

### Мотивация учебной деятельности

Мотивация учебной деятельности – важнейший элемент обучения. В структуре учебных мотивов присутствуют внешние и внутренние, в комплексе внешних обычно выделяются мотивы достижения успеха и избегания неудачи (наказания). «Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения» [3, с. 129–132].

Вопросы мотивации важны потому, что мотив – это по сути и есть задача, решаемая учеником. Если мотив – достижение успеха (похвалы, оценки, иного вознаграждения), то ученик и решает эту задачу, задачу достижения успеха, если мотив – избегание наказания, то задача, соответственно, – именно избегание наказания. Именно в результате решения этих задач, а не учебной, ученик испытывает комплекс положительных эмоций, а учебная задача в этом случае может и не решаться, результат может быть получен иным путем (списал, подсмотрел, обманул...).

Таким образом, задача учителя: **построить учебный процесс так, чтобы учебная задача стала задачей для ученика**. А для этого просто прочитать текст задачи или назвать ее номер в задачнике явно недостаточно, необходим комплекс специальных психолого-педагогических действий, мер «озадачивания» ученика текстом учебной задачи, постепенно и планомерно формирующих у учеников **потребность в решении задач**. Методы могут быть различными, но смысл их должен быть в одном – безразличная, оторванная от жизни, абстрактная задача должна стать важной, интересной

для ученика. Именно текст учебной задачи, умело поданный учителем, должен изменить ФС ученика, вынуждая его решать задачу, и в случае успеха гностические эмоции будут связаны с необходимой учебной деятельностью. На начальном этапе для формирования устойчивой связи между элементами *задача – решение задачи – гностические эмоции* чрезвычайно важна «ситуация успеха», задачи должны быть «решаемыми», соответствующими уровню подготовки ученика.

Выше было сказано, что содержание учебной задачи, в принципе, не важно, развивать мышление, способность к решению задач как таковую можно на любом информационном материале. Но существуют задачи, именно содержание которых *способно* заинтересовать, озадачить ученика, *мотивировать* его к решению задачи при минимальном педагогическом усилии со стороны учителя, – это так называемые задачи на сообразительность. Как правило, это задачи, не связанные с изучаемым материалом, задачи «из жизни», задачи, подкупающие, на первый взгляд, простотой и очевидностью решения. Вызвав интерес, желание найти скорое решение, задача полностью захватывает внимание ученика, вызывает бурю отрицательных эмоций при невозможности решить задачу «с наскока», и ни с чем не сравнимую радость открытия в случае решения, которое сразу кажется очевидным («надо было только подумать»). Не случайно, что подобных задач так много на уроках Народного учителя СССР Б.И. Вершинина. Любая задача курса физики умело преподносится им как задача творческая, вызывающая неподдельный интерес и потребность решить задачу.

### Литература

1. Вершинин Б.И. Мозг и обучение. Методика реализации функциональных возможностей мозга: Учеб. пособие. Томск, 1966.
2. Попов Л.Е., Лесняк Л.И. Эмоции и учебно-познавательная деятельность. Томск, 1988. Деп. в НИИ ВШ 15.02.89. № 400–89.
3. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.

М.В. Кочетков

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ НЕТРАДИЦИОННОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

Сибирский юридический институт МВД России

На этапе среднего и высшего профессионального образования могут широко применяться разнообразные формы обучения: лекция, индивидуальное занятие, семинар, практика, причём, как правило, в представленном порядке.

Дидактике известны различные последовательности проведения занятий. Однако наиболее широкое распространение получили те из них (будем называть их *традиционными*), которые предусматривают сначала теоретическое обучение, например

в виде лекционного курса, и следующую за ним практику.

Основная цель практического занятия состоит в приобретении навыков работы с веществами, приборами, освоении последовательности действий. Практическая деятельность способна вызвать наибольший интерес к тематической области. Интерес может быть, на наш взгляд, усилен, если практическое занятие проводить до углубленного изучения теоретических основ, т.е. первым.

Итак, рассмотрим нетрадиционную организацию учебного процесса. Наиболее подробно остановимся на практическом обучении.

Начиная практическое занятие, преподаватель делает вступление, следуя широко известному и хорошо апробированному порядку действий: объявляет цели занятия, говорит о работе технических средств, приборов, правилах обращения с веществами и т.д. Кроме того, перед изучением новой тематической области *необходимо* кратко, тезисно раскрыть структуру содержания нового материала по всей теме, – таким образом удовлетворяется гностический принцип «от общего к частному».

Для достижения практических целей занятия, а также во избежание порчи учебного оборудования, желательно активно использовать возможности вспомогательной помощи методических разработок, регламентирующих порядок выполнения действий с техническими средствами.

На практическом занятии новизна предмета изучения, отсутствие *боязни ошибиться*, получить плохую отметку, необходимость осуществлять практическую деятельность стимулируют активное *возникновение вопросов* у обучаемых, привлечение всего имеющегося опыта к решению возникающих затруднений. Вопросы могут носить для преподавателя проблемный, неожиданный характер. А раз так, то он втягивается в творческий процесс, обсуждение, общение на равных. Равенство по отношению к проблеме способствует установлению *партнёрских* отношений. Преподаватель может не знать об индивидуальных особенностях восприятия обучаемых, но сама ситуация, связанная с получением практических навыков, комплексно задействует все ведущие анализаторные системы человека. И в последующем, даже если лекционный материал преподносится в одностороннем для восприятия виде, обучаемые уже знают его практическую сторону; следовательно, ассоциативные механизмы работают более разнообразно, чем в случае, когда лекция проводится первой: уже присутствует интерес к теме, в какой-то степени сохраняется эмоциональный настрой. В результате учебный материал усваивается эффективнее за счёт разностороннего функционирования механизмов запоминания.

Если практическое занятие проводится первым по теме дисциплины, то *цели* практического обучения по тематической области *не всегда* могут быть

*достигнуты* в связи с отсутствием необходимой теоретической базы. В этом случае для достижения учебных целей после лекции по рассматриваемой теме, т.е. после теоретической подготовки, необходимо *возвратиться* к достижению практических целей изучения. В результате удовлетворения такой необходимости на очередном занятии обучаемые осваивают часть практических вопросов изученной темы, но уже на ином *качественном* уровне. Такое освоение практических навыков может достигаться более широким, по сравнению с предыдущим случаем, спектром педагогических приёмов (например: демонстрационный показ как самим преподавателем, так и обучаемыми; решение практических задач на время, а также с изменением некоторых условий и т.д.). Следует прокомментировать ситуацию, когда занятие, относящееся уже к следующей теме, также проводится в соответствии с нетрадиционной организацией учебного процесса: освоение практических вопросов пройденной темы может занимать часть учебного времени текущего практического занятия. Т.е. на занятии, после достижения практических целей предыдущей темы, решаются задачи текущей учебной темы, а учебные вопросы рассматриваются как бы *со смещением* по времени, если сравнивать с традиционной организацией последовательности проведения занятий. *Баланс* задач разных тематических областей на одном занятии зависит от целей конкретных тематических областей, структуры учебной дисциплины в целом.

Естественно, что в дидактике предусматриваются случаи, когда изучение урочной темы не совпадает с уроком («в пространстве»). Так, А.И. Уманом используется понятие «пространство изучения урочной темы». Рассматривая ситуацию, когда освоение тематической области начинается на одном уроке (после проговора и фронтальной проверки предыдущей темы) и заканчивается на другом (проговором и фронтальной проверкой новой темы), «пространство» изучения урочной темы получаем, если «отрезок, обозначающий «пространство» урока, сдвинем «во времени» на «расстояние» проговора и фронтальной проверки по материалу предыдущего урока» [1, с. 45].

Остановимся на некоторых *положительных* для обучаемых моментах влияния технологий обучения, предусматривающих *пересечение* учебных вопросов разных тематических областей на одном занятии. Указанное пересечение благоприятствует *целостному* восприятию дисциплины, раскрытию *взаимосвязей*. Решение задач разного уровня способствует, с одной стороны, *насыщенности, динамичности* педагогического процесса, а с другой – *снижению* фактора *утомления* за счёт переключения внимания, смены предметной области, разнообразия вида деятельности. Смягчаются *последствия*, вызванные *пропуском* обучаемыми занятий по

предыдущим темам дисциплины. Эффект смягчения можно усилить, если целенаправленно задаться такой целью, а актуальность педагогических подходов, способствующих адаптации обучаемых в процессе восполнения пропущенных занятий, видится очень значимой.

У преподавателя в ходе занятия отсутствует необходимость *навязывать* свой взгляд на рассматриваемые вопросы, *предугадывать* реакцию подопечных на ситуацию в связи с влиянием фактора самостоятельности на процесс формирования проблемности. При самоактуализации обучаемым проблемной области задания носят «живой» характер, их решение *нуждается* в соответствующем уровне обсуждения, общения в первую очередь с преподавателем. В ходе реализации потребности в обсуждении вполне достижимы конструктивный коллективный творческий настрой и партнёрский уровень отношений с преподавателем. Сотворчеству между субъектами педагогической системы способствует стремление обучаемых справиться с новизной ситуации. Возникающие проблемные вопросы могут иметь нравственно-ценностную окраску, временную перспективу и незавершённость. Их постановка и решение, если обучаемые достаточно активны, не всегда в полной мере предугадываются преподавателем, в результате чего он *втягивается* в творческий процесс, а не инсценирует его жёстко очерченными задачами-заданиями. Не все учебные вопросы целесообразно и выполнимо рассматривать на высоком креативном уровне. Но в целом учебный процесс управляем, исходя из необходимости приоритетного усвоения наиболее важных областей знания, направлений, требующих более креативного усвоения, коллективного творческого обсуждения. Некоторые из них могут быть попутно успешно выявлены или скорректированы. Практически-прикладной характер деятельности на занятии позволяет легко отслеживать состояние обучаемых, эффективно налаживать *обратную связь*, выявляя области изучения, нуждающиеся в усиленном внимании.

Следовательно, организация учебного процесса для обучаемых способствует самоактуализации области знания, предоставляет преподавателю возможности реализовать партнёрские отношения не столько за счёт личных качеств, многолетнего педагогического опыта, сколько за счёт тех технологических моментов, которые предоставляет процедура проведения практического обучения при нетрадиционной организации проведения видов занятий.

Однако процедурные возможности, «подсказывающие» преподавателю приоритетные направления изучения материала, ограничены. Предположим, что априори был осуществлён процесс диагностичной постановки целей, например, в соответствии со следующими этапами многоуровневого анализа учебного материала, когда на каждом

уровне осуществляется трёхэтапный поиск *основных видов целей, а именно стратегической, тактической и оперативной*:

*Стратегической* цели соответствует работа с наиболее крупным фрагментом учебного материала. Например, рассматривается минимальный раздел учебника – параграф (или пункт): «...внутри каждого раздела выделяются и классифицируются новые для учащихся элементы содержания, определяются соответствующие им интеллектуальные операции, необходимые для требуемого (установленного учителем) уровня усвоения» [2, с. 27].

*Тактической* цели соответствует работа с блоками внутри раздела, содержание которых обусловлено полученной классификацией. Под тактической целью понимается изучение каждого такого блока материала. На основании выделения совокупности блоков материала и формулирования соответствующих тактических целей строится целая модель раздела. Далее тактические цели конкретизируются в двух аспектах: содержательном и процессуальном.

*Оперативной* цели соответствует работа с каждым отдельным блоком. Конкретизация в содержательном аспекте тактических целей способствует выделению оперативных целей [1, с. 57].

В случае осуществления практического обучения до углублённого освоения теоретических основ получение практических навыков как раз и обуславливает достижение оперативных целей.

Дальнейшее освоение тактических и стратегических целей, базирующееся на достигнутых оперативных, предусматривает более осмысленный выбор преподавателем методов и средств педагогического воздействия в зависимости от необходимого уровня усвоения обучаемым тех или иных знаний.

Рассмотрим соответствующие условия в рамках проведения практического занятия.

Моторные реакции являются наиболее примитивными и доступными для мозговой деятельности. Их присутствие в учебном процессе создаёт условия, наиболее эффективно способствующие запоминанию. При нетрадиционной организации учебного процесса, когда приоритетным является освоение практических навыков, в *первую очередь* задействуются *моторные* анализаторы. Указанное обстоятельство соответствует логике организации учебного процесса «от простого к сложному». *Параллельно* с получением практических навыков имеется возможность широко задействовать *аудиовизуальные* механизмы, комбинировать различные анализаторные системы восприятия.

После практического обучения на других видах занятий облегчается усвоение материала за счёт *тематических связей*, что обусловлено зависимостью процесса запоминания от *ассоциативного* восприятия, повтора.

Механизмы запоминания, связанные со склонностью памяти к *ассоциативному* восприятию, можно более широко использовать, если в ходе проведения практического занятия целенаправленно *употреблять* наиболее значимые новые *термины*, понятия, классификации как по данной теме, так и по другим, с учётом их взаимосвязи, а также активно применять *иллюстрации*, достигая опережающего запоминания аббревиатурного, *символьного смысла* ещё не изученной тематической области.

При этом, употребляя новые понятия, термины, *не обязательно* досконально *акцентировать* на них *внимание*, всесторонне расшифровывая их значение. В дальнейшем, когда, допустим, на лекции слушатель изучает новое понятие, о котором он ранее слышал или видел его символичный вид, но до конца в нём не разобрался, повторно услышанное, увиденное запоминается лучше. Следует отметить важность для усвоения всего учебного материала глубокого и всестороннего *понимания* терминов, понятий, определений, формул, символики и т.д. А это как раз и *достигается* повторением, наличием времени на обдумывание, актуализацию для себя проблемной области, возникновение потребности в новых терминах, категориях.

Выставление оценок как одно из средств мотивации на практическом занятии активизирует познавательную деятельность обучаемых. Признаком такой активизации являются оригинальность и глубина возникающих вопросов, творческий характер обсуждения. Последний зависит от открытости вопросов по отношению к проблематике других областей знания, от индивидуального состояния как обучаемых, так и преподавателя. Возникающие вопросы могут иметь неоднозначность решения, носить нравственно-ценностную окраску. Технология обучения благоприятствует активному привлечению всего жизненного опыта как обучаемых, так и преподавателя к решению возникающих затруднений; активизирует процессы коллективного творчества. Всё это способствует глубине обсуждения учебных вопросов, проблематики тематической области в целом.

Следует акцентировать внимание на возможностях, обусловленных использованием в учебно-

воспитательных целях *ценностных* характеристик задач. Возможности заключаются в активизации не только учебных, но и *воспитательных* процессов.

Формулировка преподавателем достаточно глубоких и «открытых» задач, стимулирование поискового характера их самопостановки обучаемыми создаёт благоприятные условия для воспитательного воздействия. Чем в большей степени «открыта» задача, т.е. чем более её решение неоднозначно, тем шире возможности придать задаче дополнительную *ценностную* окраску, достигая различные воспитательные цели.

При нетрадиционной организации учебного процесса технология обучения, соответствующая предложенному алгоритму, способствует эффективному обучению, креативному усвоению приоритетных учебных вопросов. *Лекция*, проводимая после практики, *не навязывает* точку зрения преподавателя, в отличие от традиционной организации проведения занятий, когда достаточно жёстко формируется весь последующий ход освоения нового материала обучаемыми.

Завершая рассмотрение некоторых возможностей и особенностей практического обучения при нетрадиционной последовательности занятий, отметим следующее. Процедура проведения практики, осуществляемой до углублённого изучения теоретических основ, во многом «подсказывает» те педагогические приёмы, которые рассмотрены нами выше. Несмотря на простоту реализации предложенной схемы действий, она позволяет прежде всего достаточно эффективно обеспечивать требуемый характер усвоения учебного материала обучаемыми, опираясь на их заинтересованность и способствуя творческому развивающему воздействию педагогического процесса. Притягательность для преподавателя нетрадиционной организации занятий состоит в изначальном отсутствии жёстких требований к его педагогическому мастерству, знанию технологических нюансов предложенного подхода. Напротив, предусматривается творческое развитие, становление самого педагога в результате достаточно широких возможностей поисковых действий в ходе учебно-воспитательного процесса; условия способствуют естественному налаживанию партнёрских отношений с обучаемыми.

### Литература

1. Уман А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / МПГУ им. В.И. Ленина, ОГУ. Москва-Орёл, 1997.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М., 1989.