Федеральное агентство по образованию Российской Федерации

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Кафедра общей психологии

Курсовая работа

**ВОСПРИЯТИЕ И ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Научный руководитель

доцент, кандидат п. н.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Конева Е. В.

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2008 г.

Студент группы ПС-23

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Раков А.Е.

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2008 г.

Ярославль 2008

**Содержание**

Введение

Глава 1

1.1. Понятие об обучении

1.2. Попутное научение и целенаправленное учение

1.3. Учение как деятельность

1.4. Типы учебной ситуации.

1.5. Мотивация учебной деятельности

1.6. Виды учебных и обучающих действий.

Глава 2

2.1. Общая характеристика методов обучения

2.2. Общая характеристика активных методов обучения

2.3. Психолого-педагогические основы активных методов обучения

2.4. Классификация активных методов обучения

2.5. Эффективность активных методов обучения в условиях ВУЗа

Глава 3

3.1. Исследование восприятия и оценки студентами психологического факультета Яр ГУ методов активного обучения

Выводы

Заключение

Список литературы

Приложения

**ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность выбранной нами темы заключается в том, что появление и развитие активных методов обусловлено возникающими перед процессом обучения новыми задачами, состоящими в том, чтобы не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. Если раньше знания, полученные ранее, могли служить человеку в течение всей его трудовой жизни, то в наше время бурных темпов роста информации их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Познавательная активность и познавательная самостоятельность - качества, характеризующие интеллектуальные способности человека к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его деятельное желание в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

Преподавание в вузе становится все более сложным. Теперь для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать огромною базу знаний в аудитории, заполненной жаждущими познания студентами. Современные активные 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 многих исследований, которые подтверждают, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов. Говоря простым языком, студенты легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс.

Естественно, для совершенствования, развития и упрощения своей деятельности, преподавателям очень важно знать и учитывать то, как сами студенты воспринимают и оценивают методы обучения, которые к ним применяют. В своей работе мы поставили перед собой именно такую задачу – изучить, как студенты факультета психологии ЯрГУ воспринимают и оценивают применяемые к ним методы активного обучения. Следует отметить, что ранее таких исследований не проводилось. Исходя из вышесказанного, можно говорить о важности, актуальности и даже необходимости исследования по выбранной нами теме.

**Глава 1**

**1.1. Понятие об обучении**

Обычно обучение характеризуют так: передача человеку определенных знаний, умений и навыков.

Знания, умения инавыки — это формы и результаты определенных процессов в психике человека. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате ***его собственной***деятельности. Их нельзя просто «получить» от кого-то — они должны получиться в результате психической активности самого учащегося.

Обучение можно охарактеризовать как процесс ***активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки.*** [9]

Воздействия обучающего стимулируют активность обучаемо­му, адостигая при этом определенной, заранее поставленной цели, тем самым ***управляют***этой активностью. Поэтому обуче­ние можно еще представить как ***процесс стимуляции внешней и внутренней активности ученика и управления ею***.

Обучающий создает для активности обучаемого необходимые условия, на­правляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Но сам процесс формирования у чело­века знаний, умений и навыков происходит только в результате его собственной активности.[3;8;19;20]

**1.2. Попутное научение и целенаправленное учение**

***Научение***в ходе деятельности, имеющей иную цель, называют ***попутным.***Отом, что оно существует, свидетельствует жизнь. Многовековой опыт педагогов показывает следующее:

* научение (запоминание) происходит и тогда, когда перед обучающимися нет специальной задачи научиться
* заучивается (запоминается) лучше то, что связано с ***активной деятельностью человека****,* что нужно для этой дея­тельности, на что она направлена и с помощью чего осуществ­ляется.

Некоторые психологи и педагоги выдвинули идею, что попутное, ***не-преднамеренное научение***—лучшая форма обучения. При этом, подчеркивается его «естественность». Мотивы и побуждения к научению идут при этом от самого человека, а не указываются извне. [8;20;23]

**1.3. Учение как деятельность**

Итак, учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и деятельности. Учение специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью.

Что же представляет собой деятельность учения? Любая деятельность — это совокупность некоторых физических действий, практических или речевых. Следовательно, и учение совершается путем выполнения человеком различных действий: движений, письма, речи и т. д.

Если учение — это деятельность, то может ли оно осуществляться без внешних и видимых форм? Исследования показали, что человек способен осуществлять особую ***гностическую***деятельность. Цель ее — ***познание***окружающего мира. Учение выражается в активной, гностической деятельности, которая часто имеет внутренние формы.

Внутренняя деятельность возникает из внешней в процессе ***интериоризации****,* благодаря которой предметные действия отражаются в сознании и мышлении человека. Предметное действие превратилось в процессе интериоризации в действие мысленного анализа. Системы таких мысленных действий, развертывающихся в идеальном плане*,* и есть внутренняя деятельность.

Внешняя гностическая деятельностьобязательна для учения, когда в сознании человека еще не сформированы образы, понятия о предмете и соответствующие им действия.

Если ученик не владеет еще определенными образами, понятиями и действиями, то учение начинать надо с предметной гностической деятельности, в противном случае учение он может начинать прямо с внутренней гностической деятельности. [3;19]

**1.4. Типы учебной ситуации.**

Любая деятельность порождается определенными мотивами и протекает в определенных условиях. Следовательно, чтобы возникло учение в учебной ситуации, должны быть мотивы, движущие индивида к гностической цели - к овладению определенными знаниями и умениями*.* Такие мотивы могут быть двух типов — ***внешние*** и ***внутренние****.* К внешним мотивам относятся: наказание и награда, угроза и требование, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей. Учение носит до некоторой степени вынужденный характер, а выступает как препятствие, которое надо преодолеть на пути к основной цели. Данная ситуация является ***конфликтной****,* поэтому связана со значительным психическим напряжением, требует внутренних усилий и порой борьбы индивида с самим собой.

К***внутренним мотивам***относят такие, которые побуждают человека к учению как к***своей цели****.* Учебные ситуации с такими мотивами не содержат внутреннего конфликта и связаны с преодолением трудностей, встречающихся в ходе учения, и требуют волевых усилий. Но это усилия, направленные на преодоление внешних препятствий, а не на борьбу с самим собой.[3;23]

**1.5. Мотивация учебной деятельности.**

Определенная вещь, события, ситуации или действие - становятся мотивами деятельности, если: они связываются с ***источниками определенной активности*** человека. Эти источники могут быть разделены на три основные категории:

1. ***Внутренние источники***

Они определяются ***потребностями***человека и могут иметь как ***врожденный***характер, выражающий органические потребности организма, так и ***обретенный***характер, выражающий социальные потребности, формируемые обществом.

Среди врожденных потребностей особое значение для стимуляции учения имеют ***потребность в активности*** и ***потребность в информации****.*

Среди общественно формируемых потребностей особое значение для стимуляции учебной деятельности имеют ***гностические потребности*** и ***положительные социальные потребности***

1. ***Внешние источники****.*

Они определяются общественными условиями жизнедеятельности человека. К таким источникам относятся требования, ожидания и возможности.

***Требования***предлагают человеку определенные виды и формы деятельности и поведения.

***Ожидания***характеризуют отношение общества к человеку, связанное с предположением о том, какие черты поведения и формы деятельности оно считает нормальным для данного индивида.

***Возможности*** *—* это те объективные условия определенной деятельности, которые имеются в окружении человека.

1. ***Личные источники****.*

Они определяются интересами, стремлениями, установками, убеждениями и мировоззрением человека, его представлением о себе, его отношением к обществу. Эти источники активности называют ***ценностями****.* Такими ценностями могут быть самосовершенствование, само-утверждение, самовыражение, удовлетворение определенных потребностей, жизненные идеалы и образцы. Перечисленные источники деятельности в разных сочетаниях и видоизменениях наблюдаются у каждого человека. [3;8;19]

**1.6. Виды учебных и обучающих действий.**

Существует три основных вида учебных действий.

**Первый вариант** обучения имеет характер ***преподнесения готовых знаний и умений***. Учение в нем складывается из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам.

**Второй вариант** обучения имеет вид ***естественного самонаучения***. Учение здесь складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, «усмотрение» и осмысливание, творческая деятельность.

Наконец, **третий вариант** обучения предполагает ***наличие направляемой познавательной активности******ученика***. Учение в нем складывается из таких действий, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки.

Для каждого из этих обучающих действий характерны свои способы управления деятельностью ученика, свои ***концепция***и ***методы обучения****.* Так, преподнесение готовых знаний и умений выражается в концепции обучения как ***преподавания****.* Для него типичны следующие методы: сообщение, разъяснение, преподнесение, показ. Естественное самонаучение отражается в концепции обучения как ***стимуляции****.* Характерные для него методы - пробуждение интереса, удивления, любопытства. Наконец, такой вид обучающих действий, как направление познавательной активности, выражает концепцию обучения как ***руководства****.* Его типичные методы— постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование и т .п. [3;8]

**Глава 2.**

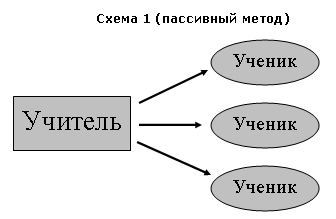
**2.1. Общая характеристика методов обучения**

**Методы обучения** - это способы взаимосвязанной деятельности

преподавателя и студентов, направленные на овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками, на воспитание и развитие в процессе обучения. Педагогическая наука и практика предлагают преподавателю богатый арсенал методов и приемов обучения. Творческая деятельность преподавателя состоит в том, чтобы рационально использовать в учебном процессе методы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели.

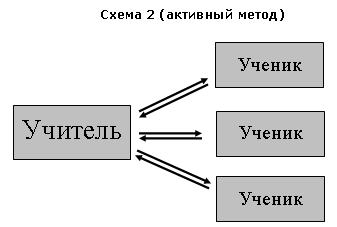
С первых дней существования обучения и до сегодняшнего дня сложились, утвердились и получили широкое распространение в общем три формы взаимодействия учителей и учащихся.

**Пассивный метод**



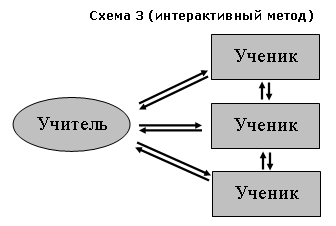
Это форма взаимодействия учащихся и учителя, в которой учитель является основным действующим лицом и управляющим ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя. Связь учителя с учащимися в пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения учащимися учебного материала пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые плюсы. Это относительно легкая подготовка к уроку со стороны учителя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. С учетом этих плюсов, многие учителя предпочитают пассивный метод остальным методам. Надо сказать, что в некоторых случаях этот подход успешно работает в руках опытного педагога, особенно если учащиеся имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета. Лекция - самый распространенный вид пассивного урока. Этот вид урока широко распространен в ВУЗах, где учатся взрослые, вполне сформировавшиеся люди, имеющие четкие цели глубоко изучать предмет.

**Активный метод**



Это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали автократный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль.

**Интерактивный метод**



Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал).

Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Многие между активными и интерактивными методами ставят знак равенства. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Разнообразие методов и приемов создает у учащихся интерес к самой учебно-познавательной деятельности, что чрезвычайно важно для выработки мотивированного отношения к учебным занятиям.

В педагогике приняты несколько классификаций методов обучения, имеющих разные основания:

***по источнику учебной информации*** (наглядные, словесные, игровые, практические)

***по способам взаимодействия*** обучающих и обучающихся (объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, проблемный, исследовательский).

Нами рассматривается классификация, в основании которой лежит ***направленность методов*** на решение тех или иных дидактических задач. Пользуясь ею, преподаватель может выбрать из общего набора методов те, которые наиболее способствуют решению конкретной дидактической задачи на конкретном этапе обучения: в процессе первичного ознакомления с учебным материалом, при закреплении и совершенствовании знаний, в процессе формирования умений и навыков.

В предлагаемой классификации методы делятся прежде всего на

две группы:

- методы, направленные на первичное овладение знаниями;

- методы, способствующие закреплению и совершенствованию знаний, и овладению умениями и навыками.

В зависимости от степени активности учащихся в процессе обучения методы 1 группы делятся на информационно-развивающие и проблемно-поисковые, 2-й **--** на репродуктивные и творчески-воспроизводящие.

В традиционно сложившейся практике преподавания большое место занимают информационно-развивающие методы (лекция, объяснение, рассказ, беседа), в которых преподаватель играет более активную роль, чем студенты. Для закрепления знаний и совершенствования умений особенно часто используют репродуктивные методы (пересказ - воспроизведение студентами учебного материала, выполнение упражнений по образцу, лабораторных работ по инструкции). Эти методы более ориентированы на запоминание и воспроизведение учебного материала, менее - на развитие творческого мышления, активизацию самостоятельной познавательной деятельности.

В последние десятилетия широкое распространение получили активные методы обучения, побуждающие обучающихся к

самостоятельному добыванию знаний, активизирующие их познавательную деятельность, развитие мышления, формирование практических умений и навыков. Именно на решение этих задач направлены проблемно-поисковые и творчески-воспроизводящие методы. Новая образовательная парадигма ориентирована прежде всего на развитие личности, повышение ее активности и творческих способностей, а следовательно, и на расширение использования методов самостоятельной работы студентов, самоконтроля, использования активных форм и методов обучения.

Парадигма, как общепринятая и освещенная традицией, научная теория, содержащая систему категорий, фактов и методов постановки и решения проблем, наряду с облегчением общего подхода к решению научных проблем, несколько мешает восприятию новых идей, т. к. накладывает рамки, ограничения на научный поиск в неизведанных, нетрадиционных направлениях, т.е. препятствует проявлению чувства нового.

Педагогические парадигмы сдерживают разработку проблем педагогического творчества как в науке, так и в воспитании творческих способностей личности в учебной деятельности.

В наше время наблюдается тенденция к замене парадигмы «человека знающего» (т. е. вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Глобальное образование как современная педагогическая парадигма, нацелено на восприятие человека как уникальной целостной личности, развивающейся в процессе активной самореализации своего творческого потенциала в системе взаимодействия с другими людьми. Творчество — ценнейший элемент, составная часть содержания образования, имеет прямое отношение к средствам образования, воспитания и, главное, развития.

В смене педагогических парадигм есть определенная закономерность: каждая последующая, отрицая по определенным категориям предыдущую, использует постулаты и/или опыт более старых, но не парадигм, а педагогических изысканий отдельных выдающихся личностей или творчески работавших коллективов единомышленников. Современные учителя, тонко чувствуя переходный процесс в педагогике и как в науке, и как в практике (снизу — изменяющиеся социально-политические и демографические условия, сверху — экономический прессинг и политика переподготовки кадров под изменение содержания образования), находятся в состоянии неустойчивого выбора.

Для активных методов обучения характерно:

* отношение учителя к ученику как к себе равному;
* не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное “строительство” знания учеником методом критического отношения к существующим сведениям, информации и т. п. и самостоятельного решения творческих задач;
* плюрализм мнений, подходов, уважительное отношение к мнению, варианту другого.

Учитель стремится создать условия, которые каждому учащемуся дадут возможность поверить в то, что нет никаких ограничений для его творчества, тогда и воображение пойдет по пути поиска истинного решения. При активных методах обучения сочетаются работа в парах, в группах, с индивидуальной работой. [3;9;23;24;25]

**2.2. Общая характеристика активных методов обучения**

Существует несколько определений активного обучения. Наиболее ясно и точно характеризуют его А.М.Смолкин и В. Н. Кругликов:

***Активные методы обучения*** - это методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом***.*** *[А.М.Смолкин]*

***Активное обучение*** — представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательно комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно- управленческих средств *[В.Н.Кругликов]*

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение студентом знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Для активизации познавательной деятельности студентов используются традиционные методы обучения с применением таких приемов, как постановка вопроса при изложении материала, включение в него отдельных практических упражнений, ситуационных задач, обращение к наглядным и техническим средствам обучения, побуждение к ведению записей, созданию опорных конспектов.

Особенности активных методов обучения состоят в побуждении

студентов к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Появление и развитие активных методов обусловлено возникающими перед процессом обучения новыми задачами, состоящими в том, чтобы не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации.

Познавательная активность означает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление учащегося к учению, к выполнению индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других учащихся.

Под познавательной самостоятельностью принято понимать стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи, желание понять не только усваиваемую учебную информацию, но и способы ее добывания, критический подход к суждениям других, независимость собственных суждений.

Познавательная активность и познавательная самостоятельность - качества, характеризующие интеллектуальные способности человека к учению. Как и другие способности, они проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, причем с самого начала процесса обучения, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его деятельное желание в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных

этапах учебного процесса: при первичном овладении знаниями, закреплении и совершенствовании знаний, формировании умении и навыков. Нельзя резко разделить имеющиеся методы обучения на активные и неактивные. Используя разнообразные приемы активизации познавательной деятельности, преподаватель добивается повышения познавательной активности студентов.

**2.3. Психолого-педагогические основы активных методов обучения**

Идеи активизации обучения высказывались учёными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления её в самостоятельную научную дисциплину. К родоначальникам идей активизации относят Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г. Гегеля, Ф. Фрёбеля, А. Дистервега, Д. Дьюи, К.Д. Ушинского и других. Однако идеи, получившие наиболее последовательное изложение в работах данных авторов, берут своё начало из высказываний учёных и мыслителей античного мира. Всю историю педагогики можно рассматривать как борьбу двух взглядов на позицию ученика. Приверженцы первой позиции настаивали на исходной пассивности ученика, рассматривали его как объект педагогического воздействия, а активность, по их мнению, должен был проявлять только преподаватель. Сторонники второй позиции считали ученика, равноправным участником процесса обучения и отдавали его активности главенствующую роль в обучении. Вот некоторые взгляды сторонников активности ученика. Пифагор (VI в. до н. э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика. Демокрит (460-370 до н. э.) придавал огромное значение воспитанию интеллекта, предлагал формировать у учеников стремление постигнуть неизвестное, чувство долга и ответственности. Сократ (470/469 − 399 до н. э.) видел наиболее верный путь проявления способностей человека в самопознании. Главным его достижением считается «майевтика» («повивальное искусство») — диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.(так называемый сократовский метод). Платон (427 −347 до н. э.) подчёркивал особую важность эстетического развития ребёнка средствами музыки, поэзии, танцев, игр, дающих простор творчеству. Среди древнеримских мыслителей выделяются взгляды Сенеки (4 до н. э. — 65 н. э.), который считал, что образование должно формировать в первую очередь самостоятельную личность, считал, что должен говорить сам ученик, а не его память. Квинтилиан (42 — ок. 118) отдавал предпочтение организованному школьному обучению, утверждая, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения «бывает причиной добродетелей». На занятиях по риторике рекомендовал преподавателю читать сочинения с заведомыми просчетами в стиле, заметить и исправить которые должны были сами учащиеся. На средневековом востоке мудрецы обращали особое внимание на саморазвитие личности. Ибн-Сина (Авицена в латинской транскрипции) (980-1037) мечтал о всестороннем развитии и обучении и такой путь ему виделся в организации совместной учебы воспитанников, внесении духа соперничества. Одним из заметных сторонников активной позиции ученика в процессе обучения был Мишель Монтень (1533 − 1592). Он советовал, чтобы больше говорил ученик и больше слушал учитель. Призывал приучить учащихся исследовать окружающий мир, чтобы они все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету. Рене Декарт (1596 − 1650), советовал прилагать максимум усилий для развития у учащихся способности суждений. Ян Амос Коменский (1592 − 1670) в работе «Великая дидактика» настаивал, что правильно обучать, это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит — раскрывать способности понимать вещи. Критиковал школы, которые стремятся к тому, чтобы научить смотреть чужими глазами, мыслить чужим умом. Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) отмечал, что у детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать и нет ничего безрассуднее, как желать заменить её нашей. Если голова преподавателя управляет руками ученика, то собственная его голова становится для него бесполезной. Целью обучения признавал не знание дать ученику, а научить его приобретать в случае нужды это знание. И. Г. Песталоцци (1746-1828) первостепенное значение придавал обучению, построенному в соответствии с особенностями человеческой природы, законами её развития. Настаивал, что обучение должно научить мыслить, должно действовать возбуждающе на способности ученика, а не усыплять и смущать его. А. Дистервег (1790 − 1866) требовал, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность. Дж. Дьюи (1859-1952), автор «прогрессивистской» концепции, видел основную задачу учебного процесса в развитии активности молодёжи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять её ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость. Из числа отечественных учёных к проблеме активности в разное время обращались: Б.Г. Ананьев, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, Н.А. Добролюбов, А.Н. Леонтьев, Л. М. Лопатин, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и другие. В частности, Н. Г. Чернышевский (1828-1889) и Н. А. Добролюбов (1836-1870) защищали осмысленность и сознательность обучения, активность и самодеятельность учащихся, выступали за развитие у них творческого мышления. В. А. Сухомлинский (1918-1970) призывал специальными мерами и приёмами поддерживать желание учеников быть первооткрывателями.

Особую роль в современном становлении активного обучения сыграло стихийное развитие игротехнического движения, которое возникло после зарождения деловых игр. Первая в истории деловая игра была разработана и проведена М. М. Бирштейн в СССР в 1932 году. Метод был подхвачен и сразу получил признание и бурное развитие. Однако в 1938 году деловые игры в СССР были запрещены. Их второе рождение произошло только в 60-х гг., после того как появились первые деловые игры в США (1956 г., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грей, Г. Грэм, Г. Дюпюи, Р. Дьюк, Р. Прюдом и другие). Заметный толчок к расширению дидактического использования методов положили исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов в области активного обучения, как И. Г. Абрамова, Ю. С. Арутюнов, М. М. Бирштейн, Н. В. Борисова, А. А. Вербицкий, С. Р. Гидрович, С. С. Егоров, В. М. Ефимов, Р. Ф. Жуков, С. Г. Колесниченко, В. Ф. Комаров, В. Н. Кругликов, В. Я. Платов, В. В. Подиновский, В. Н. Рыбальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, Т. П. Тимофеевский, Г. П. Щедровицкий и другие. Большую роль в распространении методов сыграла их практическая деятельность по пропаганде игровых методов как основы активного обучения, и личное участие в создании и развитии игротехнического движения. «Школы МАО», проводимые в рамках этого движения, позволили ознакомить многих преподавателей с игровыми технологиями активного обучения, дать им первичные знания, навыки, «вооружить» первичным инструментарием. Благодаря распространению игровых методов активного обучения в 80-х годах XX века активное обучение переживало максимальный подъём популярности.[3;9;14;20]

**2.4. Классификация активных методов обучения**

Большой клад в разработку классификации активных методов обучения внесли: Ю.С.Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В.Бурков, А.А.Вербицкий, С.Р. Гидрович, Р.Ф.Жуков, В.М.Ефимов, Л.Н.Иваненко, В.Ф. Комаров, А.Л.Лившиц, В.И. Маршев, Ю.М. Порховник, В.И. Рыбальский, Т.П. Тимофеевский и др.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для ВУЗа предложенную Смолкиным А.М.. Он различает ***имитационные*** методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к **неимитационным.** Это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

Имитационные методы делятся на ***игровые*** и ***неигровые*** в зависимости от принимаемых студентами условий, выполняемых ими ролей, взаимоотношений между ролями, устанавливаемых правил, наличия элементов состязательности при выполнении заданий.

К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **активные методы обучения** | | |
| **неимитационные** | **имитационные** | |
|  | **игровые** | **неигровые** |
| проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными  ошибками, лекция пресс-конференция  эвристическая беседа;  поисковая  лабораторная работа;  учебная дискуссия;  самостоятельная работа с литературой;  семинары; | деловая игра;  педагогические ситуации;  педагогические задачи;  ситуация инцинсценирование различной деятельности | коллективная мыслительная  деятельность;  ТРИЗ работа; |

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

**1 этап** – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

**2 этап** – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

**3 этап** – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетание для решения конкретных дидактических задач. Поэтому данная классификация предлагает рассматривать активные методы обучения по их назначению в учебном процессе.

Но также следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опыта.

Рассмотрим подробнее некоторые методы:

**Проблемная лекция**

Отличается от обычной тем, что начинается с постановки проблемы, которую в ходе изложения учебного материала лек-тор последовательно и логично решает или раскрывает пути ее решения. Постановка проблемы побуждает слушателей к работе мысли, к попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, привлекает внимание слушателей.

**Эвристическая беседа**

**(**от лат. *эврика* – открытие**)** представляет собой ряд вопросов преподавателя, направляющих мысли и ответы учащихся. Успех беседы зависит от умелой постановки серии вопросов и знания предполагаемых ответов учащихся. Беседа может начинаться с сообщения фактов, описания явлений, событий, демонстрации фрагментов кинофильмов, показывающих проблемные ситуации, которые необходимо разрешить.

В ходе эвристической беседы преподаватель путем умело поставленных вопросов заставляет студентов на основе имеющихся знаний, наблюдений, жизненного опыта, логических рассуждений формулировать новые понятия, выводы, правила. Учащихся сами «делают открытия», получают новые знания, что доставляет им творческую радость и стимулирует их познавательную активность.

**Учебная дискуссия**.

Суть ее состоит в том, что преподаватель излагает две различные точки зрения, касающиеся одной и той же проблемы, и предлагает учащимся выбрать и обосновать свою позицию. Преподаватель поддерживает дискуссию, раскрывая, уточняя аргументы спора, вводя дополнительные вопросы, поскольку задача участников дискуссии состоит не только в том, чтобы отстоять свою точку зрения, но и опровергнуть противоположную. Выявление позиций учащихся, их правильных и ошибочных суждений дает возможность более обоснованно и убедительно утвердить в их сознании основные теоретические положения и выводы.

Для дискуссии выбирают такие вопросы, в которых наличие двух точек зрения может быть естественным. Не следует создавать искусственные ситуации, когда кто-то отстаивает заведомо ложную точку зрения, будучи убежденным в том, что она ложная.

*Учебная дискуссия* - организационно сложная форма работы. Она требует определенной подготовленности учащихся - умения вести обсуждение, достаточного кругозора, запаса знаний и представлений.

**Поисковая лабораторная работа.**

По ряду учебных предметов изучению теоретического материала может предшествовать поисковая лабораторная работа по инструкции, на основании которой учащиеся сами должны сделать выводы о свойствах тех или иных веществ, взаимосвязи и зависимости между ними, способах выявления этих свойств. За поисковой лабораторной работой следует эвристическая беседа, в ходе которой под руководством преподавателя учащиеся на основе проведенных наблюдений и экспериментов делают обобщения и теоретические выводы. Выполнение отдельными группами учащихся экспериментов с разными веществами или различными способами обогащает коллективный опыт, делает теоретические положения более обоснованными, убедительными.

**Метод кейсов**

Этот метод используется для формирования у учащихся профессиональных умений. Основным дидактическим материалом служит ситуационная задача, которая включает в себя условия (описание ситуации и исходные количественные данные) и вопрос (задание), поставленный перед учащимися. Ситуационная задача должна содержать все необходимые данные для ее решения, а в случае их отсутствия — условия, из которых можно извлечь эти данные.

Учащиеся, как правило, получают для решения так называемые типовые задачи, т. е. характерные для отрасли, производства, где будет работать специалист, соответствующие его трудовым функциям.

Типовые производственные задачи создаются на основе анализа профессиональных функций специалистов, они сложны, комплексны.Этим типовым задачам и должны соответствовать ситуационные учебно-производственные задачи.

Выполнение комплексной учебно-производственной задачи при изучении ряда учебных дисциплин вносит следующие важные элементы в учебный процесс:

- обеспечивает последовательный переход от овладения профессиональными знаниями к самостоятельному исполнению профессиональных функций;

- позволяет преподавателю осуществлять обратную связь не только на уровне знаний, но и на уровне умений;

- дает возможность учащимся реально понять межпредметные связи, и их значение в профессиональной деятельности.

При обучении решению ситуационных производственных задач преподаватель направляет внимание учащихся на последовательность выполнения действий:

- анализ описанной производственной ситуации;

- выявление способов (нормативов, правил, методик), которые могут быть использованы при решении задачи;

- вычленение необходимых данных для решения задачи, установление их достаточности;

- выполнение действий, обусловленных вопросом (за­данием).

**Деловые игры**

Преимущество деловых игр состоит в том, что взяв на себя ту или иную роль, участники игры вступают во взаимоотношения друг с другом, причем интересы их могут не совпадать. В результате создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что создает повышенный интерес к ходу игры. Участники могут не только показать профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, такие черты характера, как решительность, оперативность, коммуникативность, инициативность, активность, от которых нередко зависит исход игры.

Она направлена на развитие у учащихся умений анализировать конкретные практические ситуации и принимать решения; в ходе ее развиваются творческое мьшление (способность поставить проблему, оценить ситуацию, выдвинуть возможные варианты разрешения и, проанализировав эффективность каждого, выбрать наиболее оптимальный вариант) и профессиональные умения учащегося, деятельность которого в конечном счете сводится к принятию решений.

Деловая игра возникла как управленческая имитационная игра, в ходе которой участники, имитируя деятельность того или иного служебного лица, на основе анализа заданной ситуации принимают решения. Деловая игра проводится, как правило, по специальным дисциплинам и чаще всего носит межпредметный характер.

В основе ее создания лежит анализ профессиональной деятельности специалиста, выявление типовых профессиональных задач и разработка на их основе учебно-производственной задачи.

Деловая игра обязательно содержит игровуюучебную задачу. Игровая задача — это то, что должен сделать играющий в ходе игры, выполнить определенную профессиональную деятельность.

Учебная задача - это та цель, которую ставит преподаватель (составитель, разработчик игры), т. е. овладение знаниями, умениями.

Деловая игра эффективна тогда, когда в ней успешно решаются учебные задачи. Форма игры, игровой задачи привлекает учащихся, создает у них интерес к выполнению задания, побуждает к активному применению знаний, вовлекает в коллективные взаимоотношения.

**Мозговой штурм**

Метод мозгового штурма (мозговая атака, мозговой штурм, англ. brainstorming) — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать возможно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами их проведения:

1. **Постановка проблемы**. Предварительный этап. В начале второго этапа проблема должна быть четко сформулирована. Происходит отбор участников штурма, определение ведущего и распределение прочих ролей участников в зависимости от поставленной проблемы и выбранного способа проведения штурма.
2. **Генерация идей**. Основной этап, от которого во многом зависит успех всего мозгового штурма. Поэтому очень важно соблюдать правила для этого этапа:
   1. Главное — количество идей. Не делайте никаких ограничений.
   2. Полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой.
   3. Необычные и даже абсурдные идеи приветствуются.
   4. Комбинируйте и улучшайте любые идеи.
3. **Группировка, отбор и оценка идей**. Этот этап часто забывают, но именно он позволяет выделить наиболее ценные идеи и дать окончательный результат мозгового штурма. На этом этапе, в отличие от второго, оценка не ограничивается, а наоборот, приветствуется. Методы анализа и оценки идей могут быть очень разными. [1;4;10;11;;13;21]

**2.5. Эффективность активных методов обучения в условия ВУЗа**

Активные методы обучения оказались наиболее продуктивными для взрослых, поскольку они разумно используют жизненный и профессиональный опыт, в них учтены возрастные особенности психики. АМО базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что он делает, до 50 % того, что он видит, и только до 10% того, что он слышит.

Активные методы, направленные на первичное овладение знаниями, способствуют развитию мышления, познавательных интересов и способностей, формированию умений и навыков самообразования, однако при их планировании следует помнить, что они требуют значительного времени. Именно поэтому невозможно перевести весь учебный процесс только на применение активных методов. Наряду с ними используются и традиционные: обычная лекция, объяснение, рассказ.

При выборе метода обучения следует прежде всего проанализировать содержание учебного материала и использовать активные методы там, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление учащихся, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной деятельности. В преподавательской деятельности часто пользуются термином «прием обучения». Прием - это часть метода, которая усиливает, повышает его эффективность. Так, в практике обучения широко используются наглядные приемы обучения, сопровождающие лекцию, объяснение, рассказ, беседу: показ изображений на таблицах, плакатах, демонстрация моделей, натуральных объектов, устройств, механизмов. Объяснение учебного материала может сопровождаться демонстрацией опытов, слайдов; показом диа- и кинофильмов и их фрагментов, видеозаписей, телефильмов и т. п.

Использование наглядных приемов не только помогает понять и лучше запомнить учебный материал, но и создает эмоциональное отношение к изучаемому, повышает интерес к нему. Особенно сильное эмоциональное воздействие на учащихся оказывает демонстрация видео- и кинофильмов, кинофрагментов, которые могут быть использованы и в качестве иллюстративного материала, и для создания проблемных ситуаций, на основе которых строится эвристическая беседа, учебная дискуссия.

В качестве приема, создающего эмоциональное отношение к изучаемому материалу, широко используется чтение стихотворений, отрывков из них, фрагментов литературной прозы, публицистических материалов. В обстановке приподнятых чувств обостряется внимание к теоретическому материалу, происходит приобщение студентов к актуальным проблемам жизни общества, придается новая окраска изучаемому содержанию, повышается его значимость в представлениях студентов.

Оптимальное решение учебных задач с помощью активных методов происходит в том случае, если они отвечают ряду требований: адекватны задаче, содержанию и результатам обучения; соответствуют своеобразию педагогической обстановки; соотносятся с исходным уровнем знаний студентов, их реальными и потенциальными возможностями; со знаниями, опытом и мастерством преподавателя. Важным условием решения поставленных в обучении задач является также умение преподавателя и студентов анализировать конкретную педагогическую ситуацию и выбирать наиболее рациональные способы своей деятельности путем сравнительной оценки различных ее вариантов. На путях поиска наилучших способов обучения студентов активные методы заслуживают особого внимания. Особый интерес для студента представляют такие активные методы работы, как деловая игра и дискуссия.

В деловой игре студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая объединяет черты учебной и будущей профессиональной деятельности. В этих условиях усвоение знаний, формирование умений и навыков осуществляется как бы наложением на канву предстоящего профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Они усваиваются не «про запас», не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном процессе информационного обеспечения участника игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации.

В достижении целей воспитания деловая игра обладает большими возможностями. В игре каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, имеющие коллективистскую направленность, а также ценностные ориентации и установки, присущие будущему педагогу.

Развитие личности педагога в деловой игре осуществляется в результате компетентных предметных действий и социальных отношений в коллективе. В этих условиях действия приобретают характер поступков, формирующих различного рода социальные черты, признаки педагога и т.п.

В игре реализуется принцип диалогического общения, обеспечиваемый ролевыми позициями ее участников и возникающими проблемными ситуациями. Для порождения диалога преподаватель моделирует специальные дидактические и психологические условия.

Дискуссия позволяет согласовывать разнообразные позиции, привлекать такое количество информации, которое не может быть предъявлено одним человеком. Кроме того, применение группового усилия сокращает время достижения результата.

Благодаря дискуссии ее участники по мере накопления опыта обсуждений приобретают многие полезные в любой сфере деятельности умения и свойства: выделять и излагать свою позицию и воспринимать чужую; подчиняться общим правилам и вырабатывать на этой основе способы саморегуляции и адекватной самооценки и др. Суммарно все это выражается в приобретении такого сложного умения, как решение проблем в условиях групповой деятельности.

Использование в учебном процессе деловых игр и дискуссии значительно укрепляет связь «студент-преподаватель», раскрывает творческий потенциал каждого студента и позволяет оценить степень готовности.

P.M. Грановская отмечает, что отличительной особенностью всей группы активных методов (метод конкретных ситуаций, метод инцидента, мозговая атака, деловые игры, метод погружения, тренировка чувствительности и др.), во-первых, является то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средство; во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что, в свою очередь, требует формирования определенных психологических качеств, и, наконец, в-третьих, организуется формирование качественно иной установки на обучение в эмоционально-насыщенном процессе коллективного творческого труда.

Л.А. Петровская и ряд ее единомышленников считают,что активные методы организуют у человека умение управлять стилем своего поведения за счёт сознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию или антипатию. Развивают такие личные качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям. Данные методы, считают они, направлены, в частности, на развитие способности почувствовать состояние другого человека, поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с точки зрения партнера. Это помогает выработать умение оптимально мотивировать и стимулировать человека к деятельности.

Хотя лекции иногда и являются эффективным способом донесения информации, однако существует обоснованное предположение, что другие методы преподавания могут быть более эффективными в достижении образовательных целей. Многие специалисты настойчиво утверждают, что лекция менее эффективна, чем другие методы, в том случае, когда образовательные цели включают в себя использование информации, развитие интеллектуальных способностей или изменение отношения к чему-нибудь. Если студенты утратили энергию и энтузиазм, то преподаватель будет искать способ, чтобы добиться не только участия студентов в работе, но и обратной связи с ними, чтобы понять, что они думают и чувствуют.

Выбор цели и наиболее подходящего метода преподавания, особенно учитывая различную степень познавательной деятельности, а также духовного развития студентов, является очень важныммоментом для преподавателя в достижении эффекта в процессе обучения.Несмотря на тщательную подготовку преподавателя и эмоциональную речь во время чтения лекций, обратная связь оставляет желать лучшего. Например, когда учебников для средних специальных учебных заведений не было, преподаватели находились «во власти» записи под диктовку основного материала (у студентов не было навыков записи лекций). Все время урока уходило на запись текста, и не оставалось времени на разбор материала, на постановку проблемных вопросов и ответы на них и многое другое.

При всей очевидной эффективности активных методов обучения, у них, конечно, есть и недостатки. Вот основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели, использующие АМО:

* Даже интерактивные методы обучения не способны преодолеть нежелания ученика участвовать в процессе обучения.
* Для некоторых учеников активные методы предстают чем-то, что разрушает их привычное представление о процессе обучения, что соответственно создаёт некий внутренний дискомфорт
* Несмотря на выслушивание разных мнений, при выступлении может доминировать мнение одного, если выступающий психологически доминирует в группе.
* Для некоторых учеников работа в команде с использованием активных методов – только способ ничего не делать
* Если учитель в должной мере не владеет методиками интерактива, то процесс обучения может превратиться в обычную анархию.
* И, наконец, не нужно забывать о том, что увлечение активными методами может увести от главного на уроке – получение знаний по конкретному вопросу.

Учебный процесс с использованием активных методов обучения в условия ВУЗа опирается на совокупность общедидактических принципов обучения и включает свои специфические принципы, которые предлагает А.А.Балаев, а именно:

1. Принцип равновесия между содержанием и методом обучения с учетом подготовленности студентов и темой занятия.

2. Принцип моделирования. Моделью учебного процесса выступает учебный план. В нем отражаются цели и задачи, средства и методы обучения, процедура и режим занятий, формулируются вопросы и задания, которые решают студенты в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель студента», завершившего обучение. А именно: какими знаниями (их глубина, широта и направленность) и навыками он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен, в каких конкретно форма должна проявляться его образованность. Полезно будет представить «модель среды», в которой учится и живет студент. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. Принцип входного контроля. Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности студентов, выявления их интересов, установления наличия или потребности в повышении знаний. Входной контроль дает возможность с максимальной эффективностью уточнить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные методы обучения, определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться.

4. Принцип соответствия содержания и методов целям обучения. Для эффективного достижения учебной цели преподавателю необходимо выбирать такие виды учебной деятельности студентов, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. В другом необходимо использовать дополнительные источники информации: журналы, газеты и т.п. Или же нужно обратиться к смежным областям знаний, за консультацией к специалистам.

Так, например, ставя перед собой цель - ознакомить студентов с информацией по теме занятия, преподаватель может использовать материал лекции и владеть методом ее чтения. Но также ставится цель – не только изложения материала, информации, но и вооружить студентов этой информацией, для практического ее использования. Для этого и необходим данный принцип.

5. Принцип проблемности. В этом случае требуется такая организация занятия, когда студенты узнают новое, приобретают знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так А.М.Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели.

Во время занятия ставятся вопросы, требующие поиска, что активизирует мыслительную деятельность студентов, а это важное условие эффективности обучения. М.И. Махмутов подчеркивает, что активность при обучении достигается в том случае, если учащийся анализирует фактический материал и оперирует им так, чтобы самому получить из него информацию.

6. Принцип «негативного опыта». В практической деятельности вместе с успехом, допускаются и ошибки, поэтому необходимо учить человека избегать ошибок. Эта задача очень актуальна. В соответствии с данным принципом в учебный процесс, построенный на активных методах обучения, вносятся два новых обучающих элемента:

**1.** Изучение, анализ и оценка ошибок, допущенных в конкретных ситуациях. Материалом для таких занятий могут быть критические публикации в периодической печати и реальные факты из жизни своей группы;

**2.** Обеспечение ошибки со стороны студента в процессе освоения знаний, умений и навыков. Студентам предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении студент неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий студента помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно студент убеждается в необходимости знаний по данной проблеме, что побуждает его к более глубокому изучению учебного курса.

7. Принцип «от простого к сложному». Занятие планируется и организуется с учетом нарастающей сложности учебного материала и применяемых методов в его изучении: индивидуальная работа над первоисточниками, коллективная выработка выводов и обобщений и т.д.

8. Принцип непрерывного обновления. Одним из источников познавательной активности студентов является новизна учебного материала, конкретной темы и метода проведения занятия. Информативность учебного процесса, то есть насыщенность новым, неизвестным, привлекает и обостряет внимание студентов, побуждает к изучению темы, овладению новыми способами и приемами учебной деятельности. Но по мере усвоения знаний обостренность их восприятия постепенно начинает снижаться. Студенты привыкают к тем или иным методам, теряют к ним интерес. Для того чтобы этого не произошло, преподавателю необходимо постоянно обновлять новыми элементами построение занятий, методику обучения. Например, не проводить два анализа конкретных ситуаций в течение одного занятия, не применять одно и то же техническое средство обучения на двух занятиях подряд, наглядные средства – стенды, схемы, плакаты, диаграммы – вывешивать в аудитории в тот момент, когда в них возникает необходимость и т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности студентов.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Студенту часто приходиться сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у студентов способности к коллективным действиям.

Решение этой задачи в процессе занятий следует осуществлять по этапам. На первом этапе преподаватель выявляет с помощью групповой задачи наличие расхождений и сходства в подходах студентов к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у студентов формируется потребность в совместной деятельности, которая способствует достижению результата. На третьем этапе в условиях деловой игры вырабатываются навыки совместной деятельности, анализа и решения задач, разработки проектов и т.п. При этом, организуя коллективную работу на занятиях, преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого студента было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия.

10. Принцип опережающего обучения. Этот принцип подразумевает овладение в условиях обучения практическими знаниями и умение воплотить их в практику, сформировать у студента уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы студентов над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли студенты ориентируются в изучаемых проблемах, можно ли что–либо изменить к следующему занятию и т.д.

12. Принцип экономии учебного времени. Активные методы обучения позволяют сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков. Так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляется одновременно, в одном процессе решения задач, анализа ситуаций или деловой игры. Тогда как обычно эти две задачи решаются последовательно, вначале студенты усваивают знания, а затем на практических занятиях вырабатывают умения и навыки.

13. Принцип выходного контроля. Обычно, выходной контроль знаний происходит после завершения обучения в форме экзамена, зачетов, собеседований, выполнения контрольных работ или рефератов с последующей их защитой. Но это формы проверки знаний не в каждом случае могут установить количество и качество приобретенных умений и навыков. Для выходного контроля успешно используются активные методы обучения: серия контрольных практических заданий, проблемных задач и ситуаций. Они могут быть индивидуальными и групповыми.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

* подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
* обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
* установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Итак, мы выяснили, что АМО помогают вести студентов к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, учатся выделить главное в учебном материале, развивают речь и многое другое. Как показывает практика, использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высоко квалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание студентов.

[4;6;17;26]

**3.1. Исследование восприятия и оценки студентами психологического факультета ЯрГУ методов активного обучения**

## 

## Цель исследования

Цель данного исследования – изучить восприятие и оценку студентами методов активного обучения. При этом важно заметить, что в нашем исследовании мы рассматриваем метод абстрагировано от его конкретного применения. Несомненно, большое влияние на эффективность обучения оказывает педагог. Именно от его мастерства зависит, какое влияние окажет на студентов тот или иной метод. Тем не менее, в нашем исследовании мы объединили метод и его конкретное применение, чтобы не запутывать испытуемых и не усложнять интерпретацию побочным фактором, который нам не интересен, т.к. мы изучаем оценку метода в целом, а не уровень овладения им конкретным педагогом

**Задачи исследования**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме активных методов теоретического обучения.
2. Провести опрос преподавателей и студентов психологического факультета ЯрГУ.
3. Сопоставить описания методов, полученных в результате опроса студентов с реальным описанием этих методов и интерпретировать полученные результаты.
4. Проанализировать оценку студентами различных методов активного обучения.
5. Выявить недостатки методов.

**Гипотеза**

Изучив различные литературные источники и мнения различных авторов на проблему активных методов обучения [4;9;11;20;25], мы можем предположить, что студенты высоко оценивают активные методы обучения, у них не возникнет проблем с их восприятием и они успешно справятся с заданием.

Таким образом, **гипотеза** нашего исследования выглядит так:

Студенты высоко оценивают эффективность и интерес методов активного обучения.

Студенты воспринимают методы активного обучения без искажений, знают процедуры проведения, в полной мере понимают их суть, достоинства и недостатки.

## Характеристика выборки и методика проведения исследования

Исследование проводилось на студентах третьего, четвертого и пятого курсов факультета психологии ЯРГУ им. П. Г. Демидова. Было опрошено 60 студентов. Им была предложена специально разработанная анкета (прил. 1).

## Результаты исследования

Результаты исследования приведены в виде таблиц (прил. 2). гистограммы и усредненных обобщенных ответов на вопросы анкеты



**Обобщенное описание метода мозгового штурма:**

Набрасывание идей по поводу рассматриваемого. Высказывание первого пришедшего в голову, непроизвольно, поток сознания. Записывается все, рассматривается и критикуется после окончания "штурма".

**Обобщенное описание метода дискуссии:**

Один человек представлял свою работу, должен был рассказать свои выводы, а остальные – критиковали или соглашались. Нужно было доказать правоту своей позиции по данному вопросу.

**Обобщенное описание метода кейсов:**

Даётся проблемная ситуация. Разбирается по определенным критериям. Необходимо найти оптимальный вариант ее решения, рассмотреть все имеющиеся варианты, плюсы /минусы, как мог бы по-другому поступить сам. Другие говорят как бы поступили они.

## Интерпретация результатов

**Оценка студентами активных методов обучения**

Как видно из таблицы результатов (прил. 2), результаты опроса получились довольно разнообразными, но, в целом, диапазон оценок единодушен.

Самым эффективным из предложенных нами методов, по мнению опрошенных, является метод мозгового штурма (8/10). Такие результаты были вполне предсказуемы, т.к. этот метод, не без оснований, стал уже классическим и вряд ли найдётся человек, не знающий, хотя бы в общих чертах, в чём он заключается. Чего нельзя сказать об остальных методах в нашем исследовании. Например, как оказалось, некоторые студенты не могли вспомнить, в чём заключается метод кейсов, несмотря на то, что он к ним применялся. Метод мозгового штурма давно зарекомендовал себя, как очень эффективный, что и подтверждается в нашем исследовании. Студенты считают точно так же. Настолько же высоко они оценили и интерес участия в методе (8/10)

Следующим по эффективности после метода мозгового штурма оказался метод дискуссии (7/10). Так же студенты оценили и интерес участия в этом методе.

И, наконец, наименее эффективным студенты назвали метод кейсов. Вполне возможно, что это связано с не совсем чётким пониманием сути метода и его задач, т.к. ни один из опрошенных студентов не смог ответить на вопрос благодаря каким психологическим механизмам обеспечивается эффективность данного метода. Зато этот метод, по мнению студентов, оказался самым интересным. Вероятно, это объясняется тем, что данный метод является наиболее индивидуализированным из предложенных нами. Проблемные ситуации, которые даются студентам для разбора, в большинстве своём, затрагивают каждого, студент проектирует её на себя и старается найти оптимальный выход.

Глядя, на гистограмму, бросается в глаза, что оценка эффективности метода и интерес участия в методе, за исключением метода кейсов, практически одинаковы. Из этого можно сделать вывод о том, что студенты оценивают эффективность метода по своим эмоциональным впечатлениям и объединяют их в одно целое, что является ошибкой и понижает уровень валидности результатов исследования. Но, проанализировав первоначальные результаты (прил. 2), можно увидеть, что данный феномен - иллюзия средних результатов. Из персональных результатов каждого опрашиваемого видно, что лишь немногие могли совершить данную ошибку. Оценки эффективности и интереса у многих опрашиваемых достаточно сильно различаются, что может говорить о понимании ими сути вопросов и валидности ответов.

Так же из результатов хорошо видно, что студенты достаточно высоко оценивают эффективность активных методов обучения в целом и им интересно принимать участие в занятиях с их применением.

Итак, мы рассмотрели оценку студентами активных методов обучения.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Студенты высоко оценивают эффективность активных методов обучения.
2. Студентам интересно принимать участие в занятиях с использованием активных методов обучения
3. Наиболее эффективным методом студенты считают метод мозгового штурма
4. Наиболее интересным студенты считают метод кейсов

**Восприятие студентами активных методов обучения**

Рассмотрим описание методов студентами и сравним их с реальными описаниями.

**Обобщенное описание метода мозгового штурма:**

Набрасывание идей для решения поставленной задачи. Высказывание первого пришедшего в голову, непроизвольно, поток сознания, без критики. Записывается все. Рассматривается и оценивается после окончания "штурма".

В результате обобщения полученных результатов мы получили довольно полное и лаконичнее описание метода мозгового штурма, которое адекватно отражает его процедуру. В целом никаких важных нюансов упущено не было.

Если рассмотреть отдельные результаты опрошенных, можно увидеть, что очень часто упускалось важное правило высказывания идей без критики, и практически никто не отметил, что приветствуются и поощряются фантастические и абсурдные идеи. Это довольно закономерно, т.к. в ходе проведения занятий с использованием метода мозгового штурма больше всего проблем возникает из-за того, что участники замкнуты, не могут раскрыться и не всегда высказывают свои идеи, даже если они есть, и из-за того, что участники критикует идеи в ходе их нарабатывания. Большинство опрошенных затруднились с ответом на вопрос о психологических механизмах, благодаря которым обеспечивается эффективность данного метода. Ответить смогли лишь 6 человек из 20. Были ответы:

* Механизм построения ассоциативных связей
* Участие принимает вся группа, и вся группа приходит к решению

Механизм был назван только один, впрочем, абсолютно верно. Механизм построения ассоциативных связей действительно обеспечивает эффективность данного метода. Так же нельзя поспорить, что фактор работы в группе оказывает положительное влияние на эффективность. При коллективном поиске идей все члены группы уравниваются, создается доброжелательный психологический микроклимат, расковывающий участников и активизирующий их интуицию и воображение. Множество стимулов, действующих как на рациональном, так и подсознательном уровне всех участников работы, рождают течения мысли и интуиции, создающие идеальную среду для генерирования новых идей.

Основным недостаткам метода было названо то, что многие идеи во время споров теряются, или изменяется их суть.

Мы рассмотрели восприятие студентами метода мозгового штурма. В результате исследования можно сделать вывод о том, что студенты правильно воспринимают метод мозгового штурма, понимают его суть и знают процедуру проведения.

**Обобщенное описание метода дискуссии:**

Один человек представлял свою работу, должен был рассказать свои выводы, а остальные – критиковали или соглашались. Нужно было доказать правоту своей позиции по данному вопросу.

Данный метод в нашем случае использовался в видоизмененной форме. По этой причине сравнение описания с оригиналом проблематично. Метод не сложен для понимания и проблем у опрошенных не возникло. Все студенты правильно поняли его суть и процедуру проведения. Психологическим механизмом, благодаря которому обеспечивается эффективность данного метода, был назван механизм самостоятельной выработки правильного ответа, что действительно является основным фактором успеха данного метода.

В ходе исследования были выявлены так же и недостатки метода:

* Разговор может отойти далеко от темы
* Некоторые участники не могут вступать в спор с другими, стеснительны, тревожны и т.д.

Мы рассмотрели восприятие студентами метода дискуссии. В результате исследования можно сделать вывод о том, что студенты правильно воспринимают метод дискуссии, понимают его суть и знают процедуру проведения.

**Обобщенное описание метода кейсов:**

Даётся проблемная ситуация. Разбирается по определенным критериям. Необходимо найти оптимальный вариант ее решения, рассмотреть все имеющиеся варианты, плюсы /минусы, как мог бы по-другому поступить сам. Другие говорят как бы поступили они.

В обобщенном виде мы получили описание метода кейсов, которое сформулировано не очень корректно, но тем не менее полностью соответствует действительности. У некоторых опрошенных описание было не настолько полным, но, в целом, верным и важных моментов упущено не было. Проблемы возникали только с идентификацией данного метода по названию. Далеко не все опрошенные поняли сразу, какой метод имеется в виду. Вероятно, это связано с тем, что метод кейсов является не очень известным, а преподавателю совершенно ни к чему было говорить название метода, при его проведении. Хотя это можно так же объяснить и низким уровнем ознакомленности студентов старших курсов с педагогическими терминами. Психологическим механизмом, благодаря которому обеспечивается эффективность данного метода, было названо проецирование ситуации на себя.

Не было названо ни одного недостатка данного метода, что соотносится с высокими оценками его интереса.

Мы рассмотрели восприятие студентами метода кейсов. В результате исследования можно сделать вывод о том, что многие студенты не могут идентифицировать его по названию, но когда понимаю о чём идет речь, правильно его воспринимают, понимают его суть и знают процедуру проведения.

**Выводы**

В результате нашего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Студенты воспринимают методы активного обучения без искажений, знают процедуры проведения, в полной мере понимают их суть, достоинства и недостатки. Гипотеза подтверждена.
2. Лучше всего из предложенных методов активного обучения студенты воспринимают метод **дискуссии.**
3. Студенты высоко оценивают эффективность и интерес методов активного обучения. Гипотеза подтверждена
4. Студенты считают наиболее эффективным из предложенных методов активного обучения метод **мозгового штурма**.
5. Студенты считают наиболее интересным из предложенных методов активного обучения метод **кейсов.**

**Заключение**

В данной курсовой работе мы рассмотрели вопрос восприятия и оценки студентами методов активного обучения.

В ходе работы мы изучили и сделали анализ психолого-педагогической литературы по данной теме, провели опрос преподавателей и студентов психологического факультета ЯрГУ, сопоставили описания методов, полученных в результате опроса студентов, с реальным описанием этих методов и интерпретировали полученные результаты. Проанализировали оценку студентами различных методов активного обучения. Выявили недостатки методов. В результате исследования мы изучили восприятие и оценку студентами методов активного обучения, что и было целью нашей работы.

Наша работа может быть полезна для преподавателей, с целью совершенствования их деятельности с использованием методов активного обучения.

Развитие активных методов обусловлено возникающими перед процессом обучения новыми задачами: обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Возникновение новых задач обусловлено бурным развитием информации. В век бурных темпов роста информации их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности - качеств, характеризующих интеллектуальные способности человека к учению, которые проявляются и развиваются в деятельности. Отсутствие условий для проявления этих качеств приводит к тому, что они не развиваются. Вот почему только широкое использование активных методов, побуждающих к мыслительной и практической деятельности, развивает столь важные интеллектуальные качества человека, обеспечивающие в дальнейшем его деятельное желание в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абрамова, И.Г. “Активные методы обучения в системе повышения квалификации” – С.Пб., 1988.
2. Бадмаев Б.Ц. “Психология и методика ускоренного обучения” Москва : ВЛАДОС, 1998. - 272с
3. Безрукова В.С. “Педагогика. Проективная педагогика” Екатеринбург,1996.-344 с.
4. Вербицкий, А.А. “Активное обучение в высшей школе” – М.: Высшая школа, 1991.
5. Грановская Р.М. “Элементы практической психологии” – М.: МГУ, 1982. 964 с.
6. Гузеев, В. В. “Методы и организационные формы обучения” М. : Нар. образование, 2001. - 127с.
7. Джон Дьюи "Демократия и образование".
8. Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек "Методы обучения. Обучение в сотрудничестве";
9. *Карандашев В.Н. Педагогическая психология. Хрестоматия 2006*
10. Кашапов М.М. “Психология творческого мышления профессионала” –М. 2006. 688с
11. Кашапов М. М. [и др. ; отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов] ”Активные методы обучения студентов практ. рук.” ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. - Ярославль : ЯрГУ, 2005. - 118 с.
12. Кашапов М.М. “Имитационные активные методы обучения”: методические указания / Яросл.гос.ун-т им. П.Г.Демидова, Яросл.ин-т развития образования; Сост. - Ярославль : ЯрГУ, 2001. - 46с.
13. Кашапов М.М. “Активные методы обучения и воспитания: Психолого-педагогический тренинг креативности” М-во образования Рос.Федерации;Яросл.гос.ун-т им.П.Г.Демидова;Яросл.Ин-т развития образования;. - Ярославль 2001. – 38c
14. Латышина Д. И. "История педагогики";
15. Мошкова И.Н., Малов С.Л. “Психология производственного обучения.”М., 1990.
16. Немов Р.С. “Психология” Т.2 М., 1998.
17. Обухова Л.Ф. “Возрастная психология” М., 1996.
18. Петровский А.В. “Возрастная и педагогическая психология”. М., 1996
19. “Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям” .-М.,1997.
20. Педагогика профессионального образования. Под ред. В.А.Сластенина.- М.,2004.-368с.
21. Периодические издания по психологии – «Вопросы психологии».
22. Петровская А.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. 168 с.
23. Полат Е.С., Моисеева М.В. “Дистанционное обучение” - М.: Владос - 1998 - 192 с.
24. Радугин А. А. "Педагогика"
25. Семыгин. С.И. “Педагогика и психология высшей школы” Ростов-н/Д: Феникс, 1998.
26. Фокин Ю. Г. "Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество";

**Приложение 1**

1. В курсе “клиническая психология” Пережигиной Н.В. использовался метод ***мозгового штурма***.

Опишите, в чём он заключался.

2. Как вы оцениваете эффективность применения этого метода?

(0 – совершенно бесполезен; 10 – усвоил материал только благодаря этому методу)

3.Насколько интересным показалось вам участие в этом методе?

(0- совершенно безразлично; 10 – захватывающе и интересно)

4. Благодаря каким психологическим механизмам, на ваш взгляд, обеспечивается эффективность данного метода?

5. Опишите основные недостатки метода.

1. В курсе “нейропсихология” Пережигиной Н.В. использовался метод ***дискуссии***.

Опишите, в чём он заключался.

2. Как вы оцениваете эффективность применения этого метода?

(0 – совершенно бесполезен; 10 – усвоил материал только благодаря этому методу)

3.Насколько интересным показалось вам участие в этом методе?

(0- совершенно безразлично; 10 – захватывающе и интересно)

4. Благодаря каким психологическим механизмам, на ваш взгляд, обеспечивается эффективность данного метода?

5. Опишите основные недостатки метода.

1. В курсе “психология общения и управления конфликтами” Драпак Е.В. использовался метод ***кейсов***.

Опишите, в чём он заключался.

2. Как вы оцениваете эффективность применения этого метода?

(0 – совершенно бесполезен; 10 – усвоил материал только благодаря этому методу)

3.Насколько интересным показалось вам участие в этом методе?

(0- совершенно безразлично; 10 – захватывающе и интересно)

4. Благодаря каким психологическим механизмам, на ваш взгляд, обеспечивается эффективность данного метода?

5. Опишите основные недостатки метода.