Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования Белорусский Государственный Педагогический Университет имени Максима Танка

Кафедра вспомогательных исторических дисциплин и методики преподавания истории

# **Курсовая работа**

**Активные** **методы в преподавании социально-политических дисциплин**

Минск, 2009

**Содержание**

1. Введение

2. Глава 1 Классификация активных методов обучения в преподавании социально-политических дисциплин

3. Глава 2 Характеристика приемов и методов активного обучения

4. Заключение

5. Источники и литература

6. Приложение

**Введение**

Тема моей курсовой работы – “Активные методы в преподавании социально-политических дисциплин”. В данной работе будут подробно рассмотрены различные аспекты методов обучения. Особое внимание будет уделено этому понятию, а так же его видам.

Цель: подвергнуть рассмотрению "Активные методы в преподавании социально-политических дисциплин”.

Задачи: разобрать активные методы преподавания, рассмотреть основные их виды, проанализировать структуру признаки, классификацию , особенности методов.

В данной курсовой работе использованы следующие источники: Жук А. И. «Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.- метод. пособие», Григальчик Е. К «Обучаем иначе. Стратегия активного обучения», Гин А.А. «Приемы педагогической техники: свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность» и другие. Основной материал я брал из книги Жука А. И. «Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов». Там очень подробно рассмотрены различные стороны методов обучения в преподавании разных предметов, хорошо описаны структура, признаки, классификация, особенности методов. В других источниках авторы тоже уделяют большое внимание этому вопросу, но в большинстве книг основные моменты повторяются. Главная точка зрения на активные методы обучения у всех авторов совпадает. Курсовая работа состоит из двух глав: Классификация активных методов обучения в преподавании социально-политических дисциплин и характеристика приемов и методов активного обучения.

Поиск новых форм и приемов изучения социально-политических дисциплин в наше время - явление не только закономерное, но и необходимое. Активные методы обучения дают возможность понять взаимосвязь между событиями, анализировать, иметь свое мнение, уметь аргументировать и толерантно вести диспут. Новый подход в обучении не должен основываться на усвоении новых знаний, умений и навыков, а на развитии, которое обеспечивает становление человека как личности. Актуальность данной темы обусловлена, педагогической значимостью методов обучения, так же необходимостью всесторонне изучать и применять их. Специфика данной темы заключается в том, что исследуются методы обучения, потому что они являются основой педагогической деятельности учителя. В наше время, когда объем информации увеличивается дидактическая функция учителя, основывается не на преподавании знаний, а на формировании навыков находить их. Процесс обучения это не автоматическое преподавание программного материала ученикам, а подготовка ученика к жизни, вырабатывать способность познания мира, к творческой работе и взаимосвязи с другими людьми.

дисциплина активный метод преподавание

**Глава 1 Классификация активных методов обучения в преподавании социально-политических дисциплин**

Методы обучения - система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Понятие "метод обучения" отечественные педагоги трактовали по-разному. Одни понимали его как "способ передачи другим познаний" (Д.И. Тихомиров) или относили к нему "вообще все способы, приёмы и действия учителя" (К.В. Ельницкий). Другие рассматривали метод обучения как "совокупность координированных приёмов преподавания" (С.А. Ананьев) и т.д. Средства обучения как составная часть материально-технического оснащения учебного заведения представляют собой совокупность предметов, которые включают в себя учебную информацию или выполняют тренирующие функции и предназначены для формирования у детей знаний, умений и навыков, управления их познавательной и практической деятельностью, всестороннего развития и воспитания.

Метод обучения - категория историческая, они изменяются с изменением целей и содержания образования. Американский педагог К. Керр выделяет четыре "революции" в области метода обучения в зависимости от преобладающего средства обучения (1972). Первая состояла в том, что учителя - родители, служившие образцом, уступили место профессиональным учителям; сущность второй - замена устного слова письменным; третья ввела в обучение печатное слово; четвёртая, происходящая в настоящее время, предполагает частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

Эмпирический подход к проблеме методов и средств обучения привёл к большому разнобою в номенклатуре методов у разных авторов без научного обоснования числа, системности, необходимости, достаточности, принципов классификации и границ применения методов обучения. Исследования педагогов и психологов показали, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трёх уровнях: осознанного восприятия и запоминания; применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации; творческого применения. Методы обучения призваны обеспечить все уровни усвоения. В настоящее время методы обучения в практике многих учителей обеспечивают усвоение знаний и способов деятельности главным образом на первых двух уровнях. Одной из причин недостаточного внедрения методов обучения, обеспечивающих творческое применение знаний, является слабая разработанность теоретической концепции методовобучения, которой свойственны описательность, эмпиризм. В 70-80-е гг. осуществлены попытки многоаспектного и комплексного подходов к изучению методов обучения (А.Н. Алексюк, Ю.К. Бабанский, И.Д. Зверев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.).

Методы активного обучения (МАО) — совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

Особенности методов. Появление методов активного обучения связано со стремлением преподавателей и тренеров активизировать познавательную деятельность обучающихся или способствовать её повышению. В образовательном процессе в явном виде проявляется три вида активности: мышление, действие и речь. Ещё один в неявном — эмоционально-личностное восприятие информации. В зависимости от типа используемых методов активного обучения на занятии может реализовываться либо один из видов, либо их сочетание. Степень активизации учащихся рассматривается в зависимости от того, какие и сколько из четырёх видов активности обучающихся на занятии проявляется. Например, на лекции используется мышление (в первую очередь память), на практическом занятии — мышление и действие, в дискуссии — мышление, речь и иногда эмоционально-личностное восприятие, в деловой игре — все виды активности, на экскурсии — только эмоционально-личностное восприятие. Этот подход согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30% информации, при самостоятельной работе с литературой — до 50%, при проговаривании — до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) — до 90%. Методы могут использоваться как самостоятельные педагогические разработки, так и в сочетании с традиционными. Существуют также принципы активизации традиционных форм обучения. Подходы к системному использованию МАО изложены в теории Активного обучения.

Признаки методов. Чаще всего, выделяют следующие признаки: Проблемности. Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле. Оптимальный вариант проблемной задачи — та задача, решение которой неоднозначно даже для специалиста, преподавателя. Адекватности учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических (должностных) задач и функций обучаемого.

Особенно это касается вопросов личностного общения, служебных и должностных взаимоотношений. Благодаря его реализации возможно формирование эмоционально-личностного восприятия обучающимися профессиональной деятельности. Наиболее полно подходы к реализации этого признака изложены в теории контекстного обучения. Поэтому этот признак трактуется также как осуществление контекстного обучения.

Взаимообучения. Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением методов активного обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Этот признак не отрицает индивидуализацию обучения, но требует его разумного сочетания и умелого использования. Многочисленные эксперименты по развитию интеллектуальных возможностей школьников показали, что использование коллективных форм обучения оказывало даже большее влияние на их развитие, чем факторы чисто интеллектуального характера.

Индивидуализации. Требование организации учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучающегося. Признак также подразумевает развитие у обучающихся механизмов самоконтроля, саморегулирования, самообучения.

Исследования изучаемых проблем и явлений. Реализация признака позволяет обеспечить формирование отправных начальных моментов навыков, необходимых для успешного самообразования, основанного на умении анализировать, обобщать, творчески подходить к использованию знаний и опыта.

Непосредственности, самостоятельности взаимодействия обучающихся с учебной информацией. При традиционном обучении педагог (равно как и весь используемый им комплекс дидактических средств) исполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. При активизации обучения — педагог отходит на уровень обучающихся и в роли помощника участвует в процессе их взаимодействии с учебным материалом, в идеале преподаватель становится руководителем их самостоятельной работы, реализуя принципы педагогики сотрудничества.

Мотивации. Активность, как индивидуальной, так и коллективной, как самостоятельной, так и регламентируемой учебно-познавательной деятельности обучающихся, развивается и поддерживается системой мотивации. При этом к числу используемых преподавателем мотивов обучающихся выступают: Профессиональный интерес. Творческий характер учебно-познавательной деятельности. Состязательность, игровой характер проведения занятий. Эмоциональное воздействие. В условиях проблемности содержания, творческого характера и состязательности деятельности происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Возникающие при этом эмоции активизируют, побуждают человека, инициируют его направленность на совершение деятельности.

Классификация. Сегодня существуют различные подходы к классификации МАО. В качестве отличительных признаков, используются: степень активизации слушателей, характер учебно-познавательной и игровой деятельности, способ организации игрового взаимодействия, место проведения занятий, их целевое назначение, тип используемой имитационной модели и многие другие. По характеру учебно-познавательной деятельности (чаще всего используют именно эту классификацию) методы активного обучения подразделяют на: имитационные методы, базирующиеся на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные. Имитационные, в свою очередь, подразделяют на игровые и неигровые. При этом к неигровым относят анализ конкретных ситуаций (АКС), разбор деловой почты руководителя, действия по инструкции и т. д. Игровые методы подразделяют на: деловые игры, дидактические или учебные игры, игровые ситуации и игровые приемы и процедуры. тренинги в активном режиме. При этом к игровым процедурам и приемам относят средства реализации отдельных, единичных принципов. В первую очередь, различные формы активизации лекций и других традиционных форм обучения, игровые педагогические приемы, отдельные средства активизации. Например, лекцию с использованием метода анализа конкретных ситуаций в виде иллюстрации осуществляемой преподавателем, лекцию с запланированными ошибками, лекцию вдвоем, проблемную лекцию, творческую задачу — реализующие принцип проблемности; лекцию пресс-конференцию, лекцию-дискуссию, лекцию-беседу — принцип диалогового общения.

Игровые ситуации представляются средством реализации двух и более принципов, не совпадающим с деловой игрой (по количеству) составом элементов и не имеющим формализованной структуры, правил поведения на игровой площадке, регламента. Примером игровой ситуации можно считать дискуссионные занятия, проводимые в развернутом виде, с незапланированными выступлениями и оппонированием, когда заранее неизвестно кто и в каком качестве (докладчика, критика, провокатора) будет участвовать в обсуждении. А также ситуации, используемые для ролевых игр, театрализованных игр, упрощенных управленческих тренингов и т. п. Если же игровая ситуация используется в качестве основы, но деятельность участников формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий, регламент, то можно считать, что мы имеем дело с дидактической игрой. К Деловым играм соответственно относятся методы, реализующие всю совокупность элементов, а, следовательно, и весь комплекс принципов активизации, характерных для методов активного обучения.

Под не имитационными методами понимают — стажировку на рабочем месте, программированное обучение, проблемную лекцию, выпускную работу. По назначению выделяют: мотивацию познавательной деятельности, сообщение учебной информации; формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков; освоение передового опыта, контроль результатов обучения.

По типу деятельности участников при поиске решения задач выделяют методы, построенные на: ранжировании по различным признакам предметов или действий; оптимизации процессов и структур; проектировании и конструировании объектов; выборе тактики действий в управлении, общении и конфликтных ситуациях; решении инженерно-конструкторской, исследовательской, управленческой или социально-психологической задачи; демонстрации и тренинг навыков внимания, выдумки, оригинальности, быстроты мышления и другие.

По численности участвующих выделяют: индивидуальные, групповые, коллективные методы, а также методы, предполагающие работу участников в диадах и триадах. По месту проведения различают: аудиторные и внеаудиторные, выездные, экскурсионные. По принципу использования вычислительной техники — ручные, (без использования ВТ); компьютерные — игры на ЭВМ; и игры с компьютерным обеспечением.

Структура. Выделяют четыре структурные группы элементов игровой деятельности, которые имеют место при реализации всех форм и методов активного обучения. Проблемное содержание. Имитационная модель — это основной, центральный элемент деловой игры. Если рассматривать весь комплекс методов активного обучения, то в основе других игровых форм, вместо нее, могут использоваться творческие (или проблемные) задачи, ситуационные задачи, проблемные вопросы. Вторым элементом реализации проблемного содержания выступает игровая среда. Структура, элементный состав методов активного обучения организация участников игрового действия. Этот элемент игры отражается в способах формировании команд, определении и распределении ролей. Игровое взаимодействие. Порядок, вид и способы действий участников определяют правила, которые описываются отдельно или в сценарии игры. Условия, в которых осуществляется игровое взаимодействие, называют игровой обстановкой.

Методическое обеспечение. Требование формирования дидактической модели игрового действия, реализации принципа двуплановости выполняется при осуществлении всех перечисляемых выше игровых элементов, но только дидактическим целям служат такие игровые элементы как погружение, рефлексия и система оценивания. Они обеспечивают успешность игрового действия и поэтому в наибольшей степени отвечают дидактическим целям игры. Совокупность всех игровых элементов в части их дидактической направленности трактуется как игровая модель.

Активность учения человека была обоснована Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном. Их ведущими идеями являются положения об общественно-историческом характере сознания, о единстве сознания и деятельности. На базе этих теоретических посылок психологи П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов и другие исследовали структуру деятельности и влияния сознания на учение. A, Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин показали, что от характера знаний зависит результат учения. Основываясь на этих связях, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин разработали теорию поэтапного формирования умственных действий. В основе этой системы лежит поэтапный переход от внешней деятельности по применению сформированных действий (экстериоризации) к внутренней (интериоризации). Операционная концепция научения (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина) исходит из того, что процесс усвоения знаний достигается переводом материального действия в план умственного развития.

В развитии теории и практики активного учения большую роль сыграли исследования, связанные с совершенствованием методов обучения. К ним следует отнести работы А. Н. Алексюка, И. Д. Зверева, В. И. Коротяева. И. Я. Лернера, М. М: Левиной, В. Н. Максимовой, М. И. Махмутова, И. Т. Огородникова, М. Н. Скаткина и других исследователей.

Значительный вклад в раскрытие проблемы в плане разработки принципов, методов и форм обучения внесли Ю. К. Бабанский, М А. Данилов, И. Ф. Харламов и другие. Т. И. Шамова формулирует основное требование к организации активного учения следующим образом: эффективное усвоение знаков и способов деятельности предлагает такую организацию познавательной деятельности учащихся, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого ученика.

Знаковая концепция научения, развитая вслед за Л. С. Выготским, B. В. Давыдовым, Г. С. Костюк, Н. А. Менчи не кой. Д. Б. Эльиониным, основана на положении о том, что сначала необходимо осваивать сущность предмета, его структуру, а затем его элементы и связи. В педагогической практике данные концепции реализуются через дидактические модели, построенные на основании соответствующих им принципов обучения. В дидактике под принципами обучения имеются в виду те исходные положения, которые лежат в основе отбора содержания, организации и методов обучения. Номенклатура принципов постоянно меняется. В настоящее время в дидактике нет единой номенклатуры принципов. Однако принцип активности в обучении всегда является одним из бесспорных. Подавляющее большинство авторов, предлагающих классификацию принципов обучения, принцип активности дают в сочетании с принципом сознательности в обучении (М. А. Данилов, Т. А. Ильина, П. Н. Шимбирев,С. М. Михайлов, Т. Огородников, И. И. Титов и др.).

Реализация их предусматривает изменение характера педагогического воздействия, применяемых методов обучения. Ю. К. Бабанский, положив в основу классификации методов педагогического воздействия теорию деятельности, соотнеся ее со спецификой педагогической деятельности (взаимодействие педагога и воспитуемых как органического свойства этой деятельности), выделяет четыре группы методов:

1) методы формирования сознания личности (формирование понятий, законов, теорий, взглядов, убеждений, идеалов и пр.). К ним относятся словесные методы (показ иллюстраций, демонстрация опытов);

2) методы организации деятельности и обобщения, формирование опыта общественного поведения. К ним относятся методы организации учебно-познавательной, художественно-творческой, спортивной и других видов деятельности, методы постановки задач, предъявление требований, методы выполнения практических действий, методы упражнения, приучение к выполнению норм поведения, методы регулирования, корректирования действий и поведения;

3) методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения. К ним относятся методы поощрения, порицания, игровых эмоциональных ситуаций, использование общественного мнения, примера и др.;

4) методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения. К ним относятся методы устного и лабораторного контроля в обучении, методы наблюдения, оценки и самооценки поведения и воспитания.

В исследованиях Н. Ф. Талызиной требования к методам обучения задаются закономерностями процесса усвоения, прежде всего последовательностью этапов усвоения и их спецификой. На первом мотивационном этапе педагог формулирует проблемы и ставит их перед слушателями (или организует деятельность по формулировке и постановке проблемы), а затем управляет поиском решения. Обычно это реализуется с помощью эвристической беседы, лекции, демонстрации опыта, конкретных ситуаций и т. д. На втором этапе предварительного ознакомления с деятельностью и входящими в нее знаниями могут быть использованы беседа, лекция, демонстрация. На третьем этапе усвоения — выполнения действий в материализованной форме — обучаемые сами должны выполнять формируемую деятельность. На этом этапе могут быть использованы лабораторные и практические работы, обеспечивающие имитацию деятельности. На четвертом этапе — внешне речевом — задачи решаются путем рассуждения вслух. Может быть предложена парная работа внутригрупповая в «малых группах» и, наконец, коллективная (межгрупповая) коммуникация. Два последних этапа — внешней речи про себя и умственных действий — требуют индивидуальной самостоятельной работы по доведению некоторых действий до навыка, а с другой стороны — самостоятельного поиска решений для новых условий, что обеспечивает высокую степень обобщения формируемой деятельности.

Анализируя эти концепции и соответствующие им дидактические модели, можно предположить, что ни одна из них не является универсальной для решения задач образования в условиях динамичной разнородной образовательной ситуации. Дидактосистемы, построенные на основании этих исследований, позволяют достаточно успешно решать задачи формирования операционального уровня деятельности. Однако приобретение исполнительно-технических навыков не является самоцелью, а подчинено задачам-развития творческих способностей человека. Проблемы, связанные с развитием творческого потенциала личности, в зарубежной психолого-педагогической науке разрабатывают К. Роджерс, А Маслоу, Д. Миллер, К. Мунд, Д. Скандура, Р. Хен-дерсон, И. Берган и др. Выявлено, что адаптация к себе, знание и учет личностной индивидуальности являются предпосылкой ценностного отношения индивида к неповторимости, уникальности личности другого. Потребность в творчестве стимулирует расцвет личности, развивая ее интеллект, волю, способности. Творческая деятельность создает условия для наиболее полного удовлетворения (а значит, и поднятия на новую высоту) потребности в уважении окружающих и самоуважении. Поэтому исследователи считают, что «потребность в творчестве выполняет интегративную функцию по отношению ко всём общественным потребностям». По их мнению, творчество не есть дополнительный, особенный момент деятельности, существующий наряду с операционно-технологическими сторонами. Это целостная деятельность, которой подчинены все стороны, формы и виды ее проявления. Поэтому овладение ею происходит в процессе конкретного творческого акта, а не до или помимо него. Само знание не есть цель, а есть особенный момент активности учащихся, который дает возможность выйти за пределы познанного.

Анализу структуры творческого акта посвящена работа В. С. Шу-бинского «Педагогика творчества учащихся». В творческом процессе автор выделяет шесть звеньев: а) столкновение с новым; б) состояние творческой неопределенности (или эмоционально-логического хаоса); в) звено эвристики (осознание стратегии решения проблемы, идеи, замысла); г) конкретизация методов решения; д) состояние критического анализа результатов творчества и обоснование их ценности; е) состояние воплощения замысла.

В этом случае в содержании обучения неизбежно должны быть совмещены как исполнительские, так и самоопределенческие, целенаправленные, проектировочные и рефлексивные процедуры. Именно овладение ими в соотношении с конкретными нормами, целями и условиями деятельности лежит в основе содержания обучения. В рефлексии, самоопределении, целевом и ценностном проектировании заложены основы гибкости деятельности и достижения адекватности человека как социально организуемой деятельности, так и своим потребностям, целям, ценностям, идеалам.

Средством реализации комплекса обозначенных характеристик обучения являются активные методы обучения. Особенностью этих методов является то, что их реализация возможна лишь через совместную деятельность педагога и учащихся. Активные методы обучения характеризуются:

1. принудительной активизацией мышления обучаемого (вынужденной активностью), т. е. учащийся должен быть активным независимо от его желания;

2. обеспечением постоянной вовлеченности учащихся в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и длительной;

3. самостоятельной выработкой решений, повышенной степенью мотивации и эмоциональности учащихся;

4. постоянным взаимодействием учащихся и преподавателей в процессе диалогической и полилогической форм организации учебного процесса;

5. проявлением рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и учащихся в совместной учебной деятельности «учение-обучение».

Активное обучение применяется как на неимитационных, так и имитационных видах занятий. Неимитационные занятия характеризуются отсутствием модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через прямые и обратные связи между обучающими и обучаемыми. Отличительной чертой имитационных занятий является наличие имитационной модели изучаемого процесса, имитация индивидуальной или коллективной деятельности. В процессе этих занятий осуществляется взаимодействие в коммуникации обучающих и обучаемых при выполнении ролей или принятии решений. Имитационные методы обучения могут быть игровыми (в них имеются определенные роли, которые играют участники учебного процесса) и неигровыми (роли и модели деятельности отсутствуют).

В настоящее время в основу классификации активных методов обучения положены два основных признака: наличие модели процесса труда (трудовой деятельности); наличие ролей. Условно все формы и методы разделяются на эвристические (творческие, непрограммируемые, ведущие к открытию новых путей) и программируемые (алгоритмические, выполняемые по определенным предписаниям, программам). Для программируемых форм и методов разрабатывается определенный алгоритм, или правила, а для творческих - научно обоснованная модель, или схема. Наиболее распространенной в современной педагогической теории является классификация активных методов обучения по Ю. С. Арутюнову.

Данная классификация активных методов обучения создана в рамках традиционного образования. Наличие заданных педагогом моделей деятельности и ролей ограничивает использование данных методов в развитии творческих способностей учащихся. Назначение этих методов — в обеспечении трансляции знания и способов деятельности, запечатленных в культуре. Анализ других традиционных подходов к созданию классификаций и типологий активных методов обучения свидетельствует об отсутствии в них существенных различий.

В этих классификациях не разводятся развивающие и трансляционные методы, поскольку по основанию наличия моделей деятельности и ролей они не различаются. В развивающих формах обучения заданные модели и роли отсутствуют, процесс становления новой деятельности и новой способности имитируется в мышлении и деятельности людей в коммуникации.

В своей типологии активных методов обучения О. С. Анисимов выделяет такие группы методов, как традиционные, новые (имитационные), новейшие (развивающие).

Традиционные методы обеспечивают функцию трансляции, развивающую функцию (новейшие), а имитационные методы обучения могут реализовывать как те, так и другие функции. Традиционные формы обучения (лекции, семинары, практические занятия, тренинги и т. д.) обеспечивают накопление количества знаний и умений. Они используются в педагогической практике там, где целью педагогического воздействия на обучаемого является его перевод от определенного уровня знаний, умений и навыков к более высокому уровню. Основной проблемой педагогической деятельности в такой ситуации является создание мотивации обучающихся, которые сами получают знания. Против их воли педагог не может передать им знания. Новые формы обучения (имитационные методы обучения) обеспечивают усиление роли мышления и развитие мотивации обучения», однако их существенное различие состоит в том, что для их создания были взяты разные основания. В основу типологии О. С. Анисимова положены существенные характеристики групп методов, их функции в обеспечении условий развития. В основу классификации Ю. С. Арутюнова положены группы критериев, которым должен соответствовать тот или иной метод. Разработке методов, приемов, способов организации учебной деятельности как самоизменения и саморазвития личности посвящены исследования Ш. А. Амонашвили, О. С. Анисимова, В. В. Давыдова, И. И. Ильясова, М. М. Левиной, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Л. М. Фридмана и др.

Однако изучение литературы по вопросам теории и практики активных методов обучения свидетельствует, что зачастую эти методы активными являются номинативно.

Активность, следовательно, имеет три источника и может проявляться в трех видах активной деятельности: нормативной, телеологической и в предопределенной личностными установками и намерениями. Создание типологии по основанию так понимаемой активности предполагает либо выделение методов, направленных на создание условий для проявления одного из ее видов, либо сочетание всех трех видов активности. Полагая, что каждая отдельно взятая ситуация требует проявления адекватной активности, мы считаем, что виды активности связываются и соорганизовываются в ситуациях коммуникации, интерсубъективного диалога и коллективной мыследеятельности.

Живое мышление и живая деятельность по решению проблем и задач, связанных с самоопределением на учебную деятельность и ее целеобразованием с построением и реализацией индивидуальных проектов в коллективном проекте посредством их постоянного согласования в мыслекоммуникации, являются характеристикой активных методов обучения, построенных на основании «сочетанной активности». Ставя перед собой задачу переноса теоретических моделей активности в план реальной практической деятельности в педагогике, следует отметить, что этот перенос возможен лишь при дополнительном анализе позиции учащегося в учебном процессе, соотношения индивидуального и коллективного обучения, связи и соотношения процессов обучения и процессов развития, включения учащихся в процессы обучения и развития и др. В учебном процессе ученик реализует два вида деятельности: учение (по С. Л. Рубинштейну), обеспечивающее познание мира, и усвоение способов деятельности (по Г. П. Щедровицкому), обеспечивающее его развитие. Процесс учения должен дать определенный внешний продукт — знание. Процесс усвоения противоположность тому, не имеет такого внешнего продукта, а приводит к появлению у индивида нового способа деятельности, новой способности. В образовании как искусственно организованном процессе должны быть созданы условия, соответствующие деятельности учения и усвоения. Анализ основание наличия условий для проявления субъектом активности и определения возможности для активизации деятельности учащегося: если в учебном процессе создаются условия для проявления деятельности усвоения, то он организован в активных формах, и методы обучения можно считать активными; если деятельность учения становится объектом для усвоения, то учащийся активно познает мир, а способ организации условий для этого познания можно считать развивающим обучением и его методы, соответственно, — методами активного обучения.

В соответствии с педагогическими задачами мы можем моделировать учебный процесс с разной степенью проявленности условий для обучения и развития ученика, определяя удельный вес традиционных методов обучения, активных методов обучения. В этом случае активные методы обучения характеризуются как полисистемы моделирующие условия для проявления деятельности ученика по усвоению деятельности и формированию способности личности к саморазвитию. В соответствии с основными функциями образования (трансляции и развития) нами выделены методы активизации процесса учения и активные методы обучения. Первые используются в системе передачи знаний и способов деятельности, вторые — в организации усвоения и развития способов деятельности, а значит, и способностей люден. Эти методы различаются представленностью во вторых рефлексии учебной деятельности как самостоятельного приема.

Для проектирования учебного процесса важно выделить основные функции активных методов обучения. Таковыми являются: функция средства достижения педагогических целей; функция деятельностного компонента содержания образования; функция проекта становления учебной деятельности, способности к саморазвитию; функция формы организации совместной деятельности «учение-обучение». Функциям активных методов обучения соответствуют определенные группы методов. Активные методы обучения, реализующие:

1) функцию средств достижения целей педагогической деятельности, — это методы управления освоением способов: познания онтологических картин мира; технологий эпистемической деятельности (способов учения); внеобразовательных (производственных) технологий; технологий образа жизни, становления грамотности. В идеале, когда обучаемый осваивает эти методы управления, он приобретает способность к самообразованию;

2) функцию деятельностного компонента содержания образования, —практические, проектно-программные, исследовательские методы. Спецификой этих методов является их деятельностный и рефлексивный характер. Первой группе соответствуют методы осознанных действий, второй — целостной нормативной деятельности, третьей — методы самоорганизующейся деятельности. Активные методы обучения, являясь средством педагогической деятельности, в то же время являются компонентом содержания образования, ибо через них возможно передавать деятельность, которая вербальным путем не прёдаётся она должна быть освоена в деятельности, выделена как предмет усвоения, осознана слушателями и присвоена ими. Только через активные методы обучения возможно проектировать образовательную ситуацию, в которой проявляется деятельностное содержание образования. Освоение обучающимися данной группы методов обеспечивает наращивание квалификационных и оргуправленческих способностей, обуславливающих управление развитием деятельности;

3) функцию элементов проектов учебной деятельности слушателей, — задачные, проблемные, развивающие активные формы и методы обучения. Активные методы обучения в данном случае определяют пути учащегося в достижении учебных целей, усвоение которых позволит им осознанно действовать при решении практических задач и проблем, анализе ситуаций как деятельностных, применении решений в нестандартных ситуациях;

4) функцию форм организации совместной деятельности педагогов и слушателей, — перформативные (демонстрационные в деятельностном смысле); деятельностные (диалоговые, коммуникативные); рефлексивно-коммуникативные (деятельностные, организационно-коммуникативные, организационно-мыслительные, рефлексивные, инновационные).

Реализуя функцию форм организации совместной деятельности, активные методы обучения обуславливают усвоение слушателями способов мышления, объективации деятельности, ее рефлексии, презентации и согласования собственной позиции с другими, способов принятия коллективного решения и др.

Посредством проектирования процесса «выращивания» способностей учащихся в учебном процессе задается его образовательный режим, а значит, и формы его организации. В соответствии с этапами «выращивания» отображаются формы, последовательность которых представляет собой проект организации «выращивания» новой способности и становления учебной деятельности. Иными словами, через участие в организованном в активных формах учебном процессе происходит, как изменение способностей и установок, так и освоение механизмов саморазвития. Учебный процесс в этом случае выступает j как целостная активная форма, метаформа, несущая содержание, обеспечивающее эти результаты. Основанием для согласования методов в технологиях учебного процесса служат разрывы между потребностями практики в профессиональной компетентности кадров образования и ее реальным уровнем. По проявленности рефлексивного компонента в структуре профессиональной компетентности выделены уровни деятель ности, отражающие логику этапов ее становления: исполнительский, аналитический, проектно-программный, исследовательский. Становление специальной компетентности педагогических кадров основано на освоении ими практического (исполнительского) и аналитического уровней деятельности и соответствующих им групп методов. Профессиональное становление и развитие педагога предусматривают освоение им методов проектно-программной деятельности.

Для освоения проектно-программного уровня деятельности педагогам необходимо овладеть методами, соответствующими полной схеме нормативной деятельности: мыслительного конструирования, практической реализации, рефлексивного оформления и экспертизы воплощения замысла. Они соответствуют перечню задач технологического цикла управления деятельностью. Эти методы являются содержанием образования в повышении квалификации.

Первая группа представлена методами концептуализации, программирования, планирования, вторая — методами группового взаимодействия (логическими, социально-управленческими, психологическими), обеспечивающими совместимость участников проектно программной работы, третья — методами нормативной и рефлексивной (экспертизы) оценки как продуктов целостной проектно-программной деятельности, так и продуктов на ее этапах. В зависимости от уровня развития профессиональной деятельности слушателя возрастает сложность как методов управления деятельностью, так и реализации отдельных ее действий. Логика процесса отбора, согласования и комплексирования методов следующая: выявление проблем в деятельности слушателей — определение методов, являющихся содержанием повышения квалификации, — определение методов педагогического управления, создающих условия для учебной деятельности слушателей, — определение методов, составляющих действия учебной деятельности, - определение методов совместной деятельности, обеспечивающих согласование всех методов, рефлексию и управление ими.

Решение проблем, выбор адекватного поведения в разнообразных условиях с непредсказуемыми событиями ныне является актуальной проблемой жизнедеятельности людей. Именно такие ситуации характерны для динамического общества. Следовательно, в ИПК необходимо создавать систему образования, в которой бы моделировались эти условия для освоения способов разрешения проблемных ситуаций. Содержание и процесс последипломного образования должны носить как адаптационный, так эвристический и творческий характер. В этом случае возможно совмещение разных типов обучения: программного, проблемного, развивающего. Реализация же деятельностного содержания последипломного образования возможна при широком включении активных методов обучения (АМО) в учебный процесс.

**Глава 2 Характеристика приемов и методов активного обучения**

Метод анализа конкретных ситуаций служит инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений. Под конкретной ситуацией понимают событие, которое включает противоречие (конфликт) или вступает в противоречие с окружающей действительностью. Выделяют три основных типа ситуаций, с которыми обычно сталкивается человек в процессе деятельности.

Стандартная ситуация — часто повторяющаяся ситуация при одних и тех же обстоятельствах, имеющая одни и те же источники. Она может иметь как положительный, так и отрицательный характер.

Критическая ситуация — нетипичная ситуация, разрушающая первоначальные расчеты и планы, требующая радикального вмешательства.

Экстремальная ситуация — уникальная ситуация, не имеющая в прошлом аналогов, приводящая к негативным изменениям.

В рамках ортанизационно-деятельностной игры стандартные ситуации имеют особую ценность. Это объясняется тем, что в совокупности стандартные ситуации создают более сложную проблему, чем критические и экстремальные. Более того, периодическая повторяемость стандартных ситуаций приводит к стандартному решению. Такое решение в лучшем случае ликвидирует негативные последствия, но не устраняет причины ситуации. Метод анализа конкретных ситуаций насчитывает около 30 модификаций. Метод «Ситуация-иллюстрация». На конкретном примере демонстрируются закономерности или механизмы социальных процессов, позитивная и негативная деятельность личностей и коллективов, эффективность использования методов и приемов работы, значение каких-либо факторов и условий.

Метод «Ситуация-оценка». Аудитории предлагается описание конкретного события и принятых мер и формулируется задача оценить причины, механизмы, значение и следствие ситуации и принятых мер. Метод «Ситуация-упражнение». Анализ данной ситуации требует обращения к источникам информации. Участники совместной аналитически! деятельности делятся на группы по три-пять человек, и изучают ситуацию, готовят вопросы, связанные с ситуацией, и приступают к поиску ответов, используя справочную литературу, Интернет-ресурсы или консультируются у специалистов. Получив необходимую дополнительную информацию, аналитики формулируют план действий, прогноз конечного результата, проекты решений. Процедура метода анализа конкретных ситуаций включает следующие этапы:

1. введение в изучаемую проблему (актуальность, сложность и значение решения);

2. постановку задачи (определяются круг задач, границы анализа и поиски решений, устанавливается режим работы);

3. групповую работу над ситуацией;

4. групповую микродискуссию (обсуждение точек зрения и решений, формирование единого подхода к проблемам, выбор лучшего решения в данной ситуации); итоговую беседу (подведение итогов с опорой на заранее разработанный «ключ» анализа ситуации — оптимальный вариант решения проблемы).

Проблемные ситуации позволяют приблизить учебную деятельность к естественному процессу познания. В результате практической деятельности , но решению проблемных задач слушатели значительно быстрее изменяют неактуальные профессиональные установки на актуальные. Виды проблемных ситуаций по Н. В. Демченко:

1) проблемные ситуации, возникающие в случае невозможности объяснить новые факты, явления, осознать новый материал при помощи уже имеющихся знаний;

2) проблемные ситуации, во шикающие в случае появления противоречий между теоретическими знаниями, полученными и занятиях, и реальной практикой.

Очевидно, что данный перечень видов проблемных ситуаций не в полной мере отражает их многообразие. В этой связи следует помнить, что если в ситуации обнаружено затруднение или противоречие и фиксируется отсутствие средств для ее разрешения, то ситуацию считают проблемной. Метод инцидента (вариант метода анализа конфликтной ситуации). Схема метода инцидента:

1. Излагается результат, который является следствием конфликта.

2. Игроки путем косвенных и прямых вопросов получают дополнительную информацию:

а) об участниках конфликта;

б) о причинах конфликта;

в) о возможных путях взаимодействия в решении конфликта;

г) о предложениях по выходу из конфликтной ситуации.

3. Сравнение альтернативных предложений по выходу из конфликтной ситуации, выбор наиболее часто встречающегося решения. Правила для использования метода инцидента:

1. Коротко изложи инцидент.

2. Не выдавай лишней информации, сообщай только ту, которая запрашивается.

3. Обучай постановке прямых и косвенных вопросов.

Метод «морфологического анализа».

Этот метод разработал Фриц Цвики, известный американский астрофизик. Цель метода — выделить наиболее важные параметры конкретной проблемы, а затем изучить соотношения между ними. Данный метод направлен на то, чтобы использовать все имеющиеся альтернативы, которые может дать многомерная модель.

Метод паратеатра. Технология данного метода предусматривает исполнение ведущим трех ролей: сценариста, режиссера и менеджера. Сцена задается сценаристом. Как режиссер ведущий инструктирует актеров, распределяет роли и, учитывая, как развиваются ситуации, как сценарист моделирует ту или иную сцену. Как менеджер ведущий должен выполнить следующее: сделать очевидными промахи обучаемых; продемонстрировать возможные отрицательные последствия; дать возможность обучаемым апробировать решения, на которые в жизни они бы не отважились; v сделать наглядными удачные ходы обучаемых, чтобы развить потенциальный успех в действительный. Ведущий может одобрительными репликами подсказывать правильность хода.

Метод разыгрывания ролей. Этот метод применяется в основном при рассмотрении ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, а также при изучении тем, касающихся совершенствования стиля и методов руководства. Занятие начинается с представления ситуации в лицах, затем проводится обсуждение, во-первых, решения, принятого участниками инсценировки, во-вторых, их поведения, т. е. действий в предложенных обстоятельствах. Разыгрывание ролей как метод обучения направлено прежде всего на развитие умений руководить людьми, с использованием их знаний и опыта организовывать взаимодействие работников при решении определенных задач. Проведение занятий в такой форме помогает руководителям лучше понять природу конфликтных ситуаций, в которых они порой оказываются как между собой, так и с подчиненными. Описание ситуации при таком методе проведения занятий включает информацию для всей группы и информацию для каждого из участников инсценировки. В начале занятия слушателям обычно дается общая информация, после чего распределяются роли между участниками инсценировки, выдается информация, в которой ситуация излагается с точки зрения тех лиц, чьи роли им предстоит исполнить. Эта информация является в известной мере и инструкцией для исполнителей. Надо дать им время для ее уяснения, «вживания» в роли. При необходимости слушатели могут обратиться за пояснениями к преподавателю, но в целом основная линия поведения каждого участника должна быть ясна ему из выданной информации. С основным содержанием ситуации, как и с информацией, выданной исполнителям, знакомят и всю остальную группу, естественно, при отсутствии непосредственных участников. В конечном счете к началу инсценировки слушатели, выступающие в роли зрителей —арбитров (а это большая часть группы), оказываются наиболее информированными людьми: они знают и общую информацию, и ту, что выдана каждому из участников; им остается оценить, как последние поведут себя во время разыгрывания ролей, как используют выданную информацию, какие примут решения. При этом группе может быть разъяснено, на что нужно обратить внимание, что следует оценивать (например, содержание беседы между участниками, использование ими аргументов и контраргументов, манеру держаться, тон разговора и т. д.).

Как уже говорилось, инсценировка может быть проведена с разными составами исполнителей, но при одних и тех же зрителях. Слушатели могут сравнить, кто «сыграл» лучше, какие недостатки оказались общими. Во время инсценировки зрители не должны мешать исполнителям советами, выражением одобрения или неодобрения. Чтобы инсценировка шла в соответствии с замыслом, необходимо хорошо продумать всю информацию, выдаваемую участникам, проверить подготовку каждого из них, особенно того, кто исполняет главную роль. По окончании инсценировки проводится ее обсуждение. Начинать его целесообразно с вопросов к исполнителям: как они сами оценивают исполнение ролей? Стали бы они действовать подобным же образом в реальной практике или нет? Исполнители тем самым получают возможность критически оценить свои действия.

После этого слушатели-зрители отмечают сначала положительные, а затем отрицательные стороны в действиях ис1Толыителсй. И то, и другое систематизируется преподавателем. Чтобы выяснить, как исполнители реагируют на критику, можно попросить их высказаться по сделанным замечаниям. Затем проблема обсуждается по существу, итоги дискуссии подводит преподаватель. В форме инсценировок можно рассматривать на занятиях конфликтные ситуации, возникающие иногда при аттестации педагогов, при оценке работы того или иного специалиста, при разного рода перемещениях сотрудников, переговорах с представителями других организаций, рассмотрении жалоб и т. д.

Метод дискуссии. Возникновение устойчивого интереса к дискуссии относится к 30-м годам XX века и связано с работами крупнейшего швейцарского психолога Ж. Пиаже. Дискуссия — свободный обмен мнениями. В споре все равны. Каждый выступает и критикует любое положение, с которым он не согласен. Главное в дискуссии — факты, логика, умение доказывать. Эмоциональные проявления в качестве аргументов не признаются. От организатора дискуссии требуется создание атмосферы конструктивно-делового обсуждения. Конструктивность обсуждения задается правилами. Существует много вариантов правил. Правда, нередко они близки по выраженным в них требованиям. Организатор подбирает соответствующий вариант. Первый вариант (по Н. Д. Ярмухамедовой): говорить кратко и толы» по делу; в дискуссии принимают участие все, никто не отмалчивается; никому не отказывается в слове; нельзя повторять уже сказанное; в дискуссии царит атмосфера открытости; критика доброжелательна, запрещается агрессивность; идеи высказываются без оглядки на сложность их реализации. Второй вариант (по Л. Я. Вербу, В. Т. Лисовскому): прежде чем спорить, подумай, о чем будешь спорить; •< спорить честно и искрение; начиная спорить, ясно и определенно выскажи положения, которые будешь защищать; только точные факты могут быть использованы в качестве доказательств; опровергая, говори ясно, просто, отчетливо, точно; если доказали ошибочность твоего мнения, имей мужество признать правоту своего «противника»; заканчивая выступление, подведи итоги, сделай выводы. Третий вариант (по В. И. Косолапову): здесь нет наблюдающих! Каждый — активный участник разговора; шепот, неуместные шутки запрещаются; говори, что думаешь, думай, что говоришь; имей мужество выслушать правду не обижаясь; критику начинай с себя; говори от души, честно, прямо, открыто.

Традиционно дискуссия рассматривается как диалог, деловой спор, свободное обсуждение проблем. Назначение дискуссии заключается в поисках истины посредством сопоставления в столкновения разных точек зрения. Кроме этого, дискуссия является, мощным средством соединения теории с практикой, методом формилования интегральных знаний и развития навыков творческого мышления, инструментом отшлифовки идей и выработки убеждений. Тема дискуссии определяется ее целью, степенью подготовленности участников к обсуждению той или иной проблемы. Эта тема должна быть актуальной, затрагивающей насущные интересы се участников и содержащей полемический заряд. Для реализации цели дискуссии необходимо тему декомпозировать в виде конкретных вопросов, охватывающих в своей совокупности поставленную проблему. Вопросы концентрируют внимание участников дискуссии на приоритетных позициях, вызывают размышление и обмен мнениями.

Основываясь на вышеприведенных правилах дискуссии, ее эффективность можно обеспечить выполнением следующих постулатов: внимательно слушайте оппонента до конца, не перебивая и не мешая ему своей эмоциональной реакцией; о старайтесь понять логику оппонента, встав на его место, посмотрите на вещи его глазами, настройтесь «на волну» его переживаний; записывайте свои представления о позициях оппонента, чтобы не допустить приблизительного или искаженного их понимания; верно выражайте свои мысли; убеждайте, а не навязывайте своего мнения; в случае ошибки признайте свою неправоту, отказывайтесь от неверных взглядов без обиды и амбиций. Стадии проведения дискуссии. Существует несколько вариантов начала дискуссии. Приведем наиболее продуктивные из них: вступительное слово о важности и злободневности темы: предъявление интересных, неожиданных, парадоксальных фактов, живых и понятных примеров, способных всколыхнуть, заинтересовать аудиторию, вызвать спор; сообщение разных точек зрения, выявление «за» и «против», открытое приглашение к размышлению.

Кульминация. На этой стадии должно проявиться в полной мере мастерство ведущего дискуссию. Для того, чтобы развивать ее в рамках задуманного, вовлекать его участников в спор и не оставлять никого равнодушным, ведущий должен: сталкивать мнения, находить противоречия в высказываниях, следить, чтобы спорящие не отходили от выбранной темы. В результате этой работы происходит подготовка участников к сознательному выбору позиции, формированию личного убеждения. Финал. В границах этой стадии желательно найти решение проблемы, остановиться на определенном выводе. Однако не редки случаи, когда словопрения прекращаются потому, что участники дискуссии устали говорить. В данной ситуации ведущий дискуссию должен подвергнуть анализу ложные высказывания, ответить на реплики, сформулировать вывод и подвести итог. Ведение дискуссии методом «Вертушка общения» (американский вариант дискуссии). Группа участников делится на четыре команды. Роли в командах: новаторы оптимисты, пессимисты, реалисты. Ход дискуссии: определение проблемы дискуссии; формулировка цели дискуссии; генерирование идей в командах; общегрупповая дискуссия, выработка совместного решения методом «вертушки общения». Команды поочередно выполняют роли новаторов, оптимистов, реалистов, пессимистов.

После первого круга «новаторы» занимают игровое место «оптимистов», «оптимисты» — «пессимистов», «пессимисты» — «реалистов», «реалисты» — «новаторов». Число перемещений зависит от числа ролей. Таким образом, каждая команда поочередно выполняет все роли. На столах можно поместить таблички с указанием ролей. Этот метод широко используется в деловых играх. Он дает большой эффект, так как сиена ролей ставит всех участников дискуссии в равные условия, снимает конфликтные эмоциональные проявления.

Метод полемики. Цель полемики — не достижение согласия, а победа над другой стороной, утверждение собственной точки зрения. Средства, употребляемые в полемике, не обязательно должны быть настолько нейтральными, чтобы с ними соглашались все участники. Каждый из них применяет те приемы, которые находит нужными для достижения победы, и не считается с тем, насколько они соответствуют представлениям других участников полемики о допустимых приемах и средствах. Поэтому противоположная сторона в полемике именуется «противником», а не «оппонентом», как в дискуссии. Следовательно, полемика существенно отличается от дискуссии и в отношении цели, и в отношении применяемых средств. Чаще всего метод дискуссии переплетается с методом полемики при ведении спора. Крайний случай полемики — так называемый риторический спор, в котором важно лишь одержать победу над противником, а не приблизиться к истине.

Методы «круглого стола». Эта группа методов объединяет около полутора десятка разновидностей учебных занятий, в основе которых лежит принцип коллективного обсуждения проблем. Методы «круглого стола» можно объединить в следующие группы. 1. Учебные семинары. Межпредметные. На занятие выносится тема, которую необходимо рассмотреть в разных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и др. На семинар могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий. Между слушателями распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Такой семинар позволяет расширить кругозор обучающихся, способствует комплексному подходу к оценке проблем. Проблемные. Перед изучением каждого раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела. Накануне обучающиеся получают задание отобрать, сформулировать и объяснить сущность проблемы. На семинаре в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемною семинара дает возможность выявить уровень знаний слушателей в определенной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса. 3. Тематические. Эти семинары готовятся и проводятся с целью акцентировать внимание обучающихся на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара участникам дается задание — выделить существенные стороны темы, проследить их связь с практикой общественной и трудовой деятельности в масштабе страны, предприятия, коллектива. Тематические семинары углубляют знания слушателей, ориентируют их на активный поиск путей и способов решения рассматриваемой проблемы. Орыентационные. Предметом обсуждения на этих семинарах являются новые аспекты известных тем, способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официальные материалы, директивы. Системные. Проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемый курс или тема, например: «Система управления и воспитания трудовой и социальной активности», «Система правового регулирования хозяйственной деятельности учреждения образования и хозрасчет», «Система культурных ценностей и духовное развитие человека» и т. п. Системные семинары раздвигают границы знаний слушателей, не позволяют замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогают обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывают интерес к изучению разных сторон общественно-экономической жизни.

2. Учебные дискуссии. Они могут проводиться: по материалам лекции; по итогам практических занятий; по проблемам, предложенным самими слушателями; на основе событий и фактов из практики изучаемой сферы деятельности; по публикациям в печати.

Учебные дискуссии закрепляют знания; увеличивают объем новой информации; помогают выработать умения спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

3. Учебные встречи за «круглым столом». Для слушателей бывают чрезвычайно полезны в познавательном отношении периодические встречи за «круглым столом» со специалистами — учеными, экономистами, деятелями искусства, представителями общественных организаций, учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений, государственных органов и др. Перед каждой такой встречей преподаватель предлагает слушателям выдвинуть интересующую их тему и сформулировать вопросы для обсуждения. Отобранные вопросы передаются гостю «круглого стола» для подготовки к выступлению и ответам. Одновременно на «круглый стол» могут быть приглашены несколько специалистов, занимающихся исследованием данной проблемы. Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить слушателей на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения. В заключение еще несколько рекомендаций по организации «круглого стола». Для повышения активности обучающихся им можно предложить для обсуждения одну-две критические, острые ситуации в данной сфере деятельности. Для иллюстрации тех или иных мнений, положений и фактов целесообразно использовать соответствующие кино и телефрагменты, фотодокументы, материалы из газет, записи на магнитной ленте, графики, диаграммы.

Вывод: использовать вышеописанные приемы и методы активного обучения можно и в преподавании социально-политических дисциплин. Эти приемы помогут интереснее преподавать материал и позволят учащимся лучше и быстрее усвоить его.

**Заключение**

В данной курсовой работе были подробно рассмотрены активные методы в преподавании социально-политических дисциплин. Сущность методов обучения. Обучение - это процесс двусторонней активности. Эти виды деятельности (обучающего и обучающихся) могут осуществляться самыми разнообразными способами в зависимости от используемых средств, от условий, при которых осуществляется та или иная деятельность, от той или иной конкретной среды, в которой она осуществляется. В самом общем плане эти способы деятельности и рассматриваются нами как методы процесса обучения. Методы обучения являются и исторической, и социальной категорией, так как они меняются в зависимости от исторических и социальных условий. Реформируются учебные учреждения, меняется содержание образования, вслед за этим меняются и способы деятельности обучающих и обучающихся. Перед школой встают новые задачи, меняется содержание образования, а значит, и изменяются методы обучения. Для этого используются новые средства или совершенствуются традиционные. Все это очень усложняет толкование сущности методов обучения.

Эффективность процесса обучения прежде всего зависит от организации деятельности учащихся. Поэтому педагог стремится самыми разнообразными приемами активизировать эту деятельность, и потому наряду с понятием методы обучения мы употребляем и понятие приемы, обучения. Прием - это действие учителя, вызывающее ответную реакцию учащихся, соответствующую целям этого действия. Прием - это более частное понятие по отношению к понятию метод обучения, это деталь метода.

Приемы могут определяться особенностями обучающей системы; при проблемном обучении - это постановка проблемных ситуаций, при объяснительно-иллюстративном - это подробное планирование действий учащихся для достижения конкретных целей и т. п. Располагая разнообразными приемами и по-разному организуя характер деятельности учащихся и педагогов, мы, тем не менее, не можем однозначно определить сущность методов обучения.

Если процесс обучения носит в основном характер включения учащихся в непосредственную практическую деятельность (процесс обучения, как таковой, и носил характер подражательной деятельности на первых этапах своего возникновения), то методы обучения можно определить как способы включения учащихся в практическую деятельность с целью формирования у них соответствующих умений и навыков.

**Источники и литература**

1. Жук, А. И., Кашель, Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.- метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кашель. – Минск: Аверсэв, 2004.-336 с.

2. Григальчик, Е. К., Губаревич, Д. И., Губаревич, И. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик, Д. И. Губаревич, И.И. Губаревич. - Минск: НОООО «БИП-С», 2003.-181 с.

3. Боголюбов, Л.Н. Повышение эффективности преподавания обществоведения / Л.Н. Боголюбов. – М.: Просвещение, 1986.-204 с.

4. Дружкова, А.В. Методика преподавания обществоведения в средней школе / А.В. Дружкова. – М.: Просвещение, 1985.-207 с.

5. Методическое пособие по курсу основ политических знаний. Для начальных политических школ системы партийной учебы. – М.: Политиздат, 1973.-160 с.

6. Лазебникова, А.Ю. Уроки обществоведения: 11класс. Методическое пособие по курсу «Человек и общество» / А.Ю. Лазебникова. – 3-е издание – М.: Дрофа, 2002.-288 с.

7. Никифоров, Д.Н. Наглядность в преподавании истории и обществоведения: пособие для учителей / Д.Н. Никифоров. – 2-е издание – М.: Просвещение, 1978.-318 с.

8. Власина, А.Л. Основы методики преподавания общественных наук в высшей школе / А.Л. Власина. - М.: издат. Московск. унив.,1971.-388с.

9. Полторак, Д.И. Технические средства в преподавании истории и обществоведения: пособие для учителей / Д.И. Полторак. – М.: 1976.-176 с.

10. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителей / А.А. Гин. – Гомель: ИПП «Сож», 1999.-88 с.