

Кравченко Александр Григорьевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ В ВУЗЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье раскрываются возможности применения технологий проблемного, контекстного и модульного обучения для достижения цели подготовки студентов вуза к самообразовательной деятельности. Проведен анализ данных технологий обучения, выявлены особенности их реализации в образовательной практике вуза, взаимосвязь с процессами построения самообучения студентов.*

***Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, методы обучения, технологии обучения, проблемное обучение, контекстное обучение, модульное обучение.*

Переход от «обучения профессии» к «самообучению» и «обучению учиться» актуальный сегодня для вузовской практики, требует изменений в технологиях и методах обучения, перестройки подходов к взаимодействию преподавателей и студентов, что и определяет необходимость выявления, теоретического обоснования и экспериментальной проверки наиболее эффективных методов и технологий обучения, обеспечивающих эффективность подготовки студентов к самообразовательной деятельности.

Очевидно, что активизация самообразовательной деятельности основана на использовании проблемного обучения, в корне изменяющего характер и структуру познавательной деятельности студентов и нацеленного на развитие творческого потенциала личности. Для решения задач подготовки к самообразовательной деятельности студентов проблемное обучение предоставляет возможность развивать: способность субъекта к самостоятельному переносу прежде

усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в традиционной ситуации, структуре объекта и его новых функциях; умения находить альтернативные решения, комбинировать ранее известные способы решения в новой ситуации; умение выстраивать свой способ решения, когда известны другие [3].

Преподнесение студентам учебного материала строится как проблемное, когда из материала данного учебного курса конструируются так называемые учебные проблемы и предъявляются студентам в разных формах учебных знаний с учетом их участия в решении этих проблем. В процессе анализа проблемной ситуации определяется тот элемент ситуации, который вызвал затруднение. Таким элементом считается проблема (учебная проблема). Поэтому можно сказать, что проблема вытекает из проблемной ситуации. При включении студентов в проблемную ситуацию она (проблема) должна быть им усмотрена, осознана, принята и сформирована самостоятельно [3]. В процессе решения проблем, вытекающих из проблемных ситуаций, будущие специалисты усваивают такие приемы логического мышления, как умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи между ними; выбирать то или иное суждение из нескольких возможных; делать заключение, оценивать его правильность; осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новых условиях и т.д.

Прослеживающееся непосредственное влияние исследовательской деятельности студентов на эффективность процесса обучения может быть положительно реализовано в практике вузовского обучения только при определенных условиях, среди которых, во-первых, проведение на занятиях всех видов элементов проблемного обучения; во-вторых, систематичность (последовательность в усложнении) и комплектность проведения самостоятельной работы студентов [1].

Проблемное обучение обеспечивает постоянную интеллектуальную активность студентов, способствует осуществлению обратной связи, которая позволяет преподавателю судить о ходе и особенностях усвоения знаний, развивает

личностные качества будущих специалистов. По всем своим характеристикам проблемное обучение в полной мере отвечает задачам подготовки студентов к самообразовательной деятельности и обеспечивает переход обучающегося из позиции студента в позицию специалиста, а затем «трансформацию учебной деятельности в профессиональную» [3]. Для достижения данной цели проблемное обучение не должно быть оторвано от контекста осваиваемой студентами профессии. Своеобразие концепции контекстного обучения заключается в обосновании принципа последовательного моделирования в формах учебной деятельности содержания и условий реальной жизнедеятельности личности, а также содержания принципа активности личности в обучении. Концепция контекстного обучения строится на утверждении о том, что основной целью профессионального образования является формирование целостной структуры осваиваемой деятельности. Успешность достижения цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных форм и методов [2].

Технология контекстного обучения предполагает применение системы его форм и методов, которые, исходя из наличия модели деятельности, могут быть условно разделены на две большие группы: неимитационные и имитационные. К неимитационным методам контекстного обучения следует отнести: метод проблемного изложения материала, частично-поисковый метод, исследовательский метод.

Самообразовательная деятельность, органично вошедшая в процесс профессиональной подготовки студентов, обеспечивает переход от чисто познавательной деятельности в профессионально ориентированную с соответствующей сменой мотивов, целей, действий, средств, предмета, результата и предполагает включение студента при изучении учебного материала в ситуации решения профессионально подобных задач, что обуславливает развитие представлений о

самообразовательной деятельности как значимой для профессионального развития.

Получается, что выполнение самообразовательной деятельности в условиях контекстного обучения позволяет достаточно эффективно решать целый ряд задач: формировать не только познавательные, но и профессиональные интересы; воспитывать системное мышление будущего специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в жизни; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее базовых компонентах; учиться мыслительной и практической самостоятельной работе; формировать социальные умения и навыки взаимодействия, общения, индивидуального и совместного принятия решений; воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива и общества в целом.

Способом построения моделей реальной действительности является деловая игра. В ходе многостороннего взаимодействия соревнующихся и сотрудничающих участников деловой игры воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, моделируются такие системы отношений, которые характерны именно для этой профессии. Моделирование профессиональной деятельности позволяет прогнозировать поведение специалиста в различных ситуациях (ситуации могут быть индивидуального характера – консультирование, услуга, а также групповые – комиссии, переговоры, руководство работой в команде или коллективного интервью), способствует активному участию студентов в принятии решения. Студенты могут открыто высказывать свое мнение о тех или иных способах решения разного рода проблем, об эффективных приемах управления и принятия решений в моделируемых ситуациях.

Очень важно обеспечить подготовку выпускника вуза к будущим производственно-трудовым условиям и подготовить его к адаптационным процессам с помощью соответствующей подготовки. Поэтому в ходе обучения важно обращаться к моделированию такого рода квазипрофессиональной деятельности.

Игра помещает студента в ситуацию, включающую те же ограничения, мотивацию и принуждение, какие существуют в реальной действительности.

Именно анализ конкретных ситуаций как метод способствует формированию у будущего специалиста умения формулировать и решать задачу (проблему) в определенной обстановке. Ситуационные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последней всегда сформулировано условие (что дано) и требование (что надо найти), то в ситуационной производственной задаче, как правило, таких параметров нет. Будущему студенту в ходе решения подобных задач необходимо, прежде всего, самостоятельно разобраться в реальной ситуации, определить, существует ли проблема и в чем она состоит, т.е. самому установить, что ему известно и что надо определить для принятия решения. Более того, описание ситуации может содержать такие факторы, которые на первый взгляд кажутся не имеющими к ней прямого отношения. Ситуационная задача может иметь несколько вариантов решения, которые окажутся приемлемыми в конкретной ситуации, что требует от студента умения выбрать из них наиболее оптимальный. Таким образом, контекстное обучение позволяет развивать способность определять рациональные способы анализа проблемной ситуации и пути ее решения. Использование метода проектов при решении контекстных задач позволяет усиливать интеграцию образования, науки и производства за счет имитации различных профессиональных ситуаций, погружать студентов в профессиональный контекст, где для выполнения проекта они должны самостоятельно осуществлять преобразующую, творческую, исследовательскую и иные направления деятельности [4; 5].

Отметим, что проблемное представление учебного материала основывается на внутрипредметных и межпредметных связях. Органичное сочетание предметов, разделов и тем обеспечивает модульное обучение, которое предполагает объединение узловых вопросов, на которых основан один или несколько предметов. Их изучение носит одновременный, параллельный, взаимосвязанный характер, сопровождается выполнением практической работы. Модульное обучение позволяет индивидуализировать и дифференцировать обучающую

деятельность, создает ситуацию выбора для преподавателя и студента и обеспечивает выпускнику вуза возможность дальнейшего успешного самообразования и профессионального образования.

Модульное обучение строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания и позволяет сформировать у студентов самостоятельность и способность к самоуправлению (самообразованию, самовоспитанию, самоконтролю и саморегуляции).

Модульное обучение предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде модулей, структуризацию содержания обучения на обособленные элементы; динамичность, деятельность, гибкость, которые обеспечивают внутри модуля взаимозаменяемость и подвижность его элементов; осознанность перспективы, позволяющую строить процесс обучения на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания с иерархией ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей; разносторонность методического консультирования и паритетность, дающие возможность выбора обучаемым пути движения внутри модуля. Преподаватель, освобождаясь от информационных функций, делегирует модульной программе некоторые функции управления, которые постепенно становятся функциями самоуправлениями.

Планирование и прогнозирование при модульном обучении состоит в определении зон ближайшего развития студентов, а целеопределение выступает как процесс модульного проектирования по формированию и развитию личности обучаемого. Учебная деятельность при модульном обучении структурируется по типу: учебные ситуации (или задачи) – учебные действия – контроль – оценка. Процесс усвоения построен на деятельности студентов, что обеспечивает его глубину и прочность за счет раскрытия существенных сторон нового материала и различных форм материализации новых знаний.

Цикл модульного обучения взаимосвязан с проблемной ситуацией: на первом этапе создается мотивация, формируется сознательный интерес; на втором –

выделяется состав необходимой деятельности; на последующих этапах происходит овладение видами деятельности в процессе усвоения знаний. Переход от более низкого уровня проблемности (преподаватель сам ставит проблему и дает готовые формулы для ее решения) к более высокому (основывается на сокращении сообщаемой информации и на предоставлении большей самостоятельности студенту) возможен лишь при реализации в учебном процессе субъект-субъектных отношений.

Осознавая значимость и возможность транслирования субъектных параметров участникам образовательного процесса, каждый из которых вносит свой парциальный вклад в реальные преобразования перцептивной, познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер друг друга, студенты, в большинстве своем, не могут декларируемые идеи осознать в полной мере и операционализировать. Это требует внедрения в образование тренинговых занятий. Такие занятия могут принимать разнообразные формы: беседы, тестирование с последующим самоанализом и осознанной самокоррекцией, семинары, организация творческих работ развивающего характера, деловые игры, дискуссии, индивидуальные консультации, конструктивный анализ занятий, обучение способам педагогической поддержки, саморегуляции и самоконтроля и др.

Структура учебного процесса в рамках каждого учебного дня определяется различными факторами, в том числе спецификой предметной области знаний, особенностями конкретного образовательного блока, методической системой преподавателя, его приверженностью к той или иной дидактической концепции. Значительное пространство свободы, получаемое преподавателем в рамках представленных выше технологий обучения, обеспечивает ему большую возможность творческих поисков, апробацию индивидуальных находок. В целом выше-названные технологии обучения – проблемная, контекстная и модульная, отвечают задачам организации подготовки студентов к самообразовательной деятельности.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О.С. Газмана., И.А. Костенчука. – М.: Инноватор, 1995. – 115 с.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991.
5. Махмутов М.И. Рынок и профессиональное образование / М.И. Махмутов // Советская педагогика. – 1991. – №5. – С. 85–92.