

СЕМИНАР ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

**«АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ
обучения»**

Активные методы обучения

План:

1. Активное обучение
 - а) история возникновения
 - б) дидактические предпосылки
 - в) принципы построения образовательного процесса активного типа
2. Активные методы обучения
3. Принципы учебного процесса с использованием активных методов
4. Классификация методов активного обучения

1. Активное обучение

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).

Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и по пути совершенствования организации и управления учебным процессом или государственной системы образования. Условием достижения серьезных положительных результатов считается активное участие в процессе активизации как преподавательского, так и управленческого звена вуза и ответственных государственных структур, то есть всех субъектов учебного процесса, и возможно более широкое использование ими различных средств и методов активизации.

а) история возникновения

Идеи активизации обучения высказывались учеными на протяжении всего периода становления и развития педагогики задолго до оформления ее 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 свое начало из высказываний ученых 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.) подчеркивал особую важность эстетического развития ребенка 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 ее 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 ее 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 молодежи. Передачу информации рассматривал как средство развития мышления, а, следовательно, предоставлять ее ученикам предлагал только тогда, когда они действительно испытывают в ней необходимость. Из числа отечественных ученых 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 самостоятельность учащихся, выступали за развитие у них творческого мышления. В. А. Сухомлинский (1918–1970) призывал специальными мерами и приемами 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 MAO», 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 подъем популярности.

б) дидактические предпосылки

К дидактическим предпосылкам можно отнести педагогические технологии в той или иной мере реализующие и развивающие отдельные принципы активного обучения.

Проблемное обучение развивает подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий. Теория также содержит положение о научении слушателей решению проблемных задач, но раскрывает его на основе традиционных методик.

Программированное обучение внесло серьезный 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; последовательное моделирование в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. В качестве средств реализации теоретического подхода в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения.

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

в) 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 специалистов, 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:

1. *Содержанию*, когда обучающийся имеет возможность корректировки направленности получаемого образования. Эту возможность слушатель получает в случае применения программ обучения по индивидуальным планам, в рамках целевой подготовки, при использовании элективных дисциплин, а также развитием деятельности научных обществ слушателей.
2. *Объему учебного материала*, что позволяет способным слушателям более глубоко изучать предмет в познавательных, научных или прикладных целях. Для этого также могут использоваться индивидуальные планы работы, договора о целевой подготовке, элективные дисциплины, работа в научном обществе. Этому служит введение многоуровневой системы подготовки специалистов – системы среднего и высшего образования, бакалавриата, магистратуры. Для этих целей должно проводиться снижение доли обязательных занятий и увеличение самостоятельных. Применяются специальные технологии, такие, например, как «План Келлера», основанный на индивидуализации обучения по времени и объему, предоставляя возможность способным слушателям более глубоко изучить предмет, пока менее способные или более медлительные изучают обязательный материал.
3. *Времени усвоения*, допуская изменение в определенных пределах регламента изучения определенного объема учебного материала в соответствии с темпераментом и способностями слушателя. Индивидуализация обучения по времени используется при некоторых формах заочного и очного обучения, а также в [«Плане Келлера»](#).

Активизация учебно-познавательной деятельности достигается за счет 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 слушателя.

Гибкость – сочетание вариативности подготовки, предусматривающей деление на специальности и специализации и еще более конкретное в соответствии с запросами заказчиков и с учетом пожеланий обучающихся. С возможностью оперативного, в процессе обучения, изменения ее направленности. Варианты подготовки должны появляться и изменяться уже в процессе обучения, учитывая изменения, происходящие на рынке труда, что позволяет снизить инерционность системы высшего образования, а обучающимся предоставляет возможность выбора профессии в широком спектре вариантов ее направленности и в соответствии с развитием профессиональных интересов. Этот принцип реализуется при работе вуза по

подготовке специалистов по прямым связям, получившей название целевой подготовки по прямым договорам. При заключении договоров уточняются требования заказчика к выпускнику, корректируется направленность теоретического обучения, содержание и формы практики и т. д..

Элективность – предоставление слушателям максимально возможной самостоятельности выбора образовательных маршрутов — элективных курсов, получением на этой основе уникального набора знаний или нескольких смежных специальностей, отвечающих индивидуальным склонностям обучающихся, специфике планируемой ими будущей профессиональной деятельности или просто познавательным интересам. Этот принцип частично получил свое воплощение в современных государственных [образовательных стандартах](#) РФ.

Контекстный подход – подчинение содержания и логики изучения учебного материала, в первую очередь общеобразовательных дисциплин, исключительно интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, [контекстный](#) характер, способствуя усилению [познавательного интереса](#) и познавательной активности.

Развитие сотрудничества – практическим осознанием необходимости перехода на принципы доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и преподавательского состава вуза в деле подготовки специалиста. Реализация на практике принципов [педагогического сотрудничества](#). Оказание обучающимся помощи в организации их учебной деятельности в сочетании с сохранением требовательности к ее результативности. Развитие уважения, доверия к обучающемуся, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Использование методов активного обучения в педагогической практике – решение проблемы активизации учебной деятельности в школах, 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 высшей 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](#).

2. Активные методы обучения

В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы. В научной литературе проблеме активных методов обучения посвящено немало исследований в области психологии и педагогики.

Психологические основы для разработки целостной концепции развивающего обучения были заложены еще в 1930-е годы в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., хотя систематические основы активных методов обучения стали широко разрабатываться только во второй половине 1960 и в начале 1970-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению. Большую роль в становлении и развитии активных методов обучения послужили работы М.М.Бирштейн, Т.П.Тимофеевского, И.М.Сыроежина, С.Р.Гидрович, В.И.Рабальского, Р.Ф.Жукова, В.Н.Буркова, Б.Н.Христенко, А.М.Смолкина, А.А.Вербицкого, В.М.Ефимова, В.Ф.Комарова и т.д.

Системно были разработаны два основных направления *развивающего* обучения: В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. В системе Л.В. Занкова были заложены принципы проведения обучения на высоком уровне трудности, быстром темпе прохождения учебного материала, повышения теоретических знаний. Данная система обучения должна развивать мышление, эмоциональную сферу обучаемых, учить понимать и выделять общий смысл, основное содержание читаемого, но эта система повлекла за собой увеличение объема учебного образования и усложнила его теоретический уровень. Что привело к перегрузке обучения и отрицательно сказалось на качестве и успеваемости обучаемых. Акцент на овладение теоретическими знаниями в процессе обучения отрицательно сказался на выработке практических умений и навыков. В связи с этим не все из предложенных Л.В. Занковым принципов обучения утвердились в педагогической науке¹.

Система *развивающего* обучения В.В. Давыдова, направлена на познание, познавательную деятельность обучающихся. Если в традиционной системе обучение направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому, то в системе обучения В.В. Давыдова, наоборот, от общего к частному, от абстрактного к конкретному; знания усваиваются путем анализа условия их прохождения. Обучаемые учатся обнаруживать в учебном материале основное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний, это отношение они воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить свойства учебного материала в чистом виде; обучаемые учатся переходить от выполнения действий в

¹Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. С. 34.

умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно. Данная система получила всестороннее применение и внедрение в практику обучения.

М.А. Данилов, В.П. Есипов в своей работе «Дидактика» сформулировали некоторые правила активизации процесса обучения, отражающие некоторые принципы организации *проблемного* обучения: вести обучающихся к обобщению, а не давать им готовых определений, понятий; эпизодически знакомить обучающихся с методами науки; развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий. В этих направлениях была хорошо выражена цель преподавания, но не указан процесс обучения, средства и пути достижения цели. Далее, в 1965 году М.Н. Скаткин, анализируя исследования по активизации процесса обучения, акцентирует внимание на практику педагогов новаторов, и говорит о начале его исследования как нового направления в дидактике.

Теория *проблемного* обучения разрабатывалась польскими дидактами Оконь, Купесевич, которые рассматривали ее в виде метода, но как систему².

Как видно из вышесказанного проблемное и развивающее обучения включают в себя элементы друг друга. Применение в практике обучения этих видов привело к возникновению методов получивших название активные. В основе, которых лежит диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов.

Свой вклад в развитие активных методов обучения внесли А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.М. Леви и др. Но данные исследования по активным методам проводились, прежде всего, на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в вузе, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу. Среди исходных положений теории активных методов обучения была положена концепция «предметного содержания деятельности», разработанная академиком А.Н.Леонтьевым. В которой, познание является деятельностью, направленной на освоение предметного мира. Следовательно, она есть предметная деятельность. Вступая в контакт с предметами внешнего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучения и самообучения), так и воздействия на него.

3. Принципы учебного процесса с использованием активных методов

²Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975

Учебный процесс с использованием активных методов обучения 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 учащихся 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 учащиеся в ходе обучения. Но также необходимо преподавателю смоделировать конечный результат, то есть описать «модель ученика», 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 ученик. Она поможет избежать отрыва от реальной действительности и ее проблем.

3. *Принцип входного контроля.* Этот принцип предусматривает подготовку учебного процесса согласно реальному уровню подготовленности учащихся, 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 учащихся, 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 учащихся, которые наиболее подходят для изучения конкретной темы или решения задачи. В одном случае достаточно диалога, обсуждения проблемы. Вдругом 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 учащихся 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 учащихся этой информацией, для практического ее использования. Для этого и необходим данный принцип.

5. *Принцип проблемности.* В этом случае требуется такая организация занятия, когда учащиеся 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 учащихся, 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:

- 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;
- обеспечение ошибки со стороны учащихся в процессе освоения знаний, умений и навыков. Учащимся предлагается для анализа ситуация или ставится проблемная задача, сформулированная таким образом, что при ее решении ученик неизбежно допускает ошибку, источником которой, как правило является отсутствие необходимого опыта. Дальнейший анализ последовательности действий ученика помогает обнаружить закономерность ошибки и разработать тактику решения задачи. Одновременно ученик 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 учеников 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.

Учащиеся 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 классе в тот момент, когда в них возникает необходимость и т.д. Управляемый таким образом учебный процесс не даст погаснуть интересу и активности учащихся.

9. Принцип организации коллективной деятельности. Ученику часто приходится сталкиваться с необходимостью решения, каких либо задач или принятия решений в группе, коллективно. Возникает задача развития у учащихся 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 учащихся к самой задаче и ее решению. На втором путем организации групповой работы над конкретной ситуацией у учащихся 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, учитель должен формулировать задания таким образом, чтобы для каждого ученика 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 учащихся уверенность в своих силах, обеспечить высокий уровень результатов в будущей деятельности.

11. Принцип диагностирования. Данный принцип предполагает проверку эффективности занятий. Например, анализ самостоятельной работы учащихся над учебной ситуацией покажет, удачно ли тема вписывается в контекст курса, правильно ли выбран метод проведения занятий, хорошо ли ученики 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 ученики 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, 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 групповыми³.

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

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию учителя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных учащихся, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим, что уже в начале XX века многие ученые педагоги и психологи видели необходимость в разработке новых методов обучения, для активизации учебной деятельности учащихся. Данная проблема остается актуальной и в настоящее время. В реализации целей проблемного и развивающего обучения лежат активные методы, которые помогают вести учащихся к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, учатся выделить главное в учебном материале, развивают речь и многое другое. Как показывает практика, использование активных методов в обучении приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки учащихся путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание учащихся.

4. Классификация методов активного обучения

Как известно, в дидактике существуют разные подходы к классификации методов обучения. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности.

Различают классификации, в основу которых положены следующие признаки:

³Балаев А.А. Активные методы обучения. М., 1986.

- источники познания (вербальные, наглядные, практические методы обучения);
- методы логики (аналитико-синтетические, индуктивные, дидуктивные методы обучения);
- тип обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемно-развивающие методы обучения);
- уровень познавательной самостоятельности студентов (репродуктивные, продуктивные, эвристические методы обучения);
- уровень проблемности (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения);
- дидактические цели и функции (методы стимулирования, организации и контроля);
- вид деятельности преподавателя (методы изложения и методы организации самостоятельной учебной деятельности) и пр.

Несмотря на многообразие подходов к классификации методов обучения, каждый из них наиболее эффективен при определенных условиях организации процесса обучения, при выполнении определенных дидактических функций⁴.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения 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 занятиях.

Имитационные методы делятся на *игровые* и *неигровые*. К *игровым* относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., а к *неигровым* – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие⁵.

Схематично данную классификацию можно представить следующим образом:

активные методы обучения		
неимитационные	имитационные	
	<i>игровые</i>	<i>неигровые</i>
проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; эвристическая беседа; поисковая	деловая игра; педагогические ситуации; педагогические	коллективная мыслительная деятельность; ТРИЗ работа;

⁴Чошаков М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. М., 1996. С. 93.

⁵Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 1991. С. 30.

лабораторная учебная дискуссия; самостоятельная работа с литературой; семинары; дискуссии	задачи и т.п.	
---	---------------	--

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.

Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение учащимися тех задач в процессе решения, которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками.

Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоение учащимися знаний и формирование умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода к возникающей проблеме.

Теперь рассмотрим такие основные понятия, как *метод, форма обучения, обучение, активность обучаемых и активные методы обучения.*

Н.В. Басова указывает, что существует более 200 определений понятия

«метод»⁶. Само слово *метод* в переводе с греческого означает исследование, способ, путь к достижению цели. Так, например в философском словаре отмечается: «метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность»⁷.

Герберт Нойнер и *Ю.К. Бабанский* под методом обучения понимают «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, цели посредством проработки учебного материала»⁸.

М.Н. Скаткин дает следующее определение: «Метод обучения предполагает, прежде всего, цель учителя и его деятельности имеющимися у него средствами. В результате возникает цель ученика и его деятельности имеющимися у него средствами»⁹.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что *метод* – это сочетание способов и форм обучения, направленных на достижение определенной цели обучения. Таким образом, метод содержит способ и характер организации познавательной деятельности учащихся.

Обучение – исторически изменяющийся процесс. Оно изменяется в первую очередь в зависимости от уровня производства и производственных отношений, в зависимости от потребностей общества, а также социальных условий, духовного богатства общества, его культурных традиций и уровня образованности.

Обучение – это целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляется отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Обучение является важнейшим средством формирования личности и, в первую очередь, умственного развития и общего образования. Процесс обучения направлен на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности¹⁰.

Активность обучаемых – это их интенсивная деятельность и практическая подготовка в процессе обучения и применение знаний, сформированных навыков и умений. Активность в обучении является условием сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

Познавательная активность – это стремление самостоятельно мыслить, находить свой подход к решению задачи (проблемы), желание самостоятельно получить знания, формировать критический подход к суждению других и независимость собственных суждений. Активность учащихся пропадает, если отсутствуют необходимые для этого условия.

⁶Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов на Дону, 2000. С. 57.

⁷Философский словарь / Под ред. Фролова И.Т. М., 1987. С. 278.

⁸Педагогика / Под ред. Нойнера Г., Бабанского Ю.К. М., 1984. С. 303.

⁹Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980. С. 187.

¹⁰Психология и педагогика / Под ред. Абульхамовой К.А., Васиной Н.В., Лаптева Л.Г., Слостенина В.А. М.: Совершенство, 1998. С. 154.

Так, непосредственное вовлечение учащихся в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с применением приемов и методов, получивших обобщенное название *активные методы обучения*.

А.М.Смолкин дает следующее определение: *активные методы обучения* – это способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся¹¹, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только учитель, но активны и ученики.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Таким образом, *активные методы обучения* – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С.Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой учителем, ученики овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между учителем и учащимися, так и между самими учащимися. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь учащихся. Активные методы обучения направлены на привлечение учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения учащимися полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Учитель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения учащихся в учебно-познавательную деятельность.

¹¹Смолкин А.М. Методы активного обучения. М., 1991. С. 30.