



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА

Активизация познавательной деятельности на лекционных занятиях по
дисциплинам профессионального цикла

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)»
Направленность программы бакалавриата
«Экономика и управление»

Проверка на объем заимствований:
88,61% авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована не рекомендована

«26» декабря 2018 г.
Зав. кафедрой ЭУиП
к.э.н., доцент

Рябчук П. Г.

Выполнила:
студент группы ЗФ-409-081-3-1Чл
Койносова Е.О.

Научный руководитель:
к.и.н., доцент
Гнатышина Елена Александровна

Челябинск
2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты организации познавательной деятельности на лекционных занятиях по дисциплинам профессионального цикла	
1.1. Мотивационный аспект познавательной деятельности.....	7
1.2. Внимание как условие познавательной активности.....	13
1.3. Воображение в структуре познавательной деятельности.....	21
1.4. Активность в стимулировании учебной деятельности.....	23
Выводы по главе 1	32
Глава 2. Оптимизация проблемного обучения в процессе изучения дисциплины «Экономика предприятия»	
2.1. Анализ проблемного обучения и способы организации решения проблемы.....	34
2.2. Апробация рекомендаций по активизации познавательной деятельности обучающихся на лекционных занятиях при преподавании экономики.....	37
Выводы по главе 2	47
Заключение	49
Глоссарий	53
Список литературы	54
Приложения	
Приложение 1 Приемы, способы и средства активизации познавательной деятельности на учебных занятиях.....	60
Приложение 2 Приемы активизации.....	63

Введение

Актуальность исследования. Среди современных проблем педагогики требующих первостепенного внимания - вопросы развития познавательной активности, творческих способностей студентов является проблемой сложной и многоаспектной.

Наблюдения показывают, что многие студенты учатся далеко не в полную меру своих возможностей. Объясняется это частично тем, что преподаватели не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной познавательной работы студентов. Большинство учёных признают, что развитие творческих способностей студентов невозможно без проблемного обучения. Творческие способности реализуются через проблемную деятельность.

Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С.Л. Рубинштейном. Мышление занимает ведущую роль в проблемном обучении человека

В результате исследований обнаружено, что общеобразовательная деятельность мотивируется познавательными интересами более 40% студентов первого курса. У значительной части 50% обучающихся нет интереса к содержательной стороне профессиональных знаний. Теоретические познавательные интересы, как самоцель, наблюдаются среди студентов лишь в 3% случаев.

Мысль о том, что обучающийся должен быть активен в обучении, известна в педагогике с давних времен. Еще Сократ побуждал своих учеников к активному усвоению знаний путем постановки наводящих вопросов (отсюда сократический метод проведения беседы). С тех пор педагоги часто возвращались к проблеме активности обучающихся. В

современной педагогике общеобразовательной школы многие исследователи посвятили свои работы этой проблеме (А. М. Арсеньев, Н. К. Гончаров, М. А. Данилов, И. Я. Лернер, М. И. Махмудов, Н. А. Половникова, М. Н. Скаткин и другие).

Однако данная проблема исследована еще недостаточно. Незаработанность проблемы активизации, развития творческой активности студентов является одной из главных причин того, что в периодической печати, методических пособиях, официальных документах указывалось на недостатки обучения студентов.

Особое значение в решении проблемы активизации учебной деятельности студентов приобретает дальнейшее совершенствование форм и методов обучения в направлении активизации познавательной деятельности студентов. Психологов, педагогов и преподавателей постоянно волновал вопрос о том, какими путями, методами достигается усвоение знаний, как развивать творческую активность обучающихся.

Однако это не значит, что все занятия проходили и проводятся лишь на уровне пассивной деятельности студента. Общеизвестно, что преподаватели обладают глубокими знаниями по специальности, многие имеют большую практику обучения, воспитания молодежи. Следует добавить, что большинство преподавателей являются хорошими лекторами, мастерами педагогического дела. В настоящее время в каждом учебном коллективе имеются преподаватели, прекрасно владеющие мастерством преподавания. Безусловно, все это -- результат длительной, целеустремленной работы каждого преподавателя. Эффективные способы и приемы ими отбираются, накапливаются в процессе длительных поисков, часто методом проб и ошибок.

Ученые-педагоги, критически анализируя формы и методы обучения, отмечают, что методика обучения часто опирается на воспроизводящую

деятельность студента, на запоминание определенного круга фактического материала. Конечно, есть студенты, которые в учебной работе проявляют высокую активность и, участвуя в научной работе, развивают свои творческие способности. Они не ограничиваются слушанием и конспектированием лекции или чтением лишь страниц названного учебника. [1]. Их аудиторная и внеаудиторная учебная работа характеризуется самостоятельным изучением конспекта лекций, чтением дополнительной литературы, умением самостоятельно мыслить, поиском новых способов решения задачи. Эти студенты стремятся глубже понять не только содержание материала, но и способы добывания новых знаний, сами принимают активное участие в научном поиске. Однако, к сожалению, имеется немало студентов, которые занимаются только на «удовлетворительно». Они порой добросовестно посещают лекции, выполняют практические задания, но при этом не проявляют особой активности и творчества.

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что тема нашего исследования актуальна и на данный момент недостаточно изучена.

Цель данной дипломной работы: разработать пути стимулирования познавательной деятельности студентов на учебном занятии.

Задачи исследования:

1. Теоретическое исследование сущности, особенностей активности студента в учебном процессе.
2. Определение дидактических условий, обеспечивающих активную познавательную деятельность студентов.
3. Исследование способов и средств активизации познавательной деятельности студентов в учебном процессе.

4. На основе эксперимента выявление наиболее эффективных форм стимулирования познавательной деятельности студентов.

Объект исследования - учебная деятельность студентов средне - специальных учебных заведений.

Предмет исследования - познавательная деятельность, пути ее стимулирования.

Гипотеза - процесс усвоения знаний и активности обучающегося на учебном занятии будет намного эффективнее при использовании приемов и методов стимулирования познавательной деятельности.

Практической значимостью исследования является то, что материалы работы могут быть использованы в практике преподавателей средне-специальных учебных заведений.

Для достижения поставленных задач использовались следующие методы научного исследования:

-анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования;

- наблюдение за учебным процессом;

Структура дипломной работы обуславливается целями и задачами исследования. Состоит из введения, трех глав, заключения, экспериментальной части и списка использованной литературы. Общий объем дипломной работы составляет страниц.

Глава 1. Теоретические аспекты организации познавательной деятельности на лекционных занятиях по дисциплинам профессионального цикла

1.1 Мотивационный аспект познавательной деятельности

Составной частью общей проблемы отношений личности является отношение учащихся средней специальной школы к учебной деятельности. В исследованиях структуры отношения к учению имеется несколько подходов, в основу которых положены следующие выводы.

1. Структуру отношения к учению определяет мотивационная сторона.
2. Отношение к учению выражает единство интеллектуального, эмоционального и волевого или поведенческого компонентов.
3. Структура отношения к учению включает мотивационный, эмоциональный и другие компоненты.

Наиболее глубоко теоретически и экспериментально исследован мотивационный аспект отношения к учению. Многие психологи (Л. И. Божович, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, П. М. Якобсон и др.) центральным компонентом, ядром отношения к учению считают учебную мотивацию.

Исходя из имеющихся в литературе теоретических положений и данных экспериментальных исследований мы отношение к учению рассматриваем как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности» с определенной стороной объективной действительности (с учебной деятельностью), понимая под отношением личности целостное структурное образование, представляющее собой единство определенным образом взаимосвязанных различных компонентов. [8].

В структуре отношения к учебной деятельности выделяются такие взаимосвязанные его компоненты, как мотивация учения и эмоциональные переживания, вызываемые учебной деятельностью и связанные с удовлетворенностью ею учащихся.

По содержанию доминирующих в индивидуальных мотивационных комплексах мотивов учения мы выделили следующие типы мотивации, представляющие собой три вида комплексов побуждений к учебной деятельности.

1. Положительная мотивация, которая включает мотивацию общественного, морального и познавательного содержания -- гражданский долг, осознание общественной значимости образования; потребность в знаниях; интерес к учебному предмету и содержание учебной деятельности; мотивы профессионально-ценностные; стремление самосовершенствоваться в процессе учения, а также занять определенное место в коллективе.

Такая структура мотивации характерна для учащихся с высокой учебной активностью, целеустремленно и самостоятельно работающих над собой, много читающих, и не только литературу по учебным предметам. Как правило, они хорошо учатся, принимают активное участие в общественной жизни.

Повышение успехов в учебной деятельности заключается в повышении качества учебно-воспитательной работы. Средства решения этой задачи мы усматриваем в обеспечении преподавателями активного получения знаний, связи обучения с жизнью и его содержательности с учетом индивидуальных возможностей, учащихся и их отношения к учебной деятельности, в воспитании понимания значимости знаний и потребности в учении, в повышении требовательности со стороны преподавателей.[6].

В процессе исследования изучался также вопрос о том, изменяются ли мотивы учения под влиянием учебной деятельности. С этой целью на протяжении года в двух техникумах проводилась целенаправленная психолого-педагогическая работа, которая включала: 1) нравственно-психологическое просвещение: индивидуальные и коллективные занятия, лекции, диспуты по специально разработанной тематике, 2) воздействие коллектива; 3) целенаправленную деятельность преподавателей.

В первом техникуме преподаватели и экспериментатор обращали внимание на развитие познавательных мотивов учения: интерес учащихся сосредоточивался на содержании учебных предметов, на усвоении и понимании программного материала, подчеркивалось значение образования в жизни человека, в его будущей профессиональной и общественной деятельности. Во втором -- больше внимания уделялось развитию мотивов учения, обуславливающих общественной активностью: все учащиеся привлекались к общественной работе, интерес их сосредоточивался на возможности применения знаний на практике, хотя усвоению программного материала также уделялось должное внимание.

По истечении года в высказываниях учащихся первого техникума преобладали группы мотивов, обусловленные пониманием значения образования для удовлетворения интеллектуальной потребности, желанием получить среднее специальное образование и учиться дальше, пониманием роли знаний определенных предметов (физика, математика, химия) для профессиональной деятельности, а также связанные с их познавательными интересами.

Во втором техникуме преобладали мотивы, вытекающие из понимания значения образования для удовлетворения интеллектуальной потребности

и участия в общественной работе, для будущей профессиональной деятельности, стремление получить среднее специальное образование и учиться дальше. Следует отметить, что в экспериментальной группе первого техникума больше чем в два раза по сравнению с контрольной группой возросло число указаний и процентное выражение мотивов, обусловленных пониманием значения знаний определенных учебных предметов, а также познавательными интересами. Во втором техникуме возросли показатели мотивов, связанные с пониманием значения образования для выполнения общественной работы.[7].

Воздействие учебной деятельности на формирование положительного отношения к ней определяется и чувством познавательного роста в результате усвоения знаний, переживанием успехов, способностью оценить свои достижения в учебе, что в форме удовлетворенности учением отражается на моральном состоянии учащихся. Состояние удовлетворенности -- итоговый показатель субъективного отношения к учению.

Как свидетельствуют материалы исследования, интерес к учению как умственной деятельности интенсивнее побуждает заниматься по всем учебным предметам хорошо успевающих учащихся. У большинства тех, кто имеет среднюю успеваемость, интерес к учебной деятельности высок по отдельным, наиболее интересным и значимым для них предметам, по которым они хорошо успевают.

Низкие результаты учения не свидетельствуют об отсутствии познавательных мотивов. Учащиеся с низкой успеваемостью, также указывают на желание получить определенные знания и умения. Однако отсутствие привычки к умственному труду, неумение владеть рациональными способами учебной деятельности, наличие пробелов в

знаниях в значительной степени затрудняют успешное овладение учебным материалом.

Таким образом, интерес к познанию не подкрепляется положительной оценкой, а следовательно, не вызывает чувства удовлетворенности учением. Познавательные мотивы для большинства учащихся с низкой успеваемостью выступают не как реально побуждающие, а как «знаемые».

Полученные данные свидетельствуют о том, что чем выше показатели успеваемости учащихся, тем выше показатели их мотивов общественного и высокого морального содержания, непосредственно связанных с учебной деятельностью и личными жизненными планами. В прямой зависимости от успешного учения учащихся средней специальной школы находится и состояние их удовлетворенности учебной деятельностью, отражающее не только эмоциональное удовлетворение результатами успеваемости, но и продвижение в осуществлении своих личных планов, реализации познавательных интересов, а также в выполнении общественных требований к образованию. Все это в конечном итоге определяет и формирует положительное отношение к приобретению знаний, которое, развиваясь под влиянием мотивов, стимулирующих процесс овладения знаниями, становится важнейшей детерминантой познавательной активности учащихся.

Важно также, что в процессе учебной деятельности учащихся внешние стимулы становились основой для формирования мотивов. В практике эта идея реализуется наиболее успешно в процессе выполнения индивидуальных исследовательских заданий по выбору.

Например, в начале учебного года, в связи с изучением курса, мы рекомендуем учащимся в рамках программного материала большое количество тем (около 50 для академической группы), из которых каждый может выбрать любую по своему желанию. Им известно, что работы

оцениваются. Поэтому в выборе тем, подходе к их реализации существенны не только познавательные мотивы. Учащийся заинтересован в успешном выполнении задания, чтобы лучше усвоить материал, получить положительную оценку. У него возникает интерес, он получает удовлетворение от умственного усилия, чувствует радость от выполнения работы. Внешние стимулы превращаются в мотивы и действуют как познавательные. Больше того, у части учащихся, по их свидетельству, интерес к предмету возникает как раз в процессе выполнения таких заданий. В результате этого и после изучения курса они продолжали работать над своими темами; результаты их работы -- курсовые и дипломные проекты. [8].

1.2. Внимание как условие познавательной активности

Одно из важнейших условий активизации учебно-познавательной деятельности - мобилизация внимания всех учащихся группы и оперативное управление им на каждом этапе урока. Видимо, любой метод обучения станет активным, если он реализуется на фоне интенсивного и устойчивого внимания учащихся.

Психологическая наука определяет внимание как особое состояние сознания, обеспечивающее направленность и сосредоточенность познавательной и практической деятельности человека на определенном объекте или действии. Наряду с функцией «сосредоточения» внимание одновременно выполняет и функцию «отключения» сознания от всех других объектов внешнего и внутреннего мира человека. В зависимости от способа возникновения и характера функционирования различают три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Внимание, которое возникает и функционирует независимо от сознательных намерений, волевых усилий и целей человека, называют непроизвольным (непреднамеренным, пассивным). Его побудительной причиной может быть или самый сильный из раздражителей, действующих в данный момент «а человека, или любой другой раздражитель при резком изменении какого-либо из своих параметров: силы воздействия, контрастности, новизны (особенно связанной с удивлением, парадоксальностью, эмоциональным подъемом), положения в пространстве. [3].

Произвольное (преднамеренное, активное) внимание представляет собой высший вид внимания и присуще только человеку. Оно возникает и функционирует на основе сознательно поставленной цели и под действием волевых усилий, направленных на то, чтобы быть внимательным. Уровень волевых усилий при этом зависит от степени осознанности поставленной

цели, а также от той потребности, которая побуждает человека к данной деятельности. Чем более осознана цель деятельности и сильнее потребность в ней, тем меньшие волевые усилия требуются для поддержания внимания. Если деятельность увлекает или захватывает, волевые усилия начинают постепенно свертываться, а то и вовсе исчезают, уступая роль регулятора внимания интересам. Внимание как бы вновь превращается в непроизвольное. Такое внимание называется послепроизвольным (вторично непроизвольным).

В учебном процессе имеют место все три вида внимания. Непроизвольное внимание физиологически представляет собой ориентировочный рефлекс, а поэтому способность к нему практически не воспитывается. Но, опираясь на непроизвольное внимание, преподаватель в процессе обучения должен воспитывать у учащихся произвольное и послепроизвольное внимание, сделав их привычной функцией сознания. Таким образом, сочетание различных видов внимания является одним из важнейших психологических требований к уроку,

Характеризуя роль внимания в обучении, необходимо выделить следующие его функции. Во-первых, наличие внимания суть необходимое условие осознанного усвоения учебного материала. Оно выполняет роль своеобразного «клапана», открывающего путь информации, полученной органами чувств, именно в сознание. При отсутствии внимания информация из органов чувств поступает в подсознание, откуда извлечь ее никакими волевыми усилиями, никаким напряжением памяти человек не может. Во-вторых, наличие внимания является необходимым условием успешности и плодотворности учебно-познавательной деятельности в целом. Достаточно сказать, что любой из этапов акта усвоения (восприятие, понимание, осмысление, закрепление, применение) не может быть реализован в полной мере без надлежащего внимания обучаемых. Наконец, третья функция внимания в обучении -- диагностирующая.

Наличие или отсутствие внимания у учащихся служит для преподавателя хорошим сигналом эффективности его деятельности (преподавания). Следовательно, внимание учащихся может выступать в качестве оперативной обратной связи в обучении, позволяющей преподавателю своевременно корректировать свои действия в процессе занятий. [5].

Рассмотрим, каким путем, с помощью каких приемов преподаватель может возбуждать внимание учащихся, поддерживать его в течение всего урока; каким образом можно использовать некоторые свойства внимания для повышения качества обучения.

Утомляемость -- основной враг внимания человека. Поэтому в процессе занятий преподавателю необходимо следить за уровнем усталости учащихся. Сам процесс утомления имеет две фазы: фазу двигательного беспокойства и фазу торможения. Если учащийся начинает отвлекаться, заниматься посторонними делами, ерзать, потягиваться, разговаривать, значит, наступила первая фаза утомления. Вялость, апатия, позевывание, рассеянность, безразличие характеризуют фазу торможения. Нежелательно доводить утомляемость до второй фазы, нужно прекращать ее развитие уже на первой путем предоставления кратковременного отдыха (физкультпауза, шутка, игра) или смены рода деятельности учащихся. Что же является причиной повышенной утомляемости в процессе учебной деятельности?

Прежде всего это неблагоприятные условия работы (тесно, душно и т. д.). Так, повышенная влажность (иногда она создается чрезмерным озеленением кабинета) ухудшает общее самочувствие, понижает работоспособность, рассеивает внимание.

Утомляют учащихся также однообразная, продолжительная, нетворческая работа (своеобразное регламентированное безделье), монотонная, чрезмерно громкая или слишком тихая речь преподавателя.

Физиологическая наука установила, что в 90% случаев усталость в учебной деятельности и соответствующее притупление внимания возникают не от недостатка энергии, а от ее избытка. Учащиеся больше устают на скучных уроках, чем на уроках, заполненных напряженным, но интересным и содержательным трудом. Именно поэтому преподаватель должен умело использовать интонационные средства речи (паузы, фразовые ударения), следить за ее громкостью, уместно ее модулировать.[11].

Необходимо учитывать и такой психологический фактор: возбуждению и устойчивости внимания учащихся способствуют сосредоточенность и внимательность самого преподавателя в процессе занятия. Рассеянному, несобранному, невнимательному преподавателю трудно добиться внимательности учащихся даже с помощью специальных приемов, направленных на активизацию произвольного внимания (частое обращение к учащимся, прямое требование внимания, «глазное» воздействие в сочетании с «многозначительными» паузами, те или иные формы поощрения и наказания, окрики, угрозы и т. д.). Об устойчивости произвольного внимания у такого преподавателя не может быть и речи. Поэтому на уроке педагог должен следить за психологическим состоянием не только учащихся, но и за своим собственным. Проблема устойчивости внимания теснейшим образом связана с проблемой стимулирования учебно-познавательной деятельности. Все описанные в педагогической литературе приемы стимулирования учения можно считать приемами укрепления устойчивости внимания.

Объем -- количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно. Это качество классифицирует человеческое внимание на широкое и узкое. Объем внимания колеблется в пределах от 4 до 6 объектов. Однако сущность понятия «объект внимания» имеет весьма относительный характер. Так, для человека, не знающего, что такое

транзистор, схематическое его изображение будет представляться в виде четырех объектов, а для радиолюбителя транзистор в схемах воспринимается как один цельный объект. Объектами внимания в схемах для специалиста по электронной технике могут выступать целые блоки (усилители, генераторы и т. д.), состоящие из множества радиодеталей. Иными словами, чем обширнее познания человека какой-либо области знаний или богаче спектр умений и навыков в каком-то виде деятельности, тем более насыщенными, многосложными являются объекты внимания.

Эта характеристика внимания должна учитываться в практике обучения. Преподавателю всегда нужно помнить об индивидуальном характере объектов внимания при восприятии учащимися учебного материала. Объясняя, например, сущность какого-нибудь явления или закона, рассматривая принцип работы прибора или установки, анализируя литературный образ или историческое событие, педагог надеется, что объектом внимания учащихся станут именно те узловые понятия (факты, процессы и т. д.), на которых строится логика объяснения. К сожалению, это далеко не всегда так. Зачастую, слушая преподавателя, обучаемый акцентирует внимание на каких-либо второстепенных, несущественных объектах, которые никак не вплетаются в логику рассуждения, приводят к непониманию и как следствие к разрушению даже этого поверхностного внимания. Именно поэтому перед изложением нового материала, а также перед выполнением самостоятельных работ важно создать установку на внимание: сообщить учащимся те узловые моменты (понятия, узлы, блоки, факты, явления), на которых будет построен логический костяк доказательства или объяснения и на которых, следовательно, они должны концентрировать свое внимание в процессе усвоения знания или овладения умениями и навыками. [12]. Ограниченный объем человеческого внимания (4--6 одновременно охваченных вниманием объектов) накладывает определенные требования и на структуру

объяснения учебного материала. В каждой дозе излагаемой информации не должно одновременно фигурировать более шести узловых понятий. Больше их количество неминуемо приведет к тому, что некоторые из узловых понятий будут выпадать из зоны активного внимания.

Переключение -- намеренный перенос внимания с одного объекта на другой. Если этот перенос осуществляется самопроизвольно, то имеет место отвлечение внимания.

Причиной рассеивания внимания может выступать также неудачная структура построения учебного текста, в частности длина предложений. Как показали исследования психологов, наиболее оптимальными для усвоения учащимися техникума, старшими школьниками являются предложения, состоящие из 14--17 слов. Это необходимо учитывать при построении устных рассказов и объяснений, дабы уберечь аудиторию от чрезмерной перегрузки при прослушивании речи преподавателя. Чередование различных методов обучения, использование игровых форм занятий, создание ситуаций занимательности и эмоционального переживания также в большой степени способствуют многообразию впечатлений и активизации внимания учащихся.

Одним из важнейших факторов возбуждения и активизации внимания является использование наглядности и ТСО. Однако, если пренебречь некоторыми требованиями, наглядность может превратиться, наоборот, в фактор подавления и рассеивания внимания. Прежде всего необходимо обеспечить хорошую видимость. Этой цели служат, например, контрастные экраны и подъемные площадки при демонстрировании опытов, моделей, макетов и т. п.; подкрашенные жидкости при проведении опытов по физике, гидродинамике и другим предметам; тщательное затемнение при просмотре кинофильмов, диафильмов, слайдов; хорошее качество изображений на экране; световые указки, цветные мелки;

правильно выполненные записи, чертежи и рисунки на доске. Ведь каждому понятно, что плохая видимость не только вызывает напряжение зрения, но и раздражает человека, что является причиной потери его внимания.

При использовании наглядности следует учитывать такие особенности внимания. Движущиеся объекты привлекают внимание сильнее, чем неподвижные. Эта особенность требует более широкого применения динамической наглядности по сравнению со статической (действующие модели; «динамические чертежи», реализуемые с помощью кодоскопов и т. д.). Труднее сохраняется длительное слуховое сосредоточение, нежели зрительное. Поэтому любой рассказ целесообразно сопровождать показом, «вкраплением» в речь зрительных опор, «опорных сигналов», что нашло эффективное применение в методических приемах В. Ф. Шаталова. Внимание лучше сохраняет свою устойчивость при периодической смене источников информации. Отсюда вытекает требование фрагментарно демонстрировать наглядность. Хотя зрительное сосредоточение продолжительнее, чем слуховое, преподавателю нельзя рассчитывать на то, что учащиеся сохраняют внимание во время просмотра кинофильмов, слайдов, опытов и т. п., если демонстрация длится непрерывно весь урок. Именно поэтому целесообразно показ совмещать с рассказом, не допускать длительного пассивного созерцания, а чередовать просмотр с другими видами деятельности. Так, неплохой эффект дает комментирование, сопровождающее показ чего-либо или демонстрацию опытов. Комментирование может быть опережающим (словесная информация предшествует зрительной), запаздывающим (показ, затем комментарий) и синхронным. Хорошо, если комментирование осуществляют сами учащиеся.[28].

Владеть и управлять вниманием обучаемых означает, во-первых, уметь отличать кажущуюся внимательность от действительной, кажущуюся

невнимательность от действительной; во-вторых, обладать способностью обеспечивать концентрацию и устойчивость внимания в течение требуемого времени; в-третьих, уметь в соответствии с учебными ситуациями распределять его и переключать. Реализация перечисленных психолого-педагогических задач возможна лишь в том случае, если преподаватель в достаточной мере будет знаком со свойствами (характеристиками) внимания определенных возрастных групп учащихся.

Устойчивость -- длительность сосредоточения внимания на объекте. В зависимости от этого качества различают устойчивое и неустойчивое внимание. Способствуют устойчивости внимания следующие факторы: интерес учащихся к учебному материалу или учебно-познавательной

Внимание может переключаться быстро и медленно. Механизм переключения срабатывает автоматически (наступает отвлечение внимания) при определенном уровне усталости тех или иных органов чувств. Быстрым самопроизвольным переключением и отличается неустойчивое внимание от устойчивого. Однако умение быстро переключать внимание крайне важно для ряда профессий, в том числе и для педагога. Особенно необходима способность к переключению внимания в сочетании с большой его устойчивостью при решении теоретических и практических задач. На начальном этапе решения в центре внимания учащегося находится неизвестное. Затем в ходе анализа взаимосвязей между неизвестными и известными данными происходит многократное переключение внимания на новые промежуточные неизвестные. При этом чем оперативнее происходит переключение внимания в ходе этой аналитико-синтетической деятельности, тем быстрее будут обнаружены возможные пути решения. Обучая учащихся умению решать задачи, преподаватель должен постоянно формировать способность к оперативному переключению внимания.[15].

1.3. Воображение в структуре познавательной деятельности

Современная психология определяет воображение как психологический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Различают несколько видов воображения. В зависимости от наличия волевого регулирования в структуре воображения существуют два его вида: непроизвольное (возникает под действием неосознаваемых потребностей, например во сне) и произвольное (возникает под действием ясно осознаваемых целей при решении задач теоретического или практического содержания). При этом механизмы возникновения образов воображения могут иметь существенное различие. Если образы предметов создаются по их описаниям, рисункам, чертежам, то имеет место воссоздающее (репродуктивное) воображение. Если же возникают новые образы или понятия, то такое воображение называется творческим. Понятно, что творческое воображение -- основной компонент творческой деятельности. По отношению к действительности образы воображения могут быть реалистическими (существуют в реальной жизни) и фантастическими (нет или даже не может быть в действительности)

Разновидностью воссоздающего воображения является пространственное воображение, заключающееся в способности человека представить пространственный образ предмета по его схематическому изображению, скажем, образ детали по ее чертежам.

В деятельности человека воображение может выполнять несколько функций. Познавательная функция заключается в создании новых образов, понятий, способов деятельности, способствующих активизации мыслительного процесса, обогащая его дополнительным материалом для мысленной обработки. Антиципирующая функция воображения

проявляется в предвосхищении результата деятельности. Воображение, таким образом, позволяет не только представлять результат труда до его начала, но и создавать мысленные модели промежуточных результатов. Как следствие антиципирующей функции выступает регулирующая (регуляторная) функция воображения, проявляющаяся в предварительной настроенности к деятельности. Именно эта функция воображения ответственна за создание плана предстоящей деятельности, так называемой ориентировочной основы действий, в процессе возникновения которой формируется и соответствующий эмоциональный тонус: ощущение успеха, уверенности или, наоборот, тревожности, неуверенности, бесперспективности. Важное значение имеет также контрольно корректирующая функция. Сопоставляя промежуточные результаты деятельности с прогнозируемым конечным результатом, воображение корректирует мыслительный процесс, синтезируя представления в новых сочетаниях и связях.

Воображение учащегося будет продуктивным лишь в том случае, если ему предшествует понимание. Наличие неясностей, логических разрывов и т. п. у учащегося в процессе усвоения нового материала вызывает формирование искаженных образов воображения, что, в свою очередь, влечет нарушение логической стройности мыслительного процесса на последующих этапах усвоения. Именно поэтому использование воображения как помощника в обучении целесообразно лишь в том случае, если преподаватель уверен, что все преподаваемое действительно понято. [28].

1.4 Активность в стимулировании учебной деятельности

Работа преподавателя по стимулированию учебной деятельности немислима без опоры на активность учащихся. В дидактике вопрос о сущности активности учащихся не получил однозначного и общепризнанного решения. Известно, что познавательная активность -- важный показатель состояния личности, относящейся к субъекту учебного познания. Активность учащихся в обучении обычно рассматривают как бесспорный дидактический принцип, включая его при этом в такие сочетания: «сознательность и активность», «сознательность, активность и самостоятельность», «сознательная активность и самостоятельность».

Однако высказываются и возражения против подобного подхода, поскольку активность как принцип обучения неправомерно попадает в подчиненное положение по отношению к другим дидактическим принципам. Обоснованно предлагается отвести принципу активности ту важную роль, которую он на самом деле выполняет, выделить и рассматривать его как самостоятельный.

Пересмотр положения о роли принципа активности в системе других дидактических принципов, выделение его в самостоятельный имеет особое значение для профессиональной школы, призванной воспитывать у специалиста предприимчивость, инициативность, умение брать на себя ответственность в решении хозяйственных задач, формировать у него активную жизненную позицию.

При рассмотрении соотношения принципа активности и других принципов обучения выявляется зависимость возможности их реализации от активности учащихся в обучении. Если мы возьмем, например, соотношение принципов сознательности и активности, то увидим, что

целенаправленная активность, конечно, не может быть неосознанной, но в то же время и сознательность без активности попросту бесплодна. При отсутствии активности учащихся остаются как бы незадействованными другие факторы и средства процесса обучения, обеспечивающие его движение к цели. Поэтому познавательная активность учащихся выступает как условие достижения цели обучения. [32]. В педагогической литературе можно встретить различные определения сущности познавательной активности. Она рассматривается как готовность (способность и стремление) к энергичному овладению знаниями при упорных систематических волевых усилиях (Н. А. Половникова), как проявление преобразовательного отношения субъекта к окружающим предметам и явлениям (Л. П. Аристова), как волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности (Р. А. Низамов), как проявление потребности жизненных сил обучаемого (Г. И. Щукина), как качество деятельности, в котором проявляется личность учащегося с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей (Т. И. Шамова).

Активность нередко связывают с различными физическими действиями в процессе учебного труда. Указывают на необходимость соединения активности мысли с активностью рук. Известны исследования, устанавливающие связь познавательной активности с глазодвигательной активностью в процессе решения наглядной мыслительной задачи. Как активность расценивается также внимательное слушание преподавателя, молчаливое сосредоточение на своих мыслях, пристальное наблюдение за демонстрируемым опытом, несмотря на отсутствие внешних проявлений активности со стороны учащегося. Эти факторы привели к необходимости различать активность внешнюю (моторную) и внутреннюю (мыслительную).

Психологи и дидакты обращают внимание на зависимость активности от психических процессов (внимание, воображение, анализ, синтез, догадки, предложения, сомнения, интерес, настойчивость, энтузиазм и др.).

В выступлениях по проблеме активности в обучении прослеживается стремление связать все основные аспекты активности в первую очередь с отношением к предмету и процессу деятельности, а цель деятельности при этом как бы отодвигается на второй план. Между тем активность учащегося в обучении выражает его отношение прежде всего к цели деятельности. За активностью человека стоит его потребностно - мотивационная сфера, состояние которой непосредственно связано с целью деятельности и обуславливает эту активность. Сознательная цель человека является той силой, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю.

Сознательная активность, будучи движущей силой целенаправленной учебно-познавательной деятельности, определяет ее результативность. Поэтому ее правомерно рассматривать не только как условие, но и как средство достижения цели обучения. [31].

Активность студента -- понятие широкое. Она имеет философский, биологический, социологический, психолого-педагогический аспекты. В данном случае нас интересует психолого-педагогический, аспект этого термина. В психолого-педагогической литературе нет однозначного определения активности человека в учебном процессе. Часто психологи, педагоги сосредоточивают свое внимание на каком-то одном - двух признаках активности и характеризуют ее как «напряжение умственные сил» или «проявление инициативы, интереса», как «способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями» и т. д.

В педагогической литературе, активность личности рассматривается как важнейшая черта личности, способность изменять окружающую действительность; как проявление усилия; как напряжение умственных сил; как способность и стремление к энергичному выполнению деятельности; как необходимое условие, внешний признак зарождения и развития самостоятельности как преобразующее отношение субъекта к окружающим явлениям, предметам 2 и т. д.

Все эти определения, хотя и правильно отмечает отдельные признаки активности личности в учебном процессе, однако неполно характеризуют сущность го понятия. На основе обобщения определений, имеющих в педагогической литературе, изучения особенностей процесса обучения студентов считаем необходимым уточнить определение обсуждаемого понятия.

Активность студента в обучении-- волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность лично Для активного студента свойственно проявление всестороннего, глубокого интереса к знаниям, учебной зад приложение усилия, напряжение внимания, умствен и физических сил для достижения поставленной цели.

Активность студента невозможно рассматривать тесной связи с его самостоятельностью. Самостоятельность студента как систематическая работа над мате лом на занятиях и во внеаудиторное время содействует развитию активности. Эти два взаимосвязанных понятия дополняют друг друга. Обычно уже в самостоятельных действиях проявляются элементы активности студент наоборот, проявление активности направляет личное самостоятельности. [35].

Активность личности в учебном процессе может быть внешней (моторной) и внутренней (мыслительной)

Внешняя активность легко определяется преподавателем, ибо ее признаки внешне ярко выражены: студент деятелен (на лекциях он время от времени записывает, а на практических занятиях решает задачи, выполняет действия на приборах), сосредоточен, его внимание (особенно внешнее выражение внимания -- сосредоточенность взгляда, мимика и т. д.) направлено на один объект или на одно явление (например, на преподавателя, демонстрируемые предметы).

На лекциях студент бывает внешне очень активен; он сосредоточен, смотрит на преподавателя, даже реагирует мимикой, ведет записи. Однако в данный момент его внутренняя (мыслительная) активность может быть направлена не на изучаемый на лекции материал, а на посторонние вопросы. Внешние выражения многих действий весьма сходны. Так, студент, выражая признак внешней активности, на лекции может писать письмо своему другу или готовиться к очередному занятию, другой дисциплине и т. д. Поэтому для глубокого, активного усвоения знаний лишь внешней активности недостаточно точно. Особо важным является мобилизация не то внешней активности, но в особенности активности мыслительной -- внутренней.

Внутренняя (мыслительная) активность характеризуется тем, что она предполагает наличие внешней активности. Кроме того, ей свойственны следующие специфические признаки напряжения умственных сил, мыслительных действий и операционного анализа, синтеза, сравнения, обобщения; проявление устойчивого внутреннего интереса к изучаемой на данном занятии теме, возникшей учебной проблеме, направленность мыслительных операций и внимания, понимание изучаемого материала. Слова лектора, тема учебника могут быть поняты только в том случае, если студент направит на них свою аналитико-синтетическую деятельность, свое внимание, поставит цель понять, усвоить этот материал, т. е. мобилизует свою внешнюю и внутреннюю активность. В

конечном счете про усвоение знаний зависит от активной работы мысли студента. Исследованиями доказано, что если студент (просто запоминает содержание прочитанного, анализирует его, то основные положения прочитанного запоминаются лучше и надолго.

Исполнительская активность. Всякая деятельность (например, чтение книги, выполнение практических действий, решение задач и прочие) является формой проявления активного отношения человек окружающей действительности. В учебной деятельности успех зависит от того, что и как делают студенты с материалом, подлежащим изучению. В процессе обучения деятельность студента может быть организована по разному. Преподаватель может ограничиться информационным изложением материала, преподнесением готовой инструкции выполнения лабораторных работ (где все сказано: с чего начать, что и как делать), указанием готовых способов решения задач и добиваться правильного выполнения и запоминания изучаемых положений, формул примеров, способов решения задач и т. п. При этом деятельность студента направлена на запоминание готовых положений, решение задач с использованием указанных преподавателем способов, выполнение лабораторных работ по готовой инструкции, т. е. на исполнение требований и указаний преподавателя. Безусловно, в этом случае студент проявляет активность. Однако его деятельность основана не на высокой мыслительной активности. Например, если на лекции студент ограничивается ведением записей основных положений под диктовку преподавателя или ход решения задачи списывает с доски, то такая его активность будет исполнительской, здесь его учебная деятельность опирается в основном на внешнюю активность. Если учебную деятельность студента в течение всего срока обучения в вузе организовать только на основе исполнительской деятельности, развивающей память, наблюдательность, умение использовать готовые образцы, предписания, то из стен вуза

неизбежно будут выходить специалисты исполнительского типа, не подготовленные к творческому труду. [27].

Творческая активность - это сложное отношение человека к действительности, комплекс его свойств, в единстве выступают интеллектуальные, волевые, эмоциональные процессы. Творческая активность есть стремление студента проникнуть в сущность изучаемых явлений, стремление к применению новых приемов преодоления затруднений, способность вносить элементы новизны в способы выполнения учебного задания, решения задач.

В познавательной деятельности студента творческая активность характеризуется направленностью его действий на глубокое выявление свойств вещей, явлений а иногда на создание новых духовных и материального общественно значимых ценностей.

Творческая активность вызывает положительное эмоциональное состояние - подъем, радость проникновения в суть явления, открытия.

Таким образом, можно сказать, что познавательная активность - это проявляемое учащимся отношение к учебно-познавательной деятельности, которое характеризуется стремлением достичь поставленную цель. При этом возможна иерархия целей, обуславливающих познавательную активность. Так, на стадии недостаточной сформированности у учащегося познавательной потребности главной целью в решении учебно-познавательной задачи для него может оказаться не овладение конкретным знанием, а, например, получение удовлетворения, испытание чувства удовольствия от похвалы преподавателя за ее правильное решение.

Активность следует рассматривать в двух различных, но взаимосвязанных аспектах: активность как выражение отношения к

познанию в конкретной учебной ситуации (в связи с конкретной целью) и активность как качество личности социального значения. Первая участвует в формировании второй. Только определенное отношение учащегося к учебно-познавательной деятельности, складывающееся от ситуации к ситуации в ходе обучения, приводит к постепенному превращению этого отношения в устойчивую черту, характеризующую качество личности. За этим превращением стоит усложнение структуры потребностно-мотивационной сферы, возрастание уровня самостоятельности и сознательности личности.

Приведенное выше определение активности характеризует ее в общем плане, активность как таковую. Однако в сфере профессиональной подготовки кадров возникает необходимость связать понятие активности обучающихся с фактором времени. Воспитание целеустремленности неправомерно строится на смешении понятий «активность» и «самостоятельность». [10]. В решении вопроса об оценке (по уровню) активности и управления ею важно установить, что является мерилom активности, позволяющим судить об ее уровне. Опираясь на методологию целостного подхода к деятельности, можно сделать вывод, что мерилom активности как репродуктивной, так и в учебно-творческой познавательной деятельности является ее результативность в пределах заданного (запланированного) времени деятельности, соотнесенная с познавательными возможностями учащегося на данный момент.

Именно в результативности деятельности получают свой выход потребностно-мотивационная сфера, нравственно-волевая мобилизованность, настрой учащегося на достижение цели, стремление его реализовать свои познавательные возможности. Активность выступает как средство преодоления сложного противоречия между возможностью и действительностью в учебном процессе.

Познавательные возможности учащегося в реальном учебном процессе обычно достаточно хорошо известны педагогу, хотя они и представляют собой сложный комплекс личностных качеств учащегося: его знания, умения и навыки, владение приемами умственной деятельности, память, воля и другие психофизиологические свойства, а также физические данные и состояние. Нередко преподаватель может заранее сказать, окажется ли нетрудной, трудной или вообще непосильной для учащегося конкретная учебно-познавательная задача. Если фактический результат деятельности, полученный обучаемым, оказывается ниже его познавательных возможностей, преподаватель вправе говорить о недостаточной активности в учении.

Рассматривая достигнутый результат в решении учебно-познавательной задачи в пределах отведенного времени путем соотнесения этого результата с познавательными возможностями учащегося как решающий показатель его активности, преподаватель не упускает из виду и способность обучаемого находить решения с помощью интуиции, догадки, озарения, а также такие внешние проявления в деятельности, как внимательность, сосредоточенность, старательность, усидчивость, настойчивость, аккуратность, которые свидетельствуют, хотя бы и косвенно, об активности в познании.

То, что учащийся сумел правильно и полностью решить учебно-познавательную задачу, не всегда говорит о том, что он проявил при этом оптимальную активность. В подобном случае можно предположить, что задача и не требовала этого. В учебном процессе встречаются и такие ситуации, когда учащийся, получивший неполный результат, работал с наибольшей для него активностью, т. е. достиг максимума того, чего мог достигнуть в данной учебной ситуации. Преподаватель, основываясь на своем знании индивидуальных особенностей обучаемых, устанавливает, кто из них действовал в полную

меру своих сил, активно и добился результата в соответствии с возможностями, а кто -- ниже своих возможностей, был недостаточно активным, и принимает соответствующие решения, относящиеся как к уровню сложности учебно-познавательных задач, предлагаемых учащимся, так и к управлению их познавательной активностью другими дидактическими средствами. [35,1].

Выводы по главе 1

Организационная педагогическая деятельность, специально разработанная система работы, направленная на формирование сознания учащихся. Познавательная деятельность обеспечивает развитие мышления, формирование экономических и нравственных качеств, образующихся и необходимых в процессе познавательной деятельности и ее успешного внедрения; общественной активности, предприимчивости; бережливого, честного отношения к общественному достоянию, обновлению технологических процессов и оборудования. Поскольку обучение применяется в структуре других методов, его нельзя рассматривать ни как особый метод обучения, ни как какую-то новую систему обучения. Правильнее всего будет его считать особым подходом к организации обучения, проявляющимся прежде всего в характере организации познавательной деятельности обучаемых. Активизация познавательного обучения возможно применять для усвоения обобщенных знаний – понятий, правил, законов, причинно-следственных и других логических зависимостей. Оно нужно тогда, когда ставится задача специального обучения учащихся приемам и способам умственной деятельности, необходимым при добывании знаний и решении поисковых задач, например, для формирования экономического мышления учащихся. Как правило, первые лекционные занятия любой темы, ибо они содержат в себе новые по сравнению с ранее изученным теоретические и практические положения.

При правильной его организации способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задумываться искать выход из проблемной ситуации затруднения); самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения и т.д.); развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действия, поиск самостоятельного нестандартного решения). Обеспечивает и более прочное усвоение знаний (то, что добыто самостоятельно лучше усваивается и на долго запоминается); развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации).

Заметим, что качество личности выражает сформированное и устоявшееся отношение человека к деятельности, суть которого - способность и потребность познавать, выявлять нерешенные задачи и проблемы, имеющие общественную значимость, искать и находить пути их решения и применять найденные решения в общественной практике.

Глава 2. Оптимизация проблемного обучения в процессе изучения дисциплины «Экономика предприятия»

2.1. Анализ проблемного обучения и способы организации решения проблемы.

Проблемная ситуация - это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой - невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Анализ проблемной ситуации - важный этап самостоятельной познавательной деятельности. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить. Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач - это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: «Правильно сформулировать проблему - значит наполовину ее решить». Далее необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т.е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез. [18]. Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ

всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:

1. Проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески.
2. Проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний.
3. Проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения.
4. Проблемное обучение делает учебный материал более доказательным.
5. Проблемное обучение делает усвоение учебного материала более основательным и прочным.
6. проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения;
7. Проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение к учению.

8. Проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы.

9. Проблемное обучение формирует творческую личность.[14].

2.2. Апробация рекомендаций по активизации познавательной деятельности обучающихся на лекционных занятиях при преподавании экономики.

Среди форм организации учебного процесса лекции требуют более серьезного внимания в разработке способов, приемов активизации познавательной деятельности студентов. В других формах, например, на семинарских лабораторных занятиях, в выполнении курсовых, дипломных работ и других, активизация студентов достигается легче.

В некоторых случаях лекцию называют пассивным методом, и она подвергается резкой критике. Действительно, монологическая лекция, когда преподаватель без элементов беседы, постановки вопросов, проблем читает лекцию, излагает содержание научных положений -- это меньше всего увлекает молодежь. Исследованиями и опытом доказано, что основной путь улучшения лекции -- преодоление ее сугубо монологического характера. Активизация познавательной деятельности студентов на лекции протекает особенно успешно, если преподаватель при чтении лекции не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, порой как бы полемизирует сам с собой, знакомит студентов с различными противоположными точками зрения, вовлекает студентов в свои рассуждения.[11]. Лекция весьма успешно видоизменяется на основе применения положений проблемного обучения. Нами определены несколько типов проблемных лекций:

а) лекция, на которой основной материал излагается проблемно. Данный тип можно назвать лекциями проблемного изложения;

б) лекции, на которых основной материал изучается путем самостоятельного (частично или полностью) решения проблем самими студентами, условно назовем лекциями проблемного усвоения;

в) лекции, на которых сочетается проблемное изложение с проблемным усвоением, назовем комбинированными проблемными лекциями

В чем особенность и структура каждого типа лекций?

Лекция проблемного изложения отличается от обычной лекции, прежде всего отсутствием монологического характера, информационного сообщения готовых выводов науки.

Проблемное изложение заключается в том, что преподаватель, объясняя материал, выдвигает проблемы, направляет внимание студентов на их сущность и, вскрывая внутренние противоречия, сталкивая мнения различных ученых, выдвигает гипотезу, рассуждая вслух, решает проблему, ставит вопросы перед слушателями, доказывает правильность высказанных положений с помощью эксперимента (если это возможно), показывает пути решения данной проблемы в науке, высказывает направления решения ее в перспективе.

Второй тип -- лекция проблемного усвоения, т. е. занятие, на котором основные положения материала темы усваиваются путем решение проблем выдвинутых преподавателем и самими студентами. Деятельность преподавателя на проблемной лекции характеризуется не только постановкой проблем, но и организацией их самостоятельного решения студентами. Проблемы не решаются преподавателем. Он излагает материал, направленный на актуализацию ранее усвоенных знаний, необходимых на сегодняшней лекции, приводит вспомогательные сведения и выдвигает перед студентами проблемы в виде вопросов, задач, заданий, которые организуют высокую мыслительную деятельность обучающихся. Деятельность студентов характеризуется высокой активностью поиска. Структура данной лекции сходна со структурой лекции с проблемным изложением лишь с той разницей, что проблемы здесь решаются не преподавателем, а студентами. [18]. Следует отметить,

что на таких лекциях проблемные вопросы сочетаются с вопросами информационными, направляющими, требующими доказательств. Хотя данный тип лекции является наиболее эффективным для развития познавательной активности студентов, он требует высокого мастерства преподавателя, умения создавать проблемные ситуации (ставить проблемные задачи, вопросы, задания), направлять деятельность студентов на их решение. Кроме того, организация и проведение проблемных лекций во всех случаях и по всем темам невозможны. Отметим также, что одним из условий успешности этого типа лекций является подготовленность студентов до занятия, т. е. чтение рекомендованной литературы (как минимум чтение соответствующих страниц учебника).

Проблемные лекции этого типа целесообразно проводить в небольших потоках, когда лекция читается для одной-двух (не более) групп (25--50 человек).

Третий тип - комбинированная проблемная лекция, на которой проблемное изложение сочетается с проблемным усвоением. Для таких лекций характерно наличие признаков первого и второго типов проблемных лекций. С учетом особенностей конкретных научных положений, подготовленности студентов, их уровня знаний, прежнего опыта одни проблемы решаются преподавателем, а другие - совместно, третьи - студентами самостоятельно. На этих занятиях преподаватель имеет возможность еще больше разнообразить варианты построения структурных элементов лекции. Изучение материала может начинаться и с совместного решения одной проблемы, затем преподаватель, выдвинув сложную проблему, сам же ее решает, а решение следующей проблемы может быть предложено самим студентам. На следующей лекции, наоборот, занятие может начинаться с решения первой проблемы студентами и т. д.

В учебном процессе проблемы бывают не только учебные (познавательные), являющиеся нерешенной задачей только для студента, но и научные. Эти два вида проблем в учебном процессе выступают взаимосвязано. Как правило, обсуждая и решая учебные проблемы, преподаватель подводит обучающихся к научным проблемам и часто при их помощи направляет, организует научный поиск студентов.

Целесообразным является оставление некоторых проблем для решения во внеаудиторное время. Весьма эффективными для этой цели являются проблемы, специально выдвинутые в конце лекции и с решения которых удобно начинать следующую лекцию. В этом случае легко устанавливается связь между двумя лекциями и удачно организуется работа студентов над материалом предыдущей лекции и подготовка следующей. Такая организация решения проблем возбуждает у студентов внутреннюю потребность искать в книгах, научных статьях, учебниках ответ на возникшие проблемы. Одна следует учесть, что такие проблемы недостаточно ли называть, «навязывать», как даются задания на самостоятельное чтение, а важно организовать восприятия осознание проблемы студентами. В этих целях рекомендуемая для внеаудиторного решения проблема выводится как бы из содержания изученной на лекции темы и является органическим ее продолжением.

Таким образом, преподаватель возбуждает интерес и потребность у студентов к данной проблеме, приводит необходимые сведения, если удобно, «сталкивает» мнения учёных, рекомендует литературу и другие источники, которые могут привести студентов к правильному разрешению спорного вопроса. А если мы рассмотрим семинарские занятия рассматриваются как средство повышения познавательной активности учащихся. Они дают возможность коллективно рассмотреть те или иные вопросы, обсудить возникающие проблемы, глубже понять изучаемую тему. Семинары полезны еще и тем, что каждый может высказать свое

мнение, если потребуется, отстоять его. Учащиеся, готовясь к семинару, учатся работать с обязательной и дополнительной литературой. Семинар способствует развитию мыслительной деятельности, повышению самостоятельности и ответственности. На нем удается рассмотреть значительный объем учебного материала.

Семинары проводятся как для обобщения, углубления знаний по уже рассмотренным вопросам, так и для изучения новых тем. [22]. Подготовка учащихся к выступлению на семинаре организуется поэтапно. На первом этапе преподаватель обеспечивает выбор учащимися тем для выступления. При этом важно с самого начала не допускать формального отношения обучаемых к выбору темы и предстоящему докладу или сообщению. Необходимо подвести их к осмыслению значимости и актуальности тем, выносимых для обсуждения на семинаре, осознанию влияния их углубленного изучения на успешность последующего усвоения учебной дисциплины, более полную ориентировку в современных социальных, научных и технических проблемах будущей профессиональной деятельности. Для организованной и экономной по времени подготовки учащихся следует достаточно конкретно порекомендовать литературу по каждой теме, в ряде случаев вплоть до указания параграфов и страниц. На первом этапе подготовки учащемуся также дается задание на составление достаточно подробного плана реферата по теме предстоящего доклада или сообщения.

На втором этапе подготовки учащегося к выступлению преподаватель обсуждает с ним и при необходимости корректирует подготовленный план реферата. Это дает возможность оперативно осуществить изменения, уточнения, дополнения исходного замысла и в результате повысить качество предстоящего выступления.

На третьем этапе подготовки преподаватель знакомится с содержанием реферата, подготовленного учащимся. При необходимости ставит вопросы, ответами на которые учащийся должен дополнить реферат, а также вопросы, на которые ему следует ответить в ходе выступления. Кроме этого, с учащимся обсуждается структура и стиль выступления на семинаре.

Важно обеспечить не только подготовку учащихся, выступающих с докладами, но и всех других участников семинара. Всем учащимся, участвующим в семинаре, должны быть заранее известны темы, вынесенные на семинар, они должны проработать содержание лекционного и дополнительного материала, связанного с темами семинарского занятия, быть готовыми к обсуждению намеченных тем. [2].

В практике широко используются проблемные семинарские занятия.

Начинают такое семинарское занятие обычно с обоснования избранной тематики, ее значимости и актуальности.

После этого выявляют знания учащихся по соответствующему материалу. Это делается либо в форме беседы (уплотненного опроса) по заранее подготовленным вопросам, предполагающим краткие ответы, либо при помощи корректирующего контроля. Как показывает практика оба эти способа актуализации знаний достаточно оперативны, что является важным условием эффективного проведения соответствующего этапа семинара.

После выявления и корректировки знаний выступают учащиеся с подготовленными докладами и сообщениями. В процессе выступлений преподаватель следит за логикой развертывания содержания материала, способом его изложения, реакцией слушателей. В тех случаях, когда содержание доклада или сообщения перестает интересовать аудиторию

либо, наоборот, когда поднятый в ходе выступления вопрос вызывает повышенный интерес и возникает потребность его обсудить, целесообразно тактично остановить докладчика на некоторое время и перевести семинар в русло коллективного обсуждения. Такое обсуждение содержания доклада является в педагогическом аспекте наиболее значимой частью семинара, поскольку именно на этом этапе учащиеся вовлекаются в процесс активной познавательной деятельности.

Переходя к организации обсуждения содержания докладов и сообщений, преподаватель должен прежде всего оценить, насколько правильно их содержание понято учащимися. Участники семинара задают вопросы докладчикам, и по их ответам преподаватель делает соответствующие выводы.

Вопросы по содержанию докладов можно разделить на две группы: вопросы, направленные на уяснение содержания, и вопросы, связанные с дальнейшим развитием содержания.

Организация дискуссии на семинаре предполагает: обеспечение свободного высказывания и обоснования учащимися своих ответов на поставленные в ходе семинара вопросы;

- обеспечение понимания соответствующих ответов другими учащимися;

- организацию критики высказанных точек зрения, их уточнение, дополнение, изменение;

- обеспечение понимания уточнений, дополнений, изменений;

- организацию выработки согласованных доказательных ответов на поставленные вопросы.

Дискуссия завершается формулированием выводов, содержащих ответы на поставленные в ее ходе вопросы, и формулированием проблем, поиск ответов на которые будет организован на последующих семинарах или в процессе самостоятельной работы учащихся.

Обсуждение каждого доклада в целом должно завершаться кратким обобщением, фиксирующим основные положения доклада и результаты обсуждения.[37]. Семинар по углублению и расширению знаний завершается подведением итогов по содержанию темы семинарского занятия, оценкой подготовленности докладчиков и участников семинара, их активности в ходе семинара, общей оценкой результативности семинара и постановкой целей следующих семинарских занятий.

Семинарское занятие завершается подведением итогов. Преподаватель оценивает результаты работы, проведенной учащимися, выделяет действия, выполненные успешно, а также действия, при выполнении которых были допущены ошибки, намечает задачи по дальнейшему совершенствованию способов работы на последующих занятиях. [36]. Формирование умений самоорганизации деятельности предполагает выполнение учащимися цикла последовательных блоков действий, к которым относятся:

- a) выполнение определенного вида учебной работы (конспектирование, реферирование и др.) на заданном учебном материале;
- b) оценка результата выполненной работы путем сопоставления с образцом и критериями успешности результата деятельности;
- c) ознакомление с методикой эффективного выполнения работы данного вида;

- d) анализ и оценка использования способов выполнения работы путем выявления их соответствия методике;
- e) составление плана выполнения работы на новом материале;
- f) выполнение работы по намеченному плану, выявление возникающих затруднений, анализ их причин и поиск способов преодоления;
- g) анализ и оценка результата выполненной работы по критериям успешности деятельности;
- h) постановка задач по дальнейшему совершенствованию способов собственной работы.

При подготовке к семинару этого вида учащиеся по заданию преподавателя самостоятельно выполняют определенный вид учебной работы (например, конспектирование) на конкретном материале небольшого объема и представляют ее результат на семинаре. Начиная семинар, преподаватель знакомит учащихся с целью и задачами занятия. После этого он предъявляет учащимся заранее подготовленный. [24]. Образец выполнения задания и организует его сопоставление с результатами, полученными учащимися. Сопоставляя образец с результатами своей работы, учащиеся получают возможность наглядно убедиться в их различии, что ведет к осознанию необходимости совершенствования своих умений. Чтобы придать оценке результата выполненной работы конкретность, учащиеся подводят к осознанию тех критериев, которым отвечает представленный образец. Учащиеся убеждаются в том, что результат выполнения предложенной им работы определяется его соответствием системе определенных критериев.

После оценки результата проведенной работы учащимися преподаватель знакомит их с методикой эффективного выполнения

соответствующей работы (или частью методики, если в целом она сложна). Методика представляет собой понятное для обучаемых описание последовательности действий, каждое из которых должно быть обосновано с точки зрения его необходимости для получения требуемого результата. По каждому действию, входящему в состав методики, задается критерий, позволяющий оценить качество выполнения действия.

На основе полученных учащимися знаний о методике выполнения работы они по заданию преподавателя должны провести анализ последовательности и состава ранее выполненных ими действий и выявить их соответствие действиям, предусмотренным методикой. В результате каждый выделяет действия, которые необходимо освоить, чтобы повысить качество своей деятельности.

Далее учащимся дается задание на выполнение того же вида учебной работы, что и в самом начале, но на другом предметном содержании. Например, если вначале они выполняли конспектирование определенной части учебного пособия, то для повторного выполнения дается задание составить конспект другой части того же пособия. До начала выполнения этого задания учащиеся составляют план работы, конкретизировав в нем (с учетом необходимости устранения ранее допущенных ими ошибок) действия, предусмотренные методикой.

Выводы по главе 2

Практика показывает, что передача готовых знаний не всегда побуждает человека к стремлению выявлять и анализировать проблемы, определять пути их решения. Задача формирования у учащегося готовности к непрерывному самообразованию требует включения самообразования в учебный процесс как объективно необходимого для ученика занятия. Изменяется характер учебного процесса: сокращается доля готовой информации, получаемой учащимися от преподавателя, и возрастает удельный вес их самостоятельной работы, причем для приобретения новых знаний, а не только для закрепления имеющихся. Меняются и критерии оценки знаний учащихся. Высококачественными признаются ответы, в которых проявляется творческий подход к изучению материала, требующий владения приемами самостоятельной работы.

В связи с этим педагог должен владеть методами проблемного обучения, быть квалифицированным консультантом для учащихся. Учащиеся являются активными участниками учебного процесса, пытаются сами анализировать информацию при подготовке к лекционному занятию и во время его, выявляют проблемы, вырабатывают возможные пути решения поставленных задач. Для эффективного проведения проблемных лекционных занятий необходимы следующие условия:

- правильное определение объекта изучения, тщательный отбор содержания лекционного занятия;

- высокие профессиональные качества педагогов, обеспечивающие сотрудничество учителей и учащихся при подготовке лекционного занятия;
- включение самообразования учащихся в учебный процесс;

- использование методов проблемного обучения, активизация мыслительной деятельности учащихся на всех этапах лекционного занятия;
- продуманное сочетание индивидуальных и групповых форм работы;

- обязательный учет возрастных психологических особенностей обучающихся

Заключение

Традиционное обучение в средне-специальных учебных заведениях сегодня нельзя квалифицировать как прогрессивное. Ведь тут доминирует метод, направленный не на развитие познавательной деятельности студентов их творческой активности, а только на усвоение ими определённой учебной программой суммы знаний, умений, навыков. Этот метод базируется на ассоциативно-рефлекторной психологической теории обучения, которая берёт начало еще в 18 столетии и ориентирована на то, что процесс усвоения осуществляется через ассоциации, упражнения, наглядность в сочетании с монологическим словом преподавателя и индуктивным способом мышления студентов. Позиция студента в процессе такого обучения - крайне пассивная (безличностная), а позиция преподавателя - крайне императивная.

Активизация познавательной деятельности студента без развития его познавательного интереса не только трудна, но практически невозможна. Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества.

Успешное преподавание не мыслимо без стимулирования активности студентов в процессе обучения. Компонент стимулирования не обязательно следует за организацией. Он может предшествовать ей, может осуществляться одновременно, но может и завершать ее. Стимулирование выполняет задачу - привлечь внимание обучающихся к теме, пробудить у них любознательность, любопытство, познавательный интерес.

Одновременно необходимо развивать у учащихся чувства долга и ответственности, активизирующие учение. Важно не только удовлетворить потребность в изучении темы в самом начале занятия, раскрывая ее значимость, необычность, но и продумать приемы стимулирования, которые будут использованы по ходу занятия и, особенно во второй части его, когда наступает естественное утомление, и учащиеся нуждаются во влияниях снимающих напряжение, перегрузку и вызывающих желание активно усваивать учебный материал.

В данной работе нами были сделаны следующие выводы:

1) развитие познавательной активности учащихся зависит от обучающего воздействия на него со стороны преподавателя, а также личного опыта самого студента.

2) источниками познавательной активности могут быть:

- содержание учебного материала,
- процесс учения, который выступает как процесс организации познавательной активности учащихся,
- резервы личности студента и преподавателя;

3) формами проявления познавательной активности на занятии являются:

- самостоятельность;
- индивидуальное творчество;

4) условиями формирования познавательной активности являются:

- максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся,
- ведение учебного процесса на оптимальном уровне развития учащихся,
- эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса.

Длительное наблюдение, изучение литературы, эксперимент, теоретические исследования в данной дипломной работе позволяют определить следующие методы, без которых не может быть эффективной работы по стимулированию познавательной деятельности студентов:

- обеспечение единства образовательной, развивающей и воспитывающей задач процесса обучения;
- педагогически правильное использование принципов дидактики: научности, связи теории с практикой, активности и сознательности, индивидуального подхода, проблемности, профессиональной направленности обучения, связи учебной работы с научной, общественной деятельностью студентов;
- обеспечение эмоциональности обучения и создание благоприятной атмосферы;
- динамичность, разнообразие приемов, средств обучения (преподавания и учения), их направленность на развитие активной познавательной деятельности студентов;
- ориентирование студентов на систематическую самостоятельную работу над материалом во внеаудиторное время и правильная организация самостоятельной работы, обеспечение регулярности, повышение

эффективности контроля и оценки знаний, умений и навыков (особенности текущего контроля);

- комплексное, педагогически целесообразное использование современных технических средств;

- использование системы психологических и педагогических стимуляторов активной учебной деятельности студентов.

Разработанные методы способствует включению студентов в учебную работу, содержащую определенные элементы по развитию познавательной деятельности студентов.

Конечный результат усилий преподавателя заключается в переводе специально организованной активности ученика в его собственную, то есть стратегия преподавателя должна заключаться в переориентации сознания учащихся: учение из каждодневной принудительной обязанности должно стать частью общего знакомства с окружающим миром.

Глоссарий

Актуальностью исследования является степень его важности на данный момент и в данной ситуации для решения определенной проблемы, задачи или вопроса. Это же относится и к актуальности научного исследования или обоснованию актуальности темы научного исследования.

В исследовательском проекте **обоснование актуальности исследования** - это объяснение необходимости изучения данной темы и проведения исследовательской работы в процессе общего познания.

Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения обучающихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стерео типичной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации - формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса.

Ана́лиз (др.-греч. ἀνάλυσις «разложение, расчленение, разборка») — метод исследования, характеризующийся выделением и изучением отдельных частей объектов исследования.

Апробация— это термин, который может использоваться в двух значениях. Первое- это утверждение чего-либо или одобрение, основанием которому служит проведенное обследование. И другое значение этого термина, более распространенное – это проверка работоспособности процессов, схем, моделей, методов, установленных теоретическим путем, проводимая в реальных условиях.

Познавательная деятельность – это активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не

только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него.

Список литературы

1. Аменд, А. Ф., Васильев, Ю. К., Вульф Б. З. Экономическое воспитание учащихся [Текст] / А. Ф. Аменд. – М., 2008.

2. Абушкин, Х. Х. Проблемный лекционное занятие в среднем специальном учебном заведении: структура, содержание, технология [Текст] / Среднее профессиональное образование. – 2005.

3. Бордовская, Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов [Текст] / СПб: Издательство «Питер», 2000.

4. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность. М., 1987.

5. Гоноблин Ф. Н. Внимание и его воспитание. М., 1982.

6. Ермолаев Б. А. Учить учиться. М., 1988.

7. Ерецкий М. Н. Совершенствование обучения в техникуме. М., 1987

8. Кукушина В. С. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002

10. Сенько Ю. В. Меллер Е. Н. Обучение и познавательная активность учащихся. М., 1989

11. Скаткин М.Н. Совершенствование процессов обучения. М., 1981.

12. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / М.: Издательский центр «Академия», 2001. Шамова Т. И. Активизация обучения студентов. М., 1982.

13. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1989.

14. Харламов И. Ф. Педагогика М., 2000.

Статьи

15. Абдухаирова А. Т. Приемы активизации познавательной деятельности//Среднее специальное образование, 1989, № 8.

16. Гавриленко Ю. Н. Эффективность применения технических средств обучения//Среднее специальное образование, 1990, № 3.

17. Голуб Б. П. Средства активизации познавательной деятельности учащихся// Педагогика, 1989, № 3.

18. Досов Н.М. Проблемное обучение на практике//Среднее специальное образование, 1990, № 9.

19. Досов Н.М. Лекция в условиях проблемного обучения//Среднее специальное образование, 1991, № 4.

20. Досов Н.М. Семинар в условиях проблемного обучения//Среднее специальное образование, 1991, № 7.

21. Желзовский Т.И., Вяткин А.Г. Опыт развития познавательной деятельности студентов// Педагогика, 1993, № 1.

22. Жиркевич М.Л. Применяем лекционно-семинарскую систему обучения//Среднее специальное образование, 1989, № 6.
23. Золотарев И. В. Кино в учебном процессе//Среднее специальное образование, 1991, № 7.
24. Иванов П. А. Активные методы обучения//Среднее специальное образование, 1990, № 7.
25. Каломеник П. П. Проблемы и перспективы ТСО //Среднее специальное образование, 1991, № 4.
26. Кацубинская Л. А. Организация познавательной деятельности//Среднее специальное образование, 1990, № 8.
27. Коротаева Е. В. Уровни познавательной активности // Народное образование. 1995. № 10.
28. Коробов Е.Т., Внимание в познавательной активности//Среднее специальное образование, 1991, № 4.
29. Коробов Е. Т. Воображение в структуре процесса познания//Среднее специальное образование, 1990, № 6.
30. Кулыгина А. Н. Активизация обучения: сущность и содержание// Педагогика, 1994, № 1.
31. Литранович Ж.Т., Землянова В.Д. Развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся в контексте современных образовательных технологий//Педагогический альманах, 2002, № 1.
32. Орлов В. И. О принципах активности и самостоятельности учащихся в обучении//Среднее специальное образование, 1990, № 8.

34. Полякова Н.Г. Развитие у учащихся научной любознательности и познавательного интереса//Среднее специальное образование, 1991, № 3.

35. Ряболин Н. Познавательная активность учащихся на занятиях// Педагогика, 1996, № 3.

36. Самойленко П.И., Сергеев А.В. Лекционно-семинарская форма обучения//Среднее специальное образование, 1991, № 1.

37.Терминов О.А. Семинарское занятие в проблемном обучении//Среднее специальное образование, 1989,№ 7.

Квалификационная (бакалаврская) работа выполнена мной самостоятельно.
Использованные в работе материалы и концепции из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Отпечатано в 2 экземпляре.

Библиография содержит 37 наименований.

Количество страниц 54.

Один экземпляр работы сдан на кафедру экономики, управления и права

«_____» февраль 2019
(дата)

(подпись)

Койносова Е.О.
(ФИО)

ОТЗЫВ РУКОВОДИТЕЛЯ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ (бакалаврской) РАБОТЫ
студента (ки) Койносовой Елены олеговны

фамилия, имя, отчество)

выполненной на тему: Активизация познавательной деятельности на лекционных занятиях по дисциплинам профессионального цикла

1. Актуальность работы и ее обоснование.
2. Соответствие структуры и содержания теме, степень раскрытия темы.
3. Оценка раскрытия теоретических аспектов, современных достижений и действующего законодательства, анализа и выявления проблемы в деятельности объекта исследования. Обоснованность разработанных методических рекомендаций.
4. Оценка системности, логичности изложения материала, ясности, грамматической правильности языка работы, выдержанности работы в научном стиле, умение делать обоснованные выводы.
5. Оценка оформления ВКР
6. Оценка хода выполнения задания студентом, сведения об апробации основных результатов, указание иных достижений студента.
7. Заключение о соответствии работы присваиваемой квалификации, оценка работы.

Руководитель

ВКР

(ФИО, должность, ученая степень, звание)

(дата)

(подпись)

Приложение 1

Приемы, способы и средства активизации познавательной деятельности на учебных занятиях

Задачи и задания

Одним из важнейших средств развития познавательной активности и творчества студентов являются задачи и творческие задания.

В педагогическом процессе задача является одним из средств овладения системой научных знаний, формирования умений решать жизненные, производственные задачи. Решение каждой задачи, в особенности познавательной, требует от обучающихся не только актуализации, систематизации и воспроизведения ранее усвоенных знаний. В этом процессе обучающийся, опираясь на известное ему, ведет дальнейший поиск и усвоение новых знаний, неизвестных ему ранее способов и средств решения задачи. Задача стимулирует мышление студентов, сближает их учебную деятельность с научным поиском, в определенной степени знакомит с этапами, методам средствами научного познания и, безусловно, готовит обучающихся к их будущей практической деятельности.

Хорошо известно, что студент нередко может изложить прочитанный им материал, но бывает не в состоянии применить его в своей деятельности. Для предотвращения подобных ситуаций и организации активной познавательной деятельности весьма полезны различные задачи, процесс

решения которых характеризуется высоким мыслительным напряжением, самостоятельным поиском, доказательствами, рассуждениями. Решение задач максимально мобилизует и развивает такие умственные операции, как анализ и синтез, абстрагирование, сравнение, конкретизация, обобщение, обучает студентов правильному, применению этих операций в своей познавательной деятельности. Этот процесс вносит в занятие эмоциональное оживление, повышает интерес к данной дисциплине. Однако роль и значение задач не следует переоценивать. Решение задач дает положительные результаты только тогда, когда оно применяется в сочетании с другими способами и средствами и когда преподаватель методически правильна и определит место задачи в учебном процессе.

В обучении задачи могут выполнять различную роль. Они применяются с целью:

- а) более доказательного разъяснения на занятиях отдельных теоретических положений;
- б) эффективной организации применения знаний на практике и показа практического значения теоретических положений;
- в) повторения, воспроизведения и закрепления знаний;
- г) контроля и самоконтроля знаний, умений;
- д) формирования умений творческого использования знаний в новых условиях;
- е) организации целенаправленной подготовки студентов к очередной лекции, семинарским, практическим и другим занятиям.

Задачи могут быть использованы на лекциях, семинарских, практических занятиях, консультациях, во время учебной и производственной практик и т. д.

Очередная лекция начинается с обсуждения первой задачи, в процессе которого студентами выдвигаются разные -- верные и ошибочные -- мнения. Уловив удобный момент в обсуждении, преподаватель начинает изложение основных положений лекции и в нужное время обращает внимание студентов на содержание второй задачи.

Педагогические задачи обсуждаются с большим интересом, оживленно, споры продолжаются и после лекции. Опыт показывает, что применение задач заметно повышает активность, интерес студентов к лекции и изучаемой дисциплине в целом. Готовых решений педагогических задач нет, поэтому студент должен их решить самостоятельно. Для этого он просматривает специальную литературу по педагогике и психологии, обращается к справочникам, словарям, анализирует прошлый опыт (школьные годы) и т. д.

Использование педагогических задач позволяет осуществить связь теории с практикой, развивает у студентов умение самостоятельного решения практических вопросов обучения и воспитания.

Таким образом, педагогические задачи способствуют повышению эффективности занятий только при соблюдении определенных требований: во-первых, они должны быть связаны с обсуждаемой на лекции проблемой; во-вторых, задачу следует подбирать с учетом знаний, прежнего жизненного опыта студентов, иначе она не вызовет интереса.

Приложение 2

Приемы активизации

Как известно, с целью активизации внимания, мыслительной деятельности студентов на занятиях применяются разнообразные способы и приемы.

Активная познавательная деятельность должна быть организована с самого начала занятия. Активность студентов на последующих этапах лекции во многом зависит от того, как организована его деятельность в начале занятий, от того, как сумеет преподаватель с первых же слов овладеть их вниманием, увлечь темой. Если, входя в аудиторию, преподаватель «не видит» студентов, не устанавливает с ними контакт, не обратит внимание на то, как они подготовлены к занятию, не назовет тему и план лекции, то такое начало занятия не организует студентов на серьезное отношение к теме и не вызовет интереса у многих студентов; «именно на таких лекциях чаще всего можно наблюдать чтение романов некоторыми студентами, переводы с английского, решение задач, а иногда - полное безделье». Начало любого занятия требует четкой организации, требовательности, глубокого продумывания каждого структурного элемента. Психологи отмечают, что перестройка внимания студента в системе перерыв (перемена) - лекция сопряжена с включением слушателей в новую психологическую ситуацию.

Опыт показывает, что целесообразно применять энергичную форму начала занятия и весьма важно разнообразить вводную часть различными приемами. Как известно, начало лекции (и других занятий) может быть организовано по-разному:

1) связь темы данной лекции с содержанием прошлого занятия (преподаватель, напоминая один из основных вопросов прошлой лекции, прокладывает мостик-переход к новой теме).

2) подчеркивание значения темы лекции для будущей деятельности студента, для практики.

3) студенты вводятся в интересный мир поисковых работ преподавателя, где указывается гипотеза, сложность проблемы, какой аспект этой проблемы будет предметом сегодняшнего обсуждения.

4) дается интересная историческая справка, показывающая предысторию данной темы или справка о лицах, работающих над этой темой.

5) ставится интересный, захватывающий вопрос или задача, решению которой посвящается данная лекция.

Чтение лекции, рассказ на семинарском занятии целесообразно начинать с привлекательного факта, примера, постановки жизненной задачи, познавательного вопроса.

Опыт показал, что постановка вопросов, задач в начале занятия может применяться в разных вариантах план лекций может быть представлен в виде вопросов возбуждающих интерес студентов, поставлен проблемный вопрос по основному содержанию темы или названы вопросы, представляющие затруднение для студентов. Подобные вопросы определяются на основе анализа опыта учебной работы студентов

прошлых лет. Проблемы, задачи, вопросы в начале лекции могут быть поставлены при помощи видеофрагментов, диафильмов, телевизионной вставки. Например, на экране показывается применение какого-то теоретического положения на практике и ставятся вопросы: «В чем сущность этой теории? Каковы ее особенности?» Такое начало также будет способствовать мобилизации внимания студентов.

Таким образом, с учетом особенностей содержания изучаемого материала, особенностей состава слушателей, условий проведения занятий и других факторов, преподаватель может разнообразить начало лекций, активизировать внимание студентов с первых же минут занятия. Следует отметить, что когда преподаватель применяет, например, подробное повторение материала прошлой лекции или сразу же приступает к обсуждению материала чрезмерной сложности, наблюдается спад внимания и активности студентов. Поэтому целесообразны лишь те приемы, которые постепенно мобилизуют внимание слушателей и способствуют дальнейшему развитию и поддержанию активности. Активность студентов, их интерес к изучаемому материалу, развитый в начале лекции, должны быть поддержаны до конца занятия. В основной части лекции оправдывают себя следующие приемы активизации:

1) Сталкивание мнений различных авторов, исследователей данной проблемы. В процессе изложения отдельных теоретических положений преподаватель приводит мнения различных ученых, показывая на разногласие в их подходах к решению данного вопроса. В одном случае педагог на этом же занятии высказывает свое мнение по этому вопросу, обосновывает правильность или наоборот, неточность того или иного подхода, а в другом - оставляет этот вопрос для самостоятельного обсуждения самими студентами, а на одном из очередных занятий вновь возвращается к этому вопросу, проверяет правильность его решения студентами. Материал лекции будет принят с интересом в том случае, если

лектор расскажет и о достижениях, и о трудности; изложит надежды и сомнения.

2) Преподаватель по тому или иному вопросу делает вывод не до конца, т. е. рассмотрев основные сведения показав направление решения вопроса, задачи дает возможность самим студентам сделать выводы обобщения. Иногда лекция специально строится таким образом, что она прерывается на самом интересном месте, при разборе самого увлекательного положения, а обсуждение материала продолжается на следующей лекции.

3) Установление контакта с аудиторией: использование элементов беседы, постановка вопросов. В особо сложных местах лекции могут быть поставлены вопросы: «Вам понятно, откуда получилось...?», «Вам ясно почему...?», «Вы поняли, каким именно образом...» и т. д. Такие вопросы особенно целесообразны на лекциях» семинарах, практических занятиях, консультациях.

4) Использование эпизодов из жизни корифеев науки, фрагментов, образов из художественных произведений всегда оживляет лекцию, повышает эмоциональность и способствует лучшему запоминанию. Однако следует учесть, что лекция не эстрадное представление. Она ценна не шутками, развлекательными историями.

Важную роль играет умение преподавателя регулировать громкость речи. Педагогически необоснованным является чрезмерное усиление громкости речи в начале лекции: якобы излишняя громкость звучания голоса способствует быстрой мобилизации внимания студентов, что это помогает устранению непрекратившегося разговора в аудитории. Педагогически оправданным является некоторое ослабление громкости и темпа речи в начале с тем, чтобы постепенно его усиливать. Ослабление громкости речи в начале занятия способствует активному сосредоточению внимания студентов, которые по собственной инициативе просят своих

соседей быстрее включиться в работу. Громкость речи меняется и на следующих этапах лекции. Преподаватель должен соразмерить громкость речи с размерами аудитории и акустическими особенностями помещения.

Определенное значение имеет умелое использование пауз, которые нужны и для студентов, и для самого преподавателя. Во время паузы студенты анализируют сведения, полученные в процессе слушания, фиксируют отдельные положения в тетради, а преподаватель мысленно готовит очередной тезис. Паузы обычно делаются после изложения целого тезиса, законченного положения.

Безусловно, важную роль в решении проблемы активизации деятельности студентов на занятиях играют внутренняя теплота, наличие у преподавателей глубокой убежденности в достоверности, точности тех положений, фактов, которые он излагает на лекции, наличие у преподавателя умений, связанных с техникой педагогического дела, которые играют немаловажную роль в повышении интереса студентов, привлечении их внимания к изучаемой теме: умение правильно определять местонахождение в аудитории, «точно рассчитывать свои движения» (А. С. Макаренко), жесты, мимику и умение «немного играть». Важно соблюдать правила поведения преподавателя перед студенческой аудиторией, которые сформулировал А. А. Космодемьянский: а) педантичная дисциплина лектора. Нужно полностью исключить всякого рода объективные причины («особые» случаи), срывающие точное начало лекции или ее окончание;