

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

INTERACTIVE LEARNING.
NEW OPPORTUNITIES

O. Sorokin

Summary. The article analyzes the modern understanding of the concept of "interactive learning" on the basis of which the principle of "operational changes in the educational process" that is new for traditional pedagogy is introduced, and the experimental verification of its effectiveness is substantiated. Showing promising areas for further pedagogical research, one of which may be the development of such a poorly studied area of knowledge as situational pedagogy.

Keywords: interactive learning, pedagogical principles, situational pedagogy..

Сорокин Олег Михайлович

К.п.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО
«Мурманский государственный технический
университет»
mur1000@list.ru

Аннотация. В статье проводится анализ современного понимания понятия «интерактивное обучение», на основании которого вводится новый для традиционной педагогики принцип «оперативных изменений учебного процесса» и обосновывается экспериментальная проверка его результативности. Показаны перспективные направления дальнейших педагогических исследований, одним из которых может выступать разработка такой слабо изученной области знаний, как ситуативная педагогика.

Ключевые слова: интерактивное обучение, педагогические принципы, ситуативная педагогика.

В рамках реализации компетентностного подхода ФГОС ВПО требует широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. Казалось бы, в этом случае понятие «интерактивное обучение» должно быть хорошо изученным и иметь строгое определение, а соответствующие педагогические технологии расписанными «до мелочей».

Современная педагогика понимает под интерактивным обучением наиболее развитую форму активного обучения, подразумевающую включение в учебный процесс всех его участников. Такое определение хоть и обладает необходимой общностью, но не даёт полного понимания его отличительных особенностей. Дальнейшее доопределение этого понятия в педагогической литературе обладает большой вариативностью.

Например, можно встретить такие определения как:

обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях [1, с. 74];

обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем [4, с. 102];

- ♦ обучение, основанное «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта...

Опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания [3, с. 13].

Существуют многочисленные публикации, посвящённые анализу этой проблематики. В статье «Интерактивное обучение» Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова анализируя это понятие, утверждают, что «...в настоящий момент в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение». Его отличительными особенностями считают такую деятельность, при которой все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Анализ современного состояния проблемы приводит авторов к выделению некоторых важных, для целей этой статьи, особенностей интерактивного обучения. В работе указывается, что, при интерактивном обучении осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игр, дискуссий, работы в малых группах, теоретических блоков (мини лекций). Такое обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Интерактивная модель наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, в неформальном образовании взрослых, поскольку данная категория учащихся имеет большой жизненный и профессиональный опыт. [5]

На не проработанность самого понятия интерактивное обучение указывает Е.В. Коротаев и приводит

ссылку на следующее определение: «интерактивное обучение — это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Следует признать, что интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения». [4]

В своей статье «Интерактивность» и «интерактивное обучение» Ю. Гайворонская пишет следующее: «Наиболее часто интерактивное обучение рассматривают как «обучение, погруженное в общение», что предполагает вовлечение студента в обучение в качестве активного участника; его определяют, как диалоговое, где знание добывается в совместной деятельности учащихся между собой и с учителем. При интерактивном обучении сохраняется конечная цель и основное содержание традиционного образовательного процесса. Большинство авторов интерактивное обучение понимает как групповая форма организации образовательного процесса, позволяющая более эффективно решать дидактические задачи, используя потенциал взаимодействия участников». [2]

Анализ педагогических публикаций позволяет сделать вывод о том, что средства, методы, формы интерактивного обучения не являются присущими исключительно ему. Требование высокой мотивации является общепризнанным условием эффективности обучения. Такие способы повышения стимуляции и активизации учебной деятельности, увеличения мотивации и обученности, как взаимодействие в группе, активно-ролевая (игровая) организация процесса обучения были известны задолго до появления понятия интерактивное обучение. Создание комфортных условий обучения, при которых ученик чувствует свою успешность, будет улучшать результаты обучения независимо от используемой методики. Утверждение, что в отличие от интерактивного в традиционном образовании выбрано направление от теории к практике не выдерживает критики. Традиционное обучение, как и некоторые новаторские методики, предполагает и даже требует направления от опыта к теоретическому осмыслению и описанию знания. Этот ряд может быть легко продолжен. Что же тогда является ключевой особенностью интерактивного обучения, как наиболее развитой формы активного?

Отграничение интерактивного обучения как групповой формы активного, со своими специфическими методами и приемами, определяет это направление педагогики на путь экстенсивного развития, не позво-

ляя выявить его принципиально новые возможности. Несмотря на отличные результаты при дополнительном образовании взрослых и коммерческом успехе всевозможных тренингов, такой подход имеет свои недостатки, одним из которых является невозможность гарантировать успешность обучения, через взаимодействие между обучающимися, в условиях высокой сложности изучаемых дисциплин. Тяжело представить каким образом студент, не сумевший понять трудную тему во время объяснения её преподавателем, усвоит этот материал при дополнительном взаимодействии с таким же учащимся, даже при условии эффективного стимулирования мыслительной деятельности. Кроме того, оказываются неясными пути решений многих вопросов стоящих перед современной педагогической наукой. Например, как взаимодействие в группе может эффективно способствовать увеличению когнитивного ресурса, которым определяется сложность задач, доступных для решения конкретному учащемуся. Каким образом групповые методы обучения помогут устранять репрезентационные дефициты, если методика их диагностики и коррекции в настоящее время требует индивидуализации обучения [7]. Даже исходя из этого ограниченного ряда критических замечаний, можно прийти к выводу о том, что в указанных рамках интерактивное обучение оказывается лишь расширением инструментария педагога, не претендующим на его качественное изменение. Более того, дополнение традиционного учебного процесса этими нововведениями способно привести к неоправданному усложнению работы педагога. Особенно остро этот вопрос стоит перед преподавателями высшей школы, в современных условиях ограниченных временных ресурсов.

Однако, можно рассмотреть этот процесс в ином ключе. Будем определять интерактивное обучение как такое взаимодействие между учеником и учителем, при котором не просто учитывается психология эффективного учения и обучения, но и организована своевременная обратная связь между субъектами учебного процесса, позволяющая вовремя определить его эффективность. В этом случае одним из новоприобретений оказывается возможность актуальных изменений, опирающихся на внутренние причины и направленные на обеспечение результативности обучения. Ни для кого не является секретом эффективность репетиторства, причина которой определяется не только индивидуальным выбором средств, методов и форм обучения, но и возможность при необходимости их оперативного изменения. Всё это, в свою очередь, следствие того, что с одной стороны обучающий не связан формальными рамками официального процесса обучения, а с другой ему доступен всесторонний контроль учебной деятельности учащегося. Нет причин, мешающих воссоздать аналогичную ситуацию или её элементы в традиционном процессе

обучения. В самом деле, как указывают некоторые авторы, интерактивное обучение предполагает планируемую заранее постоянную смену различных видов деятельности учащихся в течение одного учебного занятия. Следовательно, неизбежно изменение как методов и средств обучения, так и формы занятия (например, метод «минилекций»). Однако, при этом многие факторы, такие как точное время смены формы занятия, выбор того или иного метода, средства или приёма обучения, могут быть подвержены изменениям под действием различного рода ситуативных обстоятельств. Традиционная поурочная форма обучения в школе также не исключает возможности внесения учителем оперативных изменений, вызванных объективными или субъективными причинами. Например, запланированный лабораторный практикум в силу непреодолимых причин (отсутствие электричества, болезнь лаборанта, и тд. и тп.) может вынудить учителя изменить форму занятия, например на урок-лекцию. С другой стороны, наличие своевременной обратной связи между участниками учебного процесса позволит обучающему делать такие изменения под действием внутренних факторов, учитывая при этом в том числе и субъектные особенности конкретной учебной ситуации. Естественно предположить, что интеграция в традиционный учебный процесс этих новшеств качественно его обогатит и увеличит образовательный потенциал системы обучения. Таким образом, возникли предпосылки к экспериментальной проверке нового для традиционной педагогики принципа оперативных изменений учебного процесса, который в свою очередь сулит качественный рост возможностей по развитию активного обучения.

Одним из перспективных направлений дальнейших исследований может выступать разработка слабо изученной области знаний — ситуативной педагогики. Известно, что в этой сфере отечественной и зарубежной науки в силу высокой степени субъективности и сложности анализируемых процессов существуют лишь единичные работы (см., например, [8]), относящиеся, как правило, к процессу воспитания и не связанные с дидактикой среднего и высшего профессионального образования. Тем не менее, введение нового принципа позволяет начать теоретическое обоснование оперативных изменений в традиционный учебный процесс с целью увеличения его эффективности.

Начнём с введения возможной типологии оперативных изменений учебного процесса. На первый взгляд наиболее удобная дифференциация может быть проведена по уровню вмешательства следующим образом:

Оперативное изменение:

- 1) средств обучения,
- 2) методов обучения,

3) форм организации учебного процесса.

Выделение ещё каких-либо уровней нецелесообразно поскольку может привести к неоправданному усложнению теории или заведомо абсурдному результату. Например, введение уровня «педагогических приёмов» разумно отнести к области индивидуального мастерства педагога и не требовать его формализации в академических рамках. А оперативное изменение очной формы обучения на заочную в границах разрабатываемой модели не имеет смысла. Примером вмешательства первого уровня может служить смена учебных плакатов на видео слайды (хотя и необязательно изменения должны идти в направлении привлечения новых компьютерных технологий, главным критерием служит целесообразность изменений). Существенно большим изменениям соответствует второй уровень. Например, смена объяснительных методов обучения (если классифицировать методы обучения по степени активности познавательной деятельности учащихся) на иллюстративные или проблемные и наоборот. Такие изменения представляются необходимыми в рамках индивидуальной работы с учащимися и вполне жизнеспособны в групповых формах обучения. Самым серьёзным вмешательством предполагается трансформация формы занятий, производимая лишь в исключительных случаях в рамках традиционного процесса обучения, если речь идёт об оперативных изменениях (что, однако, ни в коей мере не запрещает её предварительное планирование). Примером может служить изменение формы занятий с практических на семинарские при существенных флуктуациях посещаемости обучающимися или применение в течении занятия нескольких его форм, что на практике зачастую бывает необходимо в нынешних условиях современной образовательной среды высшей школы.

Представляется очевидным, что основаниям для оперативного разноуровневого вмешательства, должны соответствовать обстоятельства, при которых запланированное течение реального учебного процесса не может более обеспечить ему необходимую эффективность или вносимые изменения существенно улучшат качество обучения. Типологизация таких ситуаций может основываться на классификациях средств, методов и форм обучения, а также сравнительном анализе их эффективности.

Таким образом дальнейшая разработка разрабатываемого подхода оказывается актуальной проблемой современной науки и сводится к решению следующих задач: уточнение педагогических условий, обеспечивающих необходимый уровень обратной связи между субъектами учебного процесса; разработка методики выявления ситуаций вмешательства; экспериментальная проверка эффективности принципа оперативного вмешательства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2001—304 с.
2. Гавронская Ю. «ИНТЕРАКТИВНОСТЬ» И «ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ» ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ Издательство: Московский государственный университет печати им. Ивана Федорова (Москва) ISSN: 0869—3617 Номер: 7 Год: 2008 Страницы: 101—104
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12—18.
4. Коротаева Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. — М.: Сентябрь, 2003. — 176 с.
5. Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова «ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ», ЖУРНАЛ: ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА Издательство: Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург) Номер: 6 Год: 2007 Страницы: 32—41
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
7. Сорокин, О. М. Дидактическая система развития репрезентационной способности студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 2011.—20с.
8. Шустова И. Ю. Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование. — 2014. — № 1. — С. 228—234.

© Сорокин Олег Михайлович (mur1000@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мурманский государственный технический университет