

УДК 378.012: 37.016 : 32

Писарук Г. В., Лисовская Т. В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ВУЗЕ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

Статья посвящена занятиям практической направленности в современном вузе – семинарским, практическим и лабораторным занятиям. Авторы кратко излагают цели, содержание и особенности подготовки и проведения каждого вида занятий. Представляют специальные методические приемы, соответствующие современному уровню образования: интерактивный режим занятий, кейс-методики, использование разноуровневых заданий, игровые приемы. Теоретические положения иллюстрируются примерами из опыта работы авторов.

В современном вузе используются разные виды занятий практической направленности – семинарские, собственно практические и лабораторные. Все они обеспечивают связь теории и практики, содействуют выработке у студентов умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы, и направлены на достижение следующих стратегических целей:

- а) усвоение студентами специальных знаний и формирование соответствующих умений и навыков, что закладывает основы квалификации специалиста заданного профиля;
- б) приобретение учебных (надпредметных) навыков;
- в) формирование ключевых компетенций – социальных, профессиональных, коммуникативных, информационных и образовательных.

Рассмотрим традиционные и инновационные подходы к организации практических занятий разных видов в современном вузе.

Практические занятия любого вида являются продолжением лекционного курса: на лекции студент достигает определённого уровня понимания теоретических вопросов, у него устанавливаются известные связи и отношения к изучаемым явлениям или предметам реального мира, формируются ещё непрочные ассоциации и аналогии. Задача практических занятий состоит в упрочении образовавшихся связей и ассоциаций путём выполнения конкретных действий, характерных для изучения дисциплины или необходимых для работы в изучаемой области.

Практические занятия представляют собой, как правило, занятия по выполнению каких-либо характерных для будущей профессии действий с целью формирования профессиональных компетенций. В итоге у каждого обучающегося должны быть выработаны начальные профессиональные умения. Отбирая систему упражнений и задач для практического занятия, преподаватель стремится к тому, чтобы это формировало целостное представление о предмете и методах изучаемой науки, причём методическая функция выступает здесь в качестве ведущей.

Педагогический опыт показывает, что на практических занятиях нельзя ограничиваться выработкой только практических навыков и умений решения задач и т. п. Обучающиеся должны всегда видеть ведущую идею курса и её связь с практикой. Это придаёт учебной работе актуальность, утверждает необходимость овладения опытом профессиональной деятельности, связывает её с практикой жизни.

Рассмотрим особенности подготовки и проведения занятий разных видов.

Семинарские занятия – это занятия практической направленности, но относятся к теоретическому типу: здесь рассматривается уже известная теория с целью её осмысления. Содержанием семинарского занятия является всестороннее рассмотрение теоретического вопроса. Цель – дать возможность студентам понять, насколько они разобрались в теоретическом вопросе.

Особенности подготовки и организации семинарского занятия:

- а) занятие может быть по одной теме, но может носить и обобщающий и систематизирующий характер;
- б) вопросы по теме занятия даются студентам заранее, к каждому вопросу даётся литература.

Могут быть два варианта подготовки студентов к семинарскому занятию: студенты распределяют вопросы или же каждый готовится по всем вопросам.

На занятии может проходить активная беседа преподавателя по вопросам либо заслушиваются учебные сообщения или рефераты, во время прослушивания которых организуется активное слушание – «с ручкой в ручке», во время которого студенты делают записи, формулируют вопросы выступающим.

Аналитико-рефлексивный этап в конце занятия включает резюмирование материала преподавателем, подведение итогов работы и рефлекссию студентов в любом виде.

Порядок проведения **собственно практического занятия** может быть таков. Как правило, оно начинается с ориентационно-мотивационного этапа – с краткого вступительного слова преподавателя, который объявляет тему и порядок проведения занятия. Цель занятия преподаватель может сформулировать сам, но лучше, если это сделают сами студенты.

П Р И М Е Р

Тема занятия по курсу «Методика преподавания русского языка» – «Традиционные и новые методы обучения».

Под руководством преподавателя студентами формулируются цели:

- 1) актуализировать знания о классификациях методов обучения;
- 2) осмыслить цели и условия применения методов обучения с точки зрения этапов обучения школьников русскому языку;
- 3) апробировать на занятии применение отдельных познавательных и практических методов обучения русскому языку;
- 4) разобраться, в чём состоит инновационность отдельных современных методов обучения русскому языку.

Затем рекомендуется поставить перед студентами ряд контрольных вопросов по теории. Ими преподаватель ориентирует обучающихся в том материале, который выносится на данное занятие. Методически правильно контрольный вопрос ставить перед всей группой, а затем после некоторой паузы вызывать конкретного студента.

Практическое занятие может проводиться по разным схемам. В одном случае все обучающиеся выполняют задания самостоятельно, а преподаватель контролирует их работу. В других случаях задания выполняет, комментируя свои действия, вызванный студент под контролем преподавателя. Задача преподавателя состоит в том, чтобы остальные студенты не механически переносили результаты действий товарища в свои тетради, а проявляли максимум самостоятельности, вдумчиво и с пониманием существа дела относились к разъяснениям, которые делает их товарищ или преподаватель, соединяя общие действия с собственной поисковой деятельностью.

В процессе занятия преподаватель накапливает материал для подведения итогов, указывает конкретные успехи и недостатки в работе обучающихся.

Собственно рефлексия на аналитико-рефлексивном этапе в конце занятия включает подведение итогов работы и рефлекссию (от лат. *reflexus* ‘обращение назад’) студентов в любом виде. В педагогическом энциклопедическом словаре рефлексия трактуется как размышление, самонаблюдение, самоанализ. *В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.* Чаще всего при интерактивной организации занятий используется рефлексия деятельности – анализ и оценка студентами собственной деятельности: что понял, что осознал – что не понял, какие испытывал затруднения. Рефлексия организуется в различных формах, но чаще в виде заполнения карточек типа «Лесенка успеха», «Выбери утверждение», «Рефлексивная мишень» и др.

Целью **лабораторных занятий** является формирование у студентов исследовательских умений. К занятию студенты обеспечиваются необходимым оборудованием: это могут быть учебники, справочная литература, необходимая техника и др. Студенты работают самостоятельно под руководством преподавателя.

В конце занятия письменные лабораторные работы сдаются преподавателю на проверку.

Несмотря на то, что в овладении теорией и практикой вопроса большую и важную роль играет индивидуальная работа, тем не менее большое значение при обучении имеют коллективные практические занятия любого вида, опирающиеся на групповое мышление.

Новые цели и задачи вузовских занятий могут быть решены с помощью системы специальных методических приёмов. Представим некоторые из них:

- интерактивный режим занятий,
- кейс-методики,
- использование разноуровневых заданий,
- игровые приёмы.

Интерактивное обучение

В числе принципов, на которых строится интерактивное обучение, следующие:

- принцип полилога – право каждого высказываться и иметь свою точку зрения;
- принцип диалога – в значении «равенство личностей», то есть проявление умений слушать и слышать друг друга;
- принцип мыследеятельности – обязательное решение учебных задач через систему мыслительных операций;
- принцип свободы выбора – обязательность саморегулирования поведения студентов в учебном процессе.

Интерактивный режим практического занятия обязательно предполагает особое пространственное расположение участников учебного процесса, кардинально отличающееся от посадки «рядами, в затылок друг к другу». При интерактивном обучении студенты сидят группами по 4–5 человек, лицом друг к другу для удобства в работе. Группы формируются свободно (по желанию студентов) или по желанию преподавателя. Такая форма рассадки позволяет организовать реальное взаимодействие студентов в ходе занятия, что реализует принцип полилога (многоголосия), в котором можно услышать голос каждого участника процесса обучения, и диалога, в котором у молодых людей формируется умение слушать и слышать друг друга.

Интерактивные занятия предусматривают четыре основные модели организации работы групп: линейную (с каждой группой студентов по очереди), мозаичную (включение в общую деятельность той или иной группы в зависимости от учебной задачи), активно-ролевою (подключение студентов с высоким уровнем активности для обучения остальных) и комплексную (совмещение всех предложенных вариантов).

П Р И М Е Р

Практическое занятие по курсу «Методика преподавания русского языка», тема – «Концептуальные основы обучения русскому языку в современной школе».

Организуется работа в группах с научно-методическим текстом – отрывком из статьи И. Г. Милославского о смене парадигм в изучении русского языка в XX веке (см. Русский язык в школе, 2006, № 3). Перед студентами ставится методическая задача – прочитать текст и сформулировать репродуктивные и проблемные вопросы к нему, внося их в таблицу. Вариант коллективной студенческой работы представлен ниже.

Репродуктивные вопросы	Продуктивные (проблемные)
1. Сколько парадигм в изучении русского языка выделяет И. Г. Милославский? 2. Какая парадигма господствовала до середины XX века? В чём её суть? 3. Какие разделы науки о языке были «героями» в первой и второй парадигмах? и т. д.	1. Каковы основания для выделения в изучении русского языка в XX веке азличных парадигм? 2. Почему смену первой и второй парадигм И. Г. Милославский считает более важной, чем второй и третьей? 3. В чём состоит антропоцен-тричность третьей парадигмы? и т. д.

В ходе занятия преподаватель осуществляет роль модератора: координирует действия участников учебного процесса, организует разнообразие и смену видов, форм и способов действий студентов в процессе выполнения ими заданий: ответы на проблемные вопросы, изучение материала, практическая работа и др.

Следует отметить, что преподаватель мотивирует и организует не столько личные действия студента, сколько его действия как члена учебной группы, формируя при этом у него социально значимые личностные качества и умения – инициативность, ответственность, умение работать в команде, аргументировать свою точку зрения и др.

П Р И М Е Р

Ещё один эффективный вид работы при интерактивной организации занятия по методике преподавания русского языка – это коллективная разработка фрагментов уроков на заданную преподавателем тему. Студенты коллективно формулируют цели и задачи урока; изучая программу и учебник, отбирают содержание урока; создают схему урока – определяют последовательность форм работы с определением их учебных задач. При проигрывании представителями одной из групп разработанного фрагмента урока в аудитории в роли экспертов выступают зрители: анализируют, оценивают, корректируют действия товарищей. Так не только формируются проектировочные умения будущих учителей, но и умения анализировать и оценивать методические действия товарищей и корректно высказывать свои замечания.

Главный критерий эффективности занятия – это степень включённости в учебную деятельность всех студентов на уровне их потенциальных возможностей.

Организация работы в интерактивном (диалоговом) режиме способствует не только успешному решению студентами учебных задач, но и формирует у них социально значимые личностные качества и умения: инициативность, ответственность, умение работать в команде, аргументировать свою точку зрения и др. В целом же работа в интерактивном режиме, являясь ответом на требования изменения традиционной педагогической парадигмы, позволяет преподавателю организовать работу на занятии на качественно новом уровне осознанной и активной деятельности студентов. Одновременно решаются три задачи, которые стоят перед современным вузом: учебно-познавательная, коммуникативно-развивающая и социально-ориентационная.

Кейс-методика

Case method представляет собой метод анализа конкретных ситуаций, или метод ситуационного анализа, и основывается на том, что усвоение знаний и формирование умений происходит в процессе активной самостоятельной деятельности учащихся по анализу и разрешению проблемных ситуаций.

Первые методики кейс-технологии были разработаны и применены в Гарвардской юридической школе, США, в 1870 г.

Методисты Гарвардской юридической школы определяют кейс-метод как подход в обучении, основанный на использовании кейсов, при котором педагоги воздерживаются от навязывания собственных мнений при поиске ответов на вопросы кейса, стимулируя студентов разрабатывать и отстаивать собственные решения его задач и проблем. Начиная применять кейс-метод, Х.К. Лэнгделл (Ch.C. Langdel) использовал сократовский метод (метод проб и ошибок), предлагая студентам работать с первоисточниками (судебными делами, решениями апелляционного суда и др.), а затем в ходе групповой дискуссии представлять собственные выводы, аргументировать собственные интерпретации и анализ.

В настоящее время кейс-метод получил широкое распространение и используется не только при преподавании юридических дисциплин. Основу кейс-метода составляет сам кейс – описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определённому формату и предназначенное для обучения анализу разных видов информации, её обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов её решения в соответствии с установленными критериями. Кейс чаще всего связан с решением прикладных задач, например: проанализировать ситуацию, построить модель, предложить варианты решения.

Наиболее часто в процессе обучения применяются следующие виды кейсов:

А. Иллюстративные учебные ситуации. Цель – на конкретном практическом примере обучить алгоритму принятия правильного решения в определённой ситуации. Например, кейс может состоять из правил.

Б. Учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и чётко формулируются проблемы. Цель – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме.

Например, кейс может состоять из международного законодательства по правам человека (Всеобщая Декларация прав человека, Европейская Конвенция прав человека и основных

свобод, Международный пакт гражданских и политических прав), решений Европейского суда по правам человека по нарушению ст. 11 Европейской конвенции (Баранкевич против России, Платформа «Врачи за жизнь» против Австрии). Проблема – допустимость ограничений свободы собраний. Цель – сформулировать решение Европейского суда.

В. Учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная ситуация, представленная в статистических данных, оценках общественного мнения, технических характеристиках объекта и т. д. Цель – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов.

Например, материалами кейса могут быть контрольные работы учеников по предмету. Цель – определение наиболее часто встречающихся ошибок, выявление слабо усвоенных правил (тем), подбор методов обучения для решения данной проблемы.

Г. Прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из неё. Цель – поиск путей решения проблемы. Данные кейсы оптимальны для технических дисциплин – рассчитать по формулам, решить математические задачи.

При составлении кейса необходимо, во-первых, чётко сформулировать дидактические цели: определение места кейса в структуре учебной дисциплины, определение раздела дисциплины, которому посвящена данная ситуация, формулирование целей и задач, выявление «зоны ответственности» за знания, умения и навыки учеников. Во-вторых, определить проблемную ситуацию и составить программную карту кейса, состоящую из основных тезисов, которые необходимо воплотить в тексте. В-третьих, составить или подобрать материалы для моделируемой ситуации с учётом целей кейса. В-четвёртых, внедрить кейс в практику обучения, применить кейс при проведении учебных занятий. Следует помнить: при применении кейс-метода усвоение знаний и формирование умений происходит в процессе активной самостоятельной деятельности учащихся, роль преподавателя заключается только в модерации процесса анализа и решения кейса (тьюторство).

Таким образом, в результате применения кейс-метода, основанного на ситуационном анализе, происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей учащихся и студентов. В связи с этим проблемно-ситуативное обучение является одной из эффективных технологий обучения.

Разноуровневые задания

Разноуровневые задания имеют целью развитие различных иерархических умений и навыков – от трансляции материала к его анализу и интерпретации. Обобщённые формулировки заданий разных уровней могут быть такими:

Первый уровень (знания-знакомства): найдите, подчеркните, отметьте, выпишите, выберите правильный ответ, укажите и т. д.

Второй уровень (знания-копии): ответьте на вопрос, вспомните, дайте определение, обозначьте, продолжите и т. д.

Третий уровень (знания-умения): выделите, охарактеризуйте, опишите, сформулируйте, составьте схемы, проанализируйте, выполните разбор и т. д.

Четвёртый уровень (знания-навыки): объясните, обоснуйте, докажите, дайте толкование, мотивируйте согласие/несогласие; пользуясь алгоритмом, определите (найдите) и т. д.

Пятый уровень (знания-трансформация): замените, подберите, образуйте, употребите, переведите, перестройте, трансформируйте, преобразуйте, составьте, придумайте, приведите собственные примеры, дайте оценку и т. д.

Исключительно важной является и процедура предъявления того или иного уровня заданий. Практика показывает, что в настоящее время используется два варианта: в первом случае студент сам выбирает, на каком уровне он сегодня работает; во втором случае уровень определяет преподаватель на основании предварительно проведённого мониторинга.

Представляется, что наиболее целесообразно предусмотреть пошаговое, последовательное выполнение студентами заданий разного уровня. При таком подходе учитывается и общедидактический принцип движения от простого к сложному, и динамика, переход от репродуктивного к продуктивным уровням. Именно такое построение заданий позволяет максимально полно реализовать диагностирующую и стимулирующую функции оценивания учебных достижений студентов.

П Р И М Е Р

В рамках преподавания курса «История Беларуси» разработана система разноуровневых заданий, которые предоставляют возможность студенту самостоятельно оценить собственный уровень знаний, показывают перспективу собственного развития и стимулируют дальнейшее развитие умений и навыков.

Задания первого уровня направлены на проверку формализованных исторических знаний (воспроизведение учебного материала: конкретных исторических событий, понятийно-терминологического аппарата) и представлены в форме тестовых заданий закрытого типа.

Задания второго уровня направлены на трансляцию учебного материала о важнейших тенденциях и закономерностях исторического развития. Задания этого уровня представлены в форме тестовых заданий открытого и закрытого типов, направленных на проверку усвоения навыков выявления причинно-следственных связей, локализации исторических событий во времени и пространстве. Также студенты составляют систематизирующие таблицы («Основные направления, цели и задачи внешней политики ВКЛ в XIII–XVI вв.», «Этапы и основные черты экономического развития белорусских земель» и др.), составляют тематические хронологические ленты («Трансформация взаимоотношений ВКЛ с Королевством Польским и Московским княжеством в XIII–XVIII вв.», «Становление белорусской государственности в контексте политических изменений в России в первой половине XX в.»).

Задания третьего уровня призваны вырабатывать и транслировать неформализованные исторические знания – субъективные суждения, оценки, мнения, основанные на фактологических знаниях. В качестве задания третьего уровня мы предлагаем студентам написать аналитическую записку на тему «Геополитическое положение белорусских земель в XIII–XVI вв.», «Религиозные конфликты на белорусских землях: причины и последствия», эссе «Культура Беларуси – самобытность и заимствования». В ходе выполнения заданий третьего уровня студенты вырабатывают умения характеризовать цели и задачи государств в рамках геополитических изменений, выявлять и объяснять причинно-следственные связи между взаимообусловленными историческими событиями, реконструировать и интерпретировать фактологический материал. Задания третьего уровня выполняются студентами не на занятиях, а дома и максимально активизируют их самостоятельную работу.

Получая задания, студенты в качестве обязательной работы на занятии выполняют задания первого уровня, а задания второго и третьего уровня предлагаются им для самостоятельной работы дома.

Тех, которые выполняют разноуровневые индивидуальные задания второго и третьего уровней, ещё немного, но думается, что переход к лично ориентированной системе образования приведёт к созданию условий, предоставляющих возможность студентам выйти на высокий уровень культуры самостоятельного мышления, и в конечном счёте поможет молодым людям стать субъектами образования.

Игровые приёмы

На практических занятиях можно использовать также игровые приёмы.

П Р И М Е Р

В перечень когнитивных профессиональных умений учителя входит умение оперировать методическими понятиями. Процесс обучения студентов работать с методическими понятиями, например в теме «Урок», начинается с осмысления ими методических понятий и заучивания терминов, их обозначающих. Для этого на практических занятиях при организации работы групп используется такой приём, как «Методическое лото».

Классическое лото (фр. *loto*, от итал. *lotto*) – это игра на особых картах с напечатанными на них рядами цифр. Суть её состоит в том, что играющие закрывают на картах номера, обозначенные на специальных фишках – чаще деревянных или пластмассовых бочонках.

«Методическое лото» по теме «Урок» представляет собой базовую карточку с напечатанными терминами по теме и набор карточек с определениями этих терминов. Студентам необходимо соотнести определение понятия с термином и закрыть соответствующую область

карточки. Этот обучающий приём при интерактивной форме проведения занятий используется следующим образом.

В группе ведущий прочитывает определение термина, студенты узнают термин и ищут его на базовой карточке; при этом выигрывает тот, кто первым заполнит свою базовую карточку. Могут назначаться промежуточные выигрыши, в которых выигрывает тот, кто закроет один и более горизонтальных рядов на своей карточке.

При неоднократном использовании «Методического лото» по разным темам у студентов закрепляются базовые знания, необходимые для формирования методического мышления: осмысление методических понятий и заучивание методической терминологии по теме «Урок».

Ещё один игровой приём – складывание пазлов, что помогает на занятии организовать процесс оперирования изучаемыми понятиями. Слово «puzzle» в переводе с английского означает загадку, ребус, головоломку, а также затруднение, замешательство. Глагол «to puzzle» переводится как озадачивать, запутывать, усложнять, ставить в тупик.

Так называемая пазл-методика в обучении не является новой. Создателем пазлов официально считается англичанин Джон Спилсбери – торговец географическими картами, который более чем два века назад (в 1761 г.) начал приклеивать свой товар на нетолстую деревянную подложку, фигурно распиливать получившееся на множество частей и продавать это своеобразное пособие для изучения географии. Таким образом в память обучающегося прекрасно впечатывались знания о том, какая страна с какой граничит, какая река куда впадает и т. д. Для создания пазлов в наши дни идёт самое разное: живописные произведения искусства, панорамы музеев, фантастические зарисовки и др. На наш взгляд, в курсе «Методика преподавания русского языка» имеет право на существование в виде пазлов схема классического комбинированного урока.

Пазлы по теме «Урок» представляют собой три «связки» карточек: названия блоков урока, названия учебных элементов (УЭ) и формулировки целей УЭ с позиций современного – субъектного – подхода к обучению учащихся. Достаточно сложная для студентов задача – выстроить современный урок русского языка комбинированного типа так, чтобы УЭ были соотнесены с блоками и имели только им присущие цели. С этой задачей даже сильные студенты справляются далеко не с первого раза.

Заключение. Таким образом, стратегическая цель занятий практической направленности в вузе как одного из звеньев дидактического цикла обучения – вовлечение студентов в самостоятельную учебно-исследовательскую работу. При этом особое значение имеет диалоговый режим взаимодействия преподавателя со студентами. В организующей деятельности преподавателя современного вуза можно и нужно использовать не только традиционные, но и инновационные технологии.

Размышления о современных приёмах организации вузовских занятий практической направленности помогут коллегам в повышении методической компетентности.

Pisaruk G. V., Lisovskaya T. V. Organization of practical classes at the university: from tradition to innovation

The article is devoted to practical studies in a modern university – practical and laboratory classes. The authors summarize the objectives, content and features of the preparation and conduct of each type of training. They represent special methodological techniques that correspond to the modern level of education: an interactive mode of study, case-study techniques, the use of multi-level tasks, game techniques. Theoretical positions are illustrated by examples from the authors' work experience.