«Страшная опасность - безделье за партой: безделье месяц и годы – это развращает, морально калечит человека, и никакая школьная бригада, ни мастерская, ни школьный участок – ничто не может возместить упущенного в главной сфере, где человек должен быть тружеником – в сфере мысли»

 В.А.Сухомлинский

**Активные методы обучения**

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, 1998).

Активные методы обучения (АМО) - это способы и приемы педагогического воздействия, побуждающие к мыслительной активности, проявлению творческого, исследовательского подхода в процессе учебы. К ним относится игра, проблемная ситуация, обучение через деятельность, групповой способ обучения (ГСО) и коллективный способ обучения (КСО).

Преимущества активных методов обучения заключаются в облегчении восприятия нового материала, в результате вовлеченности обучающихся в образовательный процесс.

Умение анализировать, сравнивать, выделять главное, решать проблему, способность к самосовершенствованию и умение дать адекватную самооценку, быть ответственным, самостоятельным, уметь творить и сотрудничать – вот с чем ребенку необходимо войти в этот мир. Поэтому мне необходимо научить каждого ученика мыслить, привить ему навыки практических действий. Одна из главных проблем современного обучения – обеспечить деятельностью на протяжении всего урока всех учащихся класса. Использование активных форм обучения, по – моему, как раз этому и способствует, где каждый ребенок может проявить себя.

**История возникновения**

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, Дж. 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 (Авиценна 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. [править]

**Характеристика основных активных методов обучения**

Проблемное обучение - такая форма, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучаемых. Основная задача педагога - не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности отдельной науки.

Логика проблемного обучения принципиально отлична от логики информационного обучения. Если в информационном обучении содержание вносится как известный, подлежащий лишь запоминанию материал, то при проблемном обучении новое знание вводится как неизвестное для учащихся. Функция учащихся - не просто переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основной дидактический прием «включения» мышления учащихся при проблемном обучении - создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие.

Познавательные задачи должны быть доступны по своей трудности для учащихся, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимы для усвоения нового материала.

Каково же дидактическое построение проблемного обучения? Главный ее метод - логически стройное устное изложение, точно и глубоко освещающее основные положения темы. Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем, «вписываются» в логику изложения. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов , анализ ситуации и др.) педагог побуждает учащихся к совместному размышлению, поиску неизвестного знания. Важнейшая роль в проблемном обучении принадлежит общению диалогического типа. Чем выше степень диалогичности обучения, тем ближе она к проблемной, и наоборот, монологическое изложение приближает обучение к информационной форме.

**Программированное обучение** внесло серьёзный вклад в разработку подходов к индивидуализации обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования, получивших новый толчок к развитию в связи с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения.

**Контекстное обучение** отталкивается от положения теории деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активность личности; проблемность; единство обучения и воспитания.

 В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объёме использовать методы активного обучения.

**Игровое обучение** доказало высокую эффективность использования игровых, соревновательных, командных методов обучения.

**Принципы построения образовательного процесса активного типа**

Выделяют следующие принципы активного обучения, реализуемые при организации учебного процесса (В. Н. Кругликов, 1998).

**Индивидуализация** — под индивидуализацией понимается создание системы многоуровневой подготовки обучающихся, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования. Индивидуализация обучения может осуществляться по:

* содержанию, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность он получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам, в рамках целевой подготовки, при использовании элективных дисциплин, а также развитием деятельности научных обществ обучающихся.
* объёму учебного материала, что позволяет способным ученикамболее глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы, элективные дисциплины, работа в научном обществе.

Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объёму, предоставляя возможность способным слушателям более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал.

* времени усвоения, допуская изменение в определённых пределах регламента изучения определённого объёма учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями ученика.

**Активизация** учебно-познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою очередь, наблюдается при максимально возможном приближении темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям обучающихся.

Использование методов активного обучения в педагогической практике — решение проблемы активизации учебной деятельности в учебных заведениях, так или иначе, лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Большинство из них направлено на

преодоление таких, давно ставших привычными и трудноразрешимыми, проблем школы, как: необходимость развития мышления, познавательной активности, познавательного интереса. На введение в обучение эмоционально-личностного контекста профессиональной деятельности. При этом все они в качестве средств достижения поставленных целей используют те или иные инструменты из числа методов активного обучения.

**Признаки методов активного обучения**

**1. Создание проблемной ситуации.** Основная задача при этом состоит в том, чтобы ввести обучаемого в проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других слушателей, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле. Оптимальный вариант проблемной задачи - та задача, решение которой неоднозначно даже для специалиста, преподавателя.

**2. Адекватность** учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических задач и функций обучаемого. Особенно это касается вопросов личностного общения, служебных и должностных взаимоотношений. Благодаря его реализации возможно формирование эмоционально-личностного восприятия обучающимися профессиональной деятельности.

**3. Взаимообучение.** Стержневым моментом многих форм проведения занятий с применением методов активного обучения является коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения. Этот признак не отрицает индивидуализацию обучения, но требует его разумного сочетания и умелого использования.

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

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

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

**7. Мотивация.** Активность, как индивидуальной, так и коллективной, как самостоятельной, так и регламентируемой учебно-познавательной деятельности обучающихся, развивается и поддерживается системой мотивации. При этом к числу используемых преподавателем мотивов обучающихся выступают:

* профессиональный интерес
* творческий характер учебно-познавательной деятельности.
* состязательность, игровой характер проведения занятий.
* эмоциональное воздействие. В условиях проблемности содержания, творческого характера и состязательности деятельности происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Возникающие при этом эмоции активизируют, побуждают человека, инициируют его направленность на совершение деятельности.

Урок - основная форма работы в школе, необычайно сложный педагогический элемент. Единой модели всех, без исключения, уроков нет и быть не может. Учитывая многообразие подходов к теоретическому осмыслению сущности и классификации активных методов обучения, предлагаемых различными авторами, представляется целесообразным использовать наиболее очевидный способ их классификации - адресный, то есть определяющий направление использования того или иного способа на уроке. Таким образом, оказывается возможным разделить многочисленный арсенал педагогических воздействий, причисляемый к активным и интерактивным методам обучения, всего на три группы: индивидуальные, групповые и фронтальные.

Анализ специальной литературы и осмысление собственного наработанного опыта по использованию активных форм позволяют выделить в качестве основополагающих **следующие функции преподавателя:**

• инструктирующая - необходимо помнить, что длинная и нечеткая инструкция по выполнению конкретного задания вызывает затруднения по его осмыслению и как следствие гасит интерес к выполнению задания;

• оценочная - с целью поддержания партнерских отношений в процессе работы желательно выполнение этой функции делегировать компетентному ученику или группе участников процесса обучения. Можно с целью повышения степени ответственности за результат работы и повышения эмоционального настроя поручить выполнение этой функции и слабым (согласно результатам первичной диагностики уровня знаний) ученикам;

• тренерская - эта функция позволяет делать в процессе выполнения работы конструктивный корректирующий комментарий, а также позволяет исправить неточности, возникающие при инструктировании обучаемых. При этом нужно помнить об обязательном отсутствии начальственных интонаций и присутствии доброжелательного тона;

• руководящая - основной позицией в реализации этой функции должна быть организация после выполнения упражнения - обсуждения процесса выполнения задания. Этот процесс осмысления позволит зафиксировать как позитивные результаты, так и позволит корректно отследить ошибки и неточности. Обсуждение должно быть коллективным и равноправным.

Развитие этих функций считаю для себя перспективными и основополагающими в дальнейшем профессиональном развитии.

**Лекция как активная форма обучения**

Активными являются такие формы обучения, где увеличен удельный вес и степень самостоятельности учащихся, осуществляется индивидуальный подход и развиваются творческие способности каждого ученика. На первый взгляд кажется понятным, почему столь эффективным считается семинар. Но можно ли в один ряд с ним ставить и лекцию? Ведь нередко слова лектора входят в одно ухо слушателя и выходят из другого, так и не затронув ни единой струны в его душе. А разве не встречаются уроки-семинары, где ученики произносят по бумажке переписанные чужие слова о не прочитанной классом книге

 Дело в том, что активность или пассивность занятия определяются не видом урока, а способностью будить мысль, увлекать чувством, побуждать к действию. Активность не возникает сама собой при обращении к той или иной форме, а создается творческим трудом учителя и учащихся. И лекцию, надо сделать активной формой. Для этого заложены богатые возможности. Лекция способна не только сообщать информацию, но, выстраивая систему знаний, убеждая, может формировать мировоззрение слушателей. Слово учителя вызывает эмоционально-эстетическое отношение, пробуждает «чувства добрые», помогает становлению личности.

 Наконец, с помощью лекции осуществляется руководство различными видами деятельности учащихся на уроке и вне урока, формируются разнообразные умения

**Организация деятельности учащихся старших классов на уроке - лекции**

Специфика школьной лекции состоит в том, что деятельность учителя здесь неотделима от деятельности учащихся: читая лекцию, необходимо одновременно руководить работой слушателей. Готовясь к уроку, важно думать не только о том, что и как рассказать в лекции, но и о том, что на уроке будут делать ученики, какую цель перед ними поставить, как подготовить их к восприятию и усвоению материала, какого уровня в овладении знаниями и умениями достигнут они на данном уроке и как это можно проверить. Словом, урок-лекция позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, воздействовать на каждого из них. Широкому и эффективному применению лекции мешает устаревшее отношение к ней как к обрекающей учащихся на роль пассивных слушателей. В действительности же на лекции деятельность учащихся имеет три формы. Это восприятие материала, при котором работают эмоции, мышление, воображение, память, речь; это участие в сообщении материала (доклад, реферат, выразительное чтение); это самостоятельная работа во время лекции.

 Чтобы восприятие было полноценным, необходимо много условий, но главное—увлеченность самого лектора, глубокое знание предмета и слушателей, владение искусством устного слова. В настоящее время не высшей школой преподаются основы риторики—развивавшейся в течение тысячелетий науки об ораторском искусстве. Остановимся лишь на некоторых приемах, помогающих активизировать восприятие лекции детьми. Начнем с выбора формы лекции. В зависимости от материала лекция в одном случае представляет собой взволнованную речь-монолог учителя, в другом — приближается к комментированному чтению, в третьем—включает в себя беседу, консультирование, самостоятельную работу с учебником или справочной литературой, заочную экскурсию или элементы диспута. В любой лекции поставленная проблема должна быть важной и интересной для учеников.

При систематическом применении различных видов устных и письменных самостоятельных работ в процессе слушания лекции и обсуждении их результатов учащиеся работают все без исключения. Сочетание различных форм деятельности учащихся на уроке, стержень которого составляет лекция учителя, позволяет избежать монотонности и повысить интерес, поддерживать работоспособность ребят в течение всего урока. Так, лекция не только сопровождается выступлениями отдельных учеников, моментами самостоятельной работы класса, но будет понята, записана, изложена своими словами каждым, а результат работы обсужден в классе. Каждый сможет увидеть, что в его работе верно, а что неточно, и исправить запись. Самый распространенный вид урока, сочетающего слово учителя с самостоятельной работой учеников,— это лекция с элемента ми беседы или лекция с работой по опорному конспекту.