

Чарльз К. Бонуэлл – Центр преподавания и обучения, фармацевтический колледж Сент-Луиза, Миссури, США.

Чарльз К. Бонуэлл,
Трэйси Е. Сазерлэнд

Трэйси Е. Сазерлэнд – государственный университет Трумэна, г.Кирксвилле, Миссури, США.

Непрерывность активного обучения: выбор деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории

Введение

Исследователи Чарльз К. Бонуэлл и Трэйси Е. Сазерлэнд в своей статье пишут, что многие преподаватели согласны с тем, что активное обучение намного эффективнее пассивного обучения. Но почему же в обычной студенческой аудитории активное обучение встречается так редко? Данная статья разрабатывает концептуальную схему, которая позволяет всем преподавателям находить пути использования содержательных и обучающих видов деятельности, независимо от стиля преподавания или целей курса. Предназначение статьи, прежде всего, в том, чтобы спровоцировать рефлексию и дискуссию, а не для того, чтобы предложить определенный ответ по обсуждаемым проблемам.

Почему нужны стратегии активного обучения

Преподавание в вузе становится все более сложным. Теперь уже для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать огромную базу знаний в аудитории, заполненной жаждущими познания студентами. Современные эффективные преподаватели должны быть готовы не только поделиться глубокими знаниями в своей дисциплине, но и знать кое-что о студентах, и о том, как они учатся. Кроме того предполагается, что преподаватели будут культивировать различные методы обучения и оценивания, которыми они, на самом деле, не готовы воспользоваться, либо могут воспользоваться ограниченно. И хотя эти новые взгляды не принимаются многими преподавателями, нельзя игнорировать данные исследований, которые подтверждают, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов (Anderson and Adams, 1992; Chickering and Gamson, 1987;

Johnson, Johnson, and Smith, 1991; McKeachie, Pintrich, Yi-Guang, and Smith, 1986). Говоря простым языком, студенты легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс.

Таким образом, данные ясно показывают необходимость ухода от традиционной лекции, которая так широко распространена в аудиториях колледжа (в первую очередь – монолог преподавателя). В то же время преподаватели колледжа чувствуют неуверенность в своей подготовке, недостаток навыков и опыта для осуществления необходимых перемен.

Учитывая эти обстоятельства, было бы полезно иметь алгоритм, позволяющий преподавателю рассмотреть цели своего курса, стиль преподавания и, самостоятельно анализируя, определить, какие стратегии активного обучения лучше решают его дидактические задачи. Разрабатывая стратегии обучения, где нелекционный метод является основным, важно помнить, что это не тот случай, когда от лекции нужно совсем отказаться, а все преподаватели должны начать использовать работу в малых группах. Очень важно для преподавателя найти подходы, которые не только соответствуют его индивидуальному стилю преподавания, отвечают образовательным целям, но и активно вовлекают студентов в процесс учения в аудитории.

В работе авторов статьи с преподавателями есть много возможностей для обсуждения проблем и всевозможных препятствий при введении подходов активного обучения в аудитории. Bonwell and Eison (1991, с.59-64) отметили пять наиболее часто встречающихся барьеров при использовании стратегий активного обучения: 1) трудность в преподнесении большого количества материала на занятии; 2) активное обучение требует слишком много времени для подготовки занятия; 3) представляется невозможным использование активных методов обучения в многочисленной аудитории; 4) недостаток материалов и источников; 5) возможность негативных последствий, таких как: отношение коллег к новым подходам; влияние оценки студентов на работу преподавателя; влияние на продвижение по службе и на гарантию контракта с вузом.

Эти проблемы существуют и не могут быть легко устранены. Вполне понятно, что преподаватели неохотно идут на изменение своих подходов в обучении. В то же время бесспорны данные исследований, показывающие, что студенты учатся лучше, когда их интеллектуальная вовлеченность высока (условие, которое почти невыполнимо при традиционном занятии лекционного типа). Фокусом рассмотрения данной статьи и является совмещение этих двух, на первый взгляд противоречивых, подходов.

Исследования убеждают нас, что всем преподавателям следует использовать стратегии активного обучения. Мы также уверены, что разнообразные стратегии активного обучения могут быть одинаково эффективны в аудитории. Например, хотя многочисленные исследования показывают, что кооперативное обучение имеет

преимущества по отношению к традиционным лекциям (Johnson, Johnson, and Smith, 1991), мы не согласны с результатами исследований, которые утверждают преимущество формального кооперативного обучения по отношению к лекциям, где применяются разнообразные технологии активного обучения. Таким образом, мы не предполагаем, что все преподаватели должны применять подходы группового обучения или какие-то другие определенные методы в аудитории. Цели курса и индивидуальный стиль преподавания определяют несколько стратегий, ориентированные на групповую работу, подходят к данной студенческой группе (поток, курсу). Конечно, мы обеспокоены, что активное обучение настолько часто обсуждается в контексте групповой работы, что преподаватели, которым не нравится использование групповых подходов, или которые считают, что групповая работа не вписывается в цели их курсов, могут подумать, что подходы активного обучения вообще не для них. Здесь важно то, что студент вовлечен в процесс учения, и что студенты могут быть активно задействованы в учении, не работая в группах.

Концептуальная схема: непрерывность активного обучения

Для явного вовлечения студентов в процесс обучения мы предлагаем концептуальную схему, нацеленную на непрерывность активного обучения. Схема представляет собой отрезок, который идет от простых заданий – с одной стороны – к сложным заданиям – с другой. Мы понимаем, что использование непрерывности как линии, соединяющей две крайние характеристики, является искусственной и упрощенной конструкцией. Но мы также полагаем, что она обеспечивает как визуальную, так и концептуальную модель, которая годится для разработки курса, который в наибольшей степени интеллектуально вовлекает студентов. Ни один из концов данного отрезка не рассматривается как лучший или же более желательный, чем другой.

Рассмотрим непрерывность активного обучения, которая выглядит следующим образом:

Простые задания _____ Сложные задания

В целях дискуссии мы определяем «простые задания» как короткие и относительно автономные. В то время как «сложные задания» более продолжительны во времени (целое занятие или больше), тщательно спланированы и структурированы. Примерами крайних точек непрерывности активного обучения могли бы быть с одной стороны – лекция с процедурами пауз, с другой стороны – занятия по принципам кооперативного обучения с использованием метода «Мозаика».

Процедура пауз (Ruhl and others, 1987) предусматривает паузы во время лекции через каждые 13-18 минут, во время которых студенты сравнивают и осмысливают свои записи в течение двух минут. Данный метод привел к статистически значительному улучшению обучения студентов, что показали контрольные вопросы по усвоению материала в конце каждой лекции и промежуточная проверка понимания материала 12 дней спустя.

При кооперативном обучении студенты работают вместе в группах для достижения целей курса. При стратегии «Мозаика» (Johnson, Johnson, and Smith, 1991) студенты участвуют в маленьких предметно специфических группах для изучения новой темы, затем возвращаются в первоначальную группу с целью презентации своей части новой темы остальным членам группы. Студенты, работающие в предметно специфических группах, не только сами изучают тему, но и обеспечивают ее усвоение другими до уровня понимания новой идеи настолько, чтобы преподавать ее остальным участникам по возвращении в первоначальную группу.

Инструменты для выбора форм деятельности, которые явно вовлекают студентов в учебную деятельность

После того как преподаватели решат использовать стратегии активного обучения в аудитории, они должны определить, какие формы деятельности подходят к непрерывному активному обучению. Сложность состоит в выборе подходов, которые решают поставленные перед студентами задачи обучения, обеспечивают принятие преподавателем различных стратегий и создают достаточную поддержку студентам, обеспечивая тем самым успех активного обучения.

Ниже представлены некоторые инструменты для выбора подходов к обучению.

Цели курса:

При разработке курса самое важное, по-видимому, заключается в четком обозначении того, что вы и ваши студенты должны достичь в данном семестре. Один из подходов заключается в постановке следующих вопросов – задача трудная, но необходимая:

Что, на мой взгляд, мои студенты должны знать (знания)? Несмотря на то, что большинству из нас хотелось бы, чтобы наши студенты уносили с лекции как можно больше знаний по нашей дисциплине, научные исследования показывают, что существует реальный предел того, что студент может выучить в любой данный период занятия (Russell, Hendricson, and Herbert, 1984). Это заставляет нас внимательно проверить содержание курса: он предназначен для профилирующих дисциплин или непрофилирующих? Если для профилирующих, то какими существенными дисциплинарными теориями они должны овладеть на данном уровне? Если для непрофилирующих специальностей, то какой тематический

минимум из моего курса, на мой взгляд, студенты должны запомнить на всю оставшуюся жизнь? Стоит ли этот курс в некоторой структурной последовательности? Если да, то представляю ли я, с каким содержанием студенты знакомы, и каким материалом они овладели по другим курсам? Какую информацию студенты (по моим представлениям) могут знать из повседневной жизни? Ответы на эти вопросы позволят точно выделить, какие знания студенты должны получить в курсе.

Что, на мой взгляд, мои студенты должны уметь делать (навыки)?

И хотя многие преподаватели имеют ответ на этот вопрос, но те, кто концентрируется в первую очередь на содержании, не рассматривают явное обучение студентов навыкам как свою обязанность. Они предполагают, что студенты как-нибудь приобретут навыки самостоятельно, изучая рассматриваемый материал, выполняя письменные работы, решая проблемы и проводя устные презентации. Тем не менее, многие годы мы слышим отзывы о студентах, которые знают заученную информацию, но плохо адаптируются в профессиональной среде из-за недостатка коммуникативных навыков и навыков решения проблем. Это убеждает в том, что мы – как преподаватели – должны открыто учить студентов когнитивным и профессиональным навыкам в дополнение к содержанию курса.

Принятие этого утверждения ведет к другому комплексу вопросов при разработке курса: какие умения нужно приобрести и как оценивать эти умения в моем курсе? До какой степени студенты данного уровня должны демонстрировать владение этими навыками? При каких условиях я могу учить этим навыкам в или вне аудитории? Основным навыкам я могу учить, обеспечивая академические цели, такие как: отдельная и обобщенная информация, критическое мышление, коммуницирование, понимание и выражение систем ценностей, развитие эстетического чувства и развитие положительного восприятия других культур, прошлого и настоящего? Ответы на эти вопросы обеспечивают пути развития деятельности активного учения, которые соответствуют студенческим запросам.

В 1956 году Benjamin Bloom и его коллеги опубликовали Таксономию образовательных целей (Handbook 1: Cognitive Domain) – работу, которая существенно повлияла на американское образование своей системой выявления уровней когнитивных навыков. В последние годы американские преподаватели высшей школы, практикующие открытое обучение навыкам мышления, пришли к выводу, что таксономия Bloom полезна как удобная структура для определяющих вопросов и развивающих упражнений. Bloom выделил шесть уровней мышления:

1. *Знание*: способность воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории.

2. *Понимание*: способность буквально понимать значение любого сообщения. Bloom выделил три типа режима понимания:

а) *Перевод*: воспринимать изложенное и переносить в другую форму (другие слова, график и так далее)

б) *Интерпретация*: перестраивание идей в новую конфигурацию

в) *Экстраполяция*: оценивание и прогнозирование, исходя из ранее полученной информации

3. *Применение*: умение брать и применять в новой ситуации принципы или процессы, ранее изучавшиеся, без указания на то со стороны. Примеры включают применение социально-научных обобщений к отдельным социальным проблемам или применение естественнонаучных или математических принципов к практическим ситуациям.

4. *Анализ*: разделение материала на отдельные составляющие, устанавливая их отношения и понимая модель их организации. Примеры включают узнавание несформулированных допущений, выявление причинно-следственных связей и распознавание форм и приемов в художественных работах.

5. *Синтез*: творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое. Этот уровень включает профессиональное написание эссе, предложение способов проверки гипотез и формулирование теорий, применимых к социальным ситуациям.

6. *Оценивание*: процесс выработки ценностных суждений об идеях, решениях, методах и так далее. Эти оценки могут быть количественные или качественные, но они должны быть основаны на использовании критериев или стандартов. Примеры включают оценивание подходящего способа лечения или оценивание результатов работы на основе стандартов в данной дисциплине.

Несмотря на то, что теоретики образования могут спорить по отдельным аспектам этой таксономии, нет сомнения, что она создает практическое основание для понимания того, как мы развиваем знания и умения на занятиях.

Что, на мой взгляд, студенты должны прочувствовать (аттитюды)? На первый взгляд, преподаватели могут отшатнуться от задачи, которая кажется нестрогой и не совсем академичной. Однако, поразмыслив, многие из нас, вероятно, согласятся, что многим из нас хотелось бы, чтобы наши студенты испытали возбуждение как открыватели своих смыслов в материале нашей дисциплины, или прочувствовали интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение от того, что они смогли решить научную проблему, или добраться до сути исторического события. Говоря другими словами, в большинстве институтов, которые мы посетили, основная проблема, которую называли преподаватели – отсутствие мотивации у студентов. К счастью, это представляется областью, в которой использование методов активного обучения может быть успешным. McKeachie с коллегами (1986) обнаружили, что активные методы, сфокусированные на дискуссии, мотивируют студентов больше, чем просто лекция.

Действительно, для некоторых дисциплин развитие аттитюдов является основной целью курса. Одна из наших коллег, медсестра, которая преподает в клинике, рассматривает развитие сострадания как важную задачу курса для своих студентов. Через ролевые и симуляционные игры она создает ситуации, в которых ее студенты развивают эмпатию и понимание тех, кто серьезно болен. Подобным образом предлагается рассматривать аттитюды как важный компонент при изучении курса этики в бизнесе в колледжах и университетах.

В определении относительного веса знаний, умений и аттитюдов, которые мы хотели бы дать в своем курсе, может быть полезна следующая схема.

Континуум целей курса

Приобретение
знаний _____

Приобретение
умений/аттитюдов

Многие факторы будут определять, какую часть данного континуума будет покрывать курс и его задачи. Вводный научный курс, предназначенный для профильников, может быть в значительной степени приближен к крайней точке приобретения знаний, сфокусирован на концептуальном и фактическом материале, которым студенты должны овладеть для того, чтобы изучать следующий в учебном плане предмет. Вводный курс для непрофильников очевидно может быть совершенно другим. Преподаватель может решить, что это, быть может, последний курс химии для некоторых студентов, и поэтому предпочтительнее посвятить его решению интересных и релевантных проблем, для того, чтобы студенты лучше смогли увидеть, как сила химии и научный метод могут быть полезны в каждодневной жизни. Этот тип курса включает различные виды деятельности студентов, направленных на развитие навыков и убеждений, и он может располагаться не очень близко к точке приобретения знаний. Оба подхода возможны, а их выбор зависит от контекста курса. (Более подробное описание по разработке курса смотри Lovell-Troy and Eickmann, 1992)

Индивидуальный стиль преподавания

Мы предполагаем, что каждому из нас необходимо глубоко осмыслить свой стиль преподавания и его влияние на наш выбор техник активного обучения. Индивидуальный стиль преподавания является решающим фактором в определении уровня взаимодействия в аудитории. В данном случае под взаимодействием мы понимаем как уровень взаимодействия между студентом и преподавателем, так и уровень взаимодействия между студентами. Данное утверждение может быть представлено следующим образом:

Взаимодействие в аудитории

Ограниченное взаимодействие	Расширенное взаимодействие
--------------------------------	-------------------------------

Где именно на данном континууме предпочтут работать преподаватели, будет зависеть от нескольких факторов – индивидуальных особенностей преподавателя, предпочтения отдельных методов преподавания, удобного способа контроля, желания рисковать, восприятия своей роли в аудитории (позиция преподавателя).

Личностные особенности. Существует много теорий, которые могут быть использованы для описания индивидуальных характеристик. Теории и инструменты в изобилии представлены в литературе по психологии, бизнесу, образованию, политическим наукам и в других областях. В качестве примера мы рассмотрим концептуальную модель «Индикатор» типов личности Myers-Briggs (MBTI) которая выявляет, как индивидуальный стиль преподавателя влияет на его уровень комфорта при взаимодействии в аудитории.

MBTI основан на теории психологических типов Юнга (Myers, and Myers, 1980), который предлагает модель, объясняющую почему люди воспринимают (восприятие) информацию и принимают решения (суждения) по-разному. Четыре функции описывают различные подходы к восприятию и суждению. Процессы восприятия – это сенсорика (S) и интуиция (N). Люди, которые предпочитают сенсорику, «берут» информацию главным образом посредством пяти чувств, в то время как те, кто предпочитает интуицию, постигают возможности, значения и связи путем инсайта. Два вида суждений используют термины «мышление»(Т) и «эмоции» (F) в специфическом способе описывать два рациональных процесса, используемых для принятия решения. Те, кто предпочитает мышление, используют принципы причинно-следственной связи при решении проблемы и стремятся быть объективными в своих подходах. Эмоциональные типы принимают решения, взвешивая ценности и качества рассматриваемой проблемы, и имеют тенденцию рассматривать, как принятое решение отразится на других.

Теория Юнга также включает четыре аттитюда, которые показывают, как люди взаимодействуют с внешним миром. Экстраверсия (Е) и интроверсия (I) описывают индивидуальную направленность личности. Внимание и энергия экстраверта направлены на внешний мир, вовне, в то время как энергия интроверта направлена вовнутрь, в мир идей и мыслей. Два других аттитюда, статика (J) и динамика (P) описывают предпочтения в стиле жизни. Люди, которые предпочитают статику, стремятся к организованности, закрытости, принятию решения и планированию своей жизни, в то время как предпочитающие динамику, гибко рассматривают все стороны проблем и остаются открытыми для новых событий.

MBTI комбинирует четыре мыслительных процесса и четыре аттитюда – E или I, S или N, T или F, J или P и создает шестнадцать возможных типов, которые представлены комбинацией, например, ENFJ или INTP. Важно заметить, что никто не может рассматривать MBTI как окончательный четырехбуквенный тип, описывающий его предпочтения для основных способов деятельности. Теория утверждает, что каждый может использовать все четыре функции и все четыре аттитюда (для более детального рассмотрения MBTI см. Myers and McCaulley, 1985 и Myers, Myers, 1980).

Используя эту теорию, легко увидеть, как индивидуальный стиль может определять выбор преподавателем методов активного обучения. Преподавателя, который очень экстравертен, будут устраивать виды деятельности с большим количеством взаимодействий, в то время как интроверт неохотно использует подходы, в которых много направленности вовне, и остается мало времени для глубокого обдумывания и пристального рассмотрения. Преподаватель, который предпочитает статику, будет настаивать на организации и контроле при выборе методов групповой работы, в то время как более динамичный преподаватель всегда будет предлагать студентам гибкие формы контроля. Ни один из типов не является лучшим для преподавания и использования активных методов обучения. Выбор методов, определяемый нашим индивидуальным стилем, – вот что делает различие.

Уровни контроля. В нашем опыте проблема контроля – одно из наименее обсуждаемых направлений преподавания в аудитории. Преподаватель, особенно тот, кто предпочитает высокую степень контроля за тем, что происходит в аудитории, неохотно соглашается с характеристикой контроля как чего-то менее желательного, как это рассматривается в популярной литературе. Опыт подсказывает, что контроль есть важный элемент в определении того, насколько преподавателя устраивают различные методы активного обучения. Многим преподавателям нелегко справиться с высоким уровнем спонтанности в аудитории или широко разбросанными, неструктурированными дискуссиями, которые стремительно переходят от одной темы к другой. Для них структурированная деятельность, сфокусированная на специальных темах в определенные периоды времени, будет более предпочтительна. Другие, для кого контроль менее значим, будут предпочитать любые неструктурированные деятельности, включая коллаборативное обучение, в котором студенты сами разрабатывают программу занятия, придумывают деятельность, необходимую для достижения своих целей, и разрабатывают способы оценивания того, в чем они наиболее преуспели.

Нам следует серьезно размышлять о нашей аудиторной практике, так как мы можем не знать, в какой степени контроль является проблемой. Например, коллега, преподающий базовый курс анатомии и физиологии, которого боятся многие студенты, согласился использовать в своей работе лекции с процедурой пауз. Когда позже мы беседовали с ним, он остановился в своем рассказе на двух студентах,

которые сидели на последних партах и не сравнивали записи, когда об этом просили. «Они кому-нибудь мешали?» – «Нет». «Так в чем проблема?» – Пауза. «Это о контроле, не так ли?» Этот преподаватель настойчиво продолжал работать в выбранной стратегии, и позднее ему стали нравиться и процедура пауз и другие короткие виды деятельности. Действительно, сила его вхождения в эти техники хорошо проиллюстрирована комментарием одного студента, специализирующегося в изучении бизнеса, который из любопытства выбрал курс по анатомии в последнем семестре: «Вы знаете доктор _____ так не торопится, что останавливается и дает возможность сравнить записи или задать вопросы о том, что он рассказывает. Он действительно беспокоится о нашем изучении материала».

Предпочтение в методах преподавания. Наши предпочтения определенных методов часто развиваются через процесс аккультурации. Большинство из нас прошли через систему преподавания, в которой профессор читает лекции, а ассистент проводит семинары. Неудивительно, что после получения ученых степеней, мы используем методы наших учителей. Другие считают мучительным опыт работы ассистентом, так как не прошли специального обучения о том, как проводить дискуссию и развивать обсуждаемую проблему. Поэтому и не удивительно, что они выбирают лекцию. Далее, существуют определенные ожидания, которые весьма значимы для начинающих преподавателей. Кафедры и факультеты, на которых учат по определенной модели, ожидают, соответственно, что и другие будут учить так же. Все это наводит на мысль, подсказанную нашей культурной традицией, что нереально ожидать от всех нас коренного изменения своего преподавания. (К счастью, как мы писали ранее в этой статье, рассказывая о курсе физиологии и анатомии, даже маленькие изменения, систематически применяемые на протяжении всего времени, могут давать значительный эффект на наших занятиях.)

Эффект риска. В наших разговорах об использовании активного обучения с преподавателями всей страны присутствует тема страха провала. Многие преподаватели признаются, что они слабо понимают, что такое активное обучение и как его использовать на занятиях. Как результат – они неосознанно сопротивляются усилиям других убедить их изменить свои методы преподавания. Отмечая эти беспокойства, Bonwell and Eison (1991) предложили модель минимизации ощущения риска. Они утверждают, что преподаватель может уменьшить риск, связанный с активным обучением, путем контроля времени отводимого для выполнения задания (короткие промежутки деятельности содержат меньше риска), тщательного планирования видов деятельности и обеспечения достаточно структурированного задания, выполняемого студентами.

Принятие роли (позиция преподавателя). Наши принятые роли в аудитории есть важная детерминанта в выборе видов деятельности, которые бы нас устраивали.

Многочисленные семинары-практикумы показали нам, что большинство преподавателей видят свою принципиальную роль в обеспечении студентов информацией, необходимой для понимания дисциплины. На самом деле, такое восприятие, в совокупности с ростом знаний по нашим дисциплинам, часто приводит преподавателя к предположению, что у него не остается времени для активных методов обучения, направленных на другие образовательные задачи. Некоторые преподаватели, ранее столкнувшиеся с активным обучением, научились разделять, что необходимо проработать на занятии, а что студенты могут под свою ответственность изучить самостоятельно. Для самостоятельного изучения можно предложить учебную инструкцию, детализирующую фактический материал (в таксономии Bloom уровень *знание*), которым студенты должны овладеть самостоятельно. Это позволяет использовать аудиторное время более эффективно, помочь студентам понять материал, который, исходя из прошлого опыта преподавателя, наиболее труден для понимания студентами (обычно высшие уровни таксономии Bloom).

Опыт студентов

Другим элементом, рассматриваемым преподавателями при отборе активных методов обучения, является уровень опыта студентов. Мы считаем, что важно определить заранее, какой опыт имеют студенты в работе с активными методами обучения, и в какой степени они владеют дисциплинарными умениями и навыками. Ответы на эти вопросы определяют, насколько следует структурировать курс и обеспечивать обучающими инструкциями студентов по мере продвижения курса. Представления преподавателя об опыте студентов может быть изображено схематически на следующем отрезке:

Уровни опыта студентов

Неопытные _____ Опытные

В зависимости от особенностей учебной группы, студенты могут быть мало опытными или довольно опытными как в содержании, так и в нетрадиционных подходах преподавания. Студенты-профильники старших курсов, как правило, имеют опыт и в предметных навыках, и в методах преподавания, обычно используемых в их дисциплине. Студенты младших курсов, изучавшие основные образовательные курсы, менее опытны и в содержании, и в методах преподавания.

В большой степени успех активных методов обучения зависит от обстановки в аудитории, которая позволяет студентам не бояться рисковать и обеспечивает удовлетворение запросов студентов. Эти элементы особенно важны при использовании активных методов со студентами, которые имеют мало опыта в

содержании, методе, или и в том, и в другом. Самые лучшие намерения преподавателя о проведении дискуссии в аудитории могут разбиться о молчание студентов, потому что они нервничают или не уверены в том, что они понимают, что именно преподаватель ожидает от них. Без адекватной структуры и подходящей среды неопытные студенты будут сопротивляться участию. Если вид деятельности является новым для большинства студентов, то такая деятельность должна быть тщательно структурирована и объяснена столько раз, сколько необходимо для того, чтобы студенты ее приняли.

Использование этих инструментов

Континуумы, представленные в этой главе, предназначены обеспечить основу для того, чтобы преподаватель мог выбрать такие активные методы обучения, которые не только подходят ему, но и эффективны в достижении целей курса. При некоторой подготовке и определенной доле смелости каждый может подобрать набор методов, которые будут успешными для его занятий.

Преподаватель может использовать континуумы целей курса, взаимодействия в аудитории и уровня студенческого опыта как инструменты, которые помогают определить предпочтения для разработки курса и места нахождения на континууме активных методов обучения. Например, если цели курса фокусируются главным образом на получении студентами знаний, но студенты имеют мало опыта в материале курса, а преподаватель по своему стилю предпочитает больше контроля и меньше взаимодействий на занятии, то в этом случае преподаватель может выбрать такие виды активного обучения, которые расположены на континууме активного обучения ближе к точке «простые задания». Однако, если цели преподавателя в курсе – развитие навыков работы в клинике, и работает он со студентами предпоследнего курса, которые хорошо осведомлены в материале, а преподавателя устраивают и высокий уровень взаимодействия в аудитории, и спонтанные виды деятельности, то в этом случае преподаватель может выбрать методы, расположенные ближе к точке «сложные задания» на континууме активного обучения. Эти примеры слишком обобщенные, но они представлены здесь для того, чтобы продемонстрировать, как эти континуумы могут быть использованы при выборе метода активного обучения, который подходит для данного курса и конкретного преподавателя.

Примеры из практики

Схема континуума приводит к постановке вопросов, которые стимулируют преподавателя к рассмотрению таких видов деятельности, которые подходят к целям курса, предпочтениям преподавателя и уровню опыта студентов. Во-первых, на решение каких задач направлен данный курс? Затем, какой уровень взаимодействия в аудитории устраивает преподавателя? Далее, каков уровень опыта студентов? И, наконец, какой способ активного обучения наилучшим образом отвечает на

поставленные вопросы? Описанные ниже примеры иллюстрируют два способа использования этой схемы для выбора активных методов обучения.

Пример из преподавания литературы

Преподаватель английского решил изменить свой курс по мировой литературе, уделив больше внимания на развитие у студентов тонкого восприятия культурных контекстов в литературе, которую они изучали. Он был опытным преподавателем и любил короткие дискуссии во время лекции. Он чувствовал готовность искать новые подходы. Его курс литературы был основным общеобразовательным предметом и был предназначен для студентов старших курсов различных специальностей, которые не имели широкого представления по содержанию курса. В соответствии с целями курса, стилем преподавания и уровнем опыта студентов, он разработал курс, состоящий из серии лекций, дополненных короткими, хорошо структурированными групповыми презентациями.

Использование континуума целей курса. Курс главным образом был нацелен на приобретение знаний и располагался ближе к точке «знания» на континууме целей курса. Акцент делался в большей степени на понимании литературы и ее культурных контекстов, а не на приобретении навыков и аттитюдов.

Использование континуума взаимодействий в аудитории. Преподаватель определял свой стиль преподавания как свободный и рефлексивный. Его устраивали дискуссии на занятиях, но он предпочитал, чтобы направление разговора оставалось в рамках содержания курса, что можно рассматривать как середину континуума взаимодействия.

Рассмотрение континуума уровня опыта студентов. Группа состояла из студентов разных курсов и различных специальностей, поэтому преподаватель знал, что большинство из них ранее не работало с содержанием курса, и поэтому на континууме уровня опыта студентов можно обозначить точку близкую к «неопытные».

Выбор подходящего места на континууме активного обучения. Преподаватель решил, что задачи его курса и стиль преподавания определяют на континууме активного обучения направление к середине, но ближе к точке «простые задания». Содержание его курса было плотно приближено к приобретению знаний. Его устраивали короткие и ограниченные взаимодействия в аудитории, и он знал, что уровень опыта его студентов не высок. Рассматривая континуум, он решил использовать простые, короткие и относительно нестрогие методы активного обучения. Он разработал комбинацию лекция/презентация, которая вовлекала студентов в групповые проекты, но держала коммуникацию в аудитории на контролируемом и предсказуемом уровне.

Исходя из того, что он предпочитал контролируемую аудиторную среду и успешно использовал интерактивные лекции, он решил начинать каждое занятие с 30-

минутной лекции, рассматривающей базовый материал по теме занятия. Групповым презентациям студентов, включающим просмотр слайдов с шедеврами культуры и искусства, отводились следующие пятнадцать минут. Исходя из того, что студенты имели незначительный опыт, он планировал тщательно структурировать это задание. Курс умышленно был разработан как повторяющийся, чтобы позволить неопытным студентам почувствовать себя комфортнее в более активной обучающей среде, и так как преподаватель знал, что ему больше подходят простые задания в аудитории. Групповые презентации были самым напряженным для преподавателя моментом, поэтому он планировал делать их короткими.

Так как задачи его курса главным образом были направлены на приобретение знаний, этот преподаватель применил метод, называемый «модель составления комментария». Во время каждой групповой презентации представитель другой группы должен был составлять комментарий, используя кодоскоп. В конце занятия, после дискуссии по групповой презентации, составитель комментария представлял свой комментарий группе. Пленки записывались постоянно и могли быть использованы позднее для проверочных заданий (Leavens, 1992). Преподаватель предположил, что этот простой подход принесет новое измерение на занятиях, помогая студентам сфокусироваться на наиболее важных элементах нового материала, который они изучают.

Пример преподавания курса для медицинских сестер

Хотя курс для медицинских сестер общины был по своей сути ориентирован на соучастие, преподаватель курса хотела дать студентам возможность еще больше уделить внимания этому компоненту на занятиях. Практическая часть курса позволяла студентам дальнейшее «оттачивание» их навыков в уходе за пациентом. Изменения в занятиях были направлены как на обучение навыкам работы в команде, так и на содержание. Преподаватель решила, что ее студенты зрелые и опытные и сущность целей ее курса позволяет использовать разнообразные обучающие стратегии. У нее было достаточно опыта использования активных стратегий как на уровне колледжа, так и в образовательной среде общины. Принимая эти моменты во внимание, она решила расширить элементы активного обучения в аудиторном компоненте курса.

Использование континуума целей курса. Цели курса включали как усиление содержания, так и развитие коллаборативных навыков. С точки зрения преподавателя, работа в условиях профессиональной среды делала для студентов необходимым улучшение работы в команде. Она разработала курс, который усиливал акцент развития навыков работы в команде и аттитюдов взаимозависимости.

Рассмотрение континуума взаимодействия в аудитории. Преподаватель считала себя явно выраженным экстравертом (это показывали баллы в MBTI). Ей

нравились занятия, в которых студенты активно участвовали и несли ответственность за все, что происходило в аудитории.

Использование континуума уровня опыта студентов. Студенты в группе были старше чем обычно, они были достаточно опытными как в содержании, так и в методах сотрудничества. Преподаватель знала, что они способны работать с разнообразными активными методами обучения.

Выбор подходящего места на континууме активного обучения. Исходя из целей курса, индивидуального стиля и опыта студентов, преподаватель расположила свой курс недалеко от точки «сложные задания» на континууме активного обучения. Несомненно, фокусируясь на содержании, ее курс делал упор на развитие навыков работы в команде и аттитюдов взаимозависимости. Ее полностью устраивало неструктурированное взаимодействие в аудитории, а ее студенты были хорошо подготовлены в содержании курса и имели достаточный опыт в среде совместного обучения. Рассматривая континуум, она планировала использовать высокоинтерактивную групповую деятельность, при необходимости разбавленную мини-лекциями преподавателя. Она структурировала групповую деятельность по достижению целей курса, затем предложила студентам работать по плану, в то время как сама выполняла роль эксперта и фасилитатора.

Главное содержание курса было разделено между группами студентов по 3-4 человека. Каждая группа несла полную ответственность за преподавание своей части, начиная с разработки задач и заканчивая проверочными тестами. Одной из задач курса была отработка практических навыков работы в команде, поэтому преподаватель планировала уделить большую часть времени первых двух занятий обсуждению групповой динамики и отработыванию эффективных коллаборативных стратегий. Группа разрабатывала правила групповой работы, которые предусматривали разделенную ответственность организационной структуры и соответствующие ожидания. Преподаватель планировала регулярно встречаться с группами, отслеживать их продвижение и обеспечивать рассмотрение важных моментов в их презентациях на занятиях. Каждая часть содержания могла изучаться разными способами, но благодаря фасилитации и групповому консультированию, преподаватель могла быть уверена, что цели курса будут достигнуты.

Резюме

Доказательства того, что подходы активного обучения являются эффективным способом в фасилитации учения, трудно игнорировать. В то время как мы понимаем барьеры, которые отпугивают преподавателей от рассмотрения использования этих подходов, мы уверены, что рассмотрение целей курса, стилей преподавания и уровня опыта студентов, делает возможным для преподавателя находить такие методы активного обучения, которыми он может работать. Схема континуума, рассмотренная

в этой статье, предназначена помочь преподавателю. Для этого даны серии вопросов, позволяющие определить, какие виды деятельности устраивают преподавателя и одновременно поддерживают учебу студентов.

Источники.

Anderson, J.A., & Adams, M Acknowledging the Learning Stiles of Diverse Student Populations: Implications for Instructional Design. In L.L.B. Border & N.V.N. Chism (Eds.), *Teaching for Diversity*. New Directions for Teaching and Learning, no.49. San Francisco: Jossey-Bass.

Bloom, B. 5. (Ed., 1956.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longman.

Bonwell, C.C., & Eison, J.A.. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHEERIC Higher Education Report № 1. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.

Chickering, A.W., & gamson, Z.F. (1987). Seven Principles for Good Practice. *AAHE Bulletin*, 39 (3-7).

Johnson D.W., Johnson R.T, & Smith K.A.. (1991) *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report № 4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.

Leavens, D. (1992). *Cultural Context in World Literature*. Jepson Fellowship Project Proposal. Kirksville: North-east Missouri State University.

Lovell-Troy, L., & Eickmann, P. (1992). *Course Design for College Teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

McKeachie, W.J., Pintrich. P.R., Yi-Guang, L., & Smith, D.A.F. (1986). *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Research Literature*. Ann Arbor: Regents of the University of Michigan.

Myers, I.B., & McCaulley, M.H.: (1985). *Manual A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Myers, I.B., & Myers, P.B. (1980) *Gits Differing*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1980.

Ruchl, K.L., Hughes, C.A., and Schloss, P.J. *Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall*. Teacher Education and Special Education, 10, 14-18.

Russell, I.J., Hendricson, W.D., & Herbert, R.J. (1984). Effects of Lecture Information Density on Medical Student Achievement. *Journal of Medical Education*, 59, 881-889.

Перевод Л.Г. Кирилук

Источник: Charles C. Bonwell & Tracey E. Sutheland. The active learning continuum: choosing activities to engage students in the classroom / Active Learning Strategies for the Higher Education. – JATEPress, Szeged, 1997. – P. 7-19.