

сферы. Основным интеграционным фактором развития образовательного пространства является сфера высшего образования, определяющая полный и непрерывный характер образовательного процесса и обеспечивающая целостность регионального образовательного пространства.

Список литературы:

1. Гусейнова, Л.А. Социокультурное развитие систем образования: региональный аспект / Л.А. Гусейнова // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 52 – 55.
2. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 463, [1 с.].
3. Донских, С. Проблема типологии регионов и ее критерии / Донских С. // Регионализм как культурная альтернатива глобализации: сборник научных статей / Учреждение образования «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», «Институт культуры, философии и искусства» (Вильнюс). – Гродно: ГрГУ, 2005. – С. 74 – 78.
4. Еврасова, В.В. Развитие регионального пространства регионального и субрегионального уровней: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13. 00. 01 / В.В. Еврасова. – Смоленск, 2006. – 18 с.
5. Катович, Н.К. Педагогические основы регионализации системы воспитания школьников в Беларуси / Н.К. Катович. – Минск, 1999. – 172 с.
6. Королев, П.В. В начале века они еще не освободились от идеи образования / П. Королев // Сб. «Образование 21 века: проблемы и перспективы» / под. ред. В. Зинченко. – Рига: Эксперимент, 2002. – 336 с.
7. Костин, А.К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики / А.К. Костин // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 27 – 32.
8. Орлова, А.П. Социально-педагогический аспект в профессиональном образовании специалистов социальной сферы / А.П. Орлова // Пути, тенденции и направления развития социальной сферы: материалы международной научно-практической конференции / Учреждение образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». – Витебск: ВГУ, 2008. – С. 6 – 8.
9. Чепурышкин, И.П., Пугачева, Н.Б. Регионализация образования как предмет научных исследований / И.П. Чепурышкин // Педагогика. – 2008. – №8. – С. 9 – 16.

УДК 378.147

АНАЛИЗ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Ветохин С.С., доцент,

УО «БГТУ»,

Климович И.А., ст. преподаватель,

УО «БНТУ»

Одной из задач высшей школы является формирование у студентов познавательной активности, навыков творческого мышления и самообразования. Задачи эти возникают в связи с тем, что в последнее время наблюдается лавинообразный рост информации, что, в свою очередь, требует от специалиста любой отрасли постоянно заниматься самообразованием, повышать свой профессиональный уровень. Одним из способов решения этих задач является использование в учебном процессе активных методов обучения (АМО). В данной работе делается обзор и анализ основных методов.

Познавательная активность и познавательная самостоятельность – качества, которые появляются и развиваются в результате деятельности самого человека, что требует создания и использования в учебном процессе определенных условий. Применение активных методов обучения создает такие условия и способствует развитию тех интеллектуальных качеств человека, которые обеспечивают в дальнейшем его деятельное желание постоянного получения новых знаний и применения их на практике. Данные многих исследований подтверждают, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим качественному обучению студентов, улучшению и облегчению усвоения ими изучаемых предметов.

Существует ряд определений активного обучения, в том числе наиболее современные:

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом (А.М.Смолкин [1]);

Активное обучение – представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств (В.Н. Кругликов [2]).

Идеи активизации обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К их родоначальникам относят Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Гегеля, К. Д. Ушинского и других. Однако идеи, получившие наиболее последовательное изложение в работах данных авторов, берут своё начало из высказываний учёных и мыслителей античного мира.

Анализ «стратегических линий» в этих идеях показывает, что всю историю педагогики наблюдалась борьба двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении. Вот некоторые взгляды сторонников активности ученика. Пифагор (VI в. до н. э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика. Демокрит (460-370 до н. э.) придавал огромное значение воспитанию интеллекта, предлагал формировать у учеников стремление постигнуть неизвестное, чувство долга и ответственности. Сократ (470/469–399 гг. до н. э.) видел наиболее верный путь проявления способностей человека в самопознании. Среди древнеримских мыслителей выделяются взгляды Сенеки (4 г. до н. э.—65 г. н. э.), который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность, по его мнению, должен говорить сам ученик, а не его память. На средневековом востоке обращали особое внимание на саморазвитие личности. Ибн-Сина (980-1037) мечтал о всестороннем развитии и обучении и такой путь ему виделся в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества. Рене Декарт (1596–1650), советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений. Ян Амос Коменский (1592–1670) в работе «Великая дидактика» [3] настаивал, что правильно обучать, это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит — раскрывать способности понимать вещи. Критиковал школы, которые стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом. Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) отмечал, что у детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить её нашей. Если голова преподавателя управляет руками ученика, то собственная его голова становится для него бесполезной. Целью обучения признавал не дать ученику знание, а научить его приобретать в случае нужды это знание. Дж. Дьюи (1859-1952), видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодёжи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять её ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость. Из числа отечественных учёных к проблеме активности в разное время обращались: Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, Л. С. Выгодский, Н. А. Добролюбов, А. Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и другие. Так, В. А. Сухомлинский (1918-1970) призывал специальными мерами и приёмами поддерживать желание учеников быть первооткрывателями.

В традиционно сложившейся практике преподавания большое место занимают информационно-развивающие методы (лекция, объяснение, рассказ, беседа и др.), в которых преподаватель играет более активную роль, чем студенты. Эти методы преимущественно ориентированы на запоминание и воспроизведение учебного материала и менее - на развитие творческого мышления, активизацию самостоятельной познавательной деятельности. При традиционном обучении наблюдается разрыв между требованиями, предъявляемыми к студенту, и теми знаниями, которые потребуются в реальной профессиональной деятельности. К недостаткам традиционного обучения можно отнести усредненный темп изучения материала, большой объем знаний, получаемый студентами в готовом виде через преподавателя и др. Активные методы обучения способствуют развитию познавательной активности и самостоятельности. Они способствуют формированию навыков самостоятельного мышления, способности ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, добывания и усвоения новой информации, умений критически подходить к суждениям других, независимость собственных суждений.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, закреплении и совершенствовании знаний, формировании умения и навыков. При этом, используя разнообразные приемы активизации познавательной деятельности в рамках традиционных методов, преподаватель может добиваться повышения познавательной активности студентов.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для вуза, предложенную Смолкиным А.М. [1]. Он различает **имитационные** методы активного обучения, т. е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные отнесены им к **неимитационным**. Имитационные методы де-

ляются на **игровые** и **неигровые** в зависимости от принимаемых студентами условий, выполняемых ими ролей, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:

Таблица – Виды активных методов обучения

Активные методы обучения		
Неимитационные	Имитационные	
	Игровые	Неигровые
проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; эвристическая беседа; поисковая лабораторная работа; учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары	деловая игра; педагогические ситуации; педагогические задачи; инсценирование различных видов деятельности	коллективная мыслительная деятельность; решение ситуационных задач

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

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

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

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

Использование того или другого метода в учебном процессе диктуется необходимостью решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе. Важно отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опыта.

Рассмотрим подробнее некоторые методы:

Проблемная лекция. Отличается от обычной тем, что начинается с постановки проблемы, которую в ходе изложения учебного материала лектор последовательно и логично решает или раскрывает пути ее решения. Постановка проблемы побуждает слушателей к работе мысли, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, привлекает внимание слушателей.

Эвристическая беседа. Представляет собой ряд вопросов преподавателя, направляющих мысли и ответы учащихся. Успех беседы зависит от умелой постановки серии вопросов и знания предполагаемых ответов учащихся. Беседа может начинаться с сообщения фактов, описания явлений, событий, демонстрации фрагментов кинофильмов, показывающих проблемные ситуации, которые необходимо разрешить.

В ходе эвристической беседы преподаватель путем умело поставленных вопросов заставляет студентов на основе имеющихся знаний, наблюдений, жизненного опыта, логических рассуждений формулировать новые понятия, выводы, правила. Учащиеся сами «делают открытия», получают новые знания, что доставляет им творческую радость и стимулирует их познавательную активность.

Учебная дискуссия. Суть ее состоит в том, что преподаватель излагает две различные точки зрения, касающиеся одной и той же проблемы, и предлагает учащимся выбрать и обосновать свою позицию. Преподаватель поддерживает дискуссию, раскрывая, уточняя аргументы спора, вводя дополнительные вопросы, поскольку задача участников дискуссии состоит не только в том, чтобы отстаивать свою точку зрения, но и опровергнуть противоположную. Выявление позиций учащихся, их правильных и ошибочных суждений дает возможность более обоснованно и убедительно утвердить в их сознании основные теоретические положения и выводы.

Для дискуссии выбирают такие вопросы, в которых наличие двух точек зрения может быть естественным. Не следует создавать искусственные ситуации, когда кто-то отстаивает заведомо ложную точку зрения, будучи убежденным в том, что она ложная.

Поисковая лабораторная работа. По ряду учебных предметов изучению теоретического материала может предшествовать поисковая лабораторная работа по инструкции, на основании которой учащиеся сами должны сделать выводы о свойствах тех или иных веществ, взаимосвязи и зависимости между ними, способах выявления этих свойств. За поисковой лабораторной работой следует эвристическая беседа, в ходе которой под руководством преподавателя учащиеся на основе проведенных наблюдений и экспериментов делают обобщения и теоретические выводы.

Метод кейсов. Этот метод используется для формирования у учащихся профессиональных умений. Основным дидактическим материалом служит ситуационная задача, которая включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед учащимися. Ситуационная задача должна содержать все необходимые данные для ее решения, а в случае их отсутствия — условия, из которых можно извлечь эти данные.

Учащиеся, как правило, получают для решения, так называемые типовые задачи, т.е. характерные для отрасли, производства, где будет работать специалист, соответствующие его трудовым функциям.

Типовые производственные задачи создаются на основе анализа профессиональных функций специалистов, они сложны, комплексны. Этим типовым задачам и должны соответствовать ситуационные учебно-производственные задачи.

Деловые игры. Преимущество деловых игр состоит в том, что взяв на себя ту или иную роль, участники игры вступают во взаимоотношения друг с другом, причем интересы их могут не совпадать. В результате создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что создает повышенный интерес к ходу игры. Участники могут не только показать профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, такие черты характера, как решительность, оперативность, коммуникативность, инициативность, активность, от которых нередко зависит исход игры. Она направлена на развитие у учащихся умений анализировать конкретные практические ситуации и принимать решения; в ходе ее развиваются творческое мышление (способность поставить проблему, оценить ситуацию, выдвинуть возможные варианты разрешения и, проанализировав эффективность каждого, выбрать наиболее оптимальный вариант) и профессиональные умения учащегося, деятельность которого в конечном счете сводится к принятию решений.

В основе создания деловой игры лежит анализ профессиональной деятельности специалиста, выявление типовых профессиональных задач и разработка на их основе учебно-производственной задачи.

Деловая игра эффективна тогда, когда в ней успешно решаются учебные задачи. Форма игры, игровой задачи привлекает студентов, создает у них интерес к выполнению задания, побуждает к активному применению знаний, вовлекает в коллективные взаимоотношения.

Мозговой штурм. Метод мозгового штурма - оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать возможно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Активные обучения оказались наиболее продуктивными для взрослых, поскольку они разумно используют жизненный и профессиональный опыт, в них учтены возрастные особенности психики. Эти методы базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и только до 10% того, что он слышит.

При выборе метода обучения следует, прежде всего, проанализировать содержание учебного материала и использовать активные методы там, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление учащихся, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной деятельности.

Следует также отметить актуальность активных методов обучения для технических вузов. На наш взгляд, их применение позволит не только устранить разрыв между школьной подготовкой студентов и системой обучения в вузе, но также будет способствовать активизации познавательной и учебной активности обучающихся. Важно, в частности, использование этих методов при изучении естественнонаучных дисциплин, таких, как физика, математика и др. Применение этих методов возможно при проведении любых видов учебных занятий: лекционных, практических и лабораторных.

Список литературы:

1. Смолкин, А. М.. Методы активного обучения. - М.: Высшая школа, 1991 – 176 с.
2. Кругликов, В.Н. Активное обучение. - Электронный ресурс. <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
3. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1982. – 576 с.