

Federal district of the Russian Federation), Birobidzhan, October-November 2003]. Birobidzhan, 2003.

2. Kraevskii V.V. *Obshchie osnovy pedagogiki* [General principles of pedagogy]. Moscow ; Volgograd, 2002.

3. Makhmutov M.I. *Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning. The main issues of the theory]. Moscow, 1975. 368p.

4. Mosharef L.V., Mosolov O.N., Savinkov A.Y. *Sistema povysheniya kvalifikatsii ra-botnikov obrazovaniya – vchera, segodnya, zavtra. Kontseptsii razvitiya sistemy povyshe-niia kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia Voronezhskoi oblasti* [System of further training of educators – yesterday, today and tomorrow. The concept of development of system of further training of educators in Voronezh region]. Voronezh, 2012.

5. Obznov N.N. Mental processes and functions in terms of individual and joint activity [Psikhicheskie protsessy i funktsii v usloviakh individual'noi i sovmestnoi deiatel'nosti] *Problema obshcheniia v psikhologii* [The Problem of communication in psychology]. Moscow, 1981, pp. 24–44.

6. *Pedagogicheskie tekhnologii formirovaniia professional'nykh kompetentsii rabotnikov obrazovaniya v sisteme povyshe-niia kvalifikatsii* [Pedagogical techniques of formation of professional competencies of educators in the system of professional development]. Rostov n/D, 2006.

7. *Entsiklopediia professional'nogo obrazovaniia* [Encyclopedia of professional education]. Moscow, 1998 – 1999. T. 1–3.

УДК 1+378

О.В. Смирнова

Череповецкий государственный университет

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с внедрением в образовательный процесс активных методов обучения, дается их характеристика, раскрывается специфика по сравнению с традиционными образовательными технологиями; приводятся примеры использования новых технологий в практике преподавания философии в вузе; анализируются проблемы объективного и субъективного характера, затрудняющие использование активных методов обучения в высшей школе.

Активные методы обучения, образовательные технологии, субъекты и объекты образовательного процесса, эффективность образования.

The article discusses current issues related to the implementation of active learning methods in the educational process, gives their characteristics and the features compared to traditional educational technologies; provides examples of the use of new technologies in the practice of teaching philosophy in universities; analyses issues of objective and subjective obstacles to using active learning methods in higher education..

Active learning methods, educational technologies, subjects and objects of the educational process, the effectiveness of education.

Введение

Реализуемая в Российской Федерации реформа высшего образования включает в себя поиск новой образовательной парадигмы, т.е. системы целей, норм и ценностей, которой должна соответствовать отечественная система образования. Речь идет о достижении нового уровня и качества профессионального образования, отвечающего требованиям современного общества.

В свое время немецкий философ Макс Шелер, рассматривая проблему развития образования как культурно исторического феномена, отмечал, что данный процесс отражает тенденции смены основных парадигм форм знания и познания. По мнению Шелера, это ставит перед исследователем следующие значимые вопросы: Что такое сущность образования вообще? В чем состоит процесс образования? Какие виды и формы знания и познания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится образованным существом? [8, с. 89]. В данной связи одним из главных направлений улучшения качества подготовки специалистов в вузе должно стать повышение эффективности всего образовательного процесса. Эффективность, в свою

очередь, в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных образовательных технологий. Понятие «образовательные технологии» в отечественной педагогической литературе не имеет однозначной трактовки. В фундаментальном труде Г.К. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий» выделены четыре основных теоретических подхода к пониманию данного термина, в рамках которых приводится около двадцати определений указанной категории.

В контексте данной темы под образовательными технологиями следует понимать не просто совокупность методических приемов и правил, используемых преподавателем в образовательном процессе, а сложный комплекс гносеологических, педагогических, методологических, этических норм и принципов, регламентирующих образовательную деятельность и обеспечивающих ее результативность. Образовательная технология также включает в себя «представления об исходных данных и планируемых результатах обучения и воспитания, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения в определенных условиях» [5, с. 25].

Выбор технологии, включая конкретные формы и методы обучения, обуславливается поставленными образовательными целями и задачами.

Под методом (от греч. *methodos* – путь к чему-либо) в широком смысле понимают способ деятельности субъекта в любой форме. В узком смысле данное понятие означает совокупность приемов, правил и операций практического и теоретического освоения действительности. Основная функция метода – внутренняя организация и регулирования процесса познания или практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний и требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности (в нашем случае – образовательной) [6, с. 80]. Под формой обучения мы будем понимать способы взаимодействия основных субъектов образовательного процесса, специфику и характер отношений, складывающийся между педагогами и обучающимися. Формы могут быть очными и заочными, непосредственными и дистанционными, традиционными и инновационными и т.д.

Основная часть

В традиционной системе образования преобладали пассивные формы обучения, при которых реальным субъектом процесса обучения выступал преподаватель, а студент же рассматривался, фактически, как полный объект образовательного воздействия. В ходе лекционных, практических и семинарских занятий преподаватель являлся активным началом, основным действующим лицом, определяющим цели и ход занятия, а студенты играли роль слушателей, пассивно следующих за ним. Взаимосвязь между участниками образовательного процесса ограничивалась различными формами контрольных мероприятий, таких как: контрольная работа, тест, опрос, зачет, экзамен. Задача преподавателя состояла в передаче как можно большего объема учебного материала за ограниченное время занятия, а у студента сводилась к как можно более полному усвоению полученной информации. Данный подход широко использовался вплоть до конца XX века, когда трансляция научных и профессиональных знаний осуществлялась, главным образом, в процессе межличностной коммуникации учителя и ученика. На начальных стадиях обучения использование подобного дидактического приема оправдано и сегодня. Однако вступление человечества в эпоху информационного общества привело к качественным изменениям в духовной жизни, в том числе и в сфере образования. Сегодня основная задача высшей школы состоит в подготовке не просто специалиста, а *профессионала*, способного к постоянному саморазвитию и самообучению, готового к исследовательской деятельности, нацеленного на участие в разного рода проектах. А.О. Карпов отмечает, что «современная эпистема исследовательского образования перенимает принципы античного *techné*». По мнению автора, это ве-

дет к тому, что исследовательское образование переносит дисциплинарные знания в мир реальных вещей, происходит технологизация полученных знаний, познание получает свое оправдание в ценностном измерении, учение становится творчеством в смысле генерации новых знаний и включения их в реальность, т.е. инновационным актом для познающего субъекта [3, с. 13–14].

Особую актуальность в наше время обрели активные методы обучения. Под активными методами обучения следует понимать совокупность таких способов организации, осуществления и управления учебной деятельностью, при которых обучаемые становятся равноправными и заинтересованными участниками образовательного процесса, то есть его реальными субъектами. Целью данных методов является максимальная активизация познавательных потребностей и способностей студентов. Успешная реализация указанной цели требует осуществления целого комплекса взаимосвязанных дидактических и воспитательных задач. В их числе можно выделить следующие важные направления: развитие у студентов навыков аналитического и логического мышления, совершенствование умения работать в коллективе и коммуникативных способностей, формирование общекультурных и профессиональных компетенций и т.п. В решении данных задач педагоги и обучаемые сталкиваются с рядом трудностей, как объективного, так и субъективного характера.

К субъективным факторам можно отнести то обстоятельство, что учить в наше время стали всех, даже тех, кто по интеллектуальным задаткам и жизненным установкам не нуждается в высшем образовании, во всяком случае, на ранней стадии духовного созревания. Многие выпускники школ в силу возрастного инфантилизма еще не способны к осознанному выбору будущей профессии, не готовы к напряженному и систематическому труду. Учебная же деятельность требует от индивида не только умственных, но и волевых усилий. Еще Сократ отмечал, что человека нельзя ничему научить, можно только научиться. Привычка получать готовую информацию в развлекательной, игровой форме мало способствует пониманию необходимости в познании и самопознании. Человека, у которого в жизненной стратегии отсутствует осознанное понимание этой необходимости, трудно или даже невозможно чему-либо научить. Такой индивид приходит в вуз не за знаниями, а за дипломом.

К объективным причинам следует отнести, в частности, разрушение традиционной системы подготовки педагогических кадров, сложившейся в советский период. Закрытие и перепрофилирование педагогических институтов привело не только к нехватке учителей в средней школе, но и к недостатку теоретически и методически подготовленных вузовских преподавателей. В прошлом именно пединституты через систему собственных и столичных аспирантур, как правило, готовили молодые кадры для высшего профессионального образования. Нельзя не упомянуть об еще одном неблагоприятном факторе, связанном с бесконечными реформами, а точнее, лом-

ками, нашей многострадальной системы образования, имею в виду, единый государственный экзамен. Отношение к нему как пропуску к получению высшего образования по-прежнему остается весьма неоднозначным у членов научно-педагогического сообщества. Подготовка к ЕГЭ по дисциплинам социально-гуманитарного блока часто сводится к «натаскиванию» на тестовые задания, заучиванию большого объема информации без всякой попытки аналитического ее осмысления. Будущий абитуриент привыкает к формальному запоминанию разнообразных сведений и фактов, у него формируется так называемое «клиповое мышление». Привычка думать готовыми образами, полагаться на авторитетное мнение по любому вопросу затрудняет развитие навыков самостоятельного мышления, способности критического анализа изучаемых явлений и процессов объективной действительности.

Немалый ущерб качеству обучения нанесла коммерциализация системы высшего образования. Нельзя не согласиться с мнением, что в результате «реальная образовательная политика оказалась подчиненной рыночным ориентирам и нацеленной на экономии средств. При этом образование стало рассматриваться как сфера услуг, знания и квалификация как товар...» [2, с. 15]. Введение платных образовательных услуг увеличило количество абитуриентов, поступающих в вуз не в связи с наличием необходимых знаний и способностей, а благодаря финансовым возможностям. У таких студентов нередко отсутствует мотивация на активную учебную деятельность. Обучение рассматривается ими как услуга, которую они уже оплатили, поэтому работать должен преподаватель, а не сами обучающиеся.

Следует отметить и тот факт, что в результате информатизации и компьютеризации общественной жизни выросло целое поколение молодых людей, которые не владеют элементарными навыками межличностного общения, азами устной речи. Для них любое публичное выступление даже перед ограниченной аудиторией становится непосильной задачей. Важную роль в преодолении этой преграды может сыграть использование активных методов обучения в социально-гуманитарном познании, в том числе в преподавании философии. Древнегреческий мыслитель Демокрит отмечал, что философия призвана научить человека хорошо думать, хорошо говорить, хорошо поступать. Новые образовательные технологии и направлены на решение подобных задач.

Как уже говорилось, преимущество активных методов состоит в том, что они переводят учащегося из объекта учебного процесса в его субъект. Их использование в учебном процессе ведет к повышению самостоятельной работы студентов, к интенсификации учебного труда. В преподавании философии можно использовать разнообразные формы и методы, позволяющие обеспечивать внимание и интерес слушателей в ходе лекционных занятий, например, лекция-дискуссия, лекция-пресс-конференция, лекция-визуализация, лекция-беседа, лекция с разбором конкретных ситуаций и т.п. Еще больший спектр возможностей для активизации познавательных способностей обучающихся предоставляют практические

занятия по дисциплине. Семинары по философии могут проводиться в форме деловой игры, мозгового штурма, групповой дискуссии, кейс-метода, сценарного метода и т.д. В частности, при рассмотрении различных подходов к осмыслению философских категорий и социальных явлений можно использовать технологию дебатов. При анализе сущности культуры следует акцентировать внимание на аксиологическом подходе к ее осмыслению и тем самым способствовать развитию верных ценностных ориентаций. При изучении проблем мультикультурализма уместно использовать технологии ролевой игры или конкретных ситуаций, направленных на формирование толерантности и межкультурной компетентности. Выявление специфики становления и развития отечественной философской мысли и ее проблематики можно рассмотреть на примере игры-дискуссии «Русская идея в отечественной философии».

Игра-дискуссия – активная форма обучения, предполагающая взаимодействие студентов в режиме диалога. Она ориентирована не только на взаимодействие студентов с преподавателем, но и на активное общение друг с другом. Особенностью данной формы работы является так же то, что студенты не столько закрепляют уже изученный материал, сколько постигают новый, формируют умения исследовательской работы и навыки публичного выступления. Практика показывает, что именно публичное выступление вызывает у студентов наибольшее затруднение. Они, как правило, не умеют логично выстроить сообщение, аргументировано ответить на вопросы, толерантно воспринимать критику, обоснованно обозначать собственную позицию. Роль преподавателя сводится, главным образом, к организации и направлению деятельности студентов на достижение цели и задач занятия. Дается установка, что обострившиеся в последнее время противоречия между Россией и Западом вновь остро поставили вопрос о геополитическом статусе нашей страны. Поэтому цель занятия состоит в том, чтобы на примере генезиса концепции «Русская идея» определить место и роль России в мировой истории. В качестве основных задач определяются такие: развитие навыков поиска и обработки теоретической информации; формирование навыков аналитического мышления; совершенствование коммуникативной компетенции при групповом решении социально-значимой проблемы; становление культуры поведения в ходе научной дискуссии. Студенты делятся на рабочие группы и группу экспертов и в течение двух-трех недель самостоятельно изучают указанную проблему в исторической ретроспективе (с XI по XXI вв.). По итогам исследования каждая рабочая группа готовит доклад-презентацию, с которым выступает на семинаре. Доклад должен включать анализ следующих элементов: определение, кто из мыслителей конкретного периода внес вклад в развитие данной концепции; рассмотрение содержания и аргументации сторонников и противников концепции; выявление степени социальной поддержки и влияния на общественное сознание; оценка общественной значимости и мировоззренческой ценности концепции «Русская идея». В обсуждении принимает участия вся аудито-

рия. Итоги дискуссии подводят группа экспертов и преподаватель. Результаты определяются на основе метода оценок. Таким образом, семинар, проводимый в подобной форме, выполняет, как минимум, двойную функцию – методологическую и мировоззренческую. Методологическая состоит в том, что студенты получают опыт творческой исследовательской деятельности в коллективе. Чувство коллективной ответственности за свой труд обеспечивает повышение степени мотивации и эмоциональной включенности участников в образовательный процесс. Проведение исторических аналогий, сравнительно-сопоставительный анализ исторических и современных процессов способствуют развитию понятийного аппарата, логического и абстрактного мышления. Мировоззренческая составляющая побуждает сформировать и выразить собственное отношение к исследуемой проблеме, дать критическую оценку сложившимся представлениям, ощутить личную причастность к исторической судьбе отечества. Личный опыт позволяет утверждать, что проведение занятия подобным образом обеспечивает включенность в работу семинара каждого студента, вызывает у обучающихся значительный эмоциональный отклик и заинтересованность.

Описание разнообразных форм обучения можно продолжать достаточно долго, ибо любая философская тема носит мировоззренческий характер и позволяет, при должной методической и организационной подготовке, обеспечить высокий уровень активности студентов на занятии.

При использовании новых образовательных технологий важно соблюдать ряд основополагающих установок:

- принцип совместной деятельности преподавателя и студентов;
- проблемность содержания обучения;
- принцип соответствия целям и задачам обучения;
- коллективный характер учебного процесса;
- принцип диалогового (мультидиалогового) общения;
- соответствие учебным возможностям и уровню подготовленности студентов;
- соответствие имеющимся условиям и ответственному времени обучения;
- принцип непредсказуемости и гибкости занятий и т.д.

Подробнее с этими и рядом других принципов обучения с использованием активных методов можно ознакомиться, прочитав труды таких специалистов в области педагогики и психологии высшей школы, как: А.А. Вербицкий, М.М. Кашапов, В.В. Маралов, В.А. Якунин и др. [см.: 1, 4, 7, 9].

Основные трудности применения активных методов обучения в практике преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузе обусловлены, как представляется, многими причинами. Отметим, в частности, возрастающую формализацию учебного процесса, связанную, в основном, с установкой на тестовую проверку знаний в ходе проведения ФЭПО и аккредитации вуза. Она направляет основные уси-

лия преподавателей и студентов на выдачу, усвоение и систематизацию огромного разнообразия фактов, которые в лучшем случае развивают память и внимание, но мало способствуют формированию творческого мышления. Нарастает интенсификация труда преподавателей при резком сокращении учебных часов, отводимых на изучение дисциплин гуманитарного цикла. Происходит старение профессорско-преподавательского состава вузов, следовательно, снижение его творческой активности.

Главным, все же представляется субъективный фактор – наличие и у преподавателей и у студентов желания и возможности заниматься не рутинным малопродуктивным трудом, а активной творческой деятельностью, взаимно обогащающей всех участников образовательного процесса.

Выводы

Активные методы обучения превращают учебный материал в цель деятельности, а не в средство, учат студентов работать в коллективе и принимать общие решения, формируя чувство коллективной ответственности за результаты совместной работы. Вместе с тем, необходимость эффективного разрешения конкретных ситуаций в условиях неопределенности развивает способность ставить проблемы и самостоятельно искать пути их решения. Все это ведет к развитию творческого мышления, учит связно и аргументировано излагать свои мысли, конструктивно отстаивать собственную позицию.

Результативность активных методов обучения зависит как от уровня профессиональной подготовленности педагога, так и от степени эмоциональной и интеллектуальной мотивации обучаемых. Для того, чтобы обеспечить действительный, а не декларируемый переход на новые образовательные технологии, необходимо, как представляется, решить ряд взаимосвязанных задач:

- обеспечить реальный конкурс при поступлении в учреждения высшего профессионального образования, для того, чтобы поступали те, кто хочет и может учиться, а не те, кто может заплатить;
- восстановить статус педагогической науки как адекватной научной базы по системной модернизации образовательной деятельности;
- освободить профессорско-преподавательский и учебно-вспомогательный составы вузов от бессмысленной и затратной бумажной работы по составлению разнообразной документации и заполнению форм отчетности в связи с бесконечно меняющимися государственными образовательными стандартами;
- прекратить порочную практику слепого заимствования зарубежного опыта;
- расширить свободу педагогического творчества преподавателей за счет сокращения административно-бюрократических способов регламентации учебного процесса;
- шире пропагандировать и внедрять достижения отечественных научно-педагогических школ.

Литература

1. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт // Высшее образование в России. 1995. С. 137–145.
2. Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. 2016. № 1. С. 12–18.
3. Карпов А.О. Культурно-историческая эпистема образования: от античности до общества знаний // Вопросы философии. 2016. № 1. С. 5–16.
4. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб., 2000.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2. М., 2006.
6. Смирнова О.В. Философия науки и техники. М., 2014.
7. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности. М., 2011.
8. Шелер М. Формы знания и образования // Человек. 1992. № 4. С. 89–93.
9. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 2000.

References

1. Verbitskii A.A. Samostoiatel'naia rabota studentov: problemy i opyt [Self-guided work of students: problems and experience]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 1995, pp.137–145.

2. Zagvjazinskij V.I. O sistemnom podhode k reformirovaniu otechestvennogo obrazovaniia [On a systemic approach to reforming the national education] *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, №1, pp. 12–18.
3. Karpov A.O. Kul'turno-istoricheskaia epistema obrazovaniia *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, №1, pp. 12–18.: ot antichnosti do obshhestva znaniia [Cultural and historical episteme education: from antiquity to the knowledge society]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 2016, № 1, pp. 5–16.
4. Kashapov M.M. *Psihologiya pedagogicheskogo myshleniia: Monografiia* [Psychology of pedagogical thinking]. St-Peterburg, 2000.
5. Selevko G.K. *Enciklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii* [Encyclopedia of Educational Technology]: V 2 t. T. 2. Moscow, 2006.
6. Smirnova O.V. *Filosofiia nauki i tehniki: uchebnoe posobie* [Philosophy of Science and Technology]. Moscow, 2014.
7. *Student kak subekt samorazvitiia i otnosheniia k uchebno-professional'noi deiatel'nosti / Pod. Red. V.G. Maralova* [The student as the subject of self-development and relationship to the educational and professional activities]. Moscow, 2011.
8. Sheler M. *Formy znaniia i obrazovaniia* [The forms of knowledge and education]. *Chelovek* [Man], 1992, № 4, pp. 89–93.
9. Iakunin V.A. *Pedagogicheskaiia psihologiya* [Pedagogical psychology]. St-Peterburg, 2000.

УДК 373.24

Е.И. Тимошина, М.А. Арсенова, Т.В. Першина
Череповецкий государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается необходимость и возможность формирования основ такого значимого в современной общественной ситуации личностного качества, как социальная активность, начиная со старшего дошкольного возраста. Раскрывается сущность и дается обоснование важнейших принципов формирования данного качества у старших дошкольников. Представлены результаты исследования авторского коллектива на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Череповца, которые свидетельствуют об увеличении количества детей инициативных и исполнительных и с преобладанием инициативы, а также уменьшении количества импульсивных и пассивных детей.

Формирование социальной активности, проблемное обучение, принципы.

The article discusses the necessity and possibility of the formation of the foundations of such a significant in the contemporary social situation personal quality, as social activity, starting from preschool age. The article reveals the essence and the ground for the most important principles of formation of this quality in pre-school age. The results of research on the basis of pre-school educational institutions of Cherepovets show increase in the number of the initiative and executive children and children with the predominance of the initiative, as well as reduction in the number of impulsive and passive children.

Formation of social activity, problem-based learning, principles.

Введение

Современная социальная ситуация обуславливает необходимость формирования социально активной личности. Философские, социологические, психолого-педагогические исследования показывают, что социальная активность не формируется спонтанно, что необходима целенаправленная, систематическая работа по ее развитию, начиная с дошкольного воз-

раста [2]. Об этом же свидетельствуют и основные государственные документы, касающиеся дошкольного образования: закон «Об образовании РФ», а также вступающий в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Анализ теоретических, методических источников и ныне действующих образовательных программ дошкольного образования пока-