНЯТИЯ

Структура занятия может быть различной и существенно зависит от того, как организована подготовка к микрообучению (импровизационный характер упражнений, подготовка на занятии, предварительная подготовка к занятию).

3.1. Занятие с импровизационным характером упражнений

Такое занятие целесообразно строить на содержании, хорошо известном студентам, для тренировки достаточно несложных умений. В этом случае может варьироваться либо содержание (например разыгрываемая ситуация) при неизменном повторении умения, либо способ реализации умения в одной и той же ситуации, либо меняется и то и другое. Вариант постоянства и ситуации, и умения нежелателен, так как, во-первых, вызывает быстрее утомление студентов и, во-вторых, дает меньше возможностей для анализа и сравнения результатов упражнений.

Микрообучение с импровизационными упражнениями ведет сам преподаватель, который объявляет тему и форму занятия.

ставит его цели и формирует у студентов установку на их достижение. После этого преподаватель создает или задает исходную ситуацию, знакомит студентов со структурой формируемого умения и предлагает им по очереди выполнить упражнение.

После каждой попытки он анализирует деятельность студента сам или, что предпочтительнее, организует анализ и обсуждение ее группой. Внимание при этом обращается на те аспекты деятельности, которые определены целями занятия.

При использовании звуко- или видеозаписывающей аппаратуры желательно после каждой попытки давать ее воспроизведение, чтобы студент прежде всего сам смог оценить адекватность воплощения своего замысла, а также объяснить, почему он избрал тот или иной вариант выполнения упражнения. Обсуждение выполненного упражнения группой позволит студенту соотнести самооценку с объективной оценкой и сделать ее более действенной.

Если преподаватель видит, что интерес студентов к выполнению упражнения ослабевает, он вводит «возмущающее воздействие», т. е. какое-либо изменение ситуации или же самого тренируемого умения, и в последующем обсуждении вместе со студентами проводит аналитическое сравнение прежнего и нового варианта.

На заключительном этапе занятия преподаватель дает общую характеристику содержания и объема проделанной работы, отмечает успехи каждого студента в выполнении упражнения, обращает внимание на типичные ошибки и способы их устранения. Очень важно, чтобы было отмечено положительное в каждой попытке выполнения упражнения, так как это укрепляет у студента веру в свои возможности и закладывает предпосылки для последующей успешной работы, а также формирует доброжелательный микроклимат взаимоотношений преподавателя и студентов, студентов между собой.

3.2. Микрообучение с подготовкой на занятии

Этот вид занятия проводится в случае, когда для выполнения упражнения требуется непродолжительная и несложная подготовка. Например, студенты должны ознакомиться с содержанием каких-либо информационных материалов, проработать методические рекомендации по выполнению упражнения, провести пробные упражнения и т. п.

Методика такого занятия не очень отличается от описанной выше, в его структуру лишь вводится после организационного этапа выдача задания студентам для подготовки к упражнению и организуется эта подготовка. Время подготовительной ра-

боты на занятии в форме микрообучения не должно превышать 25—30 мин. В противном случае наступает утомление, последующие упражнения теряют для студентов актуальность, интерес к ним снижается.

После подготовки занятие продолжается по той же схеме, как и микрообучение с импровизационными упражнениями.

3.3. Микрообучение с предварительной самостоятельной подготовкой

Задания на подготовку к такому занятию выдаются студентам заранее, иногда — за неделю или за несколько дней до него. Поэтому цели микрообучения в этом случае могут быть более сложными, включать тренировку комплексных и интегративных умений, а оценки и анализ выполнения упражнений на занятии при этом бывают достаточно глубокими и детальными.

Выдавая студентам задание для подготовки к микрообучению, преподаватель может использовать ситуацию для поиска и изучения дополнительной информации по дисциплине или по конкретной изучаемой теме, что усиливает обучающий эффект записи.

Ход занятия при использовании этого варианта подготовки к нему по своей структуре не отличается от приведенного выше в разделе 3.1.

4. ПРИМЕРЫ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ В ФОРМЕ МИКРООБУЧЕНИЯ

4.1. Микрообучение с импровизационными упражнениями для тренировки коммуникативных умений по курсу педагогики (педагогический тренинг)

Тема занятия. Знакомство преподавателя с новой учебной группой.

Задание для упражнения: «преподаватель» (студент, исполняющий роль преподавателя) должен войти в аудиторию, поздороваться с учащимися (их роли исполняют студенты, присутствующие на занятии), представиться, познакомиться с учащимися, а затем дать краткую информацию (не более 5 мин) о дисциплине, которую он будет преподавать. Для выполнения этого упражнения «преподаватель» может избрать любую дисциплину, представляясь «учащимся», он может использовать разную последовательность действий, указанных в задании, применять самые различные приемы для выполнения этих дей-

ствий. Постоянным будет лишь содержание и цель упражнения, а значат, и критерии его оценки.

Задание выполняется студентами («преподавателями») поочередно, с параллельной видеозаписью. После каждого представления «преподавателя» видеозапись воспроизводится и анализ упражнения проводится на ее основе.

Преподаватель, ведущий это занятие, может оживить его, вводя в ситуацию задания («возмущающие воздействия»), которые мешают студенту-«преподавателю» выполнять задание. Для этого заранее заготавливаются листочки с заданиями для студентов, исполняющих роль учащихся. Когда «преподаватель» выходит из аудитории, чтобы настроиться на упражнение и войти «в класс», «учащимся» выдается листочек с заданием на какое-либо «возмущающее воздействие». Примеры таких заданий несложны:

— несколько «учащихся», собравшись в кружок, что-то оживленно обсуждают, не обращая внимания на вошедшего в класс «преподавателя», хотя они должны его приветствовать;

— по ходу представления «преподавателя» «учащиеся» начинают задавать ему вопросы сначала по содержанию представления, а потом — стремясь увести преподавателя от темы занятия;

— во время представления «преподавателя» один из «учащихся» встает и, извинившись, сообщает «преподавателю», что его просят срочно явиться к директору училища.

Подобные задания легко импровизируются и самими «учащимися».

При анализе выполнения упражнения учитывается также оптимальность для данных условий решения «преподавателем» возникающей ситуации.

4.2. Микрообучение с подготовкой на занятии для тренировки информационных умений преподавателя в курсе педагогики (педагогический тренинг)

Тема занятия. Подготовка сообщения по материалам статьи из журнала и выступление с ним.

Задание для упражнения: в течение 20 мин ознакомиться с предложенной статьей и подготовить 5-минутное выступление по ее материалу; выступить с сообщением, соблюдая следующие требования:

— выделить главную мысль статьи и адекватно отразить ее в сообщении;

— логично и аргументированно построить сообщение;

- оптимально соотносить композиционные части сообщения (краткое выступление, основная часть, заключение и выводы);
- увлекательно и эмоционально изложить материал;
- соблюдать регламент.

Для подготовки сообщений студентам предлагаются небольшие по объему, интересные по содержанию, соответствующие программному материалу статьи из журналов «Советская педагогика», «Вестник высшей школы», «Профессионально-техническое образование» и др.

Выступления студентов с сообщениями анализируются с точки зрения соответствия вышеперечисленным требованиям. По ходу занятия может проводиться видеозапись, которая воспроизводится после каждого выступления и служит основой для его анализа и обсуждения.

При проведении этого занятия может быть использован следующий вариант подготовки студентов к выступлению с сообщением. По каждой статье параллельно готовятся к выступлению два студента, которые не контактируют между собой. При анализе соответствия содержания выступления первого студента материалам статьи второй студент, использовавший этот же источник, рецензирует сообщение своего товарища. Группа также участвует в анализе.

4.3. Микрообучение с предварительной самостоятельной подготовкой студентов по развитию и тренировке коммуникативных и информационных умений преподавателя (педагогический тренинг)

Тема занятия. Конкурс ораторского искусства.

Задание для предварительной самостоятельной подготовки: подготовить небольшое (не более 4—5 мин) выступление по одной из тем, предложенных преподавателем. Характер представления темы может быть произвольным: научным, публицистическим, художественным, сатирическим, юмористическим и т. д. Однако обязательным является педагогический аспект рассмотрения темы. Требования, которым должно отвечать выступление: содержательность; логичность; убедительность; увлекательность; краткость.

Предлагаемые для подготовки выступлений темы: «Мы и наши дети», «Долой бюрократизм!», «Молодежь в современном мире», «А я люблю стоять в очереди...», «Педагогическая этика».

Ход занятия определяется его темой. Для проведения конкурса ораторского искусства выбирается жюри в составе трех

студентов, которое оценивает выступления по критериям: качество содержания; логичность и убедительность; эмоциональность и увлекательность; культура речи; соблюдение регламента. Оценки фиксируются каждым членом жюри на бланке по 5-балльной системе (форма бланка приводится ниже).

Форма бланка

Ф. И. О. оратора	Оценка по критериям					Итоговая сумма баллов
	содерж.	логичн.	увлек.	к-ра речи	регл.	

Выступающему оценки не сообщаются. По окончании конкурса члены жюри согласовывают свои мнения и определяют победителя. Председатель жюри отмечает наиболее интересные выступления, обосновывает решение о победе в конкурсе, награждает победителя. Призом могут быть цветы, педагогическая и художественная литература, шуточные отличительные знаки или медали с автографами всех участников конкурса и т. д.

При проведении занятия для жюри наибольшую сложность представляют начало конкурса и его завершение. В начале конкурса нужно помочь участникам преодолеть нерешительность и робость, боязнь выступления. Поэтому преподаватель накануне занятия подбирает и разрабатывает приемы, которыми можно воспользоваться для разрядки психологического напряжения, и в случае затруднения жюри в начале занятия подходит к председателю и дает ему совет либо передает ему записку с рекомендацией использовать тот или иной прием. Такими приемами могут быть, например, следующие: начать занятие с выступлений членов жюри, установить очередность выступлений по жребию, использовать считалочку для определения первых выступающих или случайное число и т. д. Обычно эти приемы оказываются действенными, так как студенты приходят на занятие уже подготовленными, с желанием успешно выступить перед

группой, и нужно лишь помочь им преодолеть психологический барьер.

Завершение конкурса для жюри представляет сложность потому, что, подводя итоги, нужно сформировать у студентов чувство удовлетворения от успешно проделанной работы, поддержать у них веру в свои возможности и создать предпосылки для последующей совместной работы. В соответствии с этими задачами председатель жюри в своем заключительном слове должен быть доброжелательным, обратить внимание на положительное в *каждом* выступлении (содержательность, интересные приемы, чувство юмора, умение держать себя, отличная дикция и т. д.). Особо отмечаются наиболее интересные выступления, аргументируется заключение о победителе. Обоснованность оценок — залог их действенности как стимула в обучении.

Занятие заканчивается общей его оценкой преподавателем, который благодарит жюри и всех участников конкурса, анализирует уровень достижения целей занятия, дает установку на последующую работу.

РОЛЕВАЯ ИГРА

Ролевая игра (разыгрывание ролей) является одной из наиболее распространенных форм активного обучения. Она характеризуется тем, что ее участники (студенты) разыгрывают ситуацию, взятую из профессиональной деятельности, либо имеющую чисто игровую основу, исполняя свои будущие профессиональные или условные роли. При этом у них формируются умения, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Психологи подчеркивают, что эмоциональная основа игровых занятий значительно повышает интерес студентов к содержанию изучаемой дисциплины, формируя положительную мотивацию к обучению⁷.

Ценность игровых занятий вообще и ролевых игр в частности заключается в том, что они имитируют и импровизируют тот или иной вид человеческой деятельности. Рассматривая дидактическую ценность имитационной игры, советские авторы⁸ выделяют следующие ее принципы: активность, динамичность, занимательность, исполнение ролей, коллективность, моделирование, обратную связь, проблемность, результативность, системность, соревнование. Уже этот перечень свидетельствует об огромных дидактических возможностях игр. Поэтому за последние десятилетия игры получили очень широкое распространение в практике обучения.

Ролевая игра — одна из самых простых и доступных имитационных игровых форм. Она не требует больших материальных и трудовых затрат преподавателя и студентов на подготовку и проведение, достаточно проста в методическом плане, легко варьируется по времени (от нескольких минут до 2—4 ч и более).

Разыгрывание ролей может выступать и как форма, и как метод организации занятий. Основные его признаки, по мнению В. И. Рыбальского, одного из самых известных исследователей игровых методов, следующие:

1. Наличие сложной задачи или проблемы и распределение ролей между участниками ее решения.
2. Различные интересы участников игры, представляющих различные инстанции, службы, подразделения и т. д.
3. Взаимодействие участников игры.
4. Возможность ввода преподавателем в процессе занятия корректирующих условий.
5. Оценка результатов обсуждения и подведение итогов преподавателем⁹.

Названные признаки свидетельствуют о том, что с помощью ролевых игр могут быть сформированы достаточно сложные умения интегративного характера, которые могут быть в дальнейшем перенесены в профессиональную деятельность.

Ролевые игры используются при проведении семинарских, практических и лабораторных занятий в вузе.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Цели и задачи, которые могут быть достигнуты при использовании в учебном процессе ролевых игр:

- формирование комплекса простых и сложных интегративных профессиональных и социальных умений;
- активизация познавательной деятельности студентов;
- формирование опыта коллективной мыслительной и практической деятельности;
- развитие самостоятельности студентов в решении учебно-познавательных задач;
- формирование положительных мотивов к учению;
- создание благоприятного психологического климата в академической группе.

2. ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЮ

2.1. Анализ темы и содержания занятия

Чтобы принять решение о проведении занятия в форме ролевой игры, преподаватель должен подвергнуть содержание учеб-

ного материала анализу как минимум по следующим позициям: степень сложности этого содержания для студентов; характер содержания (теоретический, описательный, экспериментальный); наиболее соответствующий данному материалу способ подачи информации (словесный, наглядный или практический); новизна материала для студентов (полная, частичная, минимальная); возможный характер познавательной деятельности студентов при изучении этого учебного материала (поисковая, репродуктивная, репродуктивно-поисковая) ¹⁰.

Для ролевой игры пригодна такая тема или, точнее, такое содержание учебного материала, которое является достаточно сложным для студентов, требует аргументированных логических построений. Чаще всего это материал теоретического или экспериментально-теоретического характера, который может быть представлен или только словесным способом, или словесным в сочетании с наглядным и практическим. Содержание темы не должно быть полностью принципиально новым для студентов, так как студенты должны иметь базовые знания, которые могли бы составить предмет для развертывания игровой ситуации и при необходимости выступить инструментом самостоятельной учебно-познавательной деятельности. В то же время игра должна обязательно включать элемент поиска, поэтому в содержании учебного материала необходима частичная или хотя бы минимальная новизна для студентов.

2.2. Конкретизация целей занятия

После анализа содержания учебной темы конкретизируются цели занятия и определяется соответствующий этим целям уровень обучения, что позволяет сделать обоснованный вывод о рациональности использования в данном случае ролевой игры. Напомним, что ролевые игры целесообразно применять тогда, когда ставится цель формирования опыта творческой деятельности (третий уровень обучения — см. введение, классификатор форм организации и контроля обучения), а результатом обучения должны стать знания-трансформации (использование знаний и умений для решения нетиповых задач, выполнение отдельных шагов поиска решения проблемных задач; видение новой проблемы в знакомой ситуации, новой функции известного объекта; выявление структуры объекта, логики процесса и т. п.).

2.3. Разработка сюжета игры

Проведенный анализ содержания и конкретизация целей завершаются разработкой сюжета игры.

Сюжеты могут быть самыми разнообразными: как связанные с будущей профессиональной деятельностью, так и не имеющие к ней непосредственного отношения. Например, большую популярность в практике работы вузов получили «научные конференции», «суды», «телемосты», «производственные совещания» и другие легко организуемые варианты ролевых игр.

На этом этапе подготовки к занятию преподаватель разрабатывает общий ход игры, определяет круг действующих лиц, их функции и роль в развитии игры.

Часто в сюжет игры вводятся роли независимых экспертов либо наблюдателей, которые должны по ходу игры или на заключительной ее стадии дать анализ и оценку деятельности участников игры, а также результатов игры. Введение таких ролей эффективно, потому что дает возможность отразить еще раз основные моменты игры и отметить ее наиболее значимые результаты. Это подготавливает основу для подведения итогов преподавателем. Кроме того, студенты развивают свои способности к анализу, выделению существенного, обобщению и т. д.

Иногда преподаватель не вводит ролей экспертов или наблюдателей, но поручает рефлексивные функции самим участникам игровой ситуации, предусматривая в сюжете игры возможность для этого. Например, в заключительной части игры может быть отведено время для того, чтобы исполнители ролей рассказали о своих мыслях, о чувствах, которые они испытали в ходе игры, дали самоанализ своих психических состояний и когнитивных представлений.

2.4. Разработка плана учебного занятия

Преподаватель, разрабатывая план занятия, использует подготовленный сюжет игры, адаптируя его к условиям конкретного занятия.

Продумывается начало занятия, формирование у студентов установки на предстоящую работу, приемы активизации студентов; форма выдачи задания, принцип распределения ролей (по желанию, по жребию, по рекомендации преподавателя в зависимости от поставленных учебно-воспитательных целей и индивидуальных возможностей студента).

Вводный этап занятия не должен занимать более 7—10 мин. В противном случае наступает эмоциональная усталость и спад, что в последующем потребует от преподавателя дополнительных усилий для активизации студентов. Поэтому при планировании вводной части занятия особенно важно жесткое распределение времени. Это очень существенный момент для проведения ролевой игры, так как она в наибольшей степени, чем все

описанные выше формы, требует активного участия и эмоционально-оценочного отношения студентов.

При планировании основной части занятия преподаватель конкретизирует и уточняет сюжет игры, последовательность и развитие ее, предусматривает возможные затруднения и способы выхода из них.

В ролевой игре очень важен темп, и преподаватель, чтобы не сбить темп, должен быстро находить решения и выходы из возникающих по ходу игры ситуаций и затруднений, причем ему необходимо избегать авторитарных, волевых решений, так как это может повлиять на активность и инициативность студентов. Поэтому чрезвычайно важно заранее предвидеть, где возможны сбои, продумать варианты выхода из трудных ситуаций.

Например, достаточно часто встречающееся в практике затруднение — эмоциональная закрепошенность студентов, боязнь публичной инициативы — выражается в излишней сухости и формальном характере выполнения ими ролей. Один из эффективных приемов снятия этого явления — перенесение акцентов занятия с наиболее важных в учебном плане элементов (привычно важных для студентов) на малозначительные, а иногда и совсем несущественные, неудачи в которых не будут влиять на учебные успехи студентов. Так, акцент может быть сделан на игровой характеристике роли, на маске, на какой-либо формальной или процессуальной детали.

Планирование основной части занятия обычно завершается разработкой детализированного плана или алгоритма игры, в который могут быть включены краткие указания для исполнителей (например об общей направленности или содержании выступления, особенностях ролевой маски и т. д.). Все это позволяет преподавателю уверенно управлять игрой.

Планируя распределение ролей в игре, желательно учесть, чтобы, во-первых, все студенты группы имели роли. Это позволяет всех студентов включить в игровое взаимодействие. Вторых, каждый исполнитель роли должен участвовать в игре и иметь возможность продемонстрировать свои знания и свое поведение в данном наборе ситуаций или в одной из них. В зависимости от индивидуальной готовности и особенностей студентов эти роли могут быть более или менее активными и значимыми, но все равно — каждый студент должен получить возможность для проявления инициативы. Здесь, как в театре, роль статиста — тоже роль и она нужна.

Важно решить, кто будет ведущим в ролевой игре: сам преподаватель либо студент (студенты).

Обычно ролевая игра проводится с группами студентов, уже имеющими опыт активных учебных занятий, преодолевающими психологические барьеры и стереотипы учебного поведения. В таких группах целесообразно ведение игры поручить студентам, а преподавателю, если сюжет игры это допускает, следует либо быть наблюдателем и включиться в работу лишь на стадии обсуждения результатов для выводов и подведения итогов, либо взять на себя одну из ролей.

В случае, если группа эмоционально или информационно недостаточно подготовлена к тому, чтобы взять руководство игрой на себя, преподаватель оставляет ведущую роль за собой.

Стоит отметить, что передача функций управления занятием студентам и принятие преподавателем одной из ролей очень существенно влияет на создание благоприятного психологического климата в учебном коллективе, позволяет перейти к более глубоким и прочным отношениям между преподавателем и студентами. Такое изменение во взаимоотношениях отвлекает студентов от учебных целей занятия, снимает учебное напряжение, переключает их внимание на процесс общения друг с другом и с преподавателем, ломает рутину обыденных учебных занятий, сокращает дистанцию «преподаватель — студенты». Однако здесь важно чувство меры, которое должно помочь преподавателю соблюдать «принцип дистантной близости» (по Г. К. Лозанову), сохранять ценность его личности и ее социальные характеристики. Иными словами, определенная ступенька, пьедестал, возведенный социальной ролью преподавателя, здесь снижается, но не снимается полностью. Это нужно учесть преподавателю при планировании своей роли на занятии.

Планирование завершающей части занятия подразумевает не только обдумывание формы итоговой оценки и завершающего общения работы, выполненной студентами, но и обязательное определение преподавателем критериев этой оценки, прогнозирование основных результатов, соответствующих поставленным целям занятия.

Имея такой прогноз, преподаватель в последующем, на занятии, сможет более структурированно и обоснованно дать оценку и подвести итоги работы.

В заключение планирования преподаватель уточняет, какое техническое, лабораторное, наглядное и иное оснащение может быть использовано при проведении данного занятия.

2.5. Организационная подготовка к занятию

Ролевые игры редко носят характер импровизации, чаще всего они подготавливаются заранее.

На одном из предшествующих занятий преподаватель информирует студентов о форме и теме ролевой игры, знакомит их с ее сюжетом, проводит распределение ролей, выдает задание каждому участнику игры, а в случае необходимости назначает и проводит индивидуальные консультации.

Если ролевая игра требует материально-технического или дидактического обеспечения, то оно также должно быть подготовлено заранее. Хорошо, если в подготовке примут участие и студенты, так как это повысит их заинтересованность в предстоящем занятии.

Проводя подготовку к ролевой игре, важно создать у студентов настрой на условный, игровой характер формы занятия при серьезности его содержания. Как говорят психологи, действительность и игра отличаются не по признаку «серьезное — несерьезное», а по признаку «реальное — моделируемое». Такого отношения к игре со стороны студентов можно достичь при внимательном и серьезном отношении преподавателя к подготовке и исполнению каждой роли.

Ролевые игры, сюжет которых требует особых костюмов, грима, причесок для исполнителей, т. е. носит театрализованный характер, обычно с большим удовольствием воспринимаются студентами, они охотно участвуют в их подготовке. Однако здесь необходимо чувство меры, так как ролевая игра — учебное занятие, а не спектакль, условность не должна стать в ней ведущим компонентом, главное — достижение учебных целей.

3. ХОД ЗАНЯТИЯ

3.1. Организационный этап

В связи с тем, что в ролевых играх желательно активное участие всех студентов, присутствующих на занятии, они редко проводятся более чем с одной группой студентов.

Во время организационного этапа студенты под руководством преподавателя делают, если это нужно, перестановку мебели в аудитории, занимают места, подготавливают необходимую литературу, информационные материалы, реквизит и т. п.

После того как студенты подготовятся к работе, преподаватель объявляет тему и форму занятия, дает вводную установку, направленную на активизацию участников игры и формирование у них желания принять в ней участие.

В случае, если игра носит характер импровизации, преподаватель выдает задание студентам, распределяет роли, при необходимости проводит краткий инструктаж исполнителей этих ролей.

Если игра проводится с предварительной подготовкой, то в организационной части занятия преподаватель лишь напоминает студентам сюжет и условия игры, обращает их внимание на наиболее существенные ее моменты.

Далее преподаватель приступает к ведению основной части занятия или передает функции ведущего в соответствии с намеченным планом кому-либо из студентов.

3.2. Основная часть

Основная часть занятия проводится по разработанному сценарию и должна обеспечить достижение поставленных на занятии целей.

Так как ролевая игра построена на активной деятельности самих студентов, управляющие воздействия преподавателя не должны ограничивать эту активность, что весьма усложняет работу преподавателя.

Как было отмечено выше, в ведении ролевой игры важно поддерживать оптимальный темп. Особенно нежелательны паузы, заминки, ненужные повторы. Темп игры — одно из средств поддержания ее эмоционального рисунка. Эмоциональность занятия не может, естественно, оставаться неизменной или равномерно и постоянно усиливаться, необходимы ее временные спады, паузы отдыха, но в целом эмоциональная напряженность ролевой игры должна все же повышаться, а завершающая часть игры должна стать ее кульминацией. Поэтому преподаватель должен внимательно следить не только за развитием содержания игры, за качеством формируемых и совершенствуемых в ее ходе профессиональных умений и навыков студентов, но и за их эмоциональной реакцией, за тем, чтобы в ходе игры студенты получали положительное эмоциональное подкрепление, усиливающее учебно-воспитательную эффективность игры.

3.3. Заключительная часть занятия

Целью заключительной части занятия является анализ и оценка результатов игры и деятельности отдельных исполнителей ролей или игровых коллективов.

Такой анализ и оценку прежде всего дают независимые эксперты или наблюдатели, роли которых введены в игру. Если подобных ролей нет, то желательно дать возможность высказать свое отношение к занятию и впечатления, ощущения, вызванные игрой, исполнителям основных ролей.

В первых ролевых играх нужно помочь студентам научиться анализировать игру. Трудность здесь заключается в том, что

студенты не должны ограничиваться объективными данными, как в традиционно принятых схемах анализа, а должны внимательно отнестись к субъективным ощущениям и впечатлениям, попытаться выразить, объяснить и обосновать их. В обучении, особенно техническим дисциплинам, эмоционально-оценочная деятельность студентов обычно не принимается во внимание, и это совершенно напрасно, так как именно опыт этой деятельности служит необходимым условием и компонентом творчества.

Наиболее простой и достаточно эффективный способ помочь студентам научиться анализу заключается в предъявлении им преподавателем последовательности вопросов, ответы на которые позволяют им выразить собственные чувства и мысли, возникавшие во время игры, выделить наиболее значимые моменты, разобраться в сложностях и затруднениях. Субъективное и объективное должны быть здесь взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Окончательный итог занятия подводит преподаватель. Его заключение не должно быть продолжительным и очень подробным. Ролевая игра обладает, как отмечалось, высокой эмоциональностью и информативностью для студентов, давая им достаточно пищи для самостоятельного анализа и выводов. Преподавателю нет необходимости, завершая занятие, на котором проявились высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студентов, портить его, монополизировав инициативу и лидерство в учебном общении, навязывая свои оценки. Гораздо важнее в этом случае самооценка студентов. Роль преподавателя заключается в коррекции такой самооценки и опоре на положительные результаты занятия.

Поэтому преподаватель, как правило, благодарит студентов за работу, обращает их внимание на особенно значимые элементы занятия, дает общую оценку, отмечая положительное, по возможности, в исполнении каждой роли, подчеркивает ценность содержательных результатов. Все это создает основу для последующего сотрудничества преподавателя и студентов, формирует у студентов веру в свои силы и возможности, положительное отношение к учению и своей будущей профессии.

4. ПРИМЕРЫ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ, ПРОВОДИМЫХ В ФОРМЕ РОЛЕВЫХ ИГР

4.1. Ролевая игра «Научная конференция»

Тема занятия. Формирование, развитие, воспитание личности.

Учебные цели: формирование у студентов осознанного и аргументированного представления о понятиях «формирование», «воспитание», «развитие», о их соотношении и взаимосвязи в педагогике; ознакомление с пониманием этих терминов в науках, смежных с педагогикой (психология, медицина, социология и др.); подготовка информационной основы для последующего определения студентами собственной позиции по рассматриваемой проблеме.

Подготовка к занятию. Студенты информируются о предстоящей «научной конференции» по проблемам формирования, развития и воспитания личности, на которую приглашаются «ведущие специалисты из разных стран мира» («сотрудник института генетики АМН СССР», «социолог из Франции», «психолог из США», «врач из СССР», «педагоги из СССР, Японии, Болгарии»). Президиум «конференции» представлен «президентом Академии», ведущим заседание (эту роль берет на себя преподаватель), и двумя его помощниками, имеющими солидные «научные степени и звания», на роли которых преподаватель назначает студентов, способных оказать ему помощь в содержательном анализе и обобщении, пользующихся авторитетом в группе, активных и коммуникабельных.

Докладчикам и членам президиума преподаватель должен выдать задания и провести с ними общие и индивидуальные консультации. На консультации определяется общая позиция докладчика и примерное содержание его доклада, рекомендуется обязательная и дополнительная литература для изучения, дается информация о принятом порядке и правилах ведения конференций и научных заседаний, о научной этике и нормах поведения.

После распределения ролей будущих докладчиков и членов президиума «конференции» преподаватель предлагает остальным студентам возможные вспомогательные и эпизодические роли, оговаривая их содержание и характер: «сомневающийся», «оппонент», «любопытный» (любитель задавать вопросы для уточнения и разъяснения), «референт» (помощник докладчика в подготовке и осмыслении материалов), «группа эмоциональной поддержки» и т. д. Студентам, претендующим на эти роли, преподаватель дает установку для самостоятельной подготовки. Он очерчивает круг вопросов, которые предлагается рассмотреть в ходе «конференции», рекомендует литературу, заостряя внимание на особенно важных и спорных моментах в содержании материала и позициях авторов, помогает студентам в поисках решения их будущих ролей в содержательном и внешнем плане.

Ход занятия имитирует заседание научной конференции, в процессе которой докладчики как педагоги и представители смежных наук представляют разные аспекты и позиции рассмотрения проблемы взаимосвязи и соотношения понятий «формирование», «развитие», «воспитание». По ходу обсуждения возникают вопросы, дискуссии, что поощряется ведущим заседанием (преподавателем).

В заключительной части занятия выступают с обобщениями и оценками докладов члены президиума, а ведущий заседание (преподаватель) дает резюме и делает общие выводы.

4.2. Ролевая игра «Суд над традиционным обучением»

Тема занятия. Пути совершенствования процесса обучения в высшей и средней специальной школе.

Занятие проводилось на факультете повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей вузов и техникумов в курсе «Педагогика высшей школы и среднего специального образования».

Цели занятия: критический анализ сложившейся традиционной практики обучения, выявление ее достоинств и недостатков, попытка прогнозирования места и роли традиционного обучения в изменяющейся и развивающейся практике обучения, а также самоанализ и самооценка слушателями (преподавателями высших и средних специальных учебных заведений) собственного педагогического опыта и формирование у них установки на его совершенствование.

Подготовка к занятию начинается не менее чем за 3—4 дня до его проведения. В этот период происходит ознакомление слушателей с темой и формой занятия, его общими целями и программой, а также распределение ролей и последующая подготовка к их реализации на занятии.

ПРОГРАММА «СУДЕБНОГО ЗАСЕДАНИЯ» ПО ОБВИНЕНИЮ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАСИЛИИ НАД ЛИЧНОСТЬЮ СТУДЕНТА И ДИСКРЕДИТАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Открытие «судебного заседания». Слово «судьи» по материалам «дела».

Выступление «истца».

Заслушивание «свидетелей».

Заслушивание «ответчика».

Выступление «адвоката».

Выступление «прокурора» с предложением «меры пресечения».

Последнее слово «обвиняемого».

Совещание «судей» и вынесение «приговора».

Объявление «приговора» и «частных определений» «суда».

Освещение «процесса» «прессой».

СПИСОК РОЛЕЙ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ ДЛЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1. Судья.

2—3. Присяжные заседатели.

4. Истец (представитель «заказчика» — предприятия, на которое приходят работать выпускники вузов и техникумов).

5. Ответчик (традиционное обучение, которое носит преимущественно информирующий и исполнительский характер, авторитарно и не гарантирует познавательной активности и самостоятельности студентов в процессе обучения).

6. Прокурор.

7. Адвокат обвиняемого.

8—12. Свидетели (преподаватель-«новатор», сторонник и пропагандист нетрадиционных, активных форм и методов обучения, отвергающий традиционное; студент-«жертва традиционного обучения», безынициативный, пассивный, девизы которого: «сдать свои посредственные знания на «хорошо» и «отлично» и «не спрашивают — не лезь»; преподаватель-«консерватор», антипод «новатора»; студент-«конформист», которого традиционное обучение не ущемляет, так как, с одной стороны, дает необходимую базу, а с другой — не мешает активно развиваться в тех областях, где он сам считает нужным; начальник учебного отдела — сторонник организованности и порядка, гладкой и накатанной организации и течения учебного процесса).

13—15. Представители прессы (консервативная, крайняя левая, центристская), присутствующие на «процессе» и освещающие его.

Как правило, преподаватель берет на себя роль «ответчика» — традиционного обучения.

Ход занятия определяется программой. Ведет его «суд» в составе «судьи» и «присяжных заседателей». После вынесения «приговора» слово предоставляется по очереди всем трем «представителям прессы», которые с разных позиций отражают ход и решение «суда».

Завершая занятие, преподаватель дает свою оценку его содержанию и результатам.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- ¹ *Лозанов Г. К.* Ускоренное обучение и возможности человека//Перспективы. 1982. № 1—2. С. 87—95.
- ² *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.; *Клинберг Л.* Проблемы теории обучения. М.: Педагогика, 1984. 256 с.; Теоретические основы процесса обучения в советской школе/Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 318 с.; *Марев И. С.* Методологические основы дидактики. М.: Педагогика, 1987. 224 с.; *Стоунс Э.* Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. М.: Педагогика, 1984. 472 с.
- ³ См.: *Александрова С. П., Степанов В. М.* Сборник производственных ситуаций по трудовому законодательству в области профессионально-технического образования/ВИПК. Л., 1989. 52 с.; *Маленко А. Т.* Задачи по профессиональной педагогике: Учеб. пособие для инж.-пед. работников профтехобразования. М.: Высш. шк., 1987. 168 с.
- ⁴ *Мелибрда Е. Я.* Я—Ты—Мы. М.: Прогресс, 1986. С. 200—207.
- ⁵ См.: *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. С. 52—53.
- ⁶ Организационно-деятельностная игра «Педагог профтехшколы»: Метод. рекомендации/Сост.: Габай Э. В. и др.; ВИПК. Л., 1990. 23 с.
- ⁷ См.: *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 560 с.
- ⁸ См.: *Арстанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.* Проблемно-модельное обучение: Вопросы теории и технологии. Алма-Ата: Мектеп, 1980. 207 с.
- ⁹ Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения/Под ред. проф. И. А. Литвиненко и В. И. Рыбальского. Киев: Выща шк., 1985. С. 14—15.
- ¹⁰ См.: *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1977. С. 79.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова И. Г.* Проводим деловые игры//Вестн. высш. шк. 1984. № 3. С. 49—50.
2. *Авнерс З.* Деловые игры — в практику//Вестн. высш. шк. 1983. № 7. С. 114—121.
3. *Адашкин Б. И., Жданова Л. С.* Использование ситуационных задач в методической работе с мастерами производственного обучения. М.: Высш. шк., 1984. 21 с.
4. Активные формы обучения — основы интенсификации учебного процесса в вузах: Сб. ст./Ленингр. фин.-экон. ин-т. Л., 1980. 123 с.
5. *Андреанов А. И.* Против упрощенного подхода к деловым играм//Вестн. высш. шк. 1987. № 4. С. 94—95.
6. *Арстанов М. Ж., Хайдаров Ж. С., Пидкасистый П. И.* Проблемно-модельное обучение: Вопросы теории и технологии. Алма-Ата: Мектеп, 1980. 207 с.
7. *Балаев А. А.* Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986. 96 с.
8. *Бириштейн М. М.* Советские деловые игры 30-х годов и проблемы развития современной деловой игры//Деловые игры и их программное обеспечение. М., 1976. С. 194—222.
9. *Богомолова Н. Н.* Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки//Теоретические и методологические проблемы социальной психологии/Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. М., 1977. С. 183—204.
10. *Борисова Н. В., Вербицкий А. А.* Методика выбора методов и форм активного обучения//Методические разработки и рекомендации по деловым играм. М., 1984. Вып. 3. С. 54—56.
11. *Вербицкий А. А.* Деловая игра как метод активного обучения//Соврем. высш. шк. Варшава. 1983. № 3 (39). С. 129—142.
12. *Вербицкий А. А.* Игровые формы контекстного обучения. *Путляева Л. В.* Психологические аспекты проблемного обучения. *Михайлов А. А.* Содержание повышения квалификации. М.: Знание, 1983. 96 с.
13. *Гидрович С. Р.* Деловые игры — инструмент выработки хозяйственных решений: Комплекс методик и процедур: Учеб. пособие/Ленингр. фин.-экон. ин-т. Л., 1985. 71 с.
14. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1988. 560 с.
15. Деловые игры//Экономика и организация пром. пр-ва. 1975. № 1. С. 117—141.
16. Деловые игры в вузе: Проблемы оптимизации подготовки специалистов//Вестн. высш. шк. 1978. № 2. С. 7—13.
17. Деловые игры — в практику//Вестн. высш. шк. 1987. № 4. С. 18—25.
18. Деловые игры в управлении и экономике строительства/Ред. кол.: В. И. Рыбальский, И. П. Сытник. Киев: Выща шк., 1980. 160 с.
19. Деловые игры в учебном процессе: Сб. ст./Минвуз БССР, учеб.-метод. каб.; Редкол.: В. И. Выборнов и др. Минск: Вышэйш. шк., 1982. 144 с.
20. Деловые игры вчера и сегодня//ЭКО. 1978. № 6. С. 54—92.

21. Дроздова Г. Ф. Из опыта проведения деловых игр по экономике// Сред. спец. образование. 1976. № 10. С. 3—17.
22. Емельянов Ю. А. Деловая игра как средство социально-психологического обучения мастеров промышленного производства// Психология производства и воспитанию. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. С. 55—61.
23. Ефимов В. М., Комаров В. Ф. Введение в управленческие имитационные игры. М.: Наука, 1980. 272 с.
24. Жуков Р. Ф. Учебные игры на лабораторных занятиях// Вестн. высш. шк. 1979. № 8. С. 71—72.
25. Иваненко Л. Н. Социальные функции имитационных игр// Вестн. высш. шк. 1988. № 2. С. 31—38.
26. Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения/ Под ред. проф. Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. Киев: Выща шк., 1985. 303 с.
27. Извозчиков В. А., Эсаулов А. Ф., Ланина И. Я. Деловые игры в системе УИР// Вестн. высш. шк. 1981. № 11. С. 93—95.
28. Капустин В. Ф. Специальная экологическая деловая игра// Методические разработки и рекомендации по деловым играм. М., 1984. Вып. 3. С. 4.
29. Каталог разработок по активным методам обучения. Киев, 1982. Вып. 1. 90 с.
30. Кеннеди М., Киз М. Теория и практика игрового обучения: Наши видеомитации// Вестн. высш. шк. 1990. № 6. С. 49—52.
31. Кларин М. В. Игра в учебном процессе// Сов. педагогика. 1985. № 6. С. 57—61.
32. Коробов Ю. Использование «ролевых» игр// Экон. науки. 1989. № 2. С. 88—91.
33. Крюков М. М. Парадоксы игровых методов// Вестн. высш. шк. 1988. № 10. С. 25—30.
34. Лепин А. П. Методы активизации обучения// Вестн. высш. шк. 1987. № 12. С. 39—43.
35. Литвиненко Е. А., Рыбальский В. И. Всесоюзная конференция по деловым играм// Вестн. высш. шк. 1989. № 5. С. 16—17.
36. Лифшиц А. Л. Деловые игры в управлении. Л.: Лениздат, 1989. 172 с.
37. Мамигонов В. Г., Мамигонова Т. А. Педагогические игры: содержание и возможности// Сов. педагогика. 1981. № 2. С. 96—104.
38. Методика проведения деловых управленческих игр. Киев, 1976. 40 с.
39. Методические разработки и рекомендации по деловым играм. М., 1984. Вып. 8. 84 с.
40. Методические разработки и рекомендации по деловым играм: Материалы VII межвед. шк.-семинара по актив. методам обучения. М., 1985. Вып. 5. 67 с.
41. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения/ Под ред. Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. Киев, 1982. 14 с.
42. Пидкасистый П. И., Арстанов М. Ж., Хайдаров Ж. С. Дидактическая игра как средство организации проблемного обучения в вузе// Совр. высш. шк. 1982. № 1 (37). С. 22—46.
43. Погосян В. М., Куленко С. В. О методике оценки знаний в процессе деловой игры// Проблемы высшей школы: Респ. науч.-метод. сб. М., 1987. Вып. 62. С. 46—57.
44. Сивашинский С. В., Дьяконова О. Н. Театральные аспекты деловых игр/ Использование деловых игр в совершенствовании систем управления. М., 1982. С. 43—48.
45. Смолкин А. М. Активные методы обучения при экономической подготовке руководителей производства. М.: Знание, 1976. 72 с.

46. *Сорокина Т. М.* Дидактический комплекс деловых игр//Вестн. высш. шк. 1987. № 8. С. 40—44.
47. *Стрелец Б. И.* Квазипрофессиональная деятельность и имитационная игра//Вестн. высш. шк. 1989. № 8. С. 70—72.
48. *Сыроежин И. М., Вербицкий А. А.* Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения. М.: Знание, 1981. Вып. 6. 46 с.
49. *Ткаченко Ю. А.* Деловая игра в ИПК//Вестн. высш. шк. 1989. № 5. С. 57—58
50. *Тюнникова С. М.* Применение дидактической игры на уровне производственного обучения: Метод. рекомендации/АПН СССР. М., 1986. 45 с.
51. *Шашерин Р. В., Сальников А. А.* Активизируем познавательную деятельность//Вестн. высш. шк. 1981. № 2. С. 70—71.
52. *Ширяев С. Л., Чугунова А. А.* Психодиагностические возможности использования деловых игр//Метод. разработки и рекомендации по деловым играм. М., 1984. Вып. 3. С. 47—48.
53. *Эсаулов А. Ф.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Высш. шк., 1982. 323 с.
54. *Яковлева Т. В.* Комплекс: предыгровая подготовка — деловая игра//Методические разработки и рекомендации по деловым играм: Материалы VII межвед. шк.-семинара по актив. методам обучения. М., 1985. Вып. 5. С. 62—63.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Решение конкретных ситуаций	11
Мозговой штурм	21
Развернутый мозговой штурм	27
Групповая работа (работа малыми группами)	39
Микрообучение	49
Ролевая игра	59
Использованная литература	71
Рекомендуемая литература	72

Малштейн Людмила Кузьмовна

ФОРМЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Учебное пособие для слушателей ФПК

Редактор **М. А. Беликова**

Технический редактор **С. А. Чукина**

Корректор **Т. В. Шептунова**

Темплан 1991

Сдано в набор 27.06.91	Подписано в печать 12.03.92	Формат 60×84 ¹ / ₁₆ .
Бумага кн.-журн.	Гарнитура литературная	Печать высокая.
Усл. печ. л. 5,0	Уч.-изд. л. 4,4.	Тираж 500 экз.
Заказ 13		Цена 7 р.

Свердловский инженерно-педагогический институт
Свердловск, ул. Машиностроителей, 11.
Цех № 1 производственного объединения «Полиграфист»,
Свердловск, ул. Мамина-Сибиряка, 145.