ФГОС нового поколения. Именно поэтому магистрантам больше знакомы компьютерные программы, чем технология драматизации, относящаяся к традиционной системе образования.

Таким образом, нами в ходе исследования установлено, что в условиях современного ФГОС информационные технологии занимают одно из лидирующих позиций при коррекции школьной тревожности младших школьников.

1. Калацкая Н.Н. Профилактика и преодоление тревожности у детей младшего школьного возраста // Człowiek - Niepełnosprawność - Społeczeństwo. 2014. - № 3 (25). - С. 7-19.
2. Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М.Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8.- с.16 – 22.
3. Прихожан, А.М. Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / Ред. В.М. Астапов.- СПб.- 2001. – с. 143-156.

Мухина Л.А.

Влияния активных методов обучения на оценку результатов обучения и самооценку полученных знаний студентами

*Частное учреждение образовательная организация высшего образования
«Омская гуманитарная академия»
(Россия, Омск)*

doi: 10.18411/lj-06-2020-296

idsp: ljjournal-06-2020-296

Аннотация

В статье рассмотрено исследование, проведенное в Гарвардском университете, касательно самооценки студентами активных методов обучения и оценки результатов обучения.

Ключевые слова: активное обучение, контрольно-оценочные мероприятия, образовательные результаты, контроль, оценка, высшая школа.

Abstract

In that article has been investigated the self- assessment of the students and the control of the results of the active learning methods at Harvard University.

Keywords: the active learning, the control and evaluation activities, the educational results, the control, the evaluation, the high school.

Образовательный процесс в высшей школе должен быть построен таким образом, чтобы он способствовал эволюционированию у выпускников вуза таких качеств, как креативность, способность осмысливать ситуацию и предлагать конструктивные способы решения возникающих проблем.

В данной процедуре важная миссия принадлежит активным методам обучения.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь достижения цели»; слово «активный» происходит от английского «act» - действовать. Таким образом, активные методы обучения предполагают специальную форму организации познавательной деятельности, где идет смещение акцента с деятельности преподавателя на активную деятельность студента, направленную на формирование интеллектуальной автономности обучающегося [1, с.173]. Интерактивные методы – это активные методы обучения во взаимодействии студентов между собой, направленные на достижение целей обучения и способствующие повышению продуктивности процесса обучения.

Вместе с тем, некоторые студенты сопротивляются обучению сверстников и рассматривают введение активных и интерактивных методов обучения в высшей школе как отречение преподавателя от ответственности за преподавание.

Интересные факты получены в результате проведенного исследования в Гарвардском университете, касательно влияния активных методов обучения на оценку результатов обучения и самооценку полученных знаний студентами [2].

В результатах исследования, проведенного в университете Гарварда, контрольная оценка обучения студентов, обучающихся с использованием активных методов, в сравнении со студентами, посещающими лекции ведущих преподавателей вуза, была выше. Однако сами студенты ошибочно полагали, что они усвоили меньший объем знаний.

В процессе данного эксперимента при помощи тестов с множественным выбором сравнивались оценки самих студентов об уровне обучения по активной методике и лекционному обучению с оценкой результата того, что они действительно усвоили в процессе обучения. Студентов контрольной и экспериментальной группы обучали с использованием одних и тех же материалов курса и контроля результатов обучения. Экспериментальная группа обучалась с помощью активных методов обучения в течение недели в конце семестра, а другая – посещая лекции опытных преподавателей.

В конце курса студенты дали самостоятельную оценку - «чувство обучения» и был проведен контроль результатов обучения - «учебный тест». Последний, как вид текущего контроля состоял из двух вариантов по двенадцать вопросов с несколькими вариантами ответов каждый. Все «чувственные» ответы демонстрировали постоянное предпочтение студентами традиционной лекционной среды, в то время как оценки в тестах обучения были значительно выше в активной аудитории (Рисунок 1)

Рисунок 1 – Результаты исследования применения активных методов обучения в Гарвардском университете

Результаты показывают, что «попытки» оценить обучение, основанное на восприятии обучения студентами, могут непреднамеренно продвинуть традиционные педагогические методы обучения. Получается, что студенты, которые занимались с использованием методов активного обучения, фактически учились больше, но при этом чувствовали, что они учатся меньше, чем их сверстники в группе, ориентированной на лекции. Отчасти это объясняется тем, что активное обучение студентам дается труднее, чем лекционное обучение. Одним из главных выводов исследования, основанного на результатах проведенного эксперимента, является вывод о том, что когда обучающиеся испытывают повышенные когнитивные усилия, связанные с активным обучением, они изначально воспринимают эти усилия как показатель плохого обучения. И это может отрицательно сказаться на их мотивации, вовлеченности и способности самостоятельно регулировать свое обучение.

Исходя из этого, определено важное понимание того, почему активное обучение не укоренилось в академической среде, несмотря на многие исследования, которые ранее определяли его эффективность в сравнении с традиционной лекционной методикой обучения. Причина кроется в восприятии студентами. То есть, хотя профессоров часто считают самым большим препятствием для инновационного обучения, в исследовании описывается сомнение студентов в активном обучении, которое может снизить эффективность усвоения знаний. По сравнению со студентами на традиционных лекциях, студенты в активных классах чувствовали, что они узнали меньше, в то время как в действительности они узнали больше. Студенты также высоко оценили качество преподавания на лекциях и выразили предпочтение, чтобы «все их предметы по курсу преподавались таким образом», несмотря на более низкие результаты учебных тестов.

Результаты исследования уже вызвали много дискуссий среди преподавателей и студентов. Кларисса Соренсен-Унру, преподаватель химии в Центральном муниципальном колледже Нью-Мексико и модератор блога *Reflective Teaching Evolution*, отмечает, что она очень надеялась, что «статья подтвердит то, что мы, как активные преподаватели уже знаем, что активное обучение в аудитории предполагает меньшую нагрузку на обучающихся» [3]. Но итоговый вывод – отрицательная корреляция между тем, что студенты узнали, и тем, что они чувствовали по этому поводу ее озадачил.

Часть критиков отмечает, что исследователи использовали для оценки обучения студентов концептуальные тесты обучения с множественным выбором. Отвечая на этот вопрос, Луи Деслауриер говорит, что на протяжении всей своей карьеры он сталкивался с преподавателями, которые «похоже, считают, что тестовые экзамены с несколькими вариантами ответов могут проверить навыки и знания низкого уровня», но есть множество публикаций, показывающих, что это не так. Например, в изучении физики по темам «контроль концепции силы и краткая оценка электричества и магнетизма», наиболее известные и надежные оценки – это концептуальные тесты обучения с множественным выбором, которые проверяют мышление высшего порядка, а не просто факты.

Джошуа Эйлер, директор по развитию факультетов в Университете Миссисипи и автор книги «Как люди учатся: наука и история, стоящая за эффективным обучением», отмечает, что «Исследование содержательно, имеет значительный вклад в проблематику предмета, и меня не беспокоил множественный выбор, потому что такие вопросы тоже могут быть сложными. В некотором смысле, исследование подтверждает то, что мы давно подозревали – студенты чувствуют себя более комфортно в лекционной среде и верят, что они обучены большому из-за ожиданий, которые они имеют в отношении среды обучения. Но на самом деле студенты учатся больше в среде, где они активно участвуют в накоплении знаний о ключевых концепциях». Джошуа Эйлер говорит, что «Результаты могут быть обобщены вне физики, на весь

процесс обучения из-за «подлинности» исследования. Наш мозг хорошо умеет различать «подлинную среду обучения», с осмысленным применением знаний и соответствующих примеров, больше «искусственной среды». По словам Д. Эйлера, чтение лекций от начала до конца попадает во вторую среду. В то же время Эйлер подчеркивает, что не надо в корне отказываться от лекций, они определенно приемлемы в том случае, когда студенту необходимо знать содержание, чтобы заниматься мышлением более высокого порядка.

Луи Деслауриер говорит, что на каждом из дюжины курсов, которые он и его коллеги проработали для перехода к активному обучению в Гарварде, рейтинги курсов студентов фактически значительно повысились.

В конце своего исследования, чтобы узнать больше о восприятии студентов, Луи Деслауриер и его коллеги провели итоговые структурированные интервью с 17 студентами из экспериментальной группы. 10 из 17 студентов были обеспокоены тем, что их ошибки, сделанные во время занятий, не будут исправлены, 14 из 17 студентов испытывали чувство растерянности и недоверия к результатам активного обучения, 14 из 17 студентов ссылались на частые перерывы, которые сопровождали каждый переход от групповых занятий к обратной связи с преподавателем.

В статье Луи Деслауриера, заведующего кафедрой и старшего преподавателя физики, посвященной результатам исследования не говорится о том, что студентам не нравится активное обучение. Фактически, данные в статье показывают, что студентам нравилось активное обучение, и они чувствовали, что извлекли пользу из этих занятий. Но так сложилось, что студенты чувствуют себя более уверенно, касательно усвоения изучаемого материала на основе отточенной версии той же лекции. Ни один студент не возражал против рабочих групп. Но все, кроме одного, сочли пассивную лекцию более «приятной и понятной».

Можно ли изменить подобное отношение студентов к активным методам обучения? Чтобы решить проблему, исследователи ознакомили обучающихся с результатами исследования, и 14 из 17 студентов заявили, что по их мнению, данная информация повлияет на их обучение. Плюс к этому, в начале курса по физике, в котором использовалась та же самая стратегия активного обучения, преподаватель прочитал 20-минутный доклад об активном обучении и его эффективности. В конце семестра более 65 процентов студентов заявили в опросе, что их чувства по поводу эффективности активного обучения значительно улучшились в течение семестра. Семьдесят пять процентов студентов сказали, что раннее вмешательство информации о пользе активного обучения помогло им лучше относиться к активному обучению во время лекций.

Основываясь на своих выводах, исследователи побуждают преподавателей вмешиваться и исправлять то, что они называют «неправильным восприятием» студентами того, как они учатся. Профессора, придерживающиеся мнения «Чем качественней содержание лекции и чем большее время я провожу со студентами, тем качественней результат обучения», могут оказать невербальное влияние на студентов, которые думают, что на лекции они узнают больший материал.

Чтобы устранить подобные заблуждения, преподавателям часто полезно применять новые образовательные методики, предварительно разъяснив, почему они включают их в курс. Целесообразно разъяснить, как запланированные мероприятия связаны с целями обучения. Активное обучение помимо улучшения показателей обучаемости студентов способствует следующим навыкам:

- вовлекает навыки, необходимые в жизни вне класса аудитории;
- улучшает мотивацию продолжать обучение;
- обеспечивает коммуникационную компетенцию студентов (студенты других специальностей, других учебных заведений и стран).

Вместе с тем, несмотря на активное использование такого понятия, как активные методы обучения, хотелось бы подчеркнуть, что квалифицировать методы на активные и традиционные, не вполне правомерно, поскольку вызывать активность обучающихся, призван каждый метод обучения, что, кстати, явно просматривается из его определения.

Правомерен бинарный (двойственный) подход к методам обучения, т.е. деятельность преподавателя - деятельность студента.

На протяжении всей истории педагогики и народного образования и теоретиков и практиков привлекали два простых и внешне очень заманчивых решения проблемы выбора методов обучения. Первое решение: найти универсальный метод обучения, своего рода «палочку-выручалочку», т.е. такой уникальный метод, который всегда выручит. И менее категоричный вариант - деление методов на эффективные и неэффективные, причем рекомендуется использовать только эффективные. Однако жизнь часто убеждала педагогов в том, что такое деление ошибочно, что многообразные задачи обучения просто невозможно решить на основе одного или какого-то ограниченного метода.

В связи с этим вспомним высказывание А.С. Макаренко о том, что нет методов вообще плохих или хороших. Все зависит от обстоятельств, места и времени, и от той системы, в которой данное средство используется.

1. Трансформация технического вуза в инновационный университет: методология и практика [Текст] / под ред. Г.М. Мутанова. – Усть-Каменогорск: ВКГТУ. - 2007. – 480 с.
2. The chronicle of higher education [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674724631>
3. AACU.org [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.aacu.org>

Нестеренко Д.А.

О формировании исполнительских движений левой руки на начальном этапе обучения игре на аккордеоне (баяне)

*Санкт-Петербургский государственный институт культуры
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi: 10.18411/lj-06-2020-297

idsp: ljjournal-06-2020-297

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования исполнительских движений левой руки на начальном этапе обучения игре на аккордеоне (баяне). Обучение игре на музыкальном инструменте при этом рассматривается как психофизиологический процесс, учитывающий законы построения движений и особенности конструкции инструмента.

Ключевые слова: Исполнительские движения, начальный этап обучения, координация исполнительских движений, аккордеон, баян, гармоника.

Abstract

The article is devoted to the problem of the formation of performing movements of the left hand at the initial stage of learning to play the piano accordion (button accordion). Learning to play a musical instrument is considered as a psychophysiological process that takes into account the laws of the construction of movements and the design features of the instrument.

Key words: Performing movements, the initial stage of training, coordination of performing movements, piano accordion, button accordion, harmonica.